



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE IMAGENS: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS¹

Diego De Sousa Mendes
Mauro Betti

RESUMO

O presente artigo busca explorar aspectos conceituais da Teoria Semiótica do filósofo Charles Sanders Peirce para o trabalho de produção e análise de imagens no componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Física. Trata-se de um estudo teórico que busca apontar as possibilidades de explorar a complementação entre as linguagens verbal (oral e escrita) e a imagética no âmbito da formação dos professores de Educação Física por meio do registro e da publicação de imagens dos estágio supervisionados, como elemento mediador do processo de significação das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; Produção de Imagens; Semiótica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca explorar aspectos conceituais da Teoria Semiótica do filósofo Charles Sanders Peirce² para o trabalho de produção e análise de imagens no componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Física. Isto porque, a partir de uma compreensão singular da fenomenologia e assentada na lógica da representação, a Semiótica estuda "como são constituídos os fenômenos, o que esses significam e como se fazem representar por meio de diversas linguagens" (SILVA; ROMANINI, 2014, p. 107), explicitando o papel e a função dos signos na comunicação. Sendo assim, acreditamos que o entendimento de como o fenômeno das práticas pedagógicas se constitui, é significado e representado nos estágios em Educação Física possa ajudar na experiência de formação dos futuros professores dessa área, em especial no que diz respeito a capacidade de análise de suas próprias práticas pedagógicas.

Deste modo, o propósito deste texto é levantar na obra de Peirce alguns aspectos conceituais de sua Semiótica que podem ser úteis para fundamentar e embasar teoricamente a produção e a análise de imagens sobre as experiências pedagógicas realizadas nos estágios

¹ O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² Charles Sanders Peirce (1839-1914), lógico, matemático, físico, químico e filósofo norte-americano, foi um dos mais profícuos pensadores do século XX e pai da semiótica geral.



supervisionados em Educação Física, com a finalidade de explorar a complementação entre as linguagens verbal (oral e escrita) e a imagética no âmbito da formação dos professores de Educação Física. Justificamos essa empreitada, seja pela ausência que a formação audiovisual ainda ocupa na formação de professores, ou mesmo por pressupormos que uma competência fundamental para que os professores em formação possam se desenvolver profissionalmente é que eles detenham a habilidade de identificar e decifras o que as práticas pedagógicas, seus alunos e mesmo o ambiente escolar lhes comunica, o que implica um reconhecimento da esfera semiótica que perpassa a prática docente. Para esse reconhecimento o uso da imagem pode prestar imensa contribuição.

1. PONTO DE PARTIDA: O CONTEXTO DAS LINGUAGENS HÍBRIDAS E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO COM AS MÍDIAS

Quando observamos o contexto contemporâneo dos meios de comunicação, consideramos que uma imagem descritiva desse fenômeno se enquadre no que Santaella (2003; 2007; 2008) veio a denominar como *ecologia midiática híbrida* e que refere-se ao aparecimento contínuo e a convivência de novas tecnologias comunicacionais. Nessa direção, Santaella (2008) aponta que na ecologia midiática híbrida, "coexistem, sobrepõem-se, intercambiam-se e misturam-se inextricavelmente: a cultura oral, a escrita, a impressa, a cultura de massa, cultura das mídias e a cibercultura" (SANTAELLA, 2008, p. 95). Na ecologia midiática híbrida, embora cada tipo de formação cultural tenha traços específicos que as diferenciam uma das outras, quando uma nova formação cultural surge ela não leva a anterior ao desaparecimento, ao contrário, elas se interpenetram.

Como não poderia deixar de ser, neste cenário novas individualidades e perspectivas sociais vem sendo urdidas. Para Feixa (2011), a condição juvenil contemporânea é atravessada pelas tecnologias de comunicação analógicas e digitais. Esse contingente de jovens que se constituiu em um ambiente social perpassado por diferentes tecnologias de comunicação (um ambiente híbrido de tecnologias digitais e analógicas) teve em alguma medida suas visões de mundo configuradas pelas mediações culturais decorrentes dessa ambiência tecnológica.



