



## EXPRESSÃO CORPORAL E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

Eliane Gomes-da-Silva

Universidade Federal de Santa Catarina

Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino

Instituição Toledo de Ensino (ITE) e

Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru

Mauro Betti

Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru

**Resumo:** Este artigo visa à conceituação da Expressão Corporal como a linguagem seminal da Educação Física - origem de todas as outras formas já sistematizadas. Para tanto, recorremos à Semiótica de C. S. Peirce: em particular, ao trânsito entre as categorias da experiência - primeiridade, secundidade e terceiridade - e ao conceito de Linguagem como capacidade humana de produção de conhecimento mediante signos de qualquer espécie. Concluímos que a Semiótica pode contribuir para superar a dicotomia teoria-prática na Educação Física e sugerir uma prática pedagógica que, para além das formas codificadas de movimentar-se, favoreça novas mensagens gestuais.

**Palavras-chave:** expressão corporal; Educação Física; Linguagem; Semiótica

### BODY LANGUAGE IN PHYSICAL EDUCATION: A SEMIOTIC APPROACH

**Abstract:** This article aims at appraising Body Language as the seminal language in Physical Education - source of all other forms that have already been systematized. For that purpose, we resort to Semiotics of C. S. Peirce: especially, to the interconnection of the three classes of experience - *firstness*, *secondness* and *thirdness* -and to the concept of *Language* as a human capacity of producing knowledge before signs of any kind. We conclude that Semiotics can contribute to overcome the practical-theoretical dicotomy in Physical Education and suggest a pedagogical practices that, besides the codified ways of moving, it favors new gestual messages.

**Keywords:** body language; Physical Education; Language; Semiotics

### INTRODUÇÃO

A literatura especializada tem concedido um alcance restrito à expressão corporal como conteúdo da Educação Física. No caso da Educação Física Escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física – PCNs (BRASIL, 1997, p. 51) tratam a expressão corporal apenas no âmbito de atividades rítmicas e expressivas, e a vêem com características de “intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal”.

Nas proposições da Educação Física, a expressão corporal propriamente dita aparece vinculada a danças já codificadas culturalmente (como as citadas pelos PCNs: samba, maracatu, catira, baião, xaxado, danças européias e americanas etc.) e às brincadeiras cantadas, o que de certa forma manifesta o entendimento de que a expressão corporal só existe em tal âmbito.

O que ainda não aparece com consistência na Educação Física é a expressão corporal como conteúdo em si próprio, que possui sua própria identidade como mensagem gestual, e por *mensagem gestual*, entendemos a capacidade de produção de significados/sentidos através de gestos.

Procuraremos demonstrar que a expressão corporal, como tal, percorre toda a Educação Física, valendo-nos de uma perspectiva semiótica que privilegia a Teoria Geral dos Signos ou Lógica da Linguagem, de Peirce (1972, 1974, 1977, 1978). Charles Sanders Peirce (1839-1914), lógico, matemático, cientista e filósofo norte-americano, foi um dos mais profícuos pensadores do século XX, tardiamente reconhecido.

## CONCEITOS FUNDAMENTAIS

O conceito de *experiência* é fundamental no pensamento de Peirce, que assim a entende: “Em filosofia, a experiência é o inteiro resultado cognitivo do viver...” (Peirce, 1978, *CP*, 7.527)<sup>1</sup>; e “Experiência é o curso da vida” (Peirce, 1978, *CP*, 1.426). O fundamento da Semiótica/Lógica peirceana reside nas três categorias da experiência, em que se enquadram todo e qualquer fenômeno: *Primeiridade*, *Secundidade* e *Terceiridade*: “a *primeiridade* implica as noções de possibilidade e qualidade; a *secundidade*, as noções de choque e reação, de aqui-agora, e de incompletude; a *terceiridade*, as noções de generalização, norma e lei.” (Pignatari, 1979, p. 11). Para Peirce, portanto, os *modos de ser da experiência* pertencem a três categorias universais que não são, é óbvio, estanques, mas se sobrepõem e imbricam num processo mútuo e ininterrupto no fluxo da experiência.

