



DESLOCAMENTOS DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: ENTRE REPRESENTAÇÃO E ACONTECIMENTO

DISPLACEMENTS OF LANGUAGE IN CULTURAL PHYSICAL EDUCATION: BETWEEN REPRESENTATION AND EVENT

DESPLAZAMIENTOS DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA CULTURAL: ENTRE REPRESENTACIÓN Y ACONTECIMIENTO

**Pedro Xavier Russo Bonetto • Rubens Antonio Gurgel Vieira • Clayton Cesar de Oliveira Borges •
Marcos Garcia Neira**

Resumo

Este artigo problematiza a centralidade da linguagem na Educação Física cultural, interrogando os limites de uma concepção representacional do conhecimento e da aprendizagem que, mesmo nas vertentes críticas e pós-críticas, tende a subordinar a vivência corporal aos regimes da significação. Reconhecendo que a inserção da Educação Física no campo das Linguagens produziu inflexões decisivas — ao romper com o biologicismo e afirmar o corpo como produção histórica e cultural —, argumenta-se que tal movimento também consolidou certa confiança na representação como operadora privilegiada do currículo. À luz da filosofia da diferença, especialmente das contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, sustenta-se uma compreensão pragmática e produtiva da linguagem, deslocando o foco do que as práticas corporais significam para o que produzem como acontecimento. Em perspectiva ensaística, assumindo uma atitude cartográfica de acompanhamento dos processos, o texto recorre a relatos de experiências pedagógicas do currículo cultural não como evidências ilustrativas, mas como fragmentos que tensionam conceitos e evidenciam a dimensão intensiva da aprendizagem. Defende-se que tematização e problematização, quando tomadas como gestos ético-políticos imanentes, fissuram o paradigma representacional e afirmam o currículo como escrita em ato, no qual conhecer e aprender se produzem como agenciamento, experimentação e criação.

Palavras-chave: Educação Física Cultural; Linguagem; Representação; Filosofia da Diferença; Ensaio.

Abstract

This article problematizes the centrality of language in Cultural Physical Education by questioning the limits of a representational conception of knowledge and learning which, even within critical and post-critical approaches, tends to subordinate bodily experience to regimes of signification. While acknowledging that the inclusion of Physical Education within the field of Languages produced decisive shifts—breaking with biologicism and affirming the body as a historical and cultural production—the paper argues that this movement also consolidated representation as a privileged curricular operator. Drawing on the philosophy of difference, particularly the contributions of Gilles Deleuze and Félix Guattari, the study advances a pragmatic and productive understanding of language, shifting the focus from what bodily practices mean to what they produce as events. Adopting an essayistic and cartographic approach, the text mobilizes pedagogical experience reports from the cultural curriculum not as empirical illustrations, but as fragments that tension concepts and reveal the intensive dimension of learning. It argues that thematization and problematization, understood as immanent ethical-political gestures, fissure the representational paradigm and affirm the curriculum as writing-in-act, in which knowing and learning emerge as assemblage, experimentation, and creation.

Keywords: Cultural Physical Education; Language; Representation; Philosophy of Difference; Essay.

Resumen

Este artículo problematiza la centralidad del lenguaje en la Educación Física cultural, interrogando los límites de una concepción representacional del conocimiento y del aprendizaje que, incluso en enfoques críticos y poscríticos, tiende a subordinar la experiencia corporal a los regímenes de significación. Reconociendo que la inserción de la Educación Física en el campo de las Lenguas produjo inflexiones decisivas —al romper con el biologicismo y afirmar el cuerpo como producción histórica y cultural, se argumenta que dicho movimiento también consolidó la representación como operador privilegiado del currículo. A la luz de la





filosofía de la diferencia, especialmente de las contribuciones de Gilles Deleuze y Félix Guattari, se sostiene una comprensión pragmática y productiva del lenguaje, desplazando el foco de lo que las prácticas corporales significan hacia lo que producen como acontecimiento. Desde una perspectiva ensayística y cartográfica de acompañamiento de procesos, el texto movilizaba relatos de experiencias pedagógicas del currículo cultural no como ilustraciones empíricas, sino como fragmentos que tensionan conceptos y evidencian la dimensión intensiva del aprendizaje. Se sostiene que tematización y problematización, entendidas como gestos ético-políticos immanentes, fisuran el paradigma representacional y afirman el currículo como escritura en acto, donde conocer y aprender se producen como agenciamiento, experimentación y creación.

Palabras clave: Educación Física Cultural; Lenguaje; Representación; Filosofía de la Diferencia; Ensayo.

INTRODUÇÃO

Desde pelo menos o último quartel do século XX, quando a Educação Física escolar passou a reivindicar sua inserção no campo das Linguagens, produziu-se um deslocamento incontornável no modo de compreender as práticas corporais, seus gestos e seus sentidos. Ao recusar a centralidade das vertentes biologicistas e psicomotoras, tal perspectiva inscreveu o corpo no plano da cultura, afirmando-o como produção histórica, social e simbólica (Soares *et al.*, 1992). Não se tratou de um movimento insignificante: a título de exemplificação, ao conceber jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas como linguagens, a Educação Física cultural passou a operar uma crítica consistente aos currículos normativos e às pedagogias da aptidão, instaurando um horizonte político-pedagógico comprometido com a problematização das desigualdades, das identidades e dos regimes de verdade que atravessam as práticas corporais e as pessoas que delas participam (Neira; Nunes, 2006; 2009; Nunes, 2016; Farias *et al.*, 2020, Bonetto; Vieira, 2021).

Entretanto, é precisamente nesse gesto de aproximação com a linguagem que se abre uma zona de tensão que merece ser explorada com maior cuidado. Ao filiar-se majoritariamente a concepções oriundas do estruturalismo, do materialismo histórico-dialético, da sociologia e da antropologia, parte significativa da produção da Educação Física acabou por consolidar uma centralidade da linguagem na qual a experiência corporal tende a ser apreendida prioritariamente como sistema de significações, códigos e representações. Nessa chave, gestos, técnicas e práticas são frequentemente convocados a “expressar” culturas, identidades e modos de vida, como se a linguagem fosse capaz de circunscrever e estabilizar tudo aquilo que se vive no encontro com o corpo em movimento (Bonetto; Vieira, 2023).

É nesse ponto que a filosofia da diferença, especialmente a partir das contribuições de Gilles Deleuze e Félix Guattari, oferece ferramentas para deslocar o problema. Ao compreender a linguagem não como espelho do real, mas como prática imanente atravessada por forças, enunciados e agenciamentos, abre-se a possibilidade de pensá-la também como acontecimento. O sentido deixa de figurar como origem ou finalidade e passa a ser entendido como efeito provisório de encontros, sempre suscetível a





deslocamentos. Ao supor que a experiência possa ser plenamente descrita ou comunicada, corre-se o risco de reduzir sua potência ao que dela se consegue dizer. Permanecem, contudo, movimentos, afetos, intensidades e imprevistos que tensionam a estabilização narrativa e colocam em questão a ideia de que aprender seja apenas reconhecer ou reproduzir significados (Vieira, 2022). Essa lógica ignora a potência do corpo como espaço de experimentação e atravessamento de intensidades, em que o aprendizado não é necessariamente mensurável, explicável ou reproduzível, mas se manifesta na relação sensível com o próprio corpo, com o outro e com o mundo (Bonetto, 2021; Vieira; Bonetto, 2025).