Para esse autor, as gerações atuais são constituídas a partir de três tendências de mudanças sociais, a saber: i) - o acesso universal (ainda que não necessariamente geral) às novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC); ii) - a erosão das fronteiras tradicionais entre os sexos; iii) - o processo de globalização da cultura que implica, necessariamente, novas formas de exclusão social em escala planetária. Estas características, por sua vez, demarcam a relação da juventude com as novas formas de sociabilidade, sendo as tecnologias de comunicação, em especial as mídias digitais conectadas à rede mundial de computadores, parte integrante de suas vidas.

Portanto, se a condição moderna que nos envolve, incluída aí as novas configurações sócio-comunicativas advindas das mídias, vêm radicalizando mudanças em todas as esferas da vida, atravessando o social, a cultura, a política, a econômica, a as subjetividades contemporâneas, é mais do que urgente e necessário o reconhecimento da relevância destes fenômenos para o âmbito educativo. Se o mundo e os alunos já não são os mesmos, como poderia, então, as Instituições de Educação, e aí incluído os cursos de formação de professores de Educação Física, com seus conteúdos e práticas pedagógicas, continuarem iguais?

É certo que as preocupações decorrentes das transformações sociais provocadas pelas mídias, como o cinema, o rádio, a televisão e mais recentemente o computador e a internet, já apontavam à Educação a necessidade de incorporação desses meios à formação humana, como bem ilustraram Ferrés (1996), Belloni (2001) e Fantin (2006). Igualmente na Educação Física, compreendida como uma prática pedagógica que aborda/tematiza a Cultura Corporal de Movimento³, foi reconhecida a relevância que as tecnologias de comunicação ocupam na divulgação/mediação dos saberes sobre o corpo, o esporte e o exercício físico na formação de crianças e jovens. Desde os anos finais de 1990, autores desta área como Betti (1998; 2003), Pires (2002) e grupos de estudos diversos, além de entidades científicas como o CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), por meio do Grupo de Trabalho Temático "Educação Física, Comunicação e Mídia", vêm apresentando pesquisas e reflexões que problematizam as mídias e suas discursividades como constituintes e constituidoras da

³ O conceito de Cultura Corporal de Movimento se refere a uma dada parcela da cultura geral que abrange as formas culturalmente codificadas (simbólicas e materiais) historicamente decorrentes da exercitação intencionada e da motricidade humana, tais como os esportes, as ginásticas, as dança etc. (BETTI, 2005).



Cultura Corporal de Movimento, apontando possibilidades pedagógicas para a escola e para a formação de professores.

Observamos neste cenário, no entanto, que a maior parte dos estudos dedicados às (inter)relações entre Mídias e Educação Física concentram-se sobremaneira em problemas sociais e pedagógicos advindos dos meios de comunicação de massa, em especial a televisão - conforme indicaram os levantamentos de Pires (2003) e Pires et al. (2006) sobre o estado da arte no campo das pesquisas em Mídia e Educação Física - apontando para a necessidade da formação de um leitor crítico dos produtos da cultura de massa. Mas, na atualidade, com o cenário de uma ecologia híbrida das mídias, uma série de inovações tecnológicas inauguradas pelo advento do computador - principal motor da remodelação das mídias e dínamo da comunicação e cultura globalizada - fez emergir novas potencialidades pedagógica para o uso das mídias na Educação e na Educação Física. Trata-se da consolidação da segunda geração da internet, também conhecida como *Web 2.0*⁴ (COLL; MONEREO, 2010); da difusão dos aparatos móveis de comunicação (celulares, *tablets* etc.); e da iminência de um novo patamar de desenvolvimento da comunicação digital, seja por meio da terceira geração da internet, capaz de "compreensão" (por meio da inteligência artificial), do que o usuário deseja na rede, buscando por ele os conteúdos e serviços necessários.

Nessa conjuntura, a demanda por uma leitura crítica das mídias, embora ainda amplamente necessária, deve ser atualizada na direção de uma formação para a *inter-ação* crítica e criativa com os meios, concebendo aqui não apenas o caráter analítico, em uma perspectiva meramente racionalista frente aos signos midiáticos, mas considerando também a gama de possibilidades abertas para a produção de novos signos e significados a partir da cultura midiática híbrida na qual estamos imersos.

