

Pesquisa didática e práxis docente em Educação Física: manifesto semiótico-pragmaticista

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2025e39242518>

Mauro Betti*
Arnaldo Sifuentes Leitão*
Marcos Roberto So*

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

Resumo

Este ensaio objetiva problematizar a relação entre teoria e prática na Educação Física escolar, referenciando-se à semiótica e ao pragmatismo de Charles S. Peirce, que compreende o pensamento como ação mediada por signos e enraizada na experiência. Apoia-se também em dados gerados em uma formação continuada com docentes de Educação Física, a qual se orientou por princípios da pesquisa-ação, entendida como uma atitude investigativa. Os desdobramentos dessa problematização indicam que a teoria não precede a experiência docente, mas dela emerge por esforços investigativos. A semiose, o processo de significação que compreende a vida como movimento incessante de atualização de sentidos, absorve “teoria” e “prática”, porque na experiência e na interpretação da experiência tudo é signo, sem hierarquia ou oposição. Foram identificadas as categorias teóricas que estruturam a proposição semiótico-pragmaticista: linguagem da movimentação (a especificidade da Educação Física); conteúdos (signos dinâmicos que se atualizam na relação docente-aprendentes-ambiente), aprendizagem (processo semiótico que resulta em mudança ou aquisição de crenças e hábitos) e conduta docente (ações intencionais mediadas por crenças, dúvidas e hábitos). Do ponto de vista do método concluiu-se que pesquisas didáticas devem: (i) ser protagonizadas por acadêmicos-universitários e docentes da educação básica em regime de colaboração, interlocução e diálogo; (ii) partir do concreto, formular abstrações e generalizações; e (iii) retornar aos concretos, alimentando a semiose e reorganizando a experiência. A proposição semiótico-pragmaticista oferece ferramenta teórico-metodológicas para a vigilância epistemológica e pedagógica que persegue a coerência dos processos de ensino e aprendizagem, bem como alcança as concretudes dos contextos escolares e valoriza os saberes e condutas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica; Pragmatismo; Linguagem; Signo; Semiose; Experiência.

Introdução

Sempre houve uma crítica entre nós: a gente acaba de formar, pegava uma teoria na faculdade, e chegava na prática a realidade era diferente. Entre o que aprendemos e o que a gente vai fazer, é bem diferente. (Professor de uma escola pública de Minas Gerais).

A fala acima, (a)colhida durante encontros formativos com professoras e professores de Educação Física, explicita uma tensão persistente no campo educacional: a dicotomia entre teoria e prática. No caso da Educação

Física escolar, essa cisão ganha contornos ainda mais marcantes, já que seus objetos de ensino e aprendizagem envolvem “corpo-movimento” e não se enquadram na racionalidade científica que orienta os currículos tradicionais. Ademais, trata-se de uma fala que reconhece a imprevisibilidade que desafia continuamente os modelos teóricos que não consideram a complexidade situacional do cotidiano escolar.

No meio pedagógico, a noção de “práxis” costuma ser invocada como encaminhamento definitivo para a unidade entre teoria e prática.

Apropriada pelo marxismo, para nomear a dialética entre teoria e prática em uma intrincada conceitualização¹, findou por popularizar-se sem rigor teórico, como uma espécie de chavão ou palavra de ordem. Também no campo da didática, a relação entre teoria e prática tem sido há tempos objeto de problematização, a qual parece se ter resolvido com a proposição de que cabe a ela fazer a mediação ou síntese entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente², construindo assim a práxis social educativa³.

Todavia esses esforços tantas vezes reiterados, ainda que relevantes e coerentes, não têm mostrado seu alcance para romper, em larga escala, a dissociação entre teoria e prática relatada por muitos-as docentes. Parte dessa limitação parece residir na persistência de certos equívocos. Um deles é a crença de que a teoria possa ou deva ser “aplicada” diretamente à prática, ignorando sua natureza abstrata e generalizante. Tal entendimento aproxima-se de um ideal positivista, que se mostra inalcançável porque as práticas docentes são contingentes, complexas, variáveis e singulares. Outro equívoco é a suposição de que basta alinhar uma intencionalidade político-pedagógica a determinada teoria em um documento curricular para que a dicotomia teoria-prática seja superada, sem atentar às mediações necessárias entre os contextos e as práticas pedagógicas concretas. Nessas situações, as teorias tendem a ser tratadas como fórmulas ou manuais pedagógicos, descoladas da linguagem viva das experiências escolares e das múltiplas formas pelas quais as e os docentes e aprendentes^a percebem, significam e conduzem suas ações.

