

Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física

*Paulo Evaldo Fensterseifer**

Resumo: O presente texto busca trazer para a comunidade científica da Educação Física um conjunto de notas referentes à temática da linguagem tal como entendida pela Hermenêutica Filosófica. A consideração deste referencial nos possibilita redimensionar a questão do conhecimento, visto que implica uma inflexão no entendimento da racionalidade hegemônica na filosofia ocidental com suas devidas implicações para os diferentes campos do saber, entre eles, um redimensionamento da atividade epistemológica.

Palavras-chave: Linguagem. Hermenêutica. Epistemologia. Educação Física.

O mundo se tornou mais uma vez 'infinito' para nós, porque ele contém em si a possibilidade de interpretações infinitas. (Nietzsche)

Este ensaio tem como propósito enfatizar a contribuição de um referencial que acredito capaz de fomentar o debate no interior da Educação Física e, em particular, no que tange ao debate epistemológico, partindo do tema da linguagem tal como entendido pela hermenêutica filosófica. Cabe explicitar, em um primeiro momento, as origens do termo hermenêutica. Utilizo para isto a explicitação sucinta de Ruedell (2005, p. 224), segundo o qual,

as raízes do termo hermenêutica encontram-se no verbo grego *hermeneuein*, usualmente traduzido por interpretar, e no substantivo *hermeneia*, interpretação. O estabelecimento e o uso dessas palavras, por sua vez, remetem à mitologia grega, mais precisamente, a Hermes, deus mensageiro. Hermes associa-se à transmutação, à transformação de tudo o que está acima da compreensão humana, tornando-se acessível à inteligência humana. Enquanto mensageiro

* Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui). Ijuí, RS. E-mail: fenster@unijui.edu.br

divino, traz aos homens a mensagem do mundo dos deuses, a anuncia e a torna compreensível; aproxima e explica o que era distante e obscuro.

Já a hermenêutica filosófica caracteriza-se, segundo Ruedell (2005), por não ter sua preocupação centrado no *como*, não é, portanto, uma técnica e não fornece também orientações para a interpretação. Segundo o autor, baseado em Scholtz, a hermenêutica filosófica

apenas visa compreender o que torna possível a interpretação e a compreensão, em outras palavras, pergunta pelas condições de possibilidade da compreensão (RUEDELL, 2005, p. 226-227).

Visualizo neste referencial, e em particular no tema da linguagem, uma capacidade de inspiração para pensarmos as questões do conhecimento sob uma perspectiva ainda pouco explorada em nosso âmbito.¹ Este interesse funda-se no entendimento de Fensterseifer (1999, p. 173) de que “são as formas discursivas que nos interessam na atividade epistemológica”. Logo,

a tarefa primeira da crítica epistemológica é a tematização da linguagem como ‘medium’ de produção de significações. É ela (linguagem) o nosso meio de acesso, não o ser, mas o discurso sobre o ser.²

Aceita esta prerrogativa, penso que não é possível a atividade epistemológica sem o recurso da linguagem, uma vez que, concordando com Berticelli (2004, p. 89), “a experiência do mundo se traduz como linguagem. Não há outra tradução possível da experiência do mundo que não seja a linguagem”. Nas palavras de Gadamer, “a peculiar *objetividade* do mundo decorre da relação da linguagem com ele” (*apud* BERTICELLI, 2004, p. 88, nota 4, grifos do autor).

Enfatizando ainda o lugar da linguagem trago a contribuição de Palmer (1989, p. 20-21), segundo o qual

¹ Exercício, neste sentido, podemos encontrar no texto *Corpo e linguagem* (FENSTERSEIFER, 2004). No âmbito da educação sugiro a leitura de Hermann (2002) e Berticelli (2004).

² O que, depois de Kant, não deve significar *limite* no sentido negativo, mas a própria condição do conhecer humano. Também cabe observar que *medium* ou *meio* neste contexto não significa *instrumento*, aproximando-se mais da noção que temos de *meio-ambiente*.

a existência humana tal como a conhecemos implica sempre a linguagem e assim, qualquer teoria sobre a interpretação humana tem que lidar com o fenômeno da linguagem. E entre os mais variados meios simbólicos de expressão usados pelo homem, nenhum ultrapassa a linguagem quer na flexibilidade e poder comunicativos, quer na importância geral que desempenha. A linguagem molda a visão do homem e o seu pensamento – simultaneamente a concepção que ele tem de si mesmo e do seu mundo (não sendo estes dois aspectos tão separados como parecem). A própria visão que tem da realidade é moldada pela linguagem [...]. Se considerarmos este tema em profundidade, torna-se visível que a linguagem é o “médium” no qual vivemos, nos movemos e no qual temos o nosso ser.

