



## A (IN)CAPACIDADE DE SE PRESCREVER: UMA REFLEXÃO SOBRE CORPO E LINGUAGEM A PARTIR DO PERSPECTIVISMO NIETZSCHIANO

### THE (IN)CAPACITY TO PRESCRIBE: A REFLECTION ON BODY AND LANGUAGE FROM A NIETZSCHIAN PERSPECTIVISM

### LA (IN)CAPACIDAD DE PRESCRIBIR: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL CUERPO Y EL LENGUAJE DESDE UNA PERSPECTIVA NIETZSCHIANA

**Amarilton Cesar Nascimento Lima • Felipe Quintão de Almeida • Jorge Luiz Viesenteiner**

#### Resumo

O objetivo do presente artigo é abordar, à luz da noção de perspectivismo da filosofia nietzschiana, a complexidade da comunicação do movimentar-se enquanto experiência vivida. Essa discussão apresenta a condição de possibilidade da comunicação do conhecimento das práticas corporais, bem como a distinção entre o que é comunicado, divulgado, compartilhado e o processo individual de conhecer o próprio movimentar-se. Apresentamos, com base nessa concepção, as diferenças entre a ação de conhecer e o resultado da experiência expresso em signos comuns. Refletimos, com base nisso, sobre as implicações dessa abordagem para a prática pedagógica da Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Nietzsche; Corpo; Linguagem.

#### Abstract

The aim of this article is to address, in light of Nietzsche's notion of perspectivism, the complexity of communicating movement as a lived experience. This discussion presents the conditions under which the communication of knowledge about bodily practices can be made possible, as well as the distinction between what is communicated, disseminated, and shared, and the individual process of becoming aware of one's own movement. Based on this concept, we present the differences between the act of knowing and the result of experience expressed in common signs. We then reflect on the implications of this approach for the pedagogical practice of Physical Education.

**Keywords:** School Physical Education; Nietzsche; Body; Language.

#### Resumen

El objetivo de este artículo es abordar, a la luz de la noción de perspectivismo de Nietzsche, la complejidad de comunicar el movimiento como experiencia vivida. Esta discusión presenta las condiciones bajo las cuales se puede hacer posible la comunicación de conocimientos sobre las prácticas corporales, así como la distinción entre lo que se comunica, se difunde y se comparte, y el proceso individual de toma de conciencia del propio movimiento. A partir de esa concepción, presentamos las diferencias entre el acto de conocer y el resultado de la experiencia, expresado en signos comunes. Posteriormente, reflexionamos sobre las implicaciones de este enfoque para la práctica pedagógica de la Educación Física.

**Palabras-clave:** Educación Física Escolar; Nietzsche; Cuerpo; Lenguaje.

## INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre uma questão recorrente no campo pedagógico da Educação Física brasileira, que é a relação entre a corporeidade (ou corporalidade) e o discurso produzido sobre ela. Isto





foi abordado como uma dificuldade de “tradução” (Fensterseifer; Pich, 2012) da fenomenologia corporal em linguagem nominal ou como um “problema de articulação” (Bracht; Almeida, 2019; Almeida, 2021) entre o movimentar-se humano e o referente conceito. O dilema se evidencia como tensão entre o “dizível e o indizível” (Bracht, 2023) ou na (in)capacidade de se expressar conceitualmente “o que pode o corpo” – clássica questão inserida por Spinoza (Ética III, P. 2), bem como uma reflexão que atravessa a área quando se trata de pensar um projeto de ensino das práticas corporais. Esse questionamento começa nos anos 1990, quando pensadores do campo pedagógico questionavam o rumo epistemológico da Educação Física escolar, que poderia transformar a aula num discurso “sobre o movimento” (Ghiraldelli Júnior, 1990; Betti, 1994).

Segundo Almeida e Fensterseifer (2011, p. 260): “Conhecer, no âmbito das práticas corporais, requer um entregar-se à experiência”, que “[...] sempre acontece em perspectiva própria” (Almeida; Fensterseifer, 2011, p. 254), de modo que “‘Conhecer’ determinado movimento/prática corporal no plano conceitual, em uma universalidade prévia, restringe nossa possibilidade de ‘fazermos’ uma experiência”.

Nossa abordagem, neste artigo, segue nessa esteira, mas desenvolvemos a reflexão a partir de um pressuposto nietzschiano de que o problema, no âmbito pedagógico, envolve também a dimensão da *comunicação* das interpretações das experiências vividas. Reconhecemos, com isso, os limites da linguagem comum em expressar interindividualmente as “vivências”. Assim, procuramos desviar o foco da discussão opositiva entre corpo e linguagem para uma abordagem perspectivista que considera a tensão permanente entre o *conhecer* e o *conhecido*, de maneira que a complexidade de um programa de formação está na dificuldade em reconhecer que a *comunicação* do conhecimento não representa “todo conhecer”, como escreveu Nietzsche em *Aurora* (A 43).

Surge, então, a pergunta: o que pode ser comunicável no espaço/tempo de aula? Isso nos dá a oportunidade de retomar a questão de Fensterseifer (2012): “o que significa aprender no âmbito da Educação Física?” Aprender significa incorporar, repercutir ou reproduzir o objeto de ensino designado (delimitado por signos comuns)? Nesse caso, o objetivo ou meta de ensino é apreender o conhecimento instituído?

O texto está organizado em dois tópicos: o primeiro analisa a complexidade e limitação da comunicação de uma experiência vivida; e o segundo reflete sobre as implicações dessa concepção antirrepresentacionista ou anticorrespondentista da filosofia perspectivista nietzschiana para a prática pedagógica da Educação Física. Nas considerações finais deixamos pistas de como essa teoria pode nos





ajudar a redimensionar a função da linguagem, para ampliarmos os limites da (auto)formação em Educação Física.

Antes de prosseguir, duas observações: 1) as referências feitas às obras de Nietzsche seguem a convenção bibliográfica dos *Nietzsche-Studien*. Nas obras publicadas: abreviatura do livro seguido do número do aforismo. O aforismo 119 do livro *Aurora*, por exemplo, é referenciado: (A 119). Quando há capítulos, como em *Crepúsculo dos ídolos*, é citada a abreviação da obra, seguido do título do capítulo e número do aforismo, por exemplo: (CI, *Os quatro grandes erros* 3). As abreviaturas são: *Aurora* (A); *Além do bem e do mal* (ABM); *Assim falou Zaratustra* (Za); *A gaia ciência* (GC); *Ecce homo* (EH); *Crepúsculo dos ídolos* (CI); *Genealogia da Moral* (GM); *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral* (VM); *Humano, demasiado humano II* (HH II); 2) Optamos por escrever (auto)formação e não apenas autoformação, pois assumimos a hipótese de que o processo de formação é, simultaneamente, um processo de (auto)formação que não pressupõe uma medida unívoca a ser empregada na dinâmica formativa, mas que resguarda as possibilidades de autoconstrução sempre distinta e também diferenciada no interior do próprio processo de formação. Nesse sentido, (auto)formação é um processo circular de retroalimentação, em que ao mesmo tempo em que formamos, também demandamos ampliação das margens de atuação no interior desse processo, com vistas a (auto)formação.