Partindo dessa inflexão, este artigo sustenta que as experiências com o currículo cultural da Educação Física se situam justamente nesse entre-lugar: entre representação e acontecimento.

Ao dialogar com os relatos de experiências pedagógicas culturalmente orientadas, reunidos por Neira (2025) em *Escrevivências da Educação Física cultural* (vol. 5), buscamos evidenciar tanto os deslocamentos já operados pela perspectiva pós-crítica em direção a uma compreensão não essencialista da linguagem, quanto as tensões que persistem quando a escrita da experiência procura organizar aquilo que, no plano do vivido, se produz como imprevisível. A escolha desse material não decorre de pretensão de exaustividade nem de representatividade do campo, mas de sua pertinência ao problema teórico aqui enfrentado: trata-se de um conjunto de relatos explicitamente filiados ao currículo cultural, o que permite acompanhar, com maior consistência, como a própria perspectiva produz textos nos quais se entrelaçam representação, experiência e acontecimento. Também por isso, os relatos não são tomados como dados comprobatórios, mas como materiais de fricção teórica, capazes de fazer ver a oscilação entre aquilo que a linguagem organiza e aquilo que, ao narrar, ela não consegue reter integralmente.

Trata-se, portanto, de um ensaio filosófico que opera no interior do próprio campo da Educação Física cultural, não para lhe propor uma ruptura, mas para aprofundar uma questão que lhe é imanente: em que medida a linguagem, ao narrar a experiência pedagógica, a representa e, ao mesmo tempo, a deixa escapar? Ao afirmar a experiência como acontecimento, não se trata de situá-la fora da linguagem, mas de reconhecer que ela não se esgota no regime representacional que historicamente a organizou.

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL E A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM

A compreensão da Educação Física a partir da perspectiva da linguagem constituiu um deslocamento importante, sobretudo quando essa passou a se afirmar como proposta crítica e de





resistência aos currículos e às práticas pedagógicas tradicionalmente vinculadas às concepções esportivista e psicobiológica. Nesse sentido, é inegável a contribuição da filiação da Educação Física à área de Linguagens e Códigos. Sem desconsiderar que existam outras formas de compreender a relação entre Educação Física e linguagem no interior do campo, este ensaio não pretende oferecer um panorama exaustivo dessas formulações. Seu movimento é outro: privilegiar, de modo deliberado, produções que dialogam com a perspectiva cultural e com a filosofia da diferença, na medida em que é nesse cruzamento que o problema aqui formulado ganha espessura, a saber, os limites da representação quando a linguagem é convocada a narrar e organizar a experiência pedagógica.

Entretanto, a aproximação da noção de linguagem advinda da antropologia social (Daolio, 1995) ou do materialismo histórico-dialético (Soares *et al.*, 1992), ainda que fecundas, consolidou uma compreensão na qual as práticas corporais tendem a ser apreendidas prioritariamente como sistemas de significação. Essas contribuições permanecem pertinentes; contudo, quando tomadas como suficientes, restringem aquilo que se pode pensar sobre a experiência corporal.

Ao enfatizar o caráter cultural e histórico do conhecimento, conferiram à linguagem papel central na organização dos modos de vida, afastando-se da ideia de natureza humana essencial e imutável. No campo da Educação Física, Daolio (1995), ao apoiar-se no trabalho de Marcel Mauss e nos conceitos de “fato social” e “técnicas corporais”, compreende os gestos e movimentos como produções culturais passíveis de transmissão ao longo das gerações. De modo semelhante, Soares *et al.* (1992) afirmam a cultura corporal como objeto de reflexão pedagógica, entendendo a linguagem como estruturada e materializada social e historicamente. Nessa chave, gestos, regras e técnicas comunicam elementos culturais, ilustram modos de vida e expressam valores de determinados grupos sociais. Trata-se de um avanço decisivo ao romper com o biologicismo vigente na Educação Física no século passado e afirmar o corpo e, mais especificamente, a gestualidade, como produção simbólica.

Ainda assim, mesmo quando a representação deixa de ser ontológica para tornar-se cultural, a linguagem permanece como operador privilegiado da compreensão da experiência. A perspectiva pós-estruturalista, especialmente em diálogo com Jacques Derrida, amplia essa discussão ao evidenciar a instabilidade do significado e a impossibilidade de uma presença plena do signo (Neira; Nunes, 2009). O significado não é fixo, mas diferido, dependente de sistemas diferenciais de significantes.

Buscando potencializar essa compreensão, Bonetto (2021) afirma que a filosofia da diferença, especialmente nas contribuições de Deleuze e Guattari, permite um deslocamento adicional. Na





perspectiva dos filósofos, a linguagem não é, antes de tudo, representação, mas intervenção. A unidade elementar da linguagem – o enunciado – não opera prioritariamente como transmissão de informação, mas como palavra de ordem. A linguagem não se limita a comunicar; ela faz agir, produz efeitos, institui comandos (Deleuze; Guattari, 1995). Nesse sentido, não há neutralidade: todo enunciado participa de relações de poder, ou melhor, está atrelado a um emaranhado de linhas de força.

Ainda de acordo com Bonetto (2021), uma das críticas centrais dirigidas por Deleuze e Guattari à linguística tradicional consiste precisamente em recusar a ideia de que a língua seja meramente representacional. A linguagem não se organiza apenas em torno da troca de informações, mas articula-se a dispositivos de poder, a formas de obediência e a modos de subjetivação. A informação é apenas o mínimo necessário para que a palavra de ordem circule; o que está em jogo são transformações incorporais atribuídas aos corpos. Essa compreensão implica pensar a linguagem como agenciamento. Na visão de Deleuze e Guattari (1995), todo agenciamento comporta um segmento de conteúdo (mistura de corpos, ações e paixões) e um segmento de expressão (atos e enunciados que produzem efeitos). A relação entre linguagem e mundo não é de espelhamento, mas de cofuncionamento. Não se trata apenas de representar práticas corporais, mas de participar de sua produção.

Nessa perspectiva, a significação é apenas um dos efeitos possíveis do acontecimento linguístico, e não seu fundamento. A linguagem não se reduz à comunicação, expressão nem à transmissão de conteúdos estabilizados; ela é atravessada por forças, desejos e intensidades que frequentemente excedem sua captura representacional. Ainda que os discursos organizem a experiência, algo nela insiste em tensionar essa organização, fazendo vacilar sua pretensa completude. As implicações dessa compreensão são decisivas para o ensino e a aprendizagem, logo, para a própria didática. Se aprender não se limita à reconhecimento, isto é, ao reconhecimento do já sabido sob formas previamente estabilizadas, mas envolve acoplamentos, experimentações e corporificações (Kastrup, 2007; Vieira, 2020), então a linguagem não pode ser pensada apenas como meio de transmissão cultural. Ela participa de processos de criação e transformação que se produzem no encontro entre corpos, práticas e discursos. Isso não significa atribuir à ação pedagógica a capacidade de garantir a diferença, mas reconhecer que ela pode abrir condições para que algo se produza para além da simples assimilação de significados (Bonetto, 2021; Vieira; Bonetto, 2025).