Evidentemente, a atualização das demandas de educação para as mídias citadas acima devem ser constituída nos cursos de formação de professores de forma ampla e abrangente. No que se refere à Educação Física, Pires (2002) já demonstrava a relevância da constituição de um componente curricular específico para tratar do tema na formação inicial dos

⁴ Segundo Coll e Monereo (2010), a primeira versão da internet disponível comercialmente para o público, denominada de *Web 1.0*, apresentava um paralelo com o tradicional modelo da comunicação de massa, no sentido de que havia uma postura transmissiva de conteúdos e informações, competindo ao usuário basicamente, ler, seguir as instruções e baixar arquivos. O termo *Web 2.0* se refere ao desenvolvimento de ferramentas, aplicações e sites que permitem a participação dos usuários na produção e compartilhamento de conteúdo por meio práticas interativas, como *blogs*, *wikis*, *sites* de redes sociais, entre outros.



professores desta área, ao passo que autores como Betti (2006; 2009), Mendes (2008) apontaram perspectivas no âmbito da formação continuada.

Apesar destes esforços, a atenção às mídias e seu potencial formativo ainda parece ser uma realidade pouco presente nos cursos de formação de Educação Física, isto porque componentes curriculares específicos para tratar da temática muitas vezes sequer são oferecidos, ou, em outros casos, estas disciplinas atendem apenas ao caráter de apropriação técnica de certas tecnologias (*softwares* de estatística, produção e edição de textos etc.). E, por fim, raras são as vezes em que a incorporação das tecnologias comunicacionais se articulam como eixo transversal à estrutura curricular dos cursos de formação de professores, permeando os diferentes componentes curriculares no intento de consolidar a educação para as mídias para além dos possíveis espaços especializados do currículo, mas como sinônimo e função da Educação em seu sentido mais geral.

2 ESTÁGIO E PRODUÇÃO DE IMAGENS (DIGITAIS): UMA POSSÍVEL ARTICULAÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No cursos de licenciatura em Educação Física temos pressuposto que um dos possíveis pontos de contato entre as mídias e a formação docente pode se dar junto aos componentes curriculares destinados às práticas de estágio supervisionados. Isto porque o estágio supervisionado ocupa lugar central na formação de professores, sendo um momento de síntese do currículo posto em ação, além de permitir uma aproximação dos estudantes de licenciatura com o campo de intervenção profissional e a cultura escolar/docente. Com isto, o estágio torna-se ponto de encontro entre diferentes instituições e suas práticas formativas. Universidade e escolas, distanciadas pelas espacialidades urbanas e situadas em contextos educativos singulares, precisam colocar-se em diálogo permanente nos estágios, o que nem sempre é efetivamente realizado pelas condições particulares que afetam cada uma das instituições e suas culturas organizacionais.

No entanto, o foco que nos coloca a pensar as possibilidades de integração entre este componente curricular específico e as mídias se deve primeiramente a hipótese de que a premissa fundamental (senão ontológica e teleológica) dos estágios é a comunicação, seja



entre universidade e escolas, entre teorias e práticas pedagógicas, entre idealizações e a realidade do trabalho docente, entre acadêmicos de licenciatura e a cultura escolar/docente. Deste ponto de vista, não seria admissível supor que os meios de comunicação contemporâneos, em especial as mídias digitais, em nada tenham a contribuir com esta experiência formativa.

Nos parece plausível que as possibilidades da produção de imagens, seja em registros fotográficos ou audiovisuais (como formas de linguagens e, portanto, comunicativas) das práticas desenvolvidas nos estágios por meios dos aparelhos digitais portáteis, bem como a socialização e interpretação coletiva dessas imagens em espaços *online*, apontam para novas e diversificadas possibilidades de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas - por meio da mediação de signos imagéticos. Além disso, a produção de imagem das práticas pedagógicas pode diminuir (não eliminar) as distâncias entre universidades e escolas, na medida em que é possível, por exemplo, a partir da produção de vídeos digitais sobre as interlocuções⁵ pedagógicas desenvolvidas nos estágios, que os professores supervisores das universidades tenham acesso a acompanhar tais práticas não apenas na ocasião de suas visitas presenciais às instituições escolares.