O sentido dado aqui à hermenêutica pressupõe esta centralidade da linguagem, fenômeno que produz na filosofia o que denominamos *giro linguístico*, *virada linguística* ou ainda *linguistic turn*, o que, resumidamente, significa o deslocamento da questão da razão e da verdade do plano da relação sujeito-objeto para o plano da linguagem. Com isto, coloca o problema da interpretação no centro das preocupações filosóficas,³ o que implica um rompimento com a concepção do conhecimento como representação de uma consciência individual. Inflexão do pensamento filosófico contemporâneo que terá no acontecer intersubjetivo da linguagem seu fundamento de validação. Da mesma forma, a validação científica já não se dá como

evidência para uma consciência individual, senão principalmente, em virtude de seu reconhecimento público como paradigma de um jogo linguístico (no sentido de Wittgenstein) (APEL *apud* BERTICELLI, 2004, p. 95-96).

Espero, no conjunto das notas que seguem, repercutir as implicações desta postura que alicerçam o que tem se chamado de pensamento pós-metafísico.

³ Na definição de Gadamer, “a hermenêutica é isto: saber o quanto fica, sempre, de não dito quando se diz algo” (*apud* HERMANN, 2002, p. 72).

1. O abandono do esforço para conhecer a *coisa em si*, já assumido por Kant, retira da ontologia a pretensão de esgotar o sentido do ser através do conhecimento do efetivamente existente, contentando-se em apreender o sentido do ser enquanto sendo, o que se dá linguisticamente. Daí a afirmação de Gadamer: ser que pode ser compreendido é linguagem. Constituindo-se a linguagem em depositária da historicidade do ser, o qual é indissociável do tempo (proposição heideggeriana encarnada no título da obra *Ser e Tempo*).

2. A linguagem não é produto (ergo), mas atividade (energia), na qual se efetiva toda compreensão. Compreensão que não é uma *faculdade* do humano, mas o próprio modo de ser do ser-aí (*Dasein*). Abertura que se dá sempre como interpretação, originando as distintas formas discursivas constituidoras de mundos (mítico, religioso, científico...). *Produtividade* que se expressa também nos conhecimentos disciplinares capazes de fundar comunidades argumentativas e de produzir intervenções nos diferentes campos (natural, social, estético).

3. A linguagem mantém-se aberta em sua dinamicidade (“só se conserva enquanto se transforma” – LARROSA, 2002), em função de seu vínculo com a historicidade da condição humana, bem como ao seu caráter inerentemente babélico. Esta condição tem demandado esforços no sentido de coisificar, objetivizar, instrumentalizar a linguagem por parte dos estados nacionais, linguistas, filósofos etc. O que se traduz em línguas nacionais, regras, conceitos etc., em uma tentativa interminável de homogeneização da língua, que tem como telos, segundo Larrosa (2002), a pretensão de que “as palavras digam a mesma coisa” e que “o discurso possa controlar o discurso”. Como, no entanto, conceitos e discursos são compostos de palavras, e estas, “embora permaneçam as mesmas, nunca dizem a mesma coisa” (POZCHIA *apud* LARROSA, 2002), nunca superamos a *imprecisão essencial* do conhecer, pois este depende da linguagem, uma vez que a “realidade ‘mesma’ não fala de si, tem necessidade de um porta-voz” (VATTIMO, 2001, p. 43). E este usa para isso uma “ferramenta imperfeita” (HENRY, 1992), ou, em termos hermenêuticos, é usado por ela. Logo, a linguagem é inalcançável para nós, seres finitos. Em torno deste esforço de superar o *caos das línguas históricas*, Merleau-Ponty (2002, p. 25) faz a seguinte afirmação:

O algoritmo, o projeto de uma língua universal, é a revolta contra a linguagem dada. Não se quer depender de suas confusões, quer-se refazê-la à medida da verdade, redefini-la segundo o pensamento de Deus, recomeçar do zero a história da fala, ou melhor, arrancar a fala à história.

4. A linguagem, segundo Humboldt, é humana desde seu começo (*apud* GADAMER, 1999, p. 642). Origina-se com a consciência e a sociedade. Juntas, estão sujeitas, ao vir-a-ser, à história, logo, não são um dado, um fato natural (GIACÓIA JÚNIOR, 2001, p. 40). Não havendo, portanto, mundo humano anterior à linguagem ou sem linguagem, pois este (o mundo) constitui-se linguisticamente. Mundo que é solo comum dos que falam entre si, não se constituindo em barreira ao conhecimento, mas em possibilidade de que algo possa elevar-se a nossa percepção, pois “o que se representa é sempre um mundo humano, isto é, estruturado linguisticamente, seja lá qual for a sua tradição” (GADAMER, 1999, p. 648-649).