A *primeiridade* corresponde às experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas das *qualidades do mundo, tal como elas aparecem*, sem qualquer sentido de começo, fim ou continuação, um "tipo de consciência que não envolve qualquer análise, comparação ou qualquer processo que seja, nem consiste, no todo ou em parte, de qualquer ato pelo qual uma extensão de consciência é distinguida de outra e que tem sua própria qualidade positiva, que consiste em nada além disto e que é de si mesma tudo o que ela é..." (Peirce, 1978, *CP*, 1.306, apud IBRI, 1992, p. 10-11).

A *secundidade*, envolve uma consciência bilateral, imediata, de dualidade entre duas coisas: uma que força e outra que reage:

Assim é que no fenômeno surge a idéia de *outro*, de *alter*, de *alteridade*, com ela aparece a idéia de *negação*, a partir da idéia elementar de que as coisas *não são* o que queremos que sejam nem, tampouco, são estatuídas por nossas concepções. A binaridade presente neste *se opor a* traz consigo a idéia de *segundo em relação a*, constituindo uma experiência direta, não mediatizada. Parece que algo *reage* contra nós, fazendo-nos experienciar uma dualidade bruta, um elemento de conflito que consiste na '... ação mútua entre duas coisas sem considerar qualquer tipo de terceiro ou meio e, em particular, sem considerar qualquer lei de ação'. (Ibri, 1992 p. 7).

Realiza-se a *secundidade* na "presentidade" da experiência dos fenômenos existentes, no choque da reação entre eu e não-eu, sendo o *aqui-agora* o que constitui sua essência: "...uma reação é alguma coisa que ocorre *hic et nunc*... Ela é um evento individual (...) tem uma individualidade. Ela acontece apenas uma vez. Se ela é repetida, a repetição é outra ocorrência, não importando quão parecida com a primeira ela possa ser" (Peirce, 1978, *CP*, 7.532 e 538, apud Ibri, 1992, p. 7).

A *terceiridade* implica a experiência cognitiva que possibilita a generalização, a lei geral - através do raciocínio/da abstração, que permite a previsibilidade dos fatos:

Este conceito geral surge como um terceiro elemento que não se confunde com aqueles postos em relação. O elemento mediador assim descrito perfaz a terceira e última classe do universo fenomênico, a terceira categoria ou Terceiridade. 'Terceiridade, no sentido da categoria, é o mesmo que mediação' (CP, I.328). A experiência de mediar entre duas coisas traduz-se numa experiência de síntese, numa consciência sintetizadora. (bri, 1992, p. 13).

Peirce (1977, p. 61) conceitua *mediação* como *representação*, e, *representar* não como reprodução idêntica e fiel, ou imitação, cópia, mas como “estar em lugar de, isto é, estar numa tal relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse o outro”. Assim, prossegue o autor:

[...] um porta-voz, um deputado, um advogado, um agente, um vigário, um diagrama, um sintoma, uma descrição, um conceito, uma premissa, um testemunho, todos representam alguma coisa, de diferentes modos, para mentes que o consideram sob esse aspecto. (Peirce, 1977, p. 61)

Qualquer coisa pode vir a ser um signo, desde que se estabeleça a relação entre três elementos: o *Representamen* (um sentimento, uma sensação, um certo som, um certo gesto etc.), o *Objeto* (aquilo que o signo re-presenta) e o *Interpretante* (a relação de “equivalência” criada entre os dois elementos anteriores por uma mente interpretadora). Para Peirce (1977, p. 46):

Um signo, ou *representamen*, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*.