A palavra-chave que propomos, em contraponto à ideia de aplicação, é *mediação*. Teorias não são modelos prontos a serem replicados mecanicamente, mas abstrações e generalizações construídas a partir da experiência, que possibilitam compreender, intervir e reconstruir situações ou acontecimentos singulares. Teorias não se encerram em si mesmas, e, na medida em que retornam à experiência vívida, podem atuar como uma lente para perceber o que, de outro modo, talvez passasse despercebido.

O que se coloca, então, não é a simples transposição da teoria para a prática, ou

vice-versa, mas o desafio de demonstrar como essa mediação se realiza concretamente na experiência docente, considerando suas linguagens e seus contextos. Trata-se de fazer com que a teoria seja reconhecida como parte da própria dinâmica da ação pedagógica, como uma instância interpretativa que emerge *da* e pode ser reinventada *na* experiência docente, como uma dimensão ou desdobramento do concreto.

Situado neste campo de problematização, este ensaio-manifesto objetiva tensionar criticamente a relação entre teoria e prática na Educação Física escolar, referenciando-se privilegiadamente à semiótica e ao pragmatismo de Charles S. Peirce, que compreende o pensamento como ação mediada por signos e enraizada na experiência. Ademais, contamos com uma “bússola” para não nos desviarmos em direções idealistas ou verbalistas. Qual seja, apoiamos-nos em dados gerados em uma formação continuada com docentes de Educação Física^b, a qual se orientou por princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação, entendida como uma *atitude investigativa* de caráter co-laborativo (pesquisadores e docentes), dialógico e crítico-reflexivo, e que contempla ciclos sucessivos de reflexão-ação^{4,5}.

Confronta-se, assim, o modelo hegemônico e tradicional de formação continuada, que privilegia os interesses institucionais na busca de legitimar e redefinir seus projetos e intenções em programas de transmissão e aplicação de conteúdos, em detrimento dos anseios docentes e desvinculados da prática reflexiva e contextualizada nos ambientes escolares⁶.

Desse modo, buscamos trilhar caminhos em direção a uma proposição didático-pedagógica para Educação Física situada e comprometida com os desafios concretos das aulas e do ambiente escolar.

Então, embora não se configure como um relato sistematizado de pesquisa empírica, este texto está atravessado por dados, situações e reflexões emergentes dessa experiência formativa, os quais orientaram e provocaram as manifestações nele inscritas. Nesse sentido, este ensaio-manifesto insere-se precipuamente no intervalo apontado pela epígrafe: entre aquilo que se aprende e aquilo que se faz, entre os saberes da formação e os desafios do cotidiano, na busca por sentidos que possam emergir do próprio movimento da experiência docente.

Semiótica e pragmaticismo: direções abertas ao pensamento e à ação

A semiótica desenvolvida por PEIRCE⁷⁻⁹ constitui-se como um esforço filosófico para compreender o pensamento, as ações e a percepção humana a partir de uma lógica de como operam os signos. Trata-se da busca nos fenômenos daquilo que se revela à experiência, e toda experiência é mediada por signos. Em outras palavras, o modo como nos relacionamos com o mundo, conosco mesmos e com os outros passa, impreterivelmente, pela produção e interpretação de signos¹⁰.

Ainda que ampla, a definição de signo formulada por Peirce já nos conduz a aspectos centrais de sua concepção: “aquilo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém”¹¹. O signo resulta de uma relação triádica entre o *representamen* (aquilo que, por suas qualidades, é capaz de representar), o *objeto* (aquilo que é parcialmente representado) e o *interpretante* (o efeito produzido, que cria um outro signo, equivalente ou mais desenvolvido, em alguma mente).

Na semiótica peirceana, o signo não é apenas um instrumento de representação, mas uma função relacional que estrutura o próprio modo como pensamos, percebemos e agimos no mundo. Trata-se de um conceito que desloca a compreensão da linguagem como mero veículo de transmissão, para concebê-la como mediação constitutiva da experiência. Como observa SANTAELLA¹⁰, para Peirce o signo é sinônimo de mediação, e é justamente essa característica que o torna fundamental para compreender como a experiência se organiza e se atualiza como processo de construção de sentidos.

A originalidade de Peirce foi fundar uma ciência que a partir da observação atenta de toda e qualquer experiência, pudesse oferecer noções capazes de descrevê-las e ordená-las¹². Em um inventário de toda experiência possível, Peirce chegou a três categorias: primeiridade, secundidade e terceiridade. A primeiridade é potencialidade, acaso, 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, abstração, generalização, simbolismo, codificação. Essas três categorias da experiência conectam-se, respectivamente, às dimensões da

estética, ética e lógica.