5. Dado que a linguagem nos ultrapassa, “como seres finitos sempre vimos de muito antes e chegamos até muito depois”. Nela “torna-se claro o que é real, mais além da consciência de cada um” (GADAMER, 1999, p. 652). No acontecer linguístico põe-se a descoberto o todo do nosso comportamento, seja o das verdades narradas pela ciência, seja o universo das aparências (mesmo depois de Copérnico o sol continua se pondo). Nesse acontecer “tem lugar não somente o que se mantém, mas também e justamente a mudança das coisas” (GADAMER, 1999). Exemplifica-se esta mudança na decadência das palavras que podem revelar mudanças nos costumes e nos valores.

6. A relação fundamental de linguagem e mundo não significa que o mundo se torne objeto da linguagem (GADAMER, 1999, p. 653). Ter linguagem significa ter um mundo, este porém não é um *em si*, uma vez que não é objeto, e isto, por uma razão fundamental: “não existe nenhum lugar fora da experiência linguística do mundo a partir do qual este pudesse converter-se a si mesmo em objeto” (GADAMER, 1999, p. 657). Logo, a objetividade da linguagem (*Sachlichkeit*) não é a mesma objetividade da ciência (*Objektivität*), que conhece leis, “tem algo em suas mãos” (GADAMER, 1999, p. 658). Falar, segundo Gadamer

(1999, p. 658), “não significa, de maneira alguma, tornar coisas disponíveis, e calculáveis [...] essa experiência permanece ela mesma, entrelaçada no comportamento vital”. Enquanto isso, para a ciência objetivadora, a *experiência linguística do mundo* encontra-se carregada de preconceitos que os métodos matematizantes precisam eliminar.

Movimentando-se no plano da linguagem, a atividade epistemológica não tem acesso ao ser das coisas (*ser em si*), mas aos discursos sobre o ser. Aceito, porém, a proposição heideggeriana de que a *linguagem é a casa onde habita o ser*. Percebemos que estes discursos não são *representações do mundo*, mas *são mundos*, não dizem *do mundo*, mas dizem *mundos*. Palmer (1989, p. 244-245) explicita este entendimento na seguinte passagem:

A linguagem de facto não é um instrumento mas sim o modo como o ser aparece. Quando queremos transmitir o ser de uma situação, não imaginamos uma linguagem que se lhe adapte mas antes encontramos a linguagem adequada à situação. Assim o que encontra expressão na linguagem não é a nossa “reflexividade” mas a própria situação: as palavras não funcionam essencialmente para se referirem a esta subjectividade; pelo contrário, referem-se à situação. O fundamento da objectividade não está na subjectividade daquele que fala mas sim na realidade que se exprime *na e pela* linguagem. É nesta objectividade que a experiência hermenêutica deverá encontrar o seu fundamento.

Logo, a tarefa epistemológica, orientada hermeneuticamente, não se faz apelando a referências exteriores (teológicas ou *naturais*), mas do interior de padrões finitos de verdade. Portanto, como lembra Hermann (2002), compreender não se dá fora de um contexto, de uma cultura, o que impossibilita pensar o fenômeno da compreensão a partir exclusivamente de estruturas lógicas, tal como propunha a epistemologia genética piagetiana. A firma a autora que,

Compreender o pensamento humano como uma operação mental ou como uma análise lógica implica silenciar a dimensão de historicidade do homem, que se realiza no horizonte da própria linguagem. Implica, ainda, submeter a complexidade do processo de com-

preensão e de busca de sentido à tutela das ciências lógico formais (HERMANN, 2002, p. 64).

Movimentamo-nos em um *jogo de linguagem* que se constitui no interior de uma tradição, a qual fornece os pressupostos da nossa compreensão. Esta percepção nos possibilita manter aberto o debate em torno das condições de possibilidades dos métodos com que operam as ciências, perguntando-nos sobre a possibilidade do conhecer, o lugar do intérprete, as condições de possibilidade do ato interpretativo etc. Atividade, enfim, que zela, no interior de uma comunidade científica para que o *acontecer da verdade* faça-se argumentativamente. É esta a posição de Gadamer quando afirma: “O modelo do conhecer é o diálogo e não o encontro entre um sujeito autônomo e um objeto dominado, que é o postulado da ciência moderna e também, em certo sentido, a morte da metafísica” (*apud* BERTICELLI, 2004, p. 69-70).