Desse modo, não se trata de opor representação e acontecimento como polos excludentes, mas de reconhecer que toda produção de sentido, inclusive os relacionados com a Educação Física se





movem nesse *entre*. Ao mesmo tempo em que organiza e interpreta as práticas corporais por meio da linguagem, vê-se atravessada por dimensões intensivas que tensionam essa organização. É nesse intervalo — entre significação e intensidade — que se abre um terreno fértil para pensar outros deslocamentos possíveis. Se a linguagem ocupa posição central na constituição da Educação Física cultural, importa também indagar como essa centralidade se reinscreve na escrita das experiências que a própria perspectiva produz.

ESCRITA, EXPERIÊNCIA E ENSAIO

Nomear este percurso não implica reivindicar um método no sentido clássico, nem situar o texto em um território reconhecível pelas técnicas de pesquisa educacional. Não se trata de oferecer um protocolo, tampouco de descrever procedimentos replicáveis. Trata-se, antes, de assumir a forma do ensaio como modo de pensar, isto é, como exercício que se deixa afetar pelos encontros que atravessam a Educação Física cultural sem a pretensão de organizá-los segundo um esquema prévio de inteligibilidade. O que está em jogo não é a explicação de um objeto dado, mas a problematização de movimentos que se produzem entre práticas corporais, discursos, instituições e modos de existir.

Assumir o ensaio como forma implica renunciar à exterioridade confortável do pesquisador que observa, classifica e estabiliza o real a partir de um ponto supostamente neutro. Como assinala Larrosa (2002), o ensaio não é aplicação de método, mas exercício de experiência: escreve-se a partir do que nos acontece, do que nos atravessa e nos transforma. A experiência, nesse sentido, não é algo que possuímos, mas algo que nos modifica. O ensaio não parte da segurança do saber já constituído; ele nasce do encontro com aquilo que ainda não se deixa nomear com precisão.

Entretanto, compreender a experiência como aquilo que nos acontece não significa reconduzi-la à interioridade de um sujeito que sente e interpreta o mundo a partir de si. A experiência, aqui, aproxima-se da noção de acontecimento: algo que se produz no *entre* (entre corpos, práticas, enunciados e forças), e que não se deixa reduzir à consciência individual. O acontecimento não pertence a alguém; ele se efetua nos encontros. Nesse sentido, escrever a experiência não é relatar acontecimentos privados, mas acompanhar os efeitos que determinados encontros produzem nos modos de pensar, agir e existir.

Essa posição desloca também o estatuto da escrita. A escrita não aparece como etapa posterior à pesquisa, como simples meio de comunicação de resultados já alcançados. Ela é parte





constitutiva do próprio processo de elaboração. Escrever é experimentar o pensamento, expô-lo ao risco, colocá-lo diante do que resiste à captura conceitual. A escrita reorganiza a experiência, opera cortes, distribui relevâncias, constrói coerências; mas não consegue encerrá-la definitivamente. Algo sempre escapa à estabilização narrativa, fazendo vacilar a pretensão de totalidade e evidenciando que a linguagem não esgota o vivido.

É sob essa disposição que os relatos de experiências pedagógicas reunidos na obra recente organizada por Neira são mobilizados ao longo deste texto. Não aparecem como dados empíricos nem como exemplos ilustrativos de uma argumentação previamente construída. Funcionam como superfícies de atrito, como fragmentos que interrompem o fluxo teórico e exigem do pensamento novo esforço de elaboração. Ao narrar a aula, o texto organiza, seleciona e estabiliza acontecimentos; ao mesmo tempo, deixa transparecer hesitações, imprevistos e intensidades que não se deixam reduzir a significados plenamente fixáveis. É nessa oscilação que se torna visível a tensão entre representação e acontecimento. A escolha por esses relatos deve-se, portanto, menos a um critério de abrangência do que à unidade teórico-política do material, inteiramente implicado na perspectiva cultural da Educação Física, o que permite acompanhar, de modo mais preciso, as tensões que este ensaio procura pensar.

É nesse sentido que a cartografia comparece menos como método formalizado e mais como atitude investigativa. Não se trata de aplicar categorias prévias aos relatos, mas de acompanhar os processos que neles se esboçam, seguindo pontos de intensidade, hesitações, desvios, retomadas e forças que atravessam a experiência narrada. Cartografar, aqui, significou ler os materiais sem a pretensão de extrair deles uma verdade estável sobre a aula, mas deixando-se afetar pelos problemas que emergem de sua própria composição: aquilo que se repete, aquilo que vacila, aquilo que se organiza discursivamente e aquilo que resiste à organização. A análise, assim, não visa representar ou interpretar um objeto fixo, mas compor com os movimentos que os próprios relatos põem em circulação, acompanhando a tensão entre o que a escrita consegue tornar inteligível e o que nela permanece como resto intensivo do acontecimento.

Tomar os relatos nesse horizonte implica lê-los não como registros transparentes de uma prática, mas como produções discursivas que, ao mesmo tempo em que organizam a experiência, revelam suas fissuras. Neira (2011) descreve que os relatos de prática são discursos pedagógicos (que são, de fato, objetos de análise), independentemente de sua relação de representação/confiabilidade com a prática desenvolvida na escola. “[...] esse ponto não constituiu obstáculo nem sequer interferiu nos resultados, pois não buscávamos a verdade sobre o que aconteceu. Partindo do pressuposto de que um discurso





produz seu próprio objeto, o que nos interessava era o que os professores afirmavam ter feito” (Neira, p. 2011, p. 14).

Assim, a escrita reinscreve a aula, mas não a captura integralmente. Há sempre um resto, não exterior à linguagem, mas excedente à sua pretensão representacional, que insiste em deslocar as categorias disponíveis.

Gehres, Rocha e Bonetto (2024) empreendendo o mesmo tipo de análise *com* os relatos de experiência descreve-os como um sistema de simulacro, onde ao mesmo tempo que a aula, a atividade pedagógica, a vivência da prática corporal (atividade efetivamente produzida) é criação e simulacro, o registro escrito também o é, ele jamais transmite uma verdade da aula, ou mesmo uma totalidade dos acontecimentos curriculares. De tal modo, a análise dos registros trata-se mais de um trabalho de montagem, de construção performativa, uma experimentação típica dos ensaios, das cartografias e das pesquisas-intervenção, e menos um labor científico de formulação e comprovação de uma tese específica ou mesmo de análise ou interpretação e hermenêutica.

O presente ensaio, portanto, não busca concluir, provar ou encerrar a questão. Ele sustenta tensões, admite a instabilidade e acolhe o risco de não alcançar uma síntese final. Interessa-nos menos decidir o que as práticas corporais “significam” e mais observar o que produzem quando são narradas, tematizadas e têm suas representações problematizadas. Não como sistema fechado de interpretações, mas como campo aberto a experimentações conceituais, no qual escrever, pesquisar e ensinar se implicam mutuamente. Não se trata, contudo, de experimentação no sentido de expressão subjetiva ou interpretação individual da experiência, mas da produção de conceitos imanentes aos encontros entre corpos, práticas e enunciados, tal como proposto por Deleuze e Guattari (1995), em que o pensamento se engendra como efeito de forças e não como representação de um sujeito.

REPRESENTAÇÃO, CONHECIMENTO E SEUS DESLOCAMENTOS

Bastante relacionada com a concepção de linguagem descrita anteriormente, a virtualidade que atravessa a teorização em questão compreende o conhecimento como não representacional, preocupação já presente nas pesquisas da perspectiva cultural da Educação Física, especialmente aquelas alinhadas aos estudos pós-estruturalistas. Ancorados nos Estudos Culturais, entende-se que a representação não opera como espelho do real, mas como um sistema cultural de significação que atribui





sentidos às coisas por meio da linguagem, produzindo simbolicamente classificações, identidades e possibilidades de existência (Hall, 2008).