Para que algo possa ser Signo, deve representar alguma outra coisa, denominada seu Objeto, que pode ser, segundo o autor (1977, p. 46) “um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável, num certo sentido”. Assim o autor o exemplifica:

[...] a palavra “cabo”, que é um Signo, não é imaginável, pois não é *essa palavra mesma* que pode ser inscrita no papel ou pronunciada, mas apenas um dos aspectos que pode revestir; trata-se da mesmíssima palavra quando escrita e quando pronunciada, mas é uma palavra quando significa “posto da hierarquia militar”, outra quando significa “ponta de terra que entra pelo mar” e terceira, quando se refere à “parte por onde se segura objeto ou instrumento”. (Peirce, 1972, p. 95)

A relação entre o Signo e seu Objeto, no entanto, só se efetiva por um processo mental que Peirce denomina *Interpretante*: a relação que o intérprete faz quando constrói a relação de “equivalência” entre o Signo e seu Objeto. Toda representação do signo em relação ao seu objeto, porém, é sempre parcial, pois não esgota todos os aspectos dele. Ainda, o signo é um processo de representação/substituição *possível* do objeto (e não *necessária*), e se coloca, para alguma mente, em lugar dele, de tal modo que o objeto *só pode ser conhecido a partir de sua forma de representação*.

O estabelecimento dessa relação de representação entre o signo e seu objeto, por intermédio do interpretante caracteriza a *semiose*, o processo de produção do “signo” propriamente dito, conforme a Figura 1:

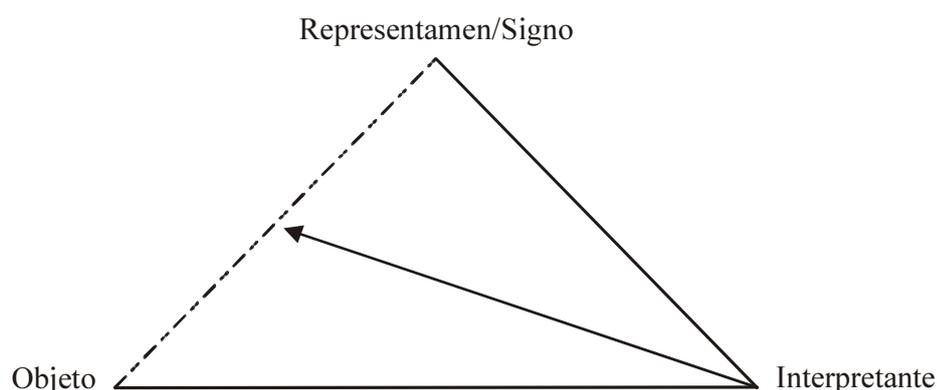


Figura 1 . O processo da Semiose/Representação

Por exemplo, considerem-se os traços:



Alguém poderá interpretá-los como o sol se pondo ou nascendo no horizonte, ou um chapéu, ou uma cabeça atrás do muro, ou, como a personagem de Saint-Exupéry, que neles vê uma cobra que engoliu um elefante... Ou, ainda, estes traços podem não significar nada para alguém, e, portanto, não se instituírem como signos para esse alguém.

Da mesma forma, um mero gesto como estalar os dedos (ou abrir os braços, ou unir a ponta do indicador à ponta do polegar, formando um círculo e estendendo os outros dedos) pode gerar diferentes significações para diferentes intérpretes. Quer dizer, diferentes intérpretes vão estabelecer diferentes relações interpretativas entre o signo e seu objeto.

Vale observar que não se pode, de maneira alguma, confundir *interpretante* com *intérprete*: este, refere-se ao ser capaz de produzir aquele: o interpretante não se refere à pessoa, mas ao signo/pensamento interpretante. Segundo Ferrara (1981, p.57), "O interpretante não é certamente o intérprete, é uma operação ativa na medida em que faz um objeto tornar-se signo e atuando nesta operação se torna ele mesmo interpretante".

### O pensamento é signo

Para Peirce, a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos – o pensamento é signo - e o significado de um signo é sempre um outro signo, pois o interpretante, ele mesmo, é um novo signo, de tal forma que o fluxo de pensamento dá-se em um fluxo incessante de signos, desde que a mente humana trabalha com associações ininterruptas, *ad infinitum* (Figura 2).