No mais, com as ferramentas de teleconferência facilitadas pelas redes de internet rápidas e as formas de comunicação que se desenvolvem no uso de sites de redes sociais, os diálogos e o compartilhamento de todo tipo de material (textos, imagens, sons) entre os agentes envolvidos nos estágios (supervisores, professores, acadêmicos, estudantes da educação básica) podem ser facilitados.

Posto isto, nos parece necessário e urgente um investimento na temática das possibilidades formativas do uso produção de imagens nos estágios supervisionados em Educação Física, concebendo-os em uma *perspectiva comunicativa*. Para esse intento, acreditamos que a Semiótica desenvolvida por Charles S. Peirce, reconhecida como a ciência geral dos signos e de todas as linguagens (SANTAELLA, 1983), pode trazer relevante contribuição.

⁵ O termo “interlocução pedagógica” foi adotado neste trabalho em oposição à ideia de *intervenção* (termo mais frequente no linguajar dos professores). Entende-se aqui, conforme sugere Betti (2006), que o termo *intervenção* carrega, na prática pedagógica, uma conotação autoritária e distante de uma proposição dialógica e colaborativa de prática educativa.



3. ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA SEMIÓTICA PEIRCEANA

A Semiótica de Charles Sanders Peirce é considerada a ciência da significação e de todos os tipos de signos (SANTAELLA; NÖTH, 2004. p.7), sendo parte integrada de um amplo sistema filosófico que busca dar sustentação lógica àquelas questões abstratas do pensamento, por meio da compreensão da ação dos signos.

A Semiótica, em síntese, descreve e analisa, de forma ampla e em alto grau de generalidade, a estrutura do processo de significação, sem se delimitar à suportes materiais específicos em que tais processos podem acontecer, ou ainda em que escala podem ser observados, seja no interior de células (citossemiose), no mundo físico (fiossemiose), ou no âmbito da comunicação humana (QUEIROZ, 2004).

Dado seu grau de generalidade, a Semiótica deve ser compreendida à luz de um escopo mais amplo da filosofia de Peirce. Isto porque os processos de significação, no interior da arquitetura filosófica deste autor, estão submetidos e coimplicados com certos princípios gerais delimitados em três categorias fenomenológicas universais (“Primeiridade”, “Secundidade” e “Terceiridade”), que dizem respeito às formas pelas quais os fenômenos podem se apresentar à mente. As categorias fenomenológicas demarcam para Peirce as condições *a priori* do que é inteligível, constituindo-se em uma espécie de princípio metateórico, em que tudo o que pode ser conhecido deve se apresentar à mente de modo inter-relacionado a, ao menos, uma das categorias⁶.

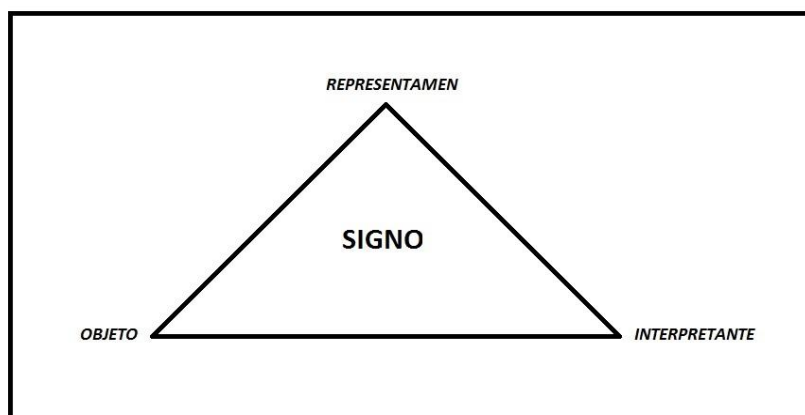
Com base em sua fenomenologia, Peirce (1990) concebe os signos como qualquer coisa em processo de inter-relação, interação, interconexão com outra coisa, denominada seu *objeto* semiótico, de modo a expressar uma representação deste último para uma mente interpretadora na forma de um novo signo. Esta representação final sintetizada em um novo signo é denominada de *interpretante*. Ou, como dito pelo autor em uma de suas definições mais conhecidas: "Um signo ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém" (PEIRCE, 1990, p. 46). O que de essencial esse conceito