Inclui-se aí portanto, com alcance epistêmico, as experiências corporais que atravessam a Educação Física escolar, o que implica reconhecer que os sentidos produzidos nas práticas corporais, nas vivências escolares, nos gestos e afetos não são meras expressões de algo pré-estabelecido, mas modos de conhecer, de significar e de intervir no mundo.

A *semiose*, outro conceito central na semiótica peirceana, é o processo contínuo de significação (o interpretante de um signo é outro signo, eventualmente mais desenvolvido, e assim por diante, em um processo *ad infinitum*), e nos permite compreender a vida como um movimento incessante de transformação, como processo contínuo de atualização de sentidos, no qual o pensamento se manifesta como atividade viva, situada e em permanente devir. Desse modo, os significados não são dados previamente, mas emergem da articulação entre o que nos afeta, como reagimos e o que elaboramos como regularidade interpretativa. Assim, compreender os signos com os quais interagimos é também compreender as formas pelas quais o mundo nos afeta e é significado por nós.

A *semiose* então, absorve “teoria” e “prática”, porque na experiência e na interpretação da experiência^c, tudo é signo, indistintamente, sem hierarquia ou oposição. A interpretação, portanto, não é um ponto de chegada, mas o próprio movimento da experiência em curso. Ao reconhecer que experiência é “o inteiro resultado cognitivo do viver”, Peirce (apud IBRI¹³) oferece-nos um modelo dinâmico em que a teoria não precede a experiência, mas está nela imersa, e dela emerge por esforços investigativos metódicos.

Para aprofundar a reflexão, bem como evitar desgastes produzidos por usos genéricos ou esvaziados de termos relevantes, propomos um breve esforço de retomada etimológica de três palavras centrais a esta discussão: prática, práxis e pragmatismo. Partimos das acepções registradas na língua portuguesa¹⁴, com o objetivo de diluir os pré-conceitos e chavões que frequentemente reduzem o potencial heurístico e formativo desses termos.

A palavra “prática” tem origem no grego *praktiké* e no latim *practice, -es*, remetendo à ação, execução, realização, aplicação, capacidade advinda da experiência, bem como à maneira habitual de fazer ou agir, ou seja, ao hábito. Já “práxis”, do grego *práxis*, refere-se ao ato de agir, à execução e realização, mas também à condução de um caso, à conduta e ao resultado de uma ação. Por sua vez, “pragmatismo”, oriundo do grego *pragmatikós*, está diretamente associado ao que é próprio da ação. Como se observa, ainda que com nuances distintas, os três termos compartilham um núcleo comum em torno da ideia de “ação”.

Para melhor compreender a etimologia de “pragmatismo” é relevante considerar também a origem do substantivo ou prefixo *pragma*, que provém do grego *πᾶγμα* (*prâgma*), cujos significados abrangem ação, ato, fato, ocorrência, assunto, caso, coisa ou realidade concreta¹⁵. Assim, percebe-se que tanto *práxis* quanto *pragma* residem não apenas o sentido de agir, mas ambos contemplam a noção de que toda ação carrega consigo um resultado, um desdobramento ou uma consequência.

Parece-nos que aí está contemplado o núcleo do pragmaticismo^d arquitetado por Peirce, e sintetizado em sua máxima: “Considerar que efeitos - imaginavelmente possíveis de alcance prático - concebemos que possa ter o objeto de nossa concepção; a concepção destes efeitos corresponderá ao todo da concepção que tenhamos do objeto”¹⁶.

Essa formulação não deve ser compreendida como uma teoria da verdade, mas sobretudo como um critério de significação¹⁷. Por “prático”, Peirce (apud IBRI¹⁸) entende aquilo que é “apto a afetar a conduta”, e conduta é compreendida como “ação voluntária que é autocontrolada, ou seja, controlada por deliberação adequada”.

A máxima pragmaticista orienta o pensamento para suas consequências práticas

na experiência, mesmo que apenas concebíveis ou imagináveis. Assim, o significado de uma teoria não reside apenas em sua formulação abstrata, mas na sua potencialidade para operar mudanças nas condutas dos sujeitos, permitindo-lhes intervir no mundo, e assim gerar desdobramentos e manifestações concretas.

Compreender um conceito não é apenas decodificá-lo, mas apreender suas consequências concebíveis na conduta. E aqui se insere a tríade fundamental da lógica da ação em Peirce: crença-hábito-dúvida. A crença configura uma disposição relativamente estável para agir de determinada forma, enraizada em experiências anteriores. Quando essa crença é desestabilizada por uma dúvida genuína, compreendida esta como uma mudança na regularidade percebida, instaura-se um processo de investigação, cujo objetivo é a formação de uma nova crença e de um novo hábito possível que restabeleça a continuidade da ação.