### A COMPLEXIDADE DA COMUNICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Entendemos o processo ensino aprendizagem como uma relação humana, uma interação e confrontação entre corpos; daí surge o problema da comunicação, justamente pela complexidade de se expressar em signos comuns as “experiências” que vieram à tona a partir das “vivências”, isto é, a dificuldade em exprimir por meio da nossa linguagem ordinária cotidiana (incluindo sentidos e signos que empregamos no dia a dia das nossas intercomunicações) os resultados de nossas ações experimentadas que possuem algum valor além do uso individual. A comunicação é, portanto, a condição de possibilidade de se articular o *conhecimento* (conhecido, experimentado, interpretado, recorrente, comum, vulgar) com o processo de *conhecer* (ação, processo, criação).

Desde o perspectivismo nietzschiano, *conhecer* é uma *ação* que acontece sempre sob condições próprias e novas a cada momento interativo. Compreendemos que o símbolo é, portanto, um signo que pode compartilhar algum sentido em comum, mas que não esgota em si toda a significação possível, pois o significado é constantemente (re)inventado/(re)interpretado pelas significações dos





indivíduos. Isso significa que tão logo se alterem os contextos e suas respectivas interrelações, alteram-se também os sentidos que empregamos relativamente ao mesmo regime de signos que utilizamos: “Símbolos são todos os nomes do bem e do mal: não enunciam, apenas acenam. É tolo quem deles espera o saber!” (Za, Da virtude dadivosa 1). O que Nietzsche talvez queira que compreendamos sobre a linguagem simbólica a partir da sua teoria perspectivista é que os signos são simplesmente sinais, ora inventados, ora encontrados pelos indivíduos, que confluem para a nossa consciência em relação a algo no mundo, mas que nós aprendemos “em ação” e que “os nossos atos são no fundo incomparavelmente pessoais, únicos, imensamente, não restando nenhuma dúvida a respeito; mas desde que os transcrevemos na consciência, *deixam de parecer assim [...]*” (GC 354). Segundo ele:

Palavras são sinais sonoros para conceitos; mas conceitos são sinais-imagens, mais ou menos determinados, para sensações recorrentes e associadas, para grupos de sensações. Não basta utilizar as mesmas palavras para compreendermos uns aos outros; é preciso utilizar as mesmas palavras para a mesma espécie de vivências interiores, é preciso, enfim, ter a experiência *em comum* com o outro (ABM 268).

Assim, “[...] também ‘o pensamento é, da mesma forma que a palavra, apenas um signo, de que não pode estar em questão qualquer correspondência do pensamento com o real’ (KSA 9, 6[253] p. 263 *apud* Viesenteiner, 2013b, p. 226). Ou seja, o que traduzimos e transmitimos em forma de signos linguísticos não pode ser a coisa “em si”, não é nem o pensamento “em si”, e por isso não encerra neles toda significação possível, toda interpretação, todo sentido que pode ser produzido sobre o objeto em questão. As palavras, como signos, *designam* objetos do conhecimento e não esgotam a *definição* do que temos diante de nós, pois, sobre o que essa coisa pode ser, é possível que haja ainda muito por se conhecer, por se inventar, incluindo sua reutilização para fins distintos e, portanto, reinterpretações também diversas. Para se ter uma noção do que o outro quer transmitir é preciso ter em comum as experiências a que esses signos aludem, pois as palavras, por exemplo, não podem indicar algum significado se as mesmas não fazem sentido para o receptor do enunciado. Zaratustra se confronta com essa contingência da linguagem compartilhada ao querer comunicar seus conhecimentos aos homens da cidade; ele constata: “o meu sentido não fala aos seus sentidos” (Za, Prólogo 7). Acontece, porém, que, recursivamente, o signo enunciado pode se articular com outros signos reconhecidos, num tipo de encadeamento até que se ancore em alguma experiência vivida (sensação reconhecida) pelo receptor da mensagem. O que, por sua vez, pode não ter qualquer relação com o sentido que o emissor quis imprimir com o signo usado na comunicação, caso eles remetam a experiências completamente distintas. Trata-se, portanto, de uma dupla contingência na dinâmica de comunicação, em função do limite que a linguagem





carrega quando pretendemos comunicar algo: por um lado, nunca saberemos *in totum* se aquilo que comunicamos é efetivamente compreendido por outra pessoa tal como pretendemos e, por outro lado, igualmente não há garantias de que aquele que ouve uma comunicação compreenda também *in totum* o sentido que quis imprimir aquele que comunicou:

Onde os antigos homens colocavam uma palavra, acreditavam ter feito uma descoberta. Como era diferente, na verdade! – eles haviam tocado num problema e, supondo tê-lo resolvido, haviam criado um obstáculo para a solução. – Agora, a cada conhecimento tropeçamos em palavras eternizadas, duras como pedras, e é mais fácil quebrarmos uma perna do que uma palavra (A 47).

O que Nietzsche nos propõe é considerar que a linguagem simbólico-conceitual pressupõe sempre um exercício de interpretação; assim como a “experiência” emerge da “vivência” – na medida em que vivência é estar ainda na vida enquanto algo acontece, ao passo que experiência é a formulação *a posteriori* do vivenciado por meio da sua racionalização inclusive sob a forma de signos de comunicação, portanto, por meio da nossa linguagem ordinária do cotidiano –, o significado surge depois da significação, o conhecimento emana do ato de conhecer, e o que pronunciamos com alguma validade aparece no ato (“No princípio era o ato”, já dizia Goethe). Nesse sentido, temos de lançar mão do nosso vocabulário compartilhado do cotidiano para que, de alguma maneira, possamos comunicar as nossas vivências – ainda que esse vocabulário tenha claro limite para exprimir a totalidade daquilo que foi vivenciado por cada um de nós –, resultando-se, porém, em um processo que acaba nivelando o conhecimento ao nível conhecido, comunicável. E se, por acaso, compreendermos que a palavra inventada ou encontrada encerra todo significado possível da coisa em questão, colocamos obstáculos para o conhecer, constrangemos a interpretação, dificultamos a criação:

A linguagem e os preconceitos em que se baseia a linguagem nos criam diversos obstáculos no exame de processos e impulsos interiores: por exemplo no fato de realmente só haver palavras para graus *superlativos* desses processos e impulsos –; mas estamos acostumados a não mais observar com precisão ali onde nos faltam as palavras, pois é custoso ali pensar com precisão; no passado concluía-se automaticamente que onde termina o reino das palavras também termina o reino da existência (A 115).