⁶ Pelo fato de nos centrarmos mais precisamente nos fenômenos comunicativos decorrente dos processos sígnicos do que nas fundações filosóficas da obra de Peirce, não explicitaremos as definições e implicações das categorias fenomenológicas em maior profundidade, o que pode facilmente ser encontrado em diversos estudiosos da semiótica peirceana, como Santaella (1983, 2000), Queiroz (2008) e Merrell, (2012).



resguarda é que signo é a união de três elementos: um *representamen* (aquilo que representa, este mesmo com frequência chamado de signo), que se relaciona com um *objeto* (o "algo representado" da definição acima). O objeto semiótico pode ser tanto um objeto físico, como um ato ou acontecimento, ou ainda sonhos, imaginações etc.) e um *interpretante* (que é responsável por engendrar o significado do signo por meio de outro signo). O signo peirceano representa sempre e tão somente seu *objeto* de modo parcial, ou em certos aspectos específicos. Além disso, o *interpretante* do signo não se refere necessariamente a um intérprete (ou alguém humano), mas trata-se do *efeito* expresso pelo signo. O *interpretante* é, ainda, sempre um novo signo, mais desenvolvido que o primeiro. Para expressar a ideia de signo, recorrentemente se utiliza uma esquematização gráfica, apesar de sabermos que o próprio Peirce nunca desenvolveu sistematicamente modelos gráficos de signo ou de semiose, (QUEIROZ, 2004)

Figura 1 - O triângulo como modelo de signo peirceano



Fonte: Merrell, 2012. p. 82

Como virtualmente qualquer coisa pode ser um signo, este conceito trata de explicitar não o que é um signo, mas como algo pode manifestar a função de signo (MERRELL, 2012). Esta função de ser signo se dá em processo, e mais, é um processo autogerador de novos signos (os *interpretantes*). A ação dos signos em tornarem-se outros signos, ou simplesmente a compreensão dos signos em processo infinito de se inter-relacionarem com outros signos por meio de cadeias associativas que se seguem em *continuum*, é o que se denomina de semiose. A semiose esta relacionada ao fluxo do tempo, pois envolve o processo de como os



signos se multiplicam em novas ações sgnicas a cada momento, gerando inter-relações entre signos passados, presentes e futuros (o potencial para gênese futura).

Em seus estudos a respeito das tipologias dos signos, Peirce (1990) destaca os três principais modos pelos quais os signos se inter-relacionam com seus objetivos de representação. Se o signo representa seu objeto por meio de uma imagem ou semelhança, é chamado de ícone (como fotografia, por exemplo). Se representa seu objeto por uma conexão física, concreta, é chamado índice (como uma gota de suor expressa em um rosto indica que houve uma exercitação orgânica acima dos níveis basais). Se o signo representa seu objeto por meio de convenções sociais ou hábitos naturais, é um símbolo (como as palavras escritas em um texto). Como afirmam Silva e Romanini (2014), a representação que o signo faz de seu objeto não é mecanicamente determinada, mas falível e baseada em processos hipotéticos dinâmicos, sujeita a um contexto interpretativo que é sempre irrepetível em suas dimensões qualitativas. O que se apresenta como ícone num contexto e situação pode ser considerado um índice ou símbolo noutros.

Com base nesses conceitos, podemos então inferir que tudo o que sabemos, sabemos apenas por meio de relações. Esta é a base filosófica da obra de Peirce, que assinala a dimensão relacional envolvida em sua Semiótica. Para Peirce (1990), apenas podemos conhecer e representar por meio de relações, que se materializam na constituição e ação dos signos.

A noção de semiose esta profundamente relacionada aos processos comunicacionais, isto porque não há comunicação sem a produção, interpretação e o intercâmbio de signos (SANTAELLA e NÖTH, 2004). Ou seja, em todo processo de comunicação deve haver uma mediação que permita a passagem de uma cognição a outra, sendo esta mediação exercida pelos signos.