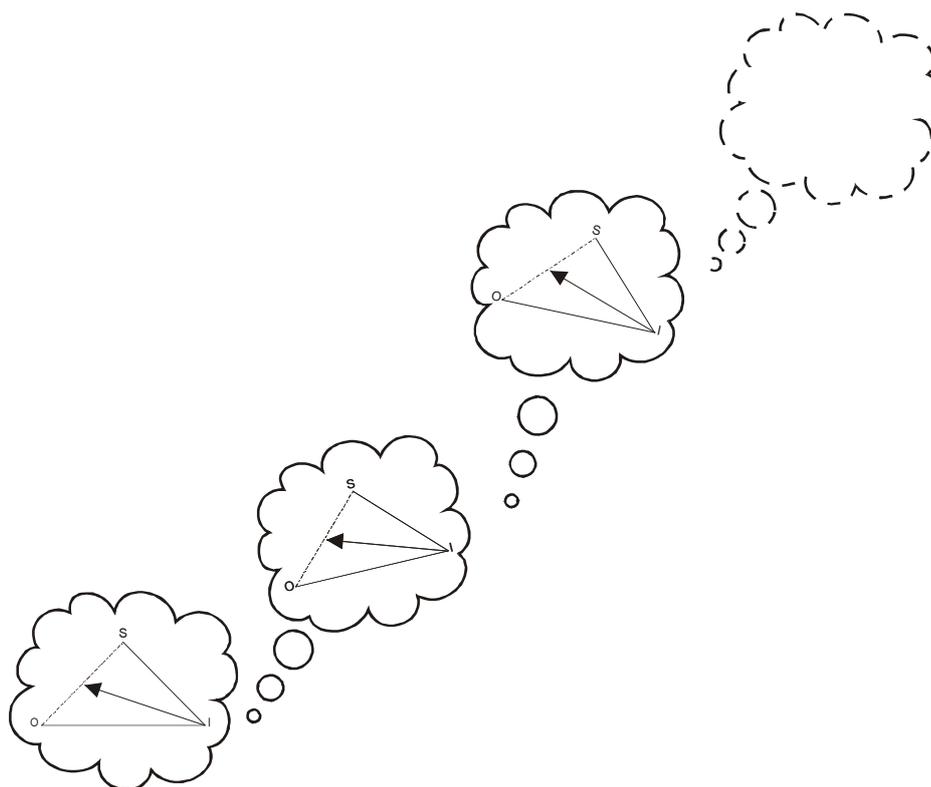


Figura 2. A semiose e o fluxo do pensamento

Ou seja, a categoria da *relação interpretante* possibilita a mediação entre o real e a consciência:

A representação é a operação semiótica, é o processo cognoscente pelo qual o sujeito possui e produz signos, sua única possibilidade de mediação com a realidade, a única maneira que possui de conhecer os fatos concretos, a realidade material e de conviver com ela. (Ferrara, 1981, p. 57)

### Linguagem e Código

Todo código é uma linguagem, mas nem toda linguagem é um código. O que isso significa?

*Linguagem* é a capacidade humana de produzir informação/conhecimento: como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, pode-se compreender a Linguagem como a capacidade humana de produzir signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis, gestuais etc. Assim sendo, a Linguagem não é um *produto* acabado, mas um permanente *processo* de produções signícas; entendendo, aqui, por *Signo*, repetimos, qualquer coisa - um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... - que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira.

Por outro lado, para garantir a eficácia/economia da troca de informações entre emissores e receptores, certas relações entre os signos e seus significados, antes em aberto, são convencionadas, “congeladas” em um dado âmbito sociocultural, sob a forma de um *código* institucionalizado. Ao pressupor (e almejar), pois, uma forte intenção comunicativa, o código limita as possibilidades de escolha entre múltiplas alternativas interpretativas.

Como a função do código é estabelecer relações distintivas entre os signos válidos e não válidos, bem como as regras de articulação/combinção entre eles, o código torna possível a *previsibilidade* da ação/comportamento: o emissor comunica uma informação “controlada”/segura ao receptor, visando poder prever a reação deste. A seleção das múltiplas alternativas possíveis passa a ser, assim, controlada pelo código.