O olhar pragmaticista, em sua radicalidade filosófica, volta-se à significação como modo de ação, comprometida com a produção de efeitos práticos concebíveis entre os intérpretes que compartilham determinado conhecimento¹⁹. O pragmaticismo é, assim, uma filosofia da ação, cujos conceitos-chave (experiência, conduta, crença-hábito-dúvida) remetem a um modelo dinâmico de interpretação e intervenção no mundo.

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^{7,8}. Ora, tal é o próprio efeito de aprendizagem, resultante de uma experiência de terceiridade; ou seja, quando o signo se estabiliza como hábito regulador de ações futuras ou condutas em situações similares. Há, portanto, uma imbricação inseparável entre semiótica e pragmaticismo, tais como elaborados na filosofia peirceana.

Implicações para a didática da Educação Física

A semiótica peirceana considera as práticas corporais em sua condição sígnica dinâmica e complexa; ou seja, o trânsito entre qualidades

estéticas, as potenciais qualidades dos gestos em si (primeiridade); singularidades éticas e as dinâmicas que atravessam os

processos de ensino e aprendizagem as aulas (secundidade); e por fim as generalidades lógicas (terceiridade)²⁰. E, todavia, firmou-se em alguns meios acadêmico-universitários (em uma interpretação equivocada da abordagem culturalista) que as aulas de Educação Física sobre um dado conteúdo devem se iniciar pela “contextualização socio-histórica”, pelas “aulas teóricas” - pela terceira, portanto. Ignora-se assim a secundidade, a experiência da movimentação em que as e os aprendentes confrontam-se com as resistências do mundo, limitando assim a aprendizagem, como demonstrado por So^{21,22}.

As generalizações possíveis decorrentes da experiência de terceira caracterizam-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, como objetivo de aprendizagem final acerca de um dado conteúdo. Consequentemente, a *aprendizagem* em Educação Física deve ser entendida como processo de mudança de conduta: executar um gesto antes inacessível, adotar um novo valor ético ou operar um raciocínio inédito com base em novas informações.

Somos seres de crenças (inclusive crenças pedagógicas) e hábitos arraigados (inclusive hábitos de raciocínio⁶) que se construíram desde variados métodos de fixação das crenças (autoridade, tenacidade, *a priori* e científico), e somente o incômodo causado por uma dúvida pode abalar nossas certezas e nos mobilizar para a geração de novas crenças⁷. E uma dúvida genuína (quer dizer, que não se rende a pré-conceitos tenazes, a autoritarismos ou preferências e interesses pessoais) somente pode advir da interpretação da própria experiência docente em cotejo com um *alter* (as-os aprendentes; um olhar externo; um espelho de si próprio); em última instância, trata-se de um esforço de auto-crítica. Só depois a teorização se extrai *da* e se entranha *na* experiência para potencialmente sustentar novos hábitos e condutas docentes conscientes, ou seja, controlados por deliberação adequada.

A conduta docente, então, é uma ação que

considera tanto a fundamentação teórica quanto as experiências docentes passadas, “ao tempo em que projeta o futuro, por meio de planejamentos de ensino e projetos político-pedagógicos, os quais abrem horizontes para pensar [...] as consequências, os efeitos possíveis das condutas didático-pedagógicas para os processos de ensino e aprendizagem”²³.

Nessa perspectiva, o que seriam então os saberes docentes? Como “saber docente” é um conceito teórico, e, portanto, abstrato e genérico, devemos considerar sua anterioridade: antes dele há as condutas didático-pedagógicas concretas das-dos docentes, as quais não se fixam em dogmatismos, mas atendem às demandas contextuais e ao dinamismo da tríade crença-hábito-dúvida. Portanto, é só a partir delas que seria possível formular um entendimento conceitual dos “saberes docentes”, pois se tratam de resultados que são provenientes de condutas docentes passíveis de algum grau de abstração e generalização.

A pesquisa didática que ambiciona gerar conhecimentos capazes de promover transformações concretas nos processos de ensino e aprendizagem, dos quais os-as professores-as são protagonistas centrais, deve necessariamente atentar para essa lógica, sob pena de tornar-se um discurso *sobre* a escola, os e as aprendentes, as e os docentes, as práticas corporais, a cultura, quando deveria ser um discurso *com* elas e eles.