De acordo com essas considerações, o artefato simbólico não tem condições de representar uma suposta essencialidade do objeto ou mesmo a totalidade do que vivenciamos e, portanto, a linguagem conceitual encontra um limite na reivindicação de uma representação antecipada do que é real para qualquer um em quaisquer circunstâncias, revelando-se, antes, apenas signo comunicativo que pode induzir e limitar nossa ação de conhecer no mundo.

Em última instância, ninguém pode escutar mais das coisas, livros incluídos, do que aquilo que já sabe. Não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da





experiência. Imaginemos um caso extremo: que um livro fale de experiências situadas completamente além da possibilidade de uma vivência frequente ou mesmo rara – que seja a *primeira* linguagem para uma nova série de vivências. Neste caso simplesmente nada se ouvirá, com a ilusão acústica de que onde nada se ouve *nada* existe... (EH, Porque escrevo tão bons livros 1).

Larrosa interpreta essa passagem dizendo que a significação individual “[...] é o resultado de nossas disposições anímicas mais profundas: a finura e o caráter de nossos sentidos, nossas disposições corporais, nossas vivências passadas, nossos instintos, nosso temperamento essencial, a qualidade de nossas entranhas” (Larrosa, 2009, p. 17). Com relação a isso, nossas “vivências”, escreve Nietzsche, “são muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha!” (A 119), uma vez que a imagem do percepto é construída com elementos que trazemos de experiências anteriores: “Ao vermos uma nova imagem, imediatamente a construímos com ajuda de todas as experiências que tivemos” (GC 114). Nós não retiramos da coisa imediatamente suas características essenciais, mas conhecemos por similaridade, diferenciação, contraste ou comparação dentro de categorias que temos “em mãos”, assim como os recursos diversos que nossa gramática das interrelações cotidianas nos oferta como repertório. É do confronto entre essas “experiências” vividas e as sensações imediatas da “vivência” que conhecemos o objeto e cocriamos o mundo da vida.

Quais as implicações dessa compreensão para o ensino das práticas corporais de movimento nas aulas de Educação Física escolar?

## IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando tudo isso, podemos dizer que a prática pedagógica da Educação Física vive um impasse que nos conduz a um questionamento paradoxal: como seria possível constar na prescrição o ainda não inventado ou o que não tem nome? Ou, ainda, “[...] como considerar na nossa intervenção pedagógica essas experiências que escapam ou resistem às palavras?” (Bracht, 2023, p. 2). Aqui retomamos a reflexão de Bracht (2019, p. 172), segundo a qual “[...] a função da escola solicita uma sistematização das experiências (e um controle inclusive via avaliação) que pode contradizer ou se contrapor à imprevisibilidade, à fluidez, à incomensurabilidade das experiências estéticas”.

O nosso sistema escolar exige garantias do tipo de “sujeito” que se pretende formar, e várias são as “réguas” e “balanças” para essa conferência. Assim, se quisermos que conste em planos, projetos, propostas, diretrizes, orientações ou currículos a potência criadora e incomensurável das “vivências” (que não podem ser antecipadas por signos, símbolos, palavras, medidas, números, cálculos, teoremas,





fórmulas ou conceitos), torna-se complexo apresentar um plano de ação que possa ser reconhecido e legitimado pela comunidade implicada, ao mesmo tempo em que nele admite-se não conseguir antecipar integralmente o “ser” a se formar, justamente por se tratar de um programa de (auto)formação, um “vir-a-ser” que precisa ser compreendido como formação que ocorre em um processo. Para isso é necessário a compreensão e o consenso em torno de uma (auto)formação de caráter perspectivista.

O que temos no horizonte, nesse caso, é o que chamamos de uma (auto)formação teleologicamente deflacionada. Trata-se da concepção de que o processo de formação é dinâmico e envolve distintas esferas, incluindo-se aí quem percorre este processo de formação, no rigoroso sentido de que nos confrontamos continuamente conosco mesmos tão logo assumimos nos (auto)formar. Nesse caso, o processo de formação exerce a função de um espelho para nós mesmos e, por isso, ele também é (auto)formação. Além disso, ainda que toda formação tenha um horizonte de expectativas específico que se pretende atingir, essa finalidade (esse *telos*) nunca está definitivamente determinada, podendo-se sempre se alterar, na medida em que a dinâmica das interrelações também se diferencia. O que se pretende alcançar com a (auto)formação não é uma finalidade pré-determinada e absoluta (no sentido inflacionado e forte do termo), mas um *telos* em que nosso horizonte de expectativas pode continuamente se alterar, deflacionando a rigidez teleológica em proveito da abertura de possibilidades ou perspectivas. Sob esse aspecto, (auto)formação cumpre uma importante tese normativa, segundo a qual nossos horizontes de expectativa ou finalidades se alteram, na medida em que nós mesmos nos movimentamos ao longo do processo. Não há gramática ou linguagem definitiva e fechada que seja capaz de conduzir um processo de formação, e precisamos reconhecer esse limite, incorporando-o, a fim de refletir sobre as possibilidades de lidar com esse dilema.

Esse tipo de reflexão sobre uma (auto)formação teleologicamente deflacionada já é feito na área para se pensar o ensino do movimentar-se, como se lê a seguir:

O que é interessante é que essas experiências do movimentar-se, ao resistir à linguagem, revelam seu ‘conteúdo’ próprio (sua ‘linguagem’ própria). No entanto, sob o aspecto pedagógico, esse conteúdo próprio precisa ser interpretado, exatamente para dizer o que ele não consegue dizer, enquanto que, porém, só pelo movimentar-se pode ser ‘dito’, ao não dizê-lo (Bracht, 2023, p. 6).

Betti (2007) também destaca esse dilema, que traz a dificuldade em se traduzir essa linguagem não verbal para o plano discursivo, que é o plano pedagógico. O autor esclarece que o risco é de se fechar na descrição objetiva que dificulta a abertura a novos horizontes de movimento e, portanto, se alinhar às formas tradicionais de ensino. Ele indaga: “Como, então, manter as bases fenomenológicas





(no plano ontológico) e ao mesmo tempo avançar para o plano epistemológico, da produção do conhecimento e da propositividade que possam orientar as tarefas pedagógicas da Educação Física?” (Betti, 2007, p. 211).

Neste problema de “articulação”, o principal desafio é viabilizar o processo de reversibilidade do fluxo *sensível/simbólico* do conhecimento, como uma via de mão dupla: do simbólico conceitualmente instituído para a ação de conhecer perspectivista, ou seja, entender que o signo comunicado não é o conhecimento em si e não encerra uma significação unívoca, mas uma abreviação ou síntese convencionalizada que pode orientar e atuar regulativamente sobre o processo de conhecer individual; e o seu inverso, que a ação de movimentar-se pode fazer emergir novos conhecimentos que ainda não possuem designações convencionadas. A tarefa é conseguir promover a “articulação” entre o *conhecer* perspectivo individual e o *conhecimento* que pode ser comunicado para orientar novos processos de *conhecer*. Ou ainda, de pensar:

[...] quando se trata de um projeto educativo/valorativo (a prática pedagógica em Educação Física), como passar do ‘fundo’ à superfície dos corpos, quer dizer, como trazer à superfície o ‘fundo’ do corpo, sem lhe fazer perder, nesse processo, o seu poder de engendramento do sentido (Almeida, 2012, p. 12).