A representação, nesse registro, não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, constitui-se como sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (Silva, 2013). Pensar a partir desse campo é reconhecer que identidade e diferença são produzidas em cadeias discursivas abertas e instáveis. No interior da Educação Física cultural, essa compreensão sustentou a defesa de práticas pedagógicas comprometidas com a ampliação de vozes, com a inclusão de saberes marginalizados e com a disputa por significações historicamente silenciadas.

Oliveira Júnior (2017) e Neves (2018), por exemplo, exploram como a representação cultural participa da construção das imagens do outro e da própria organização curricular, evidenciando que os processos de significação são sempre atravessados por relações de poder. Do mesmo modo, Oliveira e Neira (2019), a partir de Foucault, tensionam a concepção moderna de conhecimento como espelho da realidade, deslocando-o para o plano da produção histórica e discursiva. Conhecer não seria alcançar a essência das coisas, mas participar de jogos de saber-poder que constituem objetos e sujeitos.

Esse deslocamento é decisivo. Ao subtrair do conhecimento a marca da verdade transcendental, abre-se espaço para compreendê-lo como produção situada, perspectivada, oblíqua (Ribeiro, 2011). Entretanto, ainda que a representação deixe de ser ontológica para tornar-se construcionista, ela permanece como operador central. O conhecimento segue sendo pensado prioritariamente como organização discursiva do mundo, ainda que agora reconhecida como histórica e política.

É nesse ponto que a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari propõe um movimento mais radical. Não se trata apenas de disputar o direito de representar nem de denunciar a ilusão de transparência do signo. Trata-se de questionar a própria imagem do pensamento que sustenta a representação como modelo privilegiado do conhecer. Em *Diferença e repetição*, Deleuze (2018) identifica no pensamento representacional uma operação fundamental: limitar o real para, em seguida, reproduzi-lo sob a forma do mesmo. Identidade no conceito, oposição na determinação, analogia no juízo, semelhança no objeto; são essas as engrenagens que mantêm o pensamento orbitando em torno da reconhecimento.





Ao criticar a “imagem dogmática do pensamento”, o filósofo não pretende apenas denunciar equívocos metodológicos, mas deslocar o próprio estatuto do pensar. Pensar não é reconhecer, nem reencontrar o já sabido sob outra forma. Pensar é ser violentado por algo que força o pensamento a sair de sua inércia. “O que nos força a pensar é o signo” (Deleuze, 2006, p. 91). O signo não é simplesmente portador de significado; ele é efeito de um encontro contingente que impõe ao pensamento a necessidade de criar.

Se tomarmos essa chave para ler as experiências com o currículo cultural da Educação Física, certos fragmentos narrativos tornam-se particularmente reveladores. Em uma das aulas descritas, ao relatarmos a vivência com carrinhos de rolimã na quadra, lê-se: “Assim que pisamos na quadra o(a)s discentes posicionaram os carrinhos no chão. [...] Em poucos minutos a velocidade empregada já estava considerável. Não tinha radar que captasse a rapidez de conhecimentos e afetos que transitavam. A quadra com suas linhas se tornou uma pista” (Santos Júnior, 2025, p. 128-129).

Aqui não se trata de transmissão de conteúdos previamente organizados. A cena não é a aplicação de um saber estabilizado, mas a emergência de um campo intensivo em que afetos e conhecimentos circulam numa velocidade que escapa à mensuração. A quadra deixa de ser apenas espaço físico representável e converte-se em território de experimentação. O pensamento não reconhece algo já dado; ele é arrastado pelo encontro, pela aceleração, pela necessidade de responder ao que ali se produz. O conhecimento não aparece como representação do real, mas como efeito de um agenciamento muito particular e a tematização construída, longe de conduzir a uma essência da prática, expõe a multiplicidade dos currículos produzidos. Jamais se chega à completude do objeto; apenas se percorrem algumas das infinitas possibilidades que emergem dos encontros entre estudantes, docentes e discursos.

Em outro fragmento, ao final de uma experiência com patinete, estudantes afirmam: “Foi muito bom, parece que estamos voando. [...] Eu sempre tinha medo e hoje eu consegui andar e me sentir bem.” (Souza, 2025, p. 197).

A experiência relatada não se reduz à aquisição de um conceito. O que comparece é a produção de uma transformação subjetiva, um deslocamento afetivo, uma relação distinta com o próprio corpo. O medo não é apenas tematizado; ele é atravessado. A aprendizagem não se limita à representação correta de um conteúdo, mas envolve a interpretação de signos que violentam o pensamento: a velocidade, o risco, o equilíbrio, o olhar do outro. Nessas cenas, o que se evidencia não é a negação da linguagem, mas o tensionamento de sua centralidade representacional. A escrita organiza o





acontecimento, dá-lhe forma narrativa; entretanto, deixa transparecer que algo excede essa organização. Há um resto que não se deixa capturar inteiramente pela significação, uma dimensão intensiva que participa da constituição do conhecimento sem se reduzir a ele.

Se, por um lado, a perspectiva cultural já havia deslocado o conhecimento do plano da essência para o da construção histórica, por outro, esses fragmentos sugerem que há ainda um campo a explorar: aquele em que conhecer não é apenas representar, mas deixar-se agenciar por forças, signos e encontros. O pensamento, nesse horizonte, não se contenta com a reconhecimento; ele se produz no choque com aquilo que o desestabiliza. É a partir dessa tensão entre a organização discursiva da experiência e a violência do encontro que a excede, que se abre a possibilidade de pensar outros deslocamentos na relação entre linguagem, conhecimento e currículo.

CONHECIMENTO, TEMATIZAÇÃO E ACONTECIMENTO: DESLOCAMENTOS NO CURRÍCULO CULTURAL

Se a crítica à representação pretende deslocar o conhecimento do plano da reconhecimento para o da criação, é no nível da vivência corporal que esse deslocamento se torna mais visível. Não porque o corpo esteja fora da linguagem, mas porque ele frequentemente produz efeitos que excedem a organização discursiva que tenta circunscrevê-lo. Em algumas experiências narradas, a aula deixa de operar como transmissão de conteúdos sobre uma prática corporal e passa a funcionar como campo de intensidades, onde conhecimento e afeto emergem de forma inseparável.

Os fragmentos aqui mobilizados não devem ser lidos como expressão da totalidade das experiências pedagógicas, nem como indicativo de uma recorrência dos efeitos de criação ou deslocamento. Trata-se de recortes nos quais tais movimentos se tornaram sensíveis à escrita, sem que isso implique sua regularidade, predominância ou garantia no interior das práticas. Em muitos casos, as experiências permanecem no registro da reconhecimento, da repetição ou da estabilização de sentidos, o que não invalida, mas antes compõe, o campo em que tais deslocamentos podem ou não emergir. Isso implica reconhecer que a experimentação não carrega garantias intrínsecas de produção de diferença, podendo também operar por meio de repetições, capturas ou reterritorializações que reafirmam formas já estabilizadas no campo das práticas.

Em um dos relatos, durante a vivência com patinetes na quadra, descreve-se:





“Foi bom porque desci ‘a milhão’ (muito rápido) e senti um leve frio na barriga”; “Quando estava na descida, me sentia igual ao Flash, porque eu descia muito rápido”; e “Foi uma experiência única, pois não andava há muitos anos. Foi eletrizante e senti frio na barriga” (Souza, 2025, p. 199).