4. ESTÁGIO EM UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA: ALGUNS PONTOS DE CONTATO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE IMAGENS

A partir dos fundamentos da Semiótica de Peirce podemos estender o conceito de signo para qualquer fenômeno dotado de significação ou mesmo potencialmente produtor de significação, admitindo que a própria prática pedagógica é, por assim dizer, uma ambiência



permeada por signos, e, portanto, comunicativa. Neste sentido, é possível voltarmos nossos olhares para os estágios não mais como locais de aplicação de teorias predefinidas, mas como espaços comunicativos, de múltiplas afetações sógnicas. Isto significa assumir o estágio como ambiente de interação entre diferentes linguagens e como fluxo permanente de reconhecimento e de engendramento de novos e distintos signos (semiose) acerca da docência.

Em nosso entendimento, é precisamente esta dimensão semiótica a raiz do processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, processo esse aclamado por diversos autores (SCHÖN, 2000; NÓVOA, 1992), como um dos elementos centrais à formação dos professores e também da constituição dos estágios (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Afinal, para que um professor se torne reflexivo, crítico ou investigador de sua prática, é necessário que ele primeiro detenha a capacidade de ler e interpretar a prática pedagógica de forma a reconhecer nela "situações- problemas", que exijam por conseguinte, uma ação do pensamento rumo a investigação. Esta capacidade decorre, portanto, de uma capacidade de leitura semiótica das situações de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, para que um professor se torne crítico ou investigador de sua prática, ele precisa primeiramente lançar mão de uma leitura semiótica a respeito de sua própria experiência docente.

Sendo assim, precisamos reconhecer que a reflexão sobre a prática na formação de professores pressupõe o entendimento das ações pedagógicas, incluído aí o estágio, como elementos comunicante e que, portanto, podem se expressar também pela linguagem das mídias. No estágio supervisionado em Educação Física apostamos na dimensão autoral com o uso das mídias, no sentido de fomentar a produção midiática a respeito das interlocuções dos estágios como elemento formativo, em especial por meio do uso da fotografia e da filmagem das aulas. Isto implica em ampliar e produzir significação a respeito das práticas pedagógicas, da identidade docente e da cultura escolar a partir do uso das imagens, buscando um sentido transformador na/da formação de professores. Afinal, como enfatiza Freire (2011), o ato de educar o olhar é também uma possibilidade de reescrever o mundo, pois permite a expressão problematizadora daquilo que antes era banalizado na experiência ordinária dos educandos.

Assim, ao produzir e socializar imagens dos estágios, estabelecendo com elas uma postura analítica, buscando identificar como os signos nelas presentes se engendram, múltiplos olhares podem ser lançados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como novas significações e problematizações podem ser alcançadas por meio dos signos



imagéticos, isto porque as imagens nos afetam de forma diferente do que os signos verbais ou sonoros (SANTAELLA; NÖTH, 2012), e cada forma de afetação é responsável por uma forma também singular de apreensão do mundo que nos cerca. Um exemplo disto pode ser sentido quando estamos diante de uma palestra meramente oral, lida, daquela em que há múltiplos estímulos imagéticos, ou mesmo quando passamos pela experiência de assistir a um filmes do qual antes se conhecia a narrativa tão somente por meio de um livro. Evidentemente, em cada uma destas situações somos afetados de forma muito singular, resultando em experiências sensíveis diversas, e, por fim, em possibilidades de relações interpretantes também diversas (nem melhores, nem piores, apenas qualitativamente diferentes). Isto significa também que podemos alcançar novas formas de significação por meio da mediação imagética e das tecnologias digitais na formação de professores, e novas formas de significação da ação docente são requisitos indispensáveis para as renovações tão requeridas à Educação.

Um exercício semiótico ainda pouco explorado em relação às fotografias/filmagens no campo dos Estágios em Educação Física refere-se a explorar as relações indiciais que elas mantém com seus objetos. Para Peirce (apud SANTAELLA; NÖTH, 2012) a fotografia como signo pode manter uma relação com seu objeto, entre outras, como ícones e índices. Ícones são signos que representam por meio de sua semelhança com os objetos da representação, enquanto que os índices operam estabelecendo relações de causalidades com objetos não diretamente representados, ou apontando vestígios desses. Assim, imagens dos estágios não apenas descrevem "cenas" por semelhança com a realidade retratada em um dado recorte espaço-temporal, mas também indicam, apontam, sinalizam para intenções que estão "ocultas" nelas mesmas: a vontade de denunciar um uma realidade em favor de alguns valores, às preferências por um dado fato ao invés de outros etc.