O que, em tese, é condição de teorizar pedagogicamente o movimentar-se como objeto de ensino, nos levou, segundo Bracht (2014, p. 57), a uma encruzilhada epistemológica, que é compreender: “Como culturalizar sem desnaturalizar?”, indagando ainda se seria possível pensar em “racionalizar algo que, ao ser racionalizado, se descaracteriza” (Bracht, 2014, p. 59).

Segundo Bracht e Almeida (2019), pensar na Educação Física como projeto pedagógico admite que não se pode prescindir da articulação que a linguagem falada/escrita/conceitual (designação) pode promover, esta que pode ser refletida e disposta na discursividade, tematizada como possibilidade educativa das novas gerações, racionalizada de alguma forma num plano de ensino e submetida à crítica, ao escrutínio coletivo, pois tal prática (educativa) pressupõe intencionalidade deliberadamente alinhada ao nosso modo democrático/republicano de fazer política pública de educação. Bracht e Almeida (2019, p. 10) destacam ainda que a prática pedagógica da Educação Física

[...] não deve, por um lado, dar um passo atrás na chamada virada linguística, pois é insustentável a existência de uma experiência pura ou de um significado pré-linguístico constituído, uma compreensão do gesto corporal independente da linguagem, como se ele esgotasse todo o seu sentido nos movimentos do corpo e em sua ‘simbologia’. Por outro lado, deve-se evitar o linguicentrismo, que subordina um fundo material sensível pobre, fixado e a-histórico ao círculo mágico da linguagem.

Sobre essa questão, Assmann (2012, p. 68) admite que:





Aprender significa, sem dúvida, entrar em mundos simbólicos pré-configurados, ou seja, em mundos do sentido que já são falados e sustentados por outras pessoas que nos cercam (amigos/as, pais, irmãos/ãs, professor/a, etc.). Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos (Assmann, 2012, p. 68).

Compreendemos, portanto, que a linguagem nominal (conceitual) não dá conta de exprimir a totalidade do que pode um corpo, muito menos de antecipá-la conceitualmente, e o que ascende à consciência, o que pensamos, refletimos ou expressamos por meio de palavras e conceitos, deixa sempre para trás um resto de vida que é incognoscível, inominável, intraduzível, indizível (Fensterseifer, 2012; Fensterseifer; Johann, 2021; Bracht, 2023; Almeida, 2021). De acordo com Nietzsche,

Não nos estimamos mais o suficiente, quando comunicamos a nós mesmos. Nossas mais autênticas vivências não são de modo algum dadas à conversação. Elas não poderiam comunicar a si mesmas se quisessem. A questão é que falta palavra a elas. Aquilo para o qual temos palavras, também já o superamos. Em todo discurso há um grão de desprezo. A linguagem, assim parece, foi inventada apenas para o que é mediano, médio, comunicável. Com a linguagem, aquele que fala já se vulgariza (CI, Incursões de um extemporâneo 26).

A obra de Nietzsche promove uma crítica ao que o filósofo vai chamar de “moralidade dos costumes”, “instinto de rebanho”, hábitos “gregários”, “juízos morais incondicionais”, enfim, a toda gama de imperativos morais que tentam abstrair o pensamento do mundo vivido, isto é, processos normativos que tentam nos dessensibilizar com base em metas preestabelecidas pela média do cálculo frio da experiência humana geral traduzida em conceitos. Assim, a nossa crítica é que o *conhecimento* geral (comum, gregário, sintetizado, abreviado, traduzido, simplificado, vulgarizado) não pode ser reivindicado como fórmula unívoca para o processo de *conhecer* (sensivelmente individual), como se as palavras e conceitos não fossem sinais ou pistas para o conhecer, “[...] mas já conteúdo, meta e soma de tudo que era digno de conhecer” (A 43).

Compreender e aprender a conviver com o paradoxo linguístico levantado por Bracht (2014) se torna importante ao fazer pedagógico da Educação Física, que, concebido desse modo, não se pretende teleologicamente inflacionado, pois concordando com Correia e Almeida (2020, p. 15), esse paradoxo remete à singularidade das “vivências” que resistem às palavras, quando afirmam que “[...] não deveriam tentar equacionar tal paradoxo ou tentar resolvê-lo. Ao contrário, a análise se centraria em explorar as possibilidades que ele abre tanto para a atividade epistemológica, como para a prática pedagógica”.

A posição de Nietzsche é lançar o desafio que pode ser formulado da seguinte maneira: ao invés de considerarmos os conceitos apenas como representações, demonstrações de finalidades ou definições unívocas, que possamos nos propor um projeto crítico de superação da compreensibilidade,





como na reflexão paradoxal de Bracht (2014), onde, na impossibilidade da representação literal das ações, percepções, sensações ou sentimentos ao nível das palavras, tomemos os signos por sua fluidez de sentidos, sinais que convidam a intuir as respostas ao nos movimentarmos (cf. Viesenteiner, 2013a).

De acordo com o que temos compreendido do perspectivismo nietzschiano, concordamos com a crítica de Almeida e Eusse (2020, p. 55) sobre as aulas de Educação Física, onde, segundo eles, as aulas deveriam “[...] incorporar as subjetividades dos participantes das práticas corporais da disciplina”, superando “[...] um modo de pensar a relação da Educação Física com a linguagem que continua a objetificar o corpo, reduzindo o ‘si mesmo’ a que se referia Nietzsche àquilo que a linguagem científica é capaz de dizer a seu respeito”. Diferentemente do processo estéril de se ter como meta o movimento “em si” cristalizado no estágio da “terceiridade” (cultura instituída), como explicou Betti (2007), trata-se de endossar o dinamismo das interrelações que acontece no tempo e em situações específicas, em proveito da manutenção de um processo continuamente aberto e fluido para a (re)criação, podendo o indivíduo fazer de si “experimento” e inventar novos movimentos ou dar novos sentidos aos já inventados (Almeida, 2021). Em outros termos, trata-se de um dinamismo fluido no qual se “deveria incentivar aquelas experiências de movimento, ainda não articuladas pelas palavras, mas que podem ajudar a conhecer (e transformar) o mundo” (Bracht; Almeida, 2019, p. 11), pois, de acordo com Assmann (2012, p. 41),

[...] quando alguém aprende algo novo, não é apenas esse elemento novo – motórico, linguístico, conceitual, etc. – que se acrescenta ao que supostamente já foi adquirido, mas ocorre uma reconfiguração do seu cérebro/mente inteiro enquanto sistema dinâmico.