Por exemplo, o código da Ginástica Artística ou Olímpica convencionou quais são os signos válidos no seu âmbito (no caso, gestos/movimentos corporais), e as regras de combinação entre eles. Quando um ginasta cria um exercício novo, este somente será válido se atender aos critérios do código já institucionalizado. Um gesto/movimento da capoeira, mesmo que belo e bem executado, não será considerado válido no âmbito da Ginástica Artística.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E SEMIÓTICA

Parece-nos que os estudos na Educação Física, mesmo os da área sociocultural, têm-se debruçado sobre os *códigos* (o esporte, a dança, as lutas etc.), quer dizer, signos que foram institucionalizados, e às vezes se tornaram hegemônicos (caso do esporte). Sob esse aspecto, a perspectiva semiótica em que nos apoiamos pode levar a outras questões:

- Como surgem signos novos?

- Como se dá o processo de institucionalização de signos/criação dos códigos? (Por que, por exemplo, alguns signos se tornaram / tornam hegemônicos e outros “desapareceram” / “desaparecem”?)

Com relação à expressão corporal, a hipótese que consideramos - e para a sua verificação entendemos que a Semiótica peirceana nos fornece adequado instrumental teórico-metodológico a partir das *categorias da experiência* -, é de que *qualquer gesto* corporal é um “quase-signo” (primeiridade), quer dizer, *possui potencial* para ser signo, para um dado indivíduo, para um dado grupo social ou para uma dada cultura. Este “campo”/conjunto de signos potenciais - movediço, imprevisível e ilimitado - forma a base do que se tem denominado “expressão corporal”, termo este pouco compreendido e fundamentado, e no qual, na verdade, todas as formas institucionalizadas/codificadas da Educação Física foram buscar sua “matéria prima”. Percebemos, pois, a expressão corporal como a linguagem seminal da Educação Física e que pode ser abordada como linguagem em si mesma, e não necessariamente vinculada a jogos, danças, esportes ou ginásticas específicos.

Betti (1994, p. 33) estabeleceu algumas relações iniciais entre a semiótica peirceana e o ensino da Educação Física, sugerindo a necessidade de investigar os signos presentes no ensino desta disciplina que possibilitam ao professor ensinar algo ao aluno “independentemente de qualquer teorização ou formulação científica que anteceda seus procedimentos”. Neste caso, as palavras que o professor dirige aos alunos consistiriam em *signos abertos*. Por exemplo:

[...] palavras como “explosão”, “suavidade” podem exercer uma função *signica* no processo ensino e aprendizagem, auxiliar mais ao aluno que está aprendendo do que todas as leis determinadas pela aprendizagem motora. Veja-se, por exemplo, a sugestão de Hinks (1977): “Faça suas pernas falarem”. (Betti, 1994, p. 34).

Betti (1994, p. 34) encontra respaldo, nessa sugestão, no conceito de signo de Peirce, para quem o signo evoca apenas parte do objeto real, “e portanto o sujeito pode evocar outros sentidos, referidos às suas experiências de vida, imaginação etc.”.

Entendemos, pois, que na medida em que a expressão corporal é tomada como linguagem em si mesma, o foco da dinâmica de ensino e aprendizagem poderá dirigir-se, de fato, também para o aluno, possibilitando valorizá-lo como produtor de conhecimento. E o que propomos é a necessidade de compreender o processo de produção de Linguagem dos alunos, na dimensão da expressão corporal, mesmo quando se trata de atividades culturalmente codificadas.

Isto implica que a expressão corporal, conforme a entendemos, pode ser constituída também por gestos não pré-codificados, espontâneos/originais, deflagrados por estímulos diversos (imagéticos, sonoros, táteis, verbais etc.). À *espontaneidade/originalidade*, Peirce (1978 apud Ibri, 1992, p.12) atribui o significado de “novidade, frescor e diversidade”, elementos estes considerados pelo filósofo como típicos da *primeiridade*: “A idéia de Primeiro é predominante nas idéias de novidade, vida, liberdade. Livre é aquilo que não tem outro atrás de si determinando suas ações...” (Peirce, 1978 apud IBRI, 1992, p. 10).