O fragmento revela algo que ultrapassa a simples tematização de uma prática corporal urbana. Não se trata apenas de aprender “sobre” o patinete, nem de reproduzir corretamente suas técnicas. O que comparece é a produção de um campo intensivo: velocidade, risco, medo, superação, euforia. O conhecimento não aparece como representação entre conceito e objeto, mas como efeito de um encontro que força o corpo e o pensamento a se reorganizarem.

Importa destacar que tais deslocamentos não se configuram como efeitos necessários ou garantidos pelas ações pedagógicas. Trata-se de acontecimentos contingentes, que só se produzem na imanência dos encontros entre corpos, práticas, materiais e enunciados, não podendo ser antecipados nem assegurados previamente (Deleuze; Guattari, 1995).

Outros relatos da coletânea reiteram essa dimensão intensiva da experiência, especialmente quando se observa o modo como as falas discentes deslocam a prática para além de sua reprodução técnica inicial. Na tematização da cultura da pipa, por exemplo, estudantes confessam que nunca haviam considerado a prática como legítima no contexto escolar, associando-a, até então, à “ociosidade de ‘moleques de rua’” ou mesmo à criminalidade; ao passo que outros evocam “memórias afetivas intensas, imagens de infância, convívio familiar e disputas entre amigos nos bairros onde cresceram” (Vieira, 2025, p. 342).

O que se evidencia aqui não é apenas a ampliação de repertório cultural, mas o deslocamento de regimes de visibilidade: aquilo que operava como não-saber ou como prática marginal passa a comparecer como linguagem corporal complexa, atravessada por pertencimento, conflito e invenção.

Se seguirmos Deleuze, podemos dizer que ali o pensamento não reconhece; ele é violentado pelo signo. A aceleração, o desequilíbrio, a possibilidade da queda, assim como o estranhamento inicial diante de uma prática antes percebida como marginal, funcionam como signos que impõem ao corpo uma necessidade de responder, de inventar soluções, de ajustar-se. O medo, a euforia, a lembrança da infância ou a revisão de preconceitos não emergem inicialmente como conceitos que devem ser aprendidos; são atravessamentos, experiências e afetações. A quadra deixa de ser mero espaço físico útil e funcional, para tornar-se território de exploração, plano de imanência onde diferentes forças se articulam.

Todavia, é importante notar a oscilação. A escrita do relato reorganiza o acontecimento, dá-lhe coesão, transforma a intensidade em narrativa compreensível. Ao afirmar que “não tinha radar que





captasse a rapidez de conhecimentos e afetos”, o texto já realiza uma operação representacional: tenta traduzir o excesso em metáfora e o acontecimento em linguagem. Há, portanto, uma tensão produtiva entre aquilo que se vive como intensidade e aquilo que se narra como experiência organizada. Essa oscilação torna-se ainda mais evidente em outro conjunto de narrativas, desta vez envolvendo a construção coletiva de materiais e a manipulação de objetos não convencionais. Em uma delas, lê-se:

Durante essa vivência, uma das crianças pegou dois cocos de nossa cesta e disse ‘Olha, prô, eu tenho pé de coco!’. Outras [...] começaram a tentar caminhar com este material. [...] Algumas crianças começaram a buscar outros objetos nos quais poderiam subir e experimentar caminhar (Augusto, 2025, p. 87).

Em outra situação:

Enquanto um grupo serrava, convidei outra(o)s estudantes para executarem outras ações – uso da furadeira para furação, utilização da grosa para desbastar [...]. Quando a mão de um(a) cansava, outro(a) assumia a frente. [...] Foi importante notar que a turma não hierarquizou as ações, todas estavam postas como importante (Santos Júnior, 2025, p. 130-131).

Aqui, novamente, não estamos diante da aplicação de um saber previamente estruturado. As crianças não reproduzem uma técnica ensinada; elas inventam modos de caminhar, redistribuem funções, produzem um arranjo coletivo que não estava dado *a priori*. O conhecimento emerge do agenciamento: corpos, cocos, ferramentas, chão, curiosidade, medo, confiança. Não há centro organizador único, nem sequência linear. O saber não é transmitido; ele se produz na própria experimentação. Sob essa perspectiva, a aula aproxima-se daquilo que Deleuze e Guattari denominam agenciamento maquínico: mistura de corpos, ações e paixões que, articuladas, produzem efeitos incorporais: novas possibilidades de sentir, agir e pensar. A aprendizagem não se resume à elaboração de uma representação correta de uma prática cultural; ela envolve uma redistribuição de forças e posições no interior do grupo. O fato de não haver hierarquização explícita das tarefas indica uma suspensão momentânea da verticalidade tradicional do conhecimento.

Contudo, novamente, a narrativa organiza o vivido. Ao afirmar que “todas estavam postas como importantes”, o relato já interpreta a experiência à luz de valores pedagógicos como horizontalidade, cooperação, inclusão. Não se trata de negar essa dimensão, mas de reconhecer que o acontecimento é sempre reinscrito em uma malha discursiva que lhe confere inteligibilidade. A imanência da experiência convive com a necessidade de sua representação. É precisamente nessa tensão que se abre um espaço fecundo para pensar os limites do paradigma representacional ainda operante. As vivências corporais descritas não cabem inteiramente na lógica da reconhecimento; elas produzem deslocamentos,





transformações subjetivas, rearranjos coletivos que não podem ser reduzidos à transmissão de significados. Ao mesmo tempo, a escrita que as registra reinscreve tais deslocamentos em uma economia de sentidos que organiza, seleciona e estabiliza o vivido.

A Educação Física cultural, nesse ponto, revela sua ambivalência produtiva: ela já tensiona a centralidade representacional ao apostar na experimentação, na imprevisibilidade e na imanência das tematizações; mas ainda depende da linguagem para tornar comunicáveis essas experiências. A questão não é optar por acontecimento ou representação como polos excludentes, mas sustentar o “entre”: o lugar em que a experiência excede a narrativa, sem jamais escapar totalmente dela.

Se nas vivências corporais o conhecimento emerge como intensidade, nas tematizações, a emergência assume a forma de deriva. O que se coloca em jogo não é a exposição de um objeto previamente delimitado, mas a abertura de um campo de problemas que se redefine à medida que a aula avança. A tematização, tal como descrita na teorização cultural, nunca alcança a completude ou totalidade da prática corporal; ela percorre apenas alguns de seus fios, muitas vezes aqueles que surgem de modo absolutamente contingente.

Vejamus isso mais de perto. Em relato intitulado *Das aulas na escola ao Coliseu: o boxe na Educação Física* (Santana, 2025), a tematização do boxe não se estabiliza na aprendizagem de golpes ou na descrição de sua história esportiva. Ao contrário, a prática mobiliza discussões sobre violência, mídia, espetáculo e masculinidade. O que inicialmente poderia ser conduzido como técnica de combate converte-se em campo de problematização sobre como determinados corpos são associados à agressividade, à força ou à marginalidade. A prática corporal passa, assim, a operar como dispositivo para interrogar imagens socialmente sedimentadas.