Este *acontecer*, entendido em sua radicalidade, dispensa esforços, ou torna problemáticas preocupações/afirmações como, por exemplo, as de Oliveira (1983, p. 105): “o que procuramos é a verdadeira natureza da Educação Física. A sua essência. Aquilo que realmente ela é”. Da mesma forma a posição de Medina (1983, p. 58) que, ao desqualificar as afirmações dos sujeitos de sua pesquisa, referencia-se em uma “verdadeira educação”. Em texto mais recente parece persistir “recaídas essencialistas”, como as que identificamos em Crisorio (2003, p. 48-49) ao referir-se a um possível “defeito de identidade” e a “educação física como tal”, para além de um certo saudosismo da “paidotribia original”.⁴

Manter uma perspectiva metafísica, essencialista, nos permite ter uma *medida* para a crítica, denunciando tudo aquilo que *não é* Educação Física. Se, porém, concordarmos com Larrosa (2004, p. 348) “de que a pergunta o que é? não é uma boa pergunta, ao menos se está propondo, ingenuamente, como a pergunta por uma coisa, pela identidade e pela identificação de uma coisa”. Cabe, segundo o autor, *descoisificar, desnaturalizar*, reconhecendo o caráter de invento das instituições humanas, o que nos permite perguntar – como se constituem e como funcionam esses inventos?

⁴ Não podemos ignorar que, em alguns casos, estes entendimentos, aqui recortados, conflitam com o conjunto da obra ou pensamento dos autores.

Uma pergunta que parece ter ficado em aberto neste debate é: por que não aplicar este raciocínio antimetafísico que aplicamos à noção de identidade, e até mesmo – ou fundamentalmente – à noção de verdade, à ciência? Por que não aplicamos aqui o que afirmávamos anteriormente a partir de Larrosa (2002) de que embora as palavras permaneçam as mesmas nunca dizem a mesma coisa? Ou ainda, como quer Merleau-Ponty (2002, p. 23), quando afirma que “nenhum pensamento permanece nas palavras, nenhuma palavra no puro pensamento de alguma coisa”.

Parece que, por um lado, reservamos à ciência a condição de *sparring*, por outro, buscamos o reconhecimento da *comunidade científica*, por exemplo, filiando-nos à SBPC. Quando queremos execrar a ciência referimo-nos a ela como uma substancialidade: *a Ciência*. Em outros momentos vangloriamos-nos em usar conceitos científicos como *capital cultural* (duplo sentido).

Levar a sério o referencial hermenêutico, anteriormente esboçado, significa apropriarmo-nos da noção de ciência sem, por um lado, ignorar a tradição que cerca este conceito, mas, por outro, dessacralizando-o, condição para sua ressignificação. Tenho exemplificado esta tomada de posição com a experiência do Mestrado em Educação nas Ciências, da Unijui (Ijuí-RS), o qual, por um lado, não contém nenhuma cláusula que exclua uma área do saber por *não ser ciência*, e, por outro, entende a produção realizada no interior do programa como sendo *científica*. Postura que deriva de seu entendimento de cientificidade, a qual se vincula à noção de que algo atinge esta condição pela argumentação sustentada publicamente entre seus pares da comunidade acadêmica, os quais, por sua vez, possuem legitimidade social (prerrogativa herdada da tradição, mas que deve pelo seu exercício ser constantemente renovada). Conforme Berticelli (2004, p. 96-97),

este posicionamento leva em conta o deslocamento de uma crítica do conhecimento enquanto análise da consciência para uma crítica do conhecimento enquanto análise da linguagem. O *valor de verdade* já não consegue manter sua identidade com o problema da *evidência* ou da *certeza (certitudo)*, como diz Apel, em consonância com uma consciência solitária cartesiana, nem em função de uma *validade ob-*

jetiva para uma *consciência em geral* kantiana, mas sim em função de uma formação *intersubjetiva* do consenso mínimo.

Este entendimento, segundo Fensterseifer (2002), não nos permite mais pensar a epistemologia como instância legitimadora daquilo que na modernidade aspira à condição de verdade, chamando a si a responsabilidade de reconhecer o *status* de cientificidade de uma área do saber e zelando pelos processos metodológicos incontornáveis para garantir a objetividade dos conhecimentos produzidos. Sabemos que este lugar era assegurado pelo pressuposto da equivalência Verdade=Razão=Ciência, o qual tem sofrido sérios questionamentos por parte da tradição crítica aos quais acrescento os da tradição hermenêutica. Elementos tais como: interesses orientadores do conhecimento, historicidade, finitude, virada linguístico-pragmática, entre outros, nos levam, por um lado, a interrogar a pertinência da epistemologia arrogar-se deste lugar privilegiado em relação à verdade e, por outro, se isto deve significar o abandono de qualquer normatização para o julgamento das pretensões de verdade.