Afinal, a fotografia como signo expressa tanto algo sobre o que foi registrado (em sua iconicidade), como sobre quem registrou (indicialidade). Segundo Bitencourt (2009), nos escritos de Bourdie et al. (1964) a fotografia não apenas tem os sentidos constitutivos da imagem produzida, mas também denota algo para além dela, a fotografia fala de quem é o autor/produtor da imagem, seja como aquele que manipula a câmera e, do outro lado, daquele que cria uma performance para ser registrada.

Assim, caberia à Educação Física perguntar em suas interlocuções pedagógicas sobre o que se registra: O que estas imagem tem a dizer? O que indicam das situações



fotografadas/filmadas e daqueles que as fotografaram/filmaram? Qual o sentido de fotografar e publicar uma determinada cena? O que as imagens revelam sobre as práticas pedagógicas registradas (sobre o espaço, os personagens registrados, as gestualidades corporais etc.)? Quais relações interpretantes as imagens suscitam em nós? Que tipo de ação ou conduta podemos identificar nelas? Essa condução e ações condizem com nossas intenções pedagógicas? Por meio de questões como essas, um refinamento do olhar pode ir se construindo no que se refere às relações interpretantes que se estabelecem com o universo de significação das imagens. Além disso, quando essas questões ganham oportunidade de serem pensadas e debatidas coletivamente, as relações interpretantes vão além das interpretações individuais mais imediatas e o processo de significação pode ser ampliado para significações mais profundas e coerentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos que é pressuposto de uma educação para as mídias o desenvolvimento de uma capacidade de *inter-ação* crítica com os meios, é preciso reconhecer que o processo de apropriação e resignificação dos signos e da linguagem dos meios, ou, ainda, a busca por uma mudança de conduta diante das formas de recepção e interação com as mídias, são tarefas realizadas tão somente por meio da mediação sógnica. Daí a importância de considerarmos certos aspectos da semiótica peirceana, bem como as possibilidades técnico-comunicativas das mídias digitais contemporâneas, em especial em suas potencialidades autorias, no intento de pensarmos as perspectivas possíveis para os estágios supervisionados dos atuais cursos de formação de professores de Educação Física.

Assim, julgamos ser necessário mais estudos que aprofundem as possibilidades da Semiótica peirceana como fundamentação teórica para as intervenções com a produção de imagens na formação de professores, dado que esta ainda é uma perspectiva praticamente inexplorada no campo da Educação e, especialmente, na Educação Física. Se considerarmos o fato de que, desde de 1996, com a implantação da última LDB, a Educação Física passou a ser concebida como um componente curricular ligado a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, constataremos que até os dias atuais pouco nos aprofundamos nas produções das ciências da linguagem, o que dificulta, de um ponto de visto teórico, a sua sustentação e



legitimidade como tal, débito este que a Semiótica pode auxiliar a diminuir, como já alertava Betti (1994), ao apontar que esta via poderia auxiliar no papel que a Educação Física exerce na mediação simbólica dos saberes da cultura corporal de movimento para a consciência do sujeito que se movimenta, considerando o intermédio da língua e de outros signos não verbais em suas interlocuções pedagógicas.

Por isso, com o panorama traçado até aqui, temos como hipótese que o uso das mídias digitais em uma perspectiva *semiótico-comunicacional*⁷ de estágio supervisionado pode sinalizar novos olhares e novas perspectivas para o desenvolvimento de experiências formativas no âmbito deste componente curricular e na formação inicial de professores. Tal sugestão, no entanto, nos impõe a demanda de aprofundar estes pressupostos - ainda não enfrentados na produção de conhecimento acerca dos estágios supervisionados - por meio da realização de uma pesquisa empírica, em que se possa colocar em experimentação uma proposta de Estágio Supervisionado em Educação Física com o uso das mídias, fundamentada na perspectiva da semiótica peirceana - o que pretendemos realizar durante o ano de 2015. Com isso poderemos compreender de maneira mais detalhadas as possíveis contribuições formativas (bem como seus limites) que tal relação comunicativa entre estágio e mídias podem nos oferecer.