O fluxo de signos pode se dar hibridamente, quer dizer, associando/encadeando signos verbais, gestuais, táteis, musicais etc. Um estímulo inicial, que pode ser um sentimento, um som, uma cor, uma imagem, uma palavra etc., permite ao aluno, a partir de seu repertório, construir inúmeras relações interpretantes/interpretativas, geradoras de um novo signo, traduzido, por exemplo, em um gesto/movimento. Por *repertório* referimo-nos a toda experiência/memória informacional de um indivíduo, desde sua concepção (DNA) até os dias da vida cotidiana de hoje. Lembramos que, para Peirce (1978, v.1 § 426), “A interpretação em si mesma é experiência [...] Em filosofia, a experiência é o inteiro resultado cognitivo do viver”. A Figura 3 ilustra esse *processo de semiose* entre linguagens:

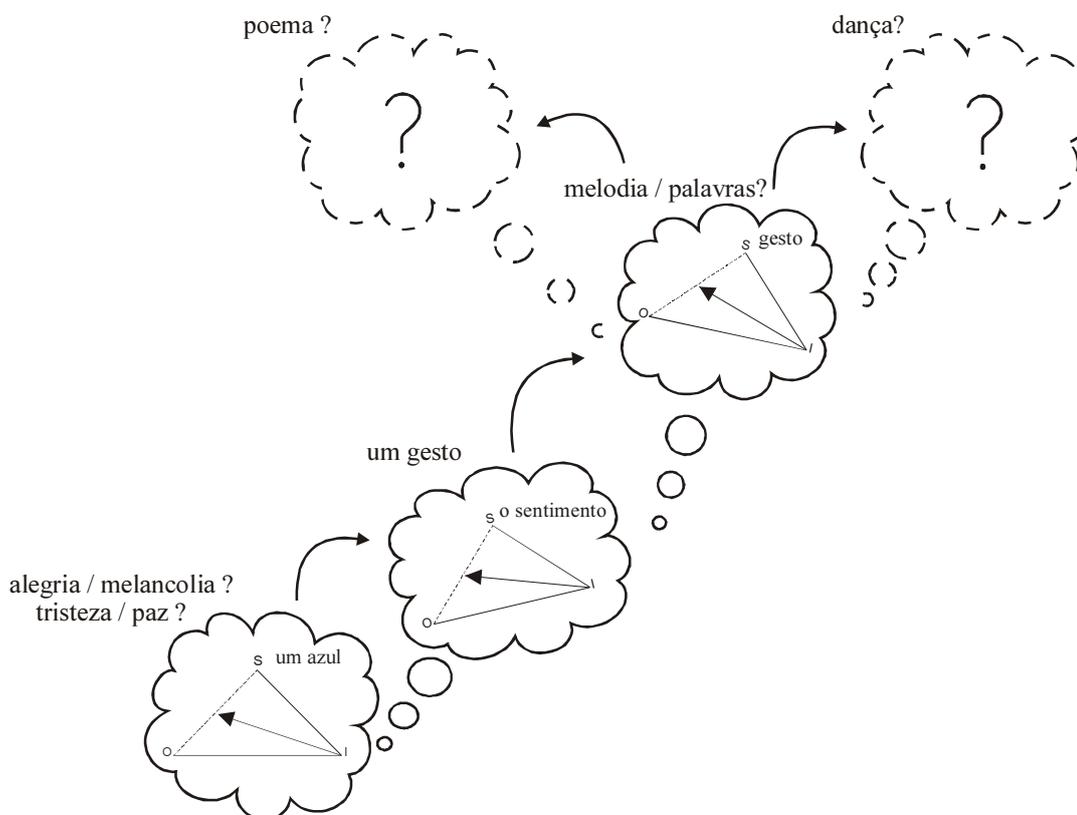


Figura 3. O processo de semiose entre linguagens

Na concepção triádica de signo de Peirce, diferentemente da concepção saussureana de signo diádico (Saussure, 1969, p. 79-81) do tipo significante-significado, o *modo de representar* está contido tanto no signo quanto no objeto - a possibilidade de relação interpretante que está vinculada ao repertório informacional do intérprete. Ou seja, somente se produz informação nova a partir do "choque" com a informação velha, já sedimentada; se o indivíduo não operar essa contradição na relação interpretante, não haverá produção de informação/conhecimento, mas estagnação.