Outro desdobramento importante para a didática é a articulação entre intencionalidade pedagógica (fins), estratégias de ensino (meios) e singularidades dos aprendentes, bem como o reconhecimento de suas (im)possibilidades. Uma ilusão pedagógica da Educação (Física) é julgar que as intencionalidades pedagógicas (da-do docente, do Projeto Político-Pedagógico, do currículo etc.) determinam sozinhas as experiências de aprendizagem dos-das aprendentes. Embora sejam um referencial muito importante para as escolhas dos conteúdos e das estratégias, podem (ou devem!) ser reorientadas pelas contingências dos processos, pelo repertório e criatividade das-dos aprendentes, uma vez que não é possível controlar ou delimitar plenamente as semioses, as cadeias sógnicas das aprendizagens.

Por uma Educação Física concreta: a proposição semiótico-pragmaticista

O termo “proposição” há de ser aqui entendido como uma “pró-posição”, quer dizer, a favor de uma certa posição ético-epistemológica, e não no sentido estrito de uma “proposição lógica” (objeto da filosofia analítica). Propõe-se aqui uma perspectiva que denominamos “Educação Física concreta”, cuja formulação não nasce da mera especulação teórica, mas se enraíza em consonância e concomitância com a experiência vívida e vivida em um processo de formação continuada com professores-as de escolas públicas municipais do Sul de Minas Gerais, conforme já explicitamos. Trata-se, então, de um projeto^f em construção, dos fundamentos teórico-metodológicos às evidências empíricas.

Do concreto inicial, os “cháos-da-quadra”, as aulas e os ambientes em que se relacionam professores-as, aprendentes e conteúdos (cujas cenas e narrativas nos foram trazidos pelos-as próprios-as docentes em registros audiovisuais), a mediação teórica pautada na semiótica e no pragmaticismo foi progressivamente permeando as argumentações, os planejamentos de ensino e os diários reflexivos das-dos docentes participantes. E interpretar os discursos e as condutas didático-pedagógicas dos-das docentes exigiu, desde logo, libertar-se dos pré-conceitos, dos pré-juízos, sob pena de perder o concreto das ações didático-pedagógicas, lançar luzes apenas para confirmações de hipóteses pré-determinadas, e obliterar outras possibilidades.

Como sintetiza MERRELL²⁴, numa concepção radicalmente dialógica: “Nenhuma certeza sectária, nenhuma retórica esotérica, nenhum truque linguístico, nenhum modismo do momento, e nada de jargão chique têm validade. Só estar aí, para os outros, aprendendo-conhecendo com eles, aprendendo-conhecendo dentro do fluir da vida”. A atitude interlocutiva^g e dialógica, que está implícita nestas palavras, foi crucial para desvelar as temáticas relevantes imersas nos discursos, nas práticas e condutas concretas das-dos docentes, e que foram sistematizadas com apoio no referencial semiótico-pragmaticista: desafios epistemológicos; desafios curriculares; linguagem da movimentação e situação de movimento; linguagem digital; apoio à alfabetização; aprendizagens; rotinas e

estratégias; camadas dos conteúdos; relação com os aprendentes; a aula como personagem; ambiente físico e socioemocional da aula; singularidades dos aprendentes; escola e contextos culturais; passado e presente da Educação Física; ética; e resistência docente.

Na condição de pesquisadores-formadores, nossa tarefa foi mergulhar nos dados assim gerados, buscando captar, nas dobras das narrativas e ações, as significações em jogo; trazer à superfície sob a forma de experiências vividas, exatamente o que Peirce (apud IBRI¹³) define como “o inteiro resultado cognitivo do viver”.

Nessa perspectiva, experiência não é apenas o que nos acontece²⁵, mas o que fazemos com o que nos acontece: o aprendizado que emerge da articulação entre o vivido e a reflexão, entre a ação e a interpretação, numa dinâmica temporal em que o passado reconfigura o presente e orienta possibilidades de futuro.

Assim, o que aqui propomos não é a aplicação de uma teoria prévia, mas a construção de interpretações enraizadas na experiência situada dos docentes; que possam tanto dialogar com referenciais já consolidados quanto propor novas hipóteses teóricas, em sintonia com a complexidade do campo educativo. Essa dinâmica teórico-metodológica nos permitiu filtrar categorias teóricas centrais para estruturar a matriz de uma proposição semiótico-pragmaticista: linguagem da movimentação, conteúdos, aprendizagem e conduta docente.