De modo semelhante, em *Brincadeiras com bonecas e bonecos* (Veras, 2025), a tematização não se restringe ao brincar enquanto atividade lúdica. As experiências relatadas evidenciam tensões relativas a gênero e pertencimento: questiona-se quem pode brincar com bonecas, quais expectativas recaem sobre meninos e meninas, quais olhares regulam os corpos infantis. O que poderia ser organizado como simples resgate de brincadeira tradicional torna-se campo de disputa simbólica.

Já em *Capoeira: o lastro da cultura africana que resiste* (Nery, 2025), a tematização ultrapassa a execução de movimentos e golpes para mobilizar questões de ancestralidade, resistência e memória histórica. A prática não comparece apenas como técnica corporal, mas como expressão de um lastro cultural que tensiona narrativas hegemônicas e reinscreve a presença africana na formação social





brasileira. O que se tematiza, portanto, não é apenas uma prática corporal delimitada, mas um agenciamento em constituição, no qual corpos, objetos, discursos, memórias e afetos se conectam provisoriamente. A aula deixa de ser espaço de transmissão técnica para tornar-se plano de composição onde forças heterogêneas pautadas no gênero, violência, ancestralidade e pertencimento, entram em relação, produzem efeitos e se reorganizam. Não se trata de aplicar um conteúdo sobre a prática, mas de acompanhar os movimentos pelos quais ela se compõe e se transforma a cada encontro.

Em *Tematizando o vôlei sentado: outros olhares às dissidências corporais* (Nascimento, 2025), a tematização tensiona diretamente a norma corporal que sustenta o esporte escolar. Ao experimentarem o jogo sentados, estudantes registram o estranhamento diante da nova configuração do movimento e passam a questionar o que entendiam por “desempenho” e “habilidade”. O deslocamento da verticalidade não apenas altera a técnica, mas desestabiliza critérios implícitos de eficiência e normalidade corporal. O que se vê, também aqui, é a desnaturalização de um regime corporal dominante, evidenciando que a tematização opera como intervenção nos próprios critérios que definem o que conta como capacidade.

Essas aberturas não configuram uma ruptura com a representação, mas um deslocamento interno de seus modos de operar. Não há aqui busca por definição universal, nem pretensão de esgotar o objeto; há, antes, a exposição de sua instabilidade constitutiva no interior dos jogos de linguagem que o tornam inteligível. A tematização opera como reterritorialização contínua: parte de discursos já existentes, mas os desloca, recombina, amplia. O conhecimento não é a adequação a uma verdade prévia; ele se constrói no percurso, a partir das perguntas que emergem do grupo.

Entretanto, também aqui a oscilação se impõe. A tematização organiza, seleciona, distribui relevâncias. O professor decide quais fios serão tensionados, quais questões ganharão centralidade, quais conexões serão aprofundadas. Ainda que não haja essência a ser descoberta, há um trabalho de composição discursiva que estrutura a experiência. A imanência não elimina a mediação; ela a desloca.

Essa tensão torna-se particularmente visível quando se observa que, ao final de cada tematização, os conhecimentos produzidos são narrados, sistematizados, compartilhados. O percurso imprevisível é transformado em relato coerente. O acontecimento é reinscrito como experiência pedagógica exemplar. A escrita, ao registrar que “jamais esperávamos, previamente” que determinados conteúdos emergissem, já opera uma organização retrospectiva que atribui sentido ao imprevisto.

Essa ambivalência não constitui contradição; ela revela a própria condição do currículo cultural da Educação Física: ele se move no interior da linguagem e, ao mesmo tempo, tensiona seus





limites. A tematização, ao recusar a universalização e a naturalização das práticas corporais, já destitui o conhecimento de sua pretensão transcendental. Contudo, ao narrar o processo, reinscreve-o numa economia de sentidos que o torna comunicável.

É nesse ponto que a crítica à representação ganha densidade. Não basta afirmar que o conhecimento é construção histórica; é preciso indagar como, mesmo no interior dessa construção, o pensamento pode ser forçado para além da reconhecimento. A tematização, quando conduzida como abertura radical ao inesperado, opera uma inflexão no interior do regime representacional, forçando-o a lidar com aquilo que não se estabiliza facilmente em significados. As dúvidas dos estudantes, as associações inesperadas, as resistências iniciais — tudo isso funciona como força que arranca o pensamento de sua zona de conforto.

Ao mesmo tempo, há momentos em que a tematização parece aproximar-se novamente de certa organização representacional. Quando se busca ampliar o “conhecimento conceitual” sobre as diferentes modalidades do futebol, por exemplo, identificando lacunas e conduzindo aprofundamentos, reintroduz-se parcialmente a lógica de racionalização e distinção típica do paradigma moderno. A diferença, nesse caso, é que tal movimento não parte de um currículo fixo, mas da própria experiência vivida pelo grupo. “[...] são assuntos, dúvidas e discussões que não se repetirão e que provavelmente não comporão experiências pedagógicas de outras escolas em outras conjunturas (Bonetto, 2021, p. 221). Ainda assim, a operação de delimitação e explicitação conceitual permanece.

Essa ambivalência não enfraquece a perspectiva cultural; ao contrário, evidencia sua complexidade. O currículo cultural da Educação Física não abandona a linguagem, nem poderia fazê-lo. Ele trabalha com ela, a partir dela, tensionando-a. A questão que se impõe, então, não é se há ou não representação, mas como sustentar, no interior dela, espaços em que o pensamento possa ser violentado pelo encontro, abrindo-se à diferença. “[...] num movimento duplo de reconhecimento e criação, as práticas pedagógicas culturalmente orientadas desnaturalizam as significações sedentárias e as imagens fixas do pensamento, incentivando, proporcionando espaços-tempos de invenção, transformação e criação das práticas corporais” (Bonetto, 2021, p. 321).

Desse modo, tanto nas vivências corporais intensivas quanto nas tematizações imprevisíveis, o que se revela é um currículo que oscila entre organização discursiva e acontecimento. A representação não desaparece; ela é deslocada, tensionada, atravessada por forças que a excedem. É nesse “entre”: entre o que se pode narrar e o que insiste em escapar, que se desenha a possibilidade de um conhecimento





que não se reduz à imagem do mesmo, mas que se produz como criação situada, provisória e imanente. A tematização, portanto, não suspende a linguagem nem a ultrapassa; ela a intensifica, levando-a até seus próprios limites, onde a significação começa a vacilar sem jamais desaparecer. Sua potência não reside em escapar da representação, mas em tensionar sua estabilidade, expondo-a às forças que a desorganizam e a obrigam a recompor-se.

Bonetto (2021) narra sobre os conhecimentos produzidos nas experiências com a Educação Física cultural afirmando que elas tematizam as práticas corporais tomadas como formas de linguagem, mas o fazem considerando os limites da própria linguagem.

Uma compreensão de linguagem que não se resume à codificação-decodificação, signo-significante, reconhecimento, comunicação ou expressão, pois é gesto, é pura pragmática, tem seu uso político, não é exata, muito menos resume a experiência que as pessoas produzem, seja no âmbito educacional ou durante as práticas corporais. Nessa concepção, não há [apenas] transmissão cultural, mas um processo incessante de criação e intervenção um pelo outro (Bonetto, 2021, p. 319).