Interpretando o pensamento peirceano, Sant'Agostino (2001, p. 24) entende que no processo de produção de signos – nas *semioses* – “efetiva-se sempre uma ‘renascença’ de conhecimentos antigos restabelecidos sob/sobre a experiência nova, que vai se acrescentando de outras informações”. Desta forma, o aluno, “que vem de outras vivências, projeta, sobre a experiência nova, toda a sua memória informacional, pois opera com a informação já estabelecida/sedimentada e acrescenta sobre ela”.

## CONCLUSÃO

Concordamos com Sant'Agostino (1995), quando a autora afirma que a Semiótica peirceana abre lugar e múltiplas dimensões para o estudo das linguagens – as características peculiares de cada uma, suas especificidades e diferenças, o estudo comparativo entre elas – e, sobretudo, é instrumento para a compreensão dos amplos e complexos processos de intersemiotização da cultura atual.

Ao estender o conceito de signo para *qualquer* fenômeno dotado de sentido/significação, e, por entender o processo de produção de signos (Linguagem) como a raiz da produção de informação - do conhecimento -, a Semiótica de Peirce qualifica-se como instrumento privilegiado para "ler"/interpretar signos inusitados, novos e imprevistos, além dos já institucionalizados e/ou codificados na Educação Física.

Em decorrência, esperamos que essa teoria do conhecimento *possa* contribuir na busca de respostas para questões que há décadas nos afligem na Educação Física. Como superar a dicotomia teoria-prática, corpo-mente? Como superar a esportivação? Como organizar o ensino de modo a garantir um processo de construção de conhecimentos, por parte dos alunos, de modo prazeroso, criativo, não-autoritário? Que estratégias e conteúdos utilizar para que o aluno não seja mero reprodutor de movimentos estereotipados, e para que se abra espaço para o *novo*?

Algumas das proposições apresentadas nas últimas duas décadas, sob a forma de alternativas metodológicas para o ensino da Educação Física (com especial interesse na Escola) ou esbarraram em idealismos, romantismos, ou não conseguiram aprofundar suficientemente suas respectivas fundamentações teóricas, de modo a ampliar o seu alcance para a Educação Física como um todo, para além dos muros escolares. Entendemos que a Semiótica peirceana, se adequadamente explorada, poderá nos conduzir à raiz da Educação Física, e promover uma re-evolução em seus conceitos e em sua prática pedagógica.

Como afirma Pignatari (1979), a semiótica peirceana possibilita estabelecer ligações entre códigos diferentes, entre linguagens diversas; permite ainda “ler” o mundo não-verbal (um quadro, uma dança, um filme) e ensina a “ler” o mundo verbal em ligação com o mundo não-verbal.

Portanto, podemos vislumbrar a possibilidade de superação da dicotomia entre o verbal e não-verbal e, em última instância, a superação da contradição entre teoria e prática na Educação Física, como apontada por Betti (1994): a prática da

Educação Física é corporal, mas a teorização sobre esta prática se dá pelo verbal. Isto porque, conforme já apontamos, o processo de semiose entre linguagens (que associa/encadeia signos de diversos tipos) *produz conhecimento*.

É também de Pignatari (1979, p. 12) a afirmação de que a Semiótica de Peirce “acaba de uma vez por todas com a idéia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavras”.