A *linguagem da movimentação* caracteriza a especificidade da Educação Física, e desde ela podemos pensar os *conteúdos* como signos dinâmicos, que contemplam diversas camadas de significação e ganham existência na relação comunicativa entre aprendentes, docentes e ambiente cultural. A *aprendizagem* é compreendida como semiose (a dinâmica incessante da produção de significações), como um processo semiótico de mediação e interação com o mundo²⁶, que possibilita a mudança ou aquisição de novas crenças e hábitos, expandindo assim o repertório cultural dos-das aprendentes. E por fim as *condutas docentes*, ações intencionais mediadas por crenças, dúvidas e hábitos, e que, por esforços

investigativos, reflexivos, críticos e auto-críticos, progressivamente se (re)organizam, fundamentam-se, tornam-se conscientes,

auto-controlados e coerentes, configurando a razão pragmática²⁷ que se manifesta na experiência docente dos “chãos-da-quadra”.

Afinal...

Desde um posicionamento ético-epistemológico, entendemos de que a semiótica e o pragmaticismo oferecem alternativas fecundas justamente porque estão coladas à experiência e à ação, ou seja, à concretude das condutas didático-pedagógicas que os e as docentes constroem cotidianamente em seus contextos específicos²⁸.

Do ponto de vista do *método* entendemos que pesquisas didáticas devem: (i) ser protagonizadas por acadêmicos-universitários e docentes da educação básica em regime de co-laboração, interlocução e diálogo; (ii) partir do concreto, formular abstrações e generalizações (teoria); e (iii) retornar aos concretos (no plural!), alimentando a semiose e reorganizando a experiência.

Acreditamos que a proposição semiótico-pragmaticista aqui delineada alcança as concretudes dos contextos escolares, valoriza os saberes e condutas docentes, bem como dota os e as professores-as de argumentos pedagógico-científicos para ponderar junto à comunidade as contribuições da Educação Física para a formação cidadã das crianças e jovens, orientada para contribuir ao bem comum. Ademais, presta-se a fundamentar o pertencimento da Educação Física à área de Linguagens.

A semiótica e o pragmaticismo peirceanos oferecem ferramentas teórico-metodológicas para a vigilância epistemológica e pedagógica que persegue a coerência dos processos de ensino e aprendizagem, por meio da criticidade gerada nas dinâmicas de crença-hábito-dúvida e reflexão-ação-reflexão. Dinâmicas estas concretizadas, em última instância, nas condutas docentes nos “chãos-da-quadra”.

Poder-se-ia argumentar, corretamente, que a semiótica e o pragmaticismo também seriam ferramentas úteis para proposições educacionais conservadoras. Aqui se faz necessário alertar que nem a semiótica nem o pragmaticismo são, *per si*, proposições pedagógicas, nem substituem a sociologia ou

a filosofia da educação. Para a Educação Física (ou qualquer outro componente curricular) o trato com a semiótica e o pragmaticismo implica um *interesse pedagógico*, pautado por finalidades político-educacionais mais amplas, cuja explicitação não pode ser diminuída, dadas as relações inexoráveis entre educação escolar, sociedade e política.

Na tentativa de elucidação do questionamento anteriormente apresentado, recorreremos novamente a Peirce (apud IBRI²⁹) “o crescimento vem apenas do amor; não digo do auto-sacrifício, mas do impulso ardente de preencher o mais alto impulso do outro”. Nessa direção, inspirados pela semiótica peirceana, entendem BETTI E GOMES-DA-SILVA³⁰ que a finalidade última da Educação Física é “formar o sujeito perceptivo, ético e amoroso, no fluxo do cosmos criativo”.

Tal finalidade, porém, está subordinada à “perspectiva de encontrar soluções que atendam ao bem comum”³¹. E o bem comum é coletivo, o que demanda das-dos docentes atenção sensível aos contextos, criticidade em relação aos determinantes estruturais (salário, políticas públicas da educação, projeto político-pedagógico) que interferem no trabalho docente, comprometimento com as e os aprendentes e suas famílias, com a comunidade a que pertencem, com a justiça social do país e com a sustentabilidade do planeta²⁶.

Desdobra-se daí que, mais especificamente, o objetivo da Educação Física, considerando as potencialidades e os limites do seu escopo e da linguagem da movimentação, é possibilitar às e aos aprendentes situações para interagirem com o mundo, “para problematizarem modos de ver a si mesmos e as circunstâncias sócio-históricas e ambientais”³¹.

Parece-nos que as linhas precedentes fundamentam uma finalidade educacional suficientemente ampla para abarcar o que anseiam muita das proposições didático-pedagógicas rotuladas de “progressistas”. Por isso não

abrimos disputas epistemológicas desnecessárias: nos termos da máxima pragmaticista, se as consequências ou efeitos que podemos pensar como resultantes de concepções supostamente diferentes são semelhantes, então as concepções são também semelhantes.