Assim, a tematização possui potencial para abrir o campo das práticas corporais à imprevisibilidade, a problematização pode tensionar ainda mais diretamente os regimes de verdade que as sustentam. Não se trata apenas de ampliar significados ou de incluir novas vozes, mas de interrogar os próprios sistemas que autorizam determinadas representações como naturais, corretas ou inevitáveis. Nesse ponto, o currículo cultural da Educação Física aproxima-se explicitamente das análises foucaultianas: problematizar é fazer entrar no jogo do verdadeiro e do falso aquilo que parecia dado, evidenciando as condições históricas e políticas de sua constituição. Em uma das experiências relatadas, ao organizar um baile na sala:

Observamos que as crianças se juntaram para dançar sem impeditivos de gênero. Alguns meninos se juntaram entre si, outras meninas se juntaram entre si e formaram-se também algumas duplas de meninos com meninas. Algumas crianças não quiseram dançar e assistiram, outras fotografaram com nossos celulares (Godoy; Paula; Massela, 2025, p. 41).

À primeira vista, poder-se-ia ler o episódio como simples vivência. Entretanto, o que se produz ali é uma suspensão momentânea das normas que organizam os corpos segundo expectativas binárias. Não há imposição de pares heteronormativos, tampouco distribuição rígida de papéis. A experiência não tematiza diretamente “gênero” como conceito, mas cria condições para que outras configurações se tornem possíveis. A problematização, nesse caso, não opera apenas no nível discursivo; ela se efetua na própria disposição dos corpos no espaço. Todavia, a narrativa que registra o acontecimento já o interpreta como indicador de ausência de “impeditivos”. A escrita identifica ali um valor (liberdade, não





hierarquização), e o reinscreve em uma economia pedagógica. Mais uma vez, a fissura se torna narrativa. A representação não desaparece; ela reorganiza o que foi vivido como abertura. Essa tensão também se manifesta quando o conteúdo da aula extrapola o gesto técnico e alcança dimensões emocionais e sociais.

A discussão também trouxe à tona reflexões sobre o medo, insegurança e a importância do conhecimento técnico como forma de proteção e fortalecimento pessoal. Foi um momento potente de escuta e troca, em que o conteúdo da aula extrapoulo o físico e alcançou dimensões emocionais e sociais (Moura, 2025, p. 353-354).

Aqui, a problematização desloca o foco da execução corporal para os afetos que a atravessam. Medo, insegurança e vergonha não são tratados como obstáculos a serem superados para atingir um padrão técnico ideal, mas como elementos constitutivos da experiência. Ao serem nomeados e compartilhados, deixam de operar silenciosamente como limite invisível. Entretanto, novamente, o relato tende a organizar o acontecimento sob a forma de “momento potente”, atribuindo-lhe coerência retrospectiva. A potência é reconhecida e integrada à narrativa pedagógica. O que foi vivido como incerteza, como hesitação, é convertido em aprendizagem significativa. A problematização, ao mesmo tempo que abre fissuras, é reinscrita como resultado.

Essa ambivalência torna-se ainda mais nítida quando a prática corporal é articulada a uma leitura política do espaço urbano. Em uma das experiências, ao trabalhar com parkour, skate ou freestyle dance, afirma-se que se buscou criar condições para que os estudantes pudessem “experimentá-las criticamente, relacionando seus movimentos corporais com uma leitura política do espaço urbano”, transformando pátio, quadras e corredores em “laboratórios de experimentação” (Oliveira; Taglialegna; Vieira, 2025, p. 243).

Há aqui um movimento deliberado de deslocamento: a escola deixa de ser mero cenário neutro e passa a ser reinterpretada como espaço atravessado por relações de poder, arquitetura, circulação e vigilância. A prática corporal torna-se meio de intervenção simbólica e material no espaço. O corpo não apenas representa uma cultura; ele atua sobre o território, reconfigurando-o. Ainda assim, a própria formulação “criar condições” revela a mediação pedagógica. O acontecimento não é pura espontaneidade; ele é enquadrado, planejado, orientado por uma intencionalidade ética e política. A problematização não é ausência de direção, mas outro modo de dirigir, menos centrado na transmissão de verdades, mais atento à abertura de possibilidades.

É precisamente nesse ponto que a crítica à representação encontra seu limite mais delicado. A Educação Física cultural, ao problematizar representações e desnaturalizar práticas, já se afasta decisivamente do paradigma moderno do conhecimento como espelho da realidade. Contudo, não





abandona a linguagem, nem a necessidade de narrar, organizar e compartilhar as experiências produzidas. A representação não é eliminada; ela é deslocada de seu estatuto ontológico para uma função estratégica.

Sustentar essa tensão talvez seja o gesto mais honesto. Não se trata de opor radicalmente representação e acontecimento, como se fosse possível habitar um fora absoluto da linguagem. Trata-se, antes, de reconhecer que, no interior da escrita das experiências, emergem momentos em que o pensamento é forçado para além da reconhecimento: quando o medo se transforma em coragem, quando a quadra vira pista, quando o pátio torna-se laboratório político, quando pares de dança escapam às expectativas normativas.

Nesses momentos, o conhecimento não se apresenta como reprodução do mesmo, mas como criação situada, implicada e provisória. Ao mesmo tempo, ao serem narrados, tais momentos são reinscritos em uma trama discursiva que lhes confere inteligibilidade e circulação. Em síntese, corroborando com os achados de Bonetto (2021), é possível indicar que as experiências com a Educação Física cultural podem promover a veiculação de um tipo de conhecimento tematizado e problematizado e que, por isso, não se trata da transmissão apenas de um pensamento representacional, mas a criação, o novo e o impensado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste ensaio sustentar uma inflexão teórica e pedagógica não limitada a um ajuste conceitual no interior da Educação Física cultural, pois tensiona seus próprios fundamentos ao colocar em questão a centralidade da linguagem enquanto operador privilegiado da experiência, do conhecimento e da aprendizagem. Se a filiação da Educação Física à área das Linguagens produziu deslocamentos incontornáveis ao recusar o biologicismo, ao inscrever o corpo no plano da cultura e ao enfrentar currículos normativos, também trouxe consigo o risco de reiterar, ainda que sob novas roupagens, uma confiança excessiva na representação, na significação e na comunicabilidade plena da experiência.

O percurso teórico desenvolvido evidenciou que, mesmo nas vertentes críticas e pós-críticas, a linguagem tende a operar como matriz organizadora do real, convocando gestos, práticas corporais e experiências pedagógicas a “dizerem algo”, a expressarem identidades, culturas e modos de vida. O problema não reside na operação em si, mas no que ela silencia: as intensidades, os afetos, os desvios, os acontecimentos que atravessam os corpos e que não se deixam capturar inteiramente pelos regimes da significação. É precisamente nesse ponto que a filosofia da diferença, em especial as contribuições de





Deleuze e Guattari, mostrou-se fecunda para pensar a Educação Física cultural para além do linguicentrismo.

Ao compreender a linguagem como prática imanente, atravessada por palavras de ordem, isto é, por enunciados que não apenas comunicam, mas fazem circular modos de agir, obedecer, desejar e perceber, desloca-se o foco daquilo que as práticas corporais “significam” para aquilo que elas fazem, produzem e engendram. O conhecimento deixa de ser pensado como representação ou reconhecimento e passa a ser compreendido como acontecimento, como produção imanente que emerge dos encontros entre corpos, signos, discursos, materiais, instituições e forças. Aprender, nessa chave, não é apenas reconhecer o já sabido, mas ser afetado por aquilo que desestabiliza o pensamento e o força a criar.