Adquire-se uma nova forma de aprender em cada nova interação. Assim, na medida em que as palavras deixam de significar “obstáculos” (A 47; A 115), para o conhecimento, abre-se caminho para novas formas de perceber o mundo e de significá-lo.

À luz desse desafio de como fazer na Educação Física, encontramos, tal como escreveu Nietzsche, uma concepção de (auto)formação que se destina

A vós, ousados tentadores, tentadores, e quem se haja uma vez lançado com velas astutas em mares terríveis, – A vós ébrios de enigmas, amantes do crepúsculo, cuja alma é atraída com flautas a todo abismo traiçoeiro: – pois não quereis sentir e seguir um fio com mão covarde; e, onde podeis *intuir*, detestais *deduzir*... (Za, Da visão e enigma 1; EH, Porque escrevo tão bons livros 3).

Nietzsche procura seduzir os espíritos livres com “flautas” e convidá-los à (auto)formação por meio de desafios, “enigmas”, mistérios, questões ou problemas que os animam a se lançarem na aventura de conhecer, tornando-se aventureiros que preferem “*intuir*” o caminho e/ou as respostas em vez de



somente *deduzi-los* por meio da experiência de outros – que ocorre normalmente em espaços previamente sequestrados – ou lançando mão de uma linguagem que tem seu limite para exprimir a totalidade daquilo que se pretende alcançar.

Em outra passagem Nietzsche explora a metáfora do “pescador” que lança suas melhores iscas, os signos da “felicidade”, para fisgar os homens mais “raros”. Diz ele:

Com minha melhor isca pesco hoje os mais prodigiosos peixes-homens! – é minha própria felicidade que lanço a todas as latitudes e distâncias, entre alvorecer, meio-dia e poente, para ver se muitos peixes-homens aprendem a puxar e se debater em minha felicidade (Za, A oferenda do mel).

Nessa passagem Nietzsche reconsidera a oferenda que Zarathustra fazia aos homens no início do seu percurso; ele lhes oferece como “isca” não mais um produto como o “mel”, como antes ele o fez, mas agora tenta lhes fisgar com um objeto indefinido como a “felicidade”; assim ele não lhes oferece um conceito fechado, uma meta, mas ele os seduz agora com um propósito desafiador, os convida a procurar aquilo que lhes alegra, a construir, cada um, o seu próprio mundo de significados, sua própria “felicidade”.

Nietzsche nos inspira a construir as condições desse processo (auto)formativo como um acontecer artístico, estético, do ponto de vista do indivíduo que se percebe como obra de arte, esta que deve ser sensivelmente elaborada interdependentemente com o meio, percebendo os elementos que a afetam como constitutivos da sua obra permanentemente aberta. Para isso, como dissemos, é necessário ter condições de “metamorfosear-se” experimentalmente e constantemente para “desprender-se” do chão do qual brotou e alcançar perspectivas cada vez mais ampliadas. Um modo de fazer isso é não se limitar ao conhecido ou não tomar o comum como meta e como “todo conhecer”. Nesse sentido, ao propor experimentar por conta própria a partir da referência fluida dos signos, metaforicamente Nietzsche alude a escutarmos os enunciados como quem ouve música, mas não para procurar na música o sentimento original que inspirou o seu autor, e sim para que, a partir dela, dançemos, conquistemos a leveza da criação de passos, ritmos, movimentos e novas ações de conhecer. Assim, o signo, como a música, não deve ser levado sempre ao “pé da letra”, literalmente.

Mas o que ouvirão é algo novo pelo menos; e se não compreenderem, se entenderem mal o *cantor*, que importa isso? É a ‘maldição do cantor’. Mais claramente poderão ouvir sua música e seu modo de tocar, e ao som de sua flauta poderão também melhor – dançar. É o que *querem?*... (GC 383).

Nietzsche (GC 373) questiona: “Como? Queremos realmente rebaixar a existência a um exercício de cálculo, a uma pequena tarefa para matemáticos?” É possível dizermos então que a (auto)formação não deve se limitar a conceitos linguísticos ou fórmulas matemáticas. Diríamos também





que essa metáfora pode significar usar a fluidez dos signos como um convite para que aquele que os ouve ou os lê os faça artisticamente e, com isso, sinta-se seduzido a “intuir” o movimento de conhecer a partir da “vivência” com a leveza própria da “dança”, que não tem finalidade (Viesenteiner, 2013b). A função do signo comunicativo, para Nietzsche, é ser mesmo um sinal, pôr em ação, nutrir o metabolismo do dançarino, estimular a intuição, seduzir o espírito a se lançar como experimento, potencializar a performance individual, cujo propósito é, a partir de suas ações, poder designar novos objetos e não resignar-se ao que está posto. Se a vida não se deixa conceituar ou “pôr em fórmulas”, sugere-se assim que se leia os “textos” como quem ouve “música” e proceder, a partir da sedução e encantamento feitos pela “flauta”, com a experimentação feito um “dançarino” criativo, em que os movimentos devem ser conduzidos com fluidez que não se prende às metas de interpretações.

Como exemplo da sua “arte de estilo”, à qual lançamos mão para pensarmos na possibilidade de comunicação em uma proposta de formação, Nietzsche propõe o termo “nuance” como diferenciação em relação ao “conceito”:

Sendo uma nuance, não se deve mais perguntar pelo significado de algo, pois tão logo se pergunte pelo significado, cria-se um mal-entendido em relação ao significado daquilo sobre o que se perguntou. Resta, portanto, no interior da condição paradoxal de ser uma nuance, compreendê-lo apenas como signo; não mais em seu significado – que sempre se desvia – mas, insisto, apenas como signo (Viesenteiner, 2013b, p. 249).

Desse modo ele segue com seu projeto crítico antirrepresentacionista à incondicionalidade dos conceitos, propondo, assim, a consideração perspectivista do conhecimento, o deflacionamento da veracidade a todo custo, assumindo a radical fluidez dos signos e sua respectiva interindividualidade sutil. Viesenteiner explica essa diferenciação entre “nuance” e conceito em Nietzsche:

Uma ‘nuance’ é um distanciamento em relação ao conceito, ou melhor, é a diferença em relação ao conceito. Se o conceito exige uma adequada compreensão, e esta sempre de modo universal e unívoca, a nuance, ao contrário, não se deixa compreender tal como compreendemos um conceito, isto é, unívoca e universalmente, uma nuance não pode ser conceitualizada, pois ela se distancia e se desvia do próprio conceito. Tão logo conceitualizamos a nuance, ela deixa de ser e se torna uso ‘em comum’ de signos de comunicação, torna-se conceito e não nuance, torna-se universal e unívoca, e não sutil (Viesenteiner, 2013b, p. 248).