Decerto que “semelhante” não quer dizer “igual”. Todavia, recorrendo a uma metáfora, visualizamos a Educação Física escolar como um frágil barquinho nas águas revoltas do oceano acadêmico-universitário. Convém, pois, que seus poucos tripulantes não o balancem muito

com delírios de hegemonia.

Acreditamos, por fim, que a pró-posição semiótico-pragmaticista poderá lançar pontes dialógicas entre o discurso acadêmico-universitário (“docentes devem...”, “docentes precisam...”) e as resistências das e dos professores da educação básica (“a teoria na prática é outra”), entre as necessárias teorizações e as concretudes do trabalho docente cotidiano. Afinal, talvez não seja necessário (e nem possível) fundi-los, mas torná-los elementos do mesmo território epistemológico²⁸.

Notas

a. Ao invés de alunos e alunas, preferimos a denominação “aprendentes”, e compartilhamos a compreensão de ASSMAN³²: aprendiz é o “agente cognitivo que se encontra em processo ativo de estar aprendendo”.

b. Trata-se do projeto de pesquisa e formação continuada “Linguagens em movimentos de formação continuada com docentes de Educação Física na educação infantil e ensino fundamental” com participação de professores e professoras de escolas públicas de seis municípios do Sul de Minas Gerais, em desenvolvimento no Grupo de Estudos de Professores e Professoras de Educação Física (GEPROFEF), do Centro de Ciências Aplicadas a Educação e Saúde (CeCAES), do IFSULDEMINAS-Muzambinho.

c. Contribuição que devemos a Pierre Normando Gomes-da-Silva, da Universidade Federal da Paraíba.

d. Peirce, ao cunhar o termo “pragmaticismo”, buscou diferenciar sua concepção filosófica da vertente pragmática de William James, de caráter mais psicologizante, que tende a compreender a ação como um fim em si mesmo, valorizando sobretudo seus efeitos práticos imediatos; já para Peirce a ação deve ser compreendida em articulação com a generalização e o pensamento, em um processo contínuo de crescimento.

e. Como os tão frequentes hábitos de raciocinar a partir de dicotomias: teoria/prática; cultura/natureza etc.; ou de a tudo rotular e classificar de modo estanque, como é o caso das denominadas “abordagens” da Educação Física.

f. Do latim *projectus* “ação de lançar para frente, de se estender”¹⁴.

g. Entendida em sua acepção de “interrupção de um discurso provocada pela fala de novo interlocutor”¹⁴, a interlocução deve então preceder o diálogo, sob pena de este último tornar-se um monólogo conduzido pelas lideranças acadêmico-universitárias.

Abstract

Didactic research and teaching practice in Physical Education: a semiotic-pragmatic manifest.

This essay aims to problematize the relationship between theory and practice in school Physical Education, referencing the semiotics and pragmatism of Charles S. Peirce, who understands thought as action mediated by signs and rooted in experience. It is also based on data generated in an ongoing training program for Physical Education teachers, which was guided by principles of action research, understood as an investigative approach. The implications of this problematization indicate that theory does not precede teaching experience, but emerges from it through investigative efforts. Semiosis, the process of signification that understands life as an incessant movement of actualizing meanings, absorbs "theory" and "practice," because in experience and in the interpretation of experience, everything is a sign, without hierarchy or opposition. The theoretical categories that structure the semiotic-pragmaticist proposition were identified: language of movement (the specificity of Physical Education); contents (dynamic signs that are updated in the teacher-learners-environment relationship), learning (semiotic process that results in change or acquisition of beliefs and habits) and teaching conduct (intentional actions mediated by beliefs, doubts and habits). From the methodological point of view, it was concluded that didactic research should: (i) be led by university academics and basic education teachers in a collaborative, interlocutory and dialogue regime; (ii) start from the concrete, formulating abstractions and generalizations; and (iii) return to the concrete, feeding semiosis and reorganizing experience. The semiotic-pragmaticist proposition offers theoretical-methodological tools for epistemological and pedagogical surveillance that pursues the coherence of teaching and learning processes, as well as reaching the concreteness of school contexts and valuing teaching knowledge and conduct.

KEYWORDS: Semiotics; Pragmatism; Language; Sign; Semiosis; Experience.