THE PHYSICAL EDUCATION SUPERVISED STAGE IN A SEMIOTICS PERSPECTIVE WITH THE USE OF THE IMAGES: APPROXIMATIONS THEORETICAL AND CONCEPTUAL

The article aims to explore conceptual aspects of the philosopher Semiotics Theory from Charles Sanders Peirce for production and analysis of the image in the Physical Education Supervised Stage. This is a theoretical study that seeks to identify the possibilities to explore the complementation between the verbal language (oral and written) and the imagery in the training of physical education teachers through the registration and publication of the images, as mediator element of the signification process of teaching practices

KEYWORDS: *Physical Education Supervised Stage; Production of the images; Semiotic.*

⁷À rigor a expressão "perspectiva semiótico-comunicacional" seria redundante, uma vez que todo processo semiótico é comunicativo. No entanto, fazemos uso desta expressão propositalmente para destacarmos que estamos apontando para uma compreensão da esfera comunicativa a partir da semiótica peirceana, o que não é condição para o uso de expressões como "comunicação/comunicativa/comunicacional", afinal, existem perspectivas e definições de comunicação que, apesar de utilizarem conceitos e premissas semióticas, não são referendados neste campo do saber.



LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN UNA PERSPECTIVA
SEMIÓTICA A PARTIR DE LA PRODUCCIÓN DE IMÁGENES: ENFOQUES
TEÓRICO-CONCEPTUAL RESUMEN

Este artículo trata de explorar los aspectos conceptuales de la Teoría Semiótica del filósofo Charles Sanders Peirce para trabajos de producción y análisis de imágenes en el componente curricular de Prácticas supervisadas en Educación Física. Este es un estudio teórico que busca identificar las posibilidades de explorar la complementación entre el lenguaje verbal (oral y escrita) y la imagen en la formación de profesores de educación física a través del registro y publicación de las imágenes de la prácticas supervisadas como elemento mediador del proceso de significación de las prácticas docentes..

PALABRAS CLAVES: *Prácticas supervisadas en Educación Física; producción de imágenes; Semiótica.*

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M, L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores associados, 2001.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, v.3, p. 25-45, out. 1994.
- _____. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____(org). *Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. Educação física. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 144- 150. (Coleção educação física).
- _____. “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. *Revista Movimento*, v. 12, n. 2, p. 95-120, maio/ago. 2006.
- _____. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- BITENCOURT, F. G. Fotografia na era digital: produção, protagonismo e performance – problemas para a educação física/ciências do esporte. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 16; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 3, 2009, Salvador/Bahia *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Salvador: Anais eletrônico, 2009. Disponível em:



<<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/662>>.

Acesso em: 15/07/2014.

BOURDIEU, P. et. al. *Un art moyen*. Paris: Minuit, 1964.

COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Italia*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FEIXA, C. Tarzan, peter pan e blade runner: relatos juvenis na era global. In: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. S. (org). *Jovens e rumos*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais, 2011.

FERRÉS, J. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, D. S. *Luz, câmera, pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MERRELL, F. *A semiótica de Charles S. Peirce hoje*. Ijuí: Unijuí, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p. 13-33.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis* -Volume 3, Números 3 e 4, p .5-24, 2005/2006.

PIRES, G. L. *Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2002.

____. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado atual da arte. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.9, n.1, p. 09-22, 2003.

PIRES, G. L. et al. Retrato preliminar da produção em educação física e mídia no Brasil. In: *I Congresso Brasileiro de Informação e Documentação Esportiva*, 2006, Brasília. I CONBIDE, anais eletrônicos, 2006.

QUEIROZ, João. *Semiose segundo C. S. Peirce*. São Paulo: Educ Fapesp, 2004.

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



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

_____. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Cengage Learning, 2000.

_____. *Culturas e artes do pós-humano. da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 35, abril de 2008. p. 95-101.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Comunicação e semiótica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

SILVA, E. U.; ROMANINI, A. V. A formação do profissional de saúde na perspectiva semiótica. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.12, n.2, 2014, p. 103-127.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.