O enfrentamento destas questões não é obviamente exclusividade nossa, mas não podemos esperar que se resolva em outro âmbito para *aplicar* na Educação Física. Ao contrário, ela se configura no próprio modo com que operamos ao produzirmos conhecimentos. Assim, se podemos dar razão à afirmação de Vaz (2003, p. 119) de que é “um tanto absurdo escrever uma reflexão sobre ‘metodologia da pesquisa em educação física’, assim como também parece fora de propósito uma ‘epistemologia da educação física’”, não me parece nada absurdo ou fora de propósito romper com a noção metafísica de Razão/Verdade/Ciência, sustentando reflexões de caráter metodológico adequado aos nossos propósitos, bem como mantendo viva a atividade epistemológica a respeito dos conhecimentos produzidos no âmbito da Educação Física.

Fazendo um balanço das perspectivas epistemológicas que se apresentam no interior da Educação Física pós-crise dos anos 80⁵ (século

⁵ O uso da expressão “pós-crise dos anos 80” não significa necessariamente o rompimento com elementos da nossa tradição epistemológica, mas muito mais a afirmação de certas posturas diante desta crise.

XX), podemos visualizar entre as alternativas a herança *naturalista* que busca alicerçar a cientificidade da Educação Física no objetivismo cientificista, o qual crê poder traduzir o que considera relevante do movimento humano em termos lógico-formais. Esta corrente busca sua legitimidade, por um lado, na sombra do *status* que desfrutam as determinadas *ciências duras* e, por outro lado, nas contribuições inegáveis que fornece para o campo do esporte de rendimento, para o campo da saúde e do desenvolvimento motor. Legitimidade que se constrói, como é próprio desta tradição científica, ao largo das preocupações ético-políticas e, em parte, das demandas pedagógicas da Educação Física.

Contrapondo-se a esta perspectiva coloca-se a posição das correntes epistemológicas que reconhecem a historicidade da condição humana e, portanto, das dimensões ligadas a esta, tais como o movimento humano, o corpo, as práticas lúdicas etc. Este reconhecimento não significa necessariamente o abandono do *objetivismo científico*, mas se coloca agora vinculado ao esforço das chamadas Ciências Humanas (ou Sociais) na busca de um fundamento ontológico. Colocando-se nesta empreitada a Educação Física estaria cerrando fileiras para a objetivação de um processo histórico que conduziria a humanidade à emancipação. Processo alicerçado em uma *objetividade científica*, inerente às relações sociais em que os humanos estão implicados.

Uma terceira perspectiva epistemológica deriva da fenomenologia e busca complexificar as possibilidades de objetificação de temas caros a nossa área, tais como *corpo* e *movimento*, reconhecendo as dificuldades de apreendê-las nos limites da linguagem científica, sejam elas das Ciências Naturais ou Humanas. Esta perspectiva busca maior fidelidade à *natureza* do seu objeto, o que, se por um lado enriquece nossa percepção sensitiva dos fenômenos que compõem nossas experiências no universo da cultura corporal, por outro pode nos conduzir à ilusão de um mergulho numa espécie de *imanência sensitiva*, livre de mediações, entre elas, a da linguagem.

Diante deste quadro, traçado em rápidas pinceladas, que interpretações o referencial esboçado no início deste texto nos sugere para pensarmos a responsabilidade pedagógica da Educação Física?

A hermenêutica não descarta a pretensão de objetividade das ciências (naturais ou humanas), mas não tem ilusões de que elas esgotem o sentido dos temas/objetos sobre os quais anuncia suas conclusões. Reconhece no método científico um potencial explicativo e funcional extremamente engenhoso, porém não ignora que suas possibilidades são parciais, e nisso não vai nenhum demérito. Esse *limite* (sem sentido pejorativo) nos impede de derivar desse conhecimento uma normatividade ético-política, e nisso evidencia sua insuficiência para configurar um projeto pedagógico no interior de uma sociedade plural. De sua *episteme* não se faz possível derivar *saídas* para o campo educacional e, em particular, para a Educação Física, que dispensa os sujeitos envolvidos nesse espaço, o que significa o abandono de projetos orientados por uma vanguarda