Sob essa perspectiva, poderíamos igualmente endossar que uma proposição para a Educação Física assumiria os temas/conteúdos como “nuances”, como signos fluidos e referenciais de partida para a sua *poiésis* em direção à criação de perspectivas que visam a ampliação de horizontes de sentidos no caminho da (auto)formação, cuja fusão desses horizontes de compreensão expressas, por exemplo, em forma de signos comuns, não deveria se encerrar neles próprios. O objetivo não é chegar ao mesmo lugar



do horizonte, o que seria improvável, mas alargar e/ou reorientar o horizonte de conhecimentos, pois, como a própria metáfora propõe, esses horizontes perspectivados sempre se alteram cada vez que o vértice se move. Importa saber que sujeito e objeto são interdependentes e estão de tal forma imbricados que ambos se modificam na ação de conhecer.

Sob o signo da fluidez, o sentido de um conceito tem sua *Spielraum* ampliada, de modo que ele pode continuamente se modificar e deslocar, sempre que estiver sendo empregado sob outras condições de vida e, além disso, que seja também compreendido apenas como ‘um signo’ (Viesenteiner, 2013b, p. 226).

Não está em questão neste estudo propor a mera negação da condição dialética entre “percepção sensível” e “consciência de”, ou entre a fenomenologia corporal e linguagem simbólica, mas articulá-las repensando a “política da linguagem”, base da racionalidade moderna, de modo que “desautorizemos” o poder incondicional da palavra que funda a ideia cristalizada de conceito como condição definitiva da veracidade: “É a correspondência entre as palavras e as coisas que fundamenta toda crença na verdade” (Mosé, 2018, p. 96). Sobre essa vontade de verdade – ou veracidade a tudo custo – depositada no conceito, Nietzsche escreve:

Pensemos ainda, em particular, na formação dos conceitos. Toda palavra torna-se logo conceito justamente quando não deve servir, como recordação, para a vivência primitiva, completamente individualizada e única à qual deve seu surgimento, mas ao mesmo tempo tem de convir a um sem-número de casos, mais ou menos semelhantes, isto é, tomados rigorosamente, nunca iguais, portanto, a casos claramente desiguais. Todo conceito nasce por igualação do não-igual (VM 1).

O que estamos tentando demonstrar é que a simbologia compartilhada culturalmente como síntese do processo de significação do mundo vivido acabou condicionando a vida a tal ponto que, por exemplo, a linguagem, seja na sua versão sonora (oral) ou escrita (visual alfabética), tornou-se *locus* conveniente para a representação do real. Se não estamos imunes ao uso linguístico do vocabulário compartilhado entre falantes competentes, é preciso também reconhecer a dimensão dessa força cultural ao ponto de penetrar em todos os subterrâneos da cultura, inclusive a maneira mesma como tradicionalmente entendemos a cognição como mera instrumentalização de símbolos (Varela, Thompson, Rosch, 2001). Nos parece claro que a nossa cultura legitima o conhecimento por esse caminho, o que coloca obstáculos para conhecer de outra forma, porque à medida que acreditamos que os símbolos transmitem uma realidade objetiva que pode ser expressa na íntegra por meio desses “ruídos e rabiscos” (Souza, 2015), a educação também acaba se pautando pelo manejo e incorporação desses símbolos instituídos, convertendo a formação, ato contínuo, em exercício de mera instrumentalização semiológica. Nesse sentido precisamos reconhecer que a nossa relação com o mundo se dá desproporcionalmente pela





representação linguística, cujo (pre)conceito que carrega nos coloca obstáculos para pensarmos para além dessas categorias convencionadas.

Na realidade, porém, todo o nosso agir e conhecer não é consequência de fatos e intervalos, mas um fluxo constante [...] A palavra e o conceito são a razão mais visível pela qual cremos nesse isolamento de grupos de ações: com eles não apenas designamos as coisas, mas acreditamos originalmente apreender-lhes a essência através deles. Mediante palavras e conceitos somos ainda hoje constantemente induzidos a pensar as coisas como mais simples do que são, separadas umas das outras, indivisíveis, cada qual sendo em si e para si. Há uma mitologia filosófica escondida na linguagem que volta a irromper a todo instante, por mais cautelosos que sejamos normalmente. A crença no livre-arbítrio, ou seja, em fatos iguais e fatos isolados, tem na linguagem seu persistente evangelista e advogado. (HH II 11).

Diríamos que seria preciso reconsiderar o uso da linguagem para redimensionarmos o espectro de possibilidades humanas. O que está em jogo nessa reflexão é a hipótese da leveza da palavra, a fluidez dos signos, a sutileza dos conceitos, devolver ao signo sua função de designar, ou seja, o desafio de conceder ao uso dos símbolos maior “*Spielraum*” (margem de atuação) no processo educativo. A filosofia nietzschiana busca justamente explicitar esse jogo de poder que estrutura essa rede de signos, cuja modernidade herdeira do pensamento lógico tenta impor ao conceito a forma de identidade, de duração, de estabilidade, de verdade, de essência, com isso, tentando negar a fecundidade da diferenciação tão logo universaliza os termos da interpretação sob a forma de conceito unívoco

Com base na concepção teórica que adotamos, entendemos que uma das formas possíveis de construir um ambiente de aprendizagem na Educação Física, tendo o perspectivismo como *práxis* desreferencializadora como aqui expresso, é compreender que as aulas deveriam operar abrindo o horizonte de possibilidades de movimento a partir dos signos comuns em vez de se fechar neles. Desse modo, a aula deve constituir-se nesse espaço/tempo de conhecer o movimentar-se (movimento próprio ou mundo próprio de movimento), que é fundamentalmente diferente de aprender o movimento como “representação forte”, “em si”. Essa abordagem reitera a necessidade de desconstruir a ideia tradicional de currículo, que reifica a cultura, e de repensar a sua intencionalidade que se fecha e limita significados, para refazê-lo como entre-lugar da cultura, que compreende a ambivalência, o paradoxal e o não-prescrito como elementos a serem considerados no processo (auto)formativo. Trata-se de uma pedagogia que opera com um novo mecanismo de produção de sentidos, como prática afetiva que necessariamente considere as interpretações deslizantes nos contextos de justificação (Lopes, 2013); trata-se de perceber que deveríamos pensar o currículo como política “[...] constituída por uma gramática cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 398).





Dessa forma, tanto a política gramatical da linguagem quanto a política gramatical teórico curricular, precisam ser repensadas para contemplar a linguagem corporal, literária, artística, sensível e, conseqüentemente, as “vivências” como dimensão singular preponderante na produção da “experiência” desses tipos de saberes. O jogo de linguagem que serve para estabilizar o caos e compartilhar o conhecimento produzido não deveria encerrar esse processo em forma de “conceito moral”, prática institucionalizada ou *terceiridade* da experiência (Betti, 2007), mas mediá-lo.