As experiências pedagógicas mobilizadas ao longo do texto, entremeadas à discussão teórica e acompanhadas em atitude cartográfica e ensaística, não funcionaram como exemplos ilustrativos nem como evidências empíricas a serem validadas. Elas irrompem como fragmentos de acontecimentos que, em determinadas condições, desorganizam expectativas, frustram planejamentos prévios e expõem a imprevisibilidade constitutiva do currículo cultural da Educação Física quando tomado como plano de imanência. A tematização e a problematização, longe de configurarem procedimentos técnicos ou etapas didáticas, constituem gestos ético-políticos que podem instaurar dúvidas, criam percursos formativos singulares, fissuram representações e tensionam hierarquias de saber.

Ao afirmar os limites da representação, este ensaio tampouco advoga a supressão da linguagem ou o abandono das conquistas históricas da Educação Física cultural. O que se sustenta é a necessidade de radicalizar essa perspectiva, levando às últimas consequências a crítica à imagem representacional do pensamento. Isso implica reconhecer que nenhuma experiência pedagógica é plenamente transmissível, que nenhum currículo é replicável e que nenhum conhecimento se apresenta como universal ou essencial. Cada aula, cada encontro, cada tematização constitui-se como acontecimento singular, irrepetível e situado.

Retomando a questão que orientou este ensaio — em que medida a linguagem, ao narrar a experiência pedagógica, a representa e, ao mesmo tempo, a deixa escapar? —, é possível afirmar que a linguagem produz uma organização possível do vivido: ela torna a experiência comunicável, compartilhável e inteligível, mas não a captura por inteiro. Ao narrar, a linguagem seleciona, ordena e atribui sentido; contudo, nesse mesmo movimento, deixa escapar intensidades, afetos, hesitações e forças que excedem sua forma representacional. Essa é a resposta central do texto: a linguagem participa da





produção da experiência pedagógica, mas não a esgota. Por isso, o currículo e a aula não podem ser reduzidos nem à transparência do relato, nem a uma indeterminação absoluta.

Por fim, afirmar uma Educação Física cultural atravessada pela filosofia da diferença significa assumir uma postura ética e política que renuncia à segurança dos modelos, à estabilidade das verdades e à promessa de controle do processo educativo. Não se deseja sustentar a hipótese de uma exterioridade pura à representação, mas anunciar a tensão entre dizer e viver, entre organizar e ser afetado, entre narrar e experimentar. Trata-se de habitar o entre — esse espaço em que o currículo se escreve no próprio ato de acontecer — e aceitar que sua potência reside justamente naquilo que não se deixa estabilizar. Em síntese, narrar a experiência pedagógica não é reproduzi-la fielmente, mas compor uma versão situada do vivido, sempre parcial, que ao mesmo tempo revela e oculta, organiza e deixa escapar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eloa Cardoso de. Os corpos em cenas na ginástica: dos Santos à Andrade. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

AUGUSTO, Cyndel Nunes. “Essa é sua perna de verdade?” — tematizando a perna de pau na educação infantil. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **Esquizo-experimentações com o currículo cultural de educação física**. 2021. 351f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Aleturgia do currículo cultural na educação física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. **Conexões**, v. 19, p. 1-20, 2021.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; Vieira, Rubens Antonio Gurgel. **Deleuze-Guattari e a educação física**. Recife, PE: RFB Editora, 2023.

CIARDULLO, Mayara Fernandes. Parkour na escola: o corpo em movimento como território de disputa de saberes, gênero e resistência. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.





DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FARIAS, Uirá de Siqueira *et al.* Educação física escolar na área de Linguagens: diálogos com a educação infantil. **Metalinguagens**, v. 6, n. 2, p. 49-66, 2020.

GEHRES, Adriana de Faria; ROCHA, Sandra Lima; BONETTO, Pedro Xavier Russo. Educação física cultural, relatos de experiência e as danças: repetição, diferença e simulacro. **Caderno pedagógico**, v. 21, n. 13, p. 1-21, 2024.

GODOY, Ana Cristina; Paula, Stefani de; MASSELA, Marina Basques. Eu moro no Brasil e a África que eu sou é no bairro do limão: os sambas das turmas Wanda D'Oxum e João Cândido. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & sociedade**, v. 19, n. 1, p. 15-22, 2007.

LARROSA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MOURA, Thais Norberta Bezerra de. Tematizando as lutas na escola: reflexões sobre violência, gênero e inclusão. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

NASCIMENTO, Aline dos Santos. Tematizando o vôlei sentado: outros olhares às dissidências corporais. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 332. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

NEIRA, Marcos Garcia; Nunes, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Epistemologia e didática do currículo cultural da educação física**. São Paulo: FEUSP, 2022.

NERY, João Paulo dos Reis. Capoeira: o lastro da cultura africana que resiste. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.





NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural de educação física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Educação Física na área de linguagens e códigos. *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NEIRA, Mario Luiz Ferrari (Orgs.) **Educação física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba, PR: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. **Educação em revista**, v. 35, p. 1-28, 2019.

OLIVEIRA, Mariana da Costa Santos; TAGLIALEGNA, Jose Francisco Ribeiro; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Culturas corporais urbanas na educação física escolar: um trabalho pós-crítico desenvolvido no PIBID em Lavras/MG. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da educação física**: cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 613-628, 2011.

SANTANA, Ariane Ribeiro de. Das aulas na escola ao Coliseu: o boxe na Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

SANTOS JÚNIOR, Flávio dos. Artesanias e pilotagens de carrinho de rolimã no novo ensino médio. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. Patinete na zona escura da cidade. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Conceitos em torno de uma educação física menor**: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **“Voar como dobra”**: pipa, simulacro, formação docente e educação física escolar na perspectiva cultural. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.





VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Educação física menor**. Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2022.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; BONETTO, Pedro Xavier Russo. Experimentação e educação física: a dimensão dos afectos e da experiência nas práticas corporais. **Linha mestra**, v. 19, n. 56, p. 140-154, 2025.

VERAS, Daniel. Brincadeiras com bonecas e bonecos. *In*: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Escrevivências da educação física cultural**. v. 5. São Paulo: FEUSP, 2025.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Pedro Xavier Russo Bonetto

<https://orcid.org/0000-0002-3194-1423>

<http://lattes.cnpq.br/4174932134014306>

Universidade de Pernambuco (Recife, PE – Brasil)

pedro.bonetto@upe.br

Rubens Antonio Gurgel Vieira

<https://orcid.org/0000-0002-9409-9245>

<http://lattes.cnpq.br/0784257177718305>

Universidade Federal de Lavras (Lavras, MG – Brasil)

rubensgurgel@ufla.br

Clayton Cesar de Oliveira Borges

<https://orcid.org/0000-0002-4383-1192>

<http://lattes.cnpq.br/6603300368484454>

Secretaria da Educação de Sorocaba (Sorocaba, SP – Brasil)

prof.claytonborges@gmail.com

Marcos Garcia Neira

<https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

<http://lattes.cnpq.br/5159221005050962>

Universidade de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

mgneira@usp.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; metodologia; primeira redação; escrita conjunta do texto; revisão e edição.





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

Autor 3: construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta; revisão e edição.

Autor 4: construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto; revisão e edição.

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

BONETTO, Pedro Xavier Russo *et al.* Deslocamentos da linguagem na educação física cultural: entre representação e acontecimento. **Corpoconsciência**, v. 30, e21144, p. 1-25, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21144>.

Recebido em: 28/02/2026

Aprovado em: 24/03/2026

Publicado em: 06/04/2026