Diante disso, podemos compreender melhor a proposição pedagógica que toma a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física, para a qual é necessário, conforme Bracht (1999), avançar do *fazer corporal* para um *saber sobre* o movimentar-se do ser humano, o qual deve ser transmitido aos alunos. Consideremos, a esse respeito, a conclusão de Betti (1994), corroborada por Bracht (1999) e Daolio (2004), de que a Educação Física não deve tornar-se um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas uma ação pedagógica *com* ela. Traduzida nos termos da Semiótica peirceana, tal proposição implica que o alvo da prática pedagógica na Educação Física não deve limitar-se a alcançar e estagnar-se na *terceiridade* (generalização, norma, lei), mas constituir-se em um permanente trânsito entre a *primeiridade* (potencialidade, qualidade, sentimento), a *secundidade* (dualidade, eventos singulares, únicos) e a *terceiridade* (abstração, conceito).

Por exemplo, uma melodia (ouvida realmente ou apenas imaginada!) evoca um certo sentimento no aluno (signo *primeiro*) que se transcria em um movimento singular (signo *segundo*): este será percebido como signo aberto a múltiplas possibilidades interpretativas (*terceiros*) - produzidas tanto pelos outros alunos quanto pelo professor – e não apenas aquelas “enformadas” pelos códigos já institucionalizados. Este signo novo pode deflagrar novas “leituras”, novas semioses gestuais imprevistas (1<sup>os</sup>, 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup>) que permitem o fluxo da criatividade acionado pelos diferentes repertórios de cada indivíduo. Podemos assim falar em *expressão corporal* própria de cada aluno.

O processo contínuo de associações sígnicas constitui o trânsito entre as três categorias que ocorre permanentemente e não se exaure quando chega ao movimentar-se nas formas propostas pelos códigos: de fato, sempre poderá surgir um modo singular imprevisto de executar uma bandeja do basquete em decorrência de novas associações, o que, no limite, pode levar à recriação do próprio código.

O nó górdio é que, freqüentemente, os professores interrompem essa cadeia de semioses gestuais por não saber “lê-la” e desejar enquadrá-la nos códigos conhecidos.

Então, quando a Educação Física lida com o conteúdo “basquetebol” ou “dança”, o objetivo não deve ser apenas chegar às formas institucionalizadas/codificadas de movimentar-se nessas atividades, ou à conceitualização/teorização (típicas da *terceiridade*) como ápice do processo de ensino e aprendizagem, porém, abrir espaço também para novas mensagens gestuais, imprevistas e inusitadas.

Tal prática pedagógica permitiria a alunos e professores a permanente experiência da criação e da descoberta, conforme Vico (apud Pignatari, 1979, p. 18): “Só se aprende e apreende aquilo que se cria e descobre”.

#### *Agradecimentos.*

Os autores agradecem a Alynne Aguirre, pela revisão do *Abstract*.

#### **Nota**

(1) Utilizamos o modo habitual de citar a obra coligida de C.S. Peirce: CP indica “Collected Papers”, o primeiro número corresponde ao volume, e o segundo ao parágrafo.

## REFERÊNCIAS

- BETTI, M. *O que a semiótica inspira ao ensino da educação física*. Discorpo, n.3, p. 25-45, 1994.
- BRACHT, V. *A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade*. In: \_\_\_\_\_. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. p. 41-54
- DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 88)
- IBRI, Ivo Assad. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva/Hólon, 1992. (Coleção Estudos, 130)
- FERRARA, L. D.A. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1981. (Coleção Estudos, 79)
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Escritos Coligidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, XXXVI)
- \_\_\_\_\_. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Collected Papers (CP)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 8 v., 1978.
- PIGNATARI, Décio. *Informação. Linguagem. Comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1968. (col. Debates n. 2).
- \_\_\_\_\_. *Semiótica e Literatura: icônico e verbal, Oriente e Ocidente*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena F. *Bauru, chão-de-passagem: entreposto de valores na rota Atlântico-Pacífico*. 1995. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Rumo ao concreto*. 2001. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2001.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

### Contatos

UNESP – Bauru Depto de Educação Física  
Tel (14)3103 6082 e (14) 3227 0972  
Endereço: Rua Bartolomeu de Gusmão, 2102 ap 91 – Bauru – SP Cep.: 17017  
336  
E-mail: [mbettiefc@unesp.br](mailto:mbettiefc@unesp.br)

Tramitação

Recebido em junho/2005  
Aceito em: agosto/2005