Referências

1. Vázquez AS. Filosofia da praxis. Cardoso LF, tradutor. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.
2. Libâneo JC. Didática. São Paulo: Cortez; 1990.
3. Franco MAS, Libâneo JC, Pimenta SG. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. *Educ Foco*. 2011;14(17):55-78.
4. Franco MAS. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educ Pesqui*. 2005;31(3):485-502.
5. Franco MAS, Betti M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia da sua prática. In: Franco MAS, Pimenta SG, organizadoras. *Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. São Paulo: Edições Loyola; 2018. Vol. 4. p. 15-24.
6. Ferreira JS, Santos JH. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cad Pesq [Internet]*. 2016;23(3):1-15. Disponível em: <https://periodicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6078>.
7. Peirce CS. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix; 1972.
8. Peirce CS. Charles Sanders Peirce: escritos coligidos. Santos LH, tradutor. São Paulo: Abril Cultural; 1974. (Coleção Os Pensadores, 36).
9. Peirce CS. *Semiótica*. Coelho Neto JT, tradutor. 2a ed. São Paulo: Perspectiva; 1990.
10. Santaella L. A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira Editorial; 2000.
11. Peirce CS. *Semiótica*. Coelho Neto JT, tradutor. 2a ed. São Paulo: Perspectiva; 1990. p. 46.
12. Silveira LFB. Subsídios para um retrato de Charles Sanders Peirce. In: Parlatto EM, Silveira LFB, organizadores. *O sujeito entre a língua e a linguagem*. São Paulo: Lovise; 1997. p. 87-92.
13. Ibri IA. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva; 1992. p. 4.
14. Houaiss A. *Dicionário eletrônico de língua portuguesa [CD-ROM]*. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

15. Beekes RSP. Dicionário etimológico do grego. Leiden, Boston: Brill; 2010. (Série de Dicionários Etimológicos Indo-Europeus, 10). Disponível em: https://archive.org/details/etymological-dictionary-of-greek_202306/page/n7/mode/2up.
16. Peirce CS. Semiótica. 2a ed. São Paulo: Perspectiva; 1990. p. 59.
17. Nascimento EM. Pragmatismo: uma filosofia da ação. Rev Redescrições. 2018;3(1):42-57.
18. Ibri IA. Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce. São Paulo: Perspectiva; 1992. p. 98.
19. Romanini V. A contribuição de Peirce para a teoria da comunicação. Cad Semiótica Apl. 2016;14(1):13-56.
20. Gomes-da-Silva PN, Betti M, Gomes-da-Silva E. Semiótica. In: González FJ, Fensterseifer PE, organizadores. Dicionário crítico de educação física. 3a ed. Ijuí: Editora Unijuí; 2014. p. 603-8.
21. So MR. As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de Educação Física: implicações para as condutas didático-pedagógicas docentes [tese]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física; 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1385029>.
22. So MR. Lutas na educação física escolar: as relações dos alunos com o saber. Curitiba: Editora CRV; 2020.
23. Betti M, Leitão AS, So MR. Prelúdio a uma proposição semiótico-pragmaticista para a educação física. In: Silveira SR, Furtado OLPC, Godoi DCL, Martins CM, organizadores. 90 anos da Educação Física Escolar da EEFUEUSP. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte; 2024. p. 278. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1487>.
24. Merrell F. Viver aprendendo: cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Peirce. Ijuí: Editora Unijuí; 2008. p. 361.
25. Larrosa-Bondía J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev Bras Educ [Internet]. 2002;(19):20-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qGzT5WdcvSdnC8hRXNvm9vH/>.
26. Betti M, Gomes-da-Silva PN. Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez; 2019.
27. Ibri IA. Semiótica e pragmatismo: interfaces teóricas [Internet]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; 2021. Vol. 2. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/mw25s/pdf/ibri-9786559541287-15.pdf>.
28. Betti M, Leitão AS, So MR. Prelúdio a uma proposição semiótico-pragmaticista para a educação física. In: Silveira SR, Furtado OLPC, Godoi DCL, Martins CM, organizadores. 90 anos da Educação Física Escolar da EEFUEUSP. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte; 2024. p. 268-86. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1487>.
29. Ibri IA. O amor criativo como princípio heurístico na filosofia de Peirce. Cognitio [Internet]. 2005;6(2):187-99. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitifilosofia/article/view/13604/10112>.
30. Betti M, Gomes-da-Silva PN. Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez; 2019. p. 126.
31. Betti M, Gomes-da-Silva PN. Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez; 2019. p. 43.
32. Assman H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes; 1998.

ENDEREÇO

Arnaldo Sifuentes Leitão
Rua Dinah, 75 - Jardim Canaã
37890-000 - Muzambinho - MG - Brasil
E-mail: arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br

Submetido: 30/07/2025

Aceito: 30/07/2025