Um silêncio, um não-dito ou um movimento corporal ‘desconhecido’ dos códigos já instituídos, sempre precedem, deste modo, a articulação do novo até que ele faça sentido em uma frase, um tema ou um gesto finalmente encontrado. O papel da articulação consiste precisamente em colmatar a lacuna entre o ainda ‘não-dito’ e o ‘dito’. Quando articulados, damos-lhes uma forma em que eles podem ser comunicados, discutidos publicamente e racionalizados, por exemplo, por uma pedagogia crítica (Bracht; Almeida, 2019, p. 10)

Entendemos que conceitos podem exercer a função de “nuances”, cujos significados estão abertos a exprimir outras significações, sensações, sentimentos e pensamentos na travessia dos alunos pelas suas “vivências” (auto)formativas. O que queremos dizer é que a linguagem simbólica não conteria a finalidade, o objetivo último, mas os signos a serem compartilhados, sempre abertos a novas significações: “Mais uma vez, não se trata aqui de um experimento que conduz à verdade mas, sim, a novas formas de vida, cujo móbil principal é o encanto que a paixão do conhecimento exerce sobre os homens do conhecimento” (Viesenteiner, 2013b, p. 99).

Esse encanto ou sedução é que conduziria à experiência, como na compreensão de Gadamer (1999, p. 525), em que a “[...] experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência”. O objetivo das experiências de movimento desenvolvidas nas aulas de Educação Física não teria como propósito apenas a incorporação da cultura, dos hábitos ou costumes morais vigentes. Como escreve Nietzsche, trata-se de um primeiro momento em que “escaldamos” e “curtimos” dentro de nós esse conhecimento desenvolvido, acumulado e acessado culturalmente. Esse momento marcado pelo peso da civilização sobre cada um de nós com vistas a criar um ser humano “*confiável, constante, necessário*”, como escreveu Nietzsche, ao mesmo tempo em que exprime as condições que criam “um animal que pode *fazer promessas*”, constroem também as condições para o que foi denominado por Nietzsche de “a grande liberação” (HH I Prólogo). Trata-se aqui da tese nietzschiana segundo a qual “as mesmas novas condições em que se produzirá, em termos gerais, um nivelamento e mediocrização do homem – um homem animal de rebanho [...] são sumamente adequadas a originar homens de exceção, da mais perigosa e atraente





qualidade.” (ABM 242) Nietzsche descreve um processo de habituação marcado pelo exercício civilizatório sobre cada um, mas, simultaneamente, reconhece nessa habituação as condições para que também possamos nos diferenciar relativamente ao que nos nivelou, reorientando e transformando uma trajetória de (auto)formação. Especificamente no contexto da Educação Física escolar, quer dizer que a aprendizagem e domínio das técnicas corporais mais eficientes pode ser uma fase importante no processo ensino aprendizagem, mas não pode significar o limite do conhecer, pois esse limite conhecido não pode determinar, *a priori*, um padrão de comportamento motor à partir do cálculo de eficiência de um corpo em uma situação pontual, isto é, a designação desse conhecimento não deveria ser “o” parâmetro definidor do movimentar-se indiscriminadamente sem levar em conta a experimentação sensível, sem ser posto à prova experimentalmente.

Em nosso caso seria desenvolver, como propõe Almeida (2012) embasado no filósofo Gil, a inteligência corporal, esta que, por sua vez, propicia dar um sentido novo ou uma nova função a uma prática corporal já existente ou ainda inventar novas formas de movimentar-se, (novas práticas) a partir de objetivos singulares ou compartilhados (não seria esse um processo crítico?).

O objetivo, nesse caso, é compreender como o indivíduo se move e pode se mover, tornando-se ‘investigador’ da sua experiência com seu próprio movimento, esperando, com essa ação, conquistar mais autonomia. O movimento, para tanto, adquiriria um sentido ontológico, como caminho de criação e transformação da própria vida, como potência singular de inventar novas vias perceptivas e novos sentidos sem, necessariamente, recusar aqueles já codificados (Almeida, 2021, p. 15).

Bracht (2019, p. 151), refletindo sobre o corpo e seu movimentar-se na Educação Física, nos diz que: “[...] aquilo que ele tem a dizer não pode ser concebido como um inventário de conteúdos determinados fora dele e depois codificados somaticamente, e em último caso dirigidos a outrem”. E acrescenta dizendo que “[...] o estatuto semiótico do corpo não é o de uma substância de expressão disponível para ser articulada com vista a traduzir conteúdos que lhe são exteriores”. Segundo a reflexão do mesmo autor, o corpo não é apenas um “veículo” reproduzidor dos “signos culturais”, mas também produtor de significações e conseqüentemente de novos signos.

Uma forma transcendental, meta interpretativa, objetivista ou universalizante de propor a construção do conhecimento significa, para nós, uma violação do mundo fenomenal a partir da absolutização representacional. Nossa argumentação desenvolvida até aqui tenta explicar o contrário, isto é, o caráter fluido e reversível que os signos podem assumir no processo de formação. Como escreveu Nietzsche, se “o homem é o *animal ainda não* determinado” (ABM 62), essa indeterminação





(auto)formativa que propomos não deságua em relativismo absoluto, mas propõe manter constante a tensão interpretativa entre o natural e o simbólico. Por esse caminho, a linguagem seria um elemento de comunicação (ligação), a qual se entende também como elemento tensionador entre o que *é* o que pode *vir-a-ser*; não se promoveria mais uma tensão entre corpo e linguagem, mas entre conhecer (ação, impulso, movimento) e conhecimento (conhecido, designado), cujo *medium* é a linguagem, que tem sua matriz de sentidos inscritos na ação do corpo sensível.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permitam-nos uma retomada do argumento, pois os conceitos são compostos por palavras, símbolos, signos comuns, que sinalizam, indicam, mostram, assim como os próprios gestos corporais apontam o objeto percebido. Só que eles têm a incrível capacidade de fazê-lo separado do corpo que os produziu: “são eles arco-íris e pontes aparentes entre aquilo que se acha eternamente separado” (ZA, O convalescente 2), pois nos remetem ao objeto pelo consenso estabelecido entre os partícipes das experiências a que os signos aludem. Desse modo nos permitem exteriorizar algo da nossa interioridade ao mesmo tempo em que nos possibilita incorporar algo do mundo exterior. Os signos refletem seu caráter de reversibilidade perceptiva que a filosofia merleau-pontyana descreve metaforicamente na ideia da “mão que toca” ao mesmo tempo em que “é tocada”; esse seria o espaço “interseccional” da experiência de conhecer (Araújo, 2019). Dessa maneira, a condição do signo é ser esse *medium* que tensiona e promove a continuidade entre o corpo e o mundo. Por isso propomos, com Nietzsche, pensar a formação com a mediação da linguagem, mas não com fim nela, também aquém e além dela, por que é o corpo sensível em ação que introduz o novo na linguagem e no mundo. O próprio Zaratustra se inscreve sob esse signo da fluidez e da tensão: “Zaratustra não oferece uma fé nova, mas uma exigência nova; não uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas uma tensão” (Larrosa, 2009, p. 63). A felicidade oferecida por Zaratustra só pode ser alcançada por cada um à sua maneira.

Diante disso, participar de um jogo na Educação Física (ou em qualquer outro espaço/tempo) cujas regras foram definidas externa e estranhamente, que não atendem às necessidades dos indivíduos e não podem ser adequadas ao contexto em questão, pode promover mais impulsos reativos do que criativos aos envolvidos, desautorizando qualquer perspectiva soberana de (auto)formação. Se o movimento é concebido apenas como reprodução, e não como produção, desautoriza-se o acoplamento que pode ser mais adequado a determinado corpo, obrigando-o a conformar-se a formas e sentidos





previamente sequestrados. Nesse contexto, a experiência tende a ser negativa, favorecendo estereotipia e dessensibilização das ações motoras. Isso pode induzir uma percepção limitadora da própria vida, levando o indivíduo a concluir que não é capaz daquela ação e, portanto, não é digno de participar daquele universo de movimento que, nessas condições, não lhe faz o menor sentido.

Quando se percebe, pela rigidez do jogo, que forma e sentido parecem estar dados, independentemente da nossa perspectivação (das nossas experiências vividas sob condições singulares), fica mais difícil compreender e compartilhar o horizonte formativo proposto. “É o corpo do autômato a moderna metáfora do corpo codificado (‘corpoinscrição’), a imagem ideal do nosso corpo domado, preparado para reagir a sinais porque submetido a um significante supremo” (Almeida, 2012, p. 3). Mas, se buscarmos compreender que as “experiências” que compõem a (auto)formação podem partir desses signos compartilhados como dispositivos disparadores de novos processos de significação, como referenciais de ação que exercem função regulativa, mas jamais definitivos, talvez nos aproximemos da proposta crítica de Educação Física comprometida com a potencialidade da vida, pois entendemos que, uma vez que o aluno compreende a gramática estruturante da regra (forma) do jogo, bem como seus respectivos aspectos funcionais (sentido), ele terá mais condições de se movimentar dentro dele construindo novas jogadas, num conhecer perspectivo indissociável entre: jogador/ jogo; conhecer/ conhecimento; homem/ mundo; ação/ reflexão; movimento/ pensamento; organismo/ ambiente; significação/ significado; texto/ contexto. Essa dinâmica vai ao encontro do que Nietzsche denominou de “*Spielraum*”, na medida em que amplia as margens de atuação de um estudante, fornecendo melhores condições de interpretar seu mundo próprio de movimento e, assim, perspectivar o horizonte de sua (auto)formação, sendo influenciado ao mesmo tempo em que influencia o jogo com suas jogadas.

Se considerarmos os temas/saberes da Educação Física como conteúdos ou “artefatos” culturais importantes para serem **comunicados** às novas gerações, surge com isso a necessidade de esforçar-se na tradução dessas ações (experiências das práticas corporais) em signos comunicáveis, transformando o movimentar-se humano em objeto de ensino. Este objeto, cuja inserção no currículo escolar fora defendida por possuir histórica e culturalmente sentido e significado para uma determinada comunidade, ou ainda por cumprir uma função na sociedade moderna, entendemos que precisa ser compreendido, doravante, como um objeto indeterminado, uma “nuance”, cuja fluidez permite maior “*Spielraum*” ao ser pedagogizado.





## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da educação física. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 247-263, 2011.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. Organismo, corpo e linguagem na “educación corporal”: “una mirada” crítica. **Conexões**, v. 19, p. 1-18, 2021.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o Filósofo José Nuno Gil. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 329-344, 2012.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; EUSSE, Karen Lorena Gil. Educação Física, linguagem, corpo. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 3, p. 46-57, 2020.
- ARAUJO, Arthur Octávio de Melo. **Da semântica do corpo ao gesto da palavra**: interseções entre Merleau-Ponty e Francisco Varela. São Paulo: FiloCzar, 2019.
- ASSMANN, Helena **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.
- BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da educação física**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.
- BRACHT, Valter. **A educação Física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí, RS: Unijuí, 2019.
- BRACHT, Valter. Práticas corporais: falar sobre o indizível. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10. **Anais...** Fortaleza, CE: CBCE, 2023
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v. 25, p. 1-15, 2019.
- CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma educação física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, v. 32, p. 1-19, 2020.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012.





FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; JOHANN, Maria Regina. Linguagem, corpo e educação física: o sempre insuficientemente dito. **Conexões**, v. 19, p. 1-20, 2021.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, v. 22, p. 25-36, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 11, n. 3, p. 197-200, 1990.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora**: reflexões sobre os pensamentos morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos**. Petrópolis, SP: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. São Paulo: Hedra, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano I**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.





NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano II**: um livro para espíritos livres (vol. II). São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SOUZA, José Crisóstomo. O mundo bem nosso: antirrepresentacionismo poiéticopragmático, não linguístico. **Cognitio**, v. 16, n. 2, p. 335-360, 2015.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

STEGMAIER, Werner. **As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VARELA, Francisco Javier; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente corpórea**: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. Nietzsche e o projeto crítico de superação da compreensibilidade. **Cadernos Nietzsche**, v. 32, p. 297-317, 2013a.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é**. Campinas, SP, PHI, 2013b.

---

#### Amarilton Cesar Nascimento Lima

<https://orcid.org/0000-0002-5579-9425>

<https://lattes.cnpq.br/5095980058193080>

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

[amarilton@gmail.com](mailto:amarilton@gmail.com)

#### Felipe Quintão de Almeida

<https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

<http://lattes.cnpq.br/3827408926506567>

Universidade Federal do Vale do São Francisco (Petrolina, PE – Brasil)

[fqalmeida@hotmail.com](mailto:fqalmeida@hotmail.com)

#### Jorge Luiz Viesenteiner

<https://orcid.org/0000-0003-3727-7890>

<http://lattes.cnpq.br/7444634503835464>

Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória, ES – Brasil)

[jvies@uol.com.br](mailto:jvies@uol.com.br)

### CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

**Autor 1:** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.





**Autor 2:** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

**Autor 3:** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

### FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

### DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

### DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

LIMA, Amarilton Cesar Nascimento; ALMEIDA, Felipe Quintão de; VIESENTEINER, Jorge Luiz. A (in)capacidade de se prescrever: uma reflexão sobre corpo e linguagem a partir do perspectivismo nietzschiano. *Corpoconsciência*, v. 30, e21120, p. 1-22, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21120>.

---

**Recebido em:** 27/02/2026

**Aprovado em:** 26/03/2026

**Publicado em:** 06/04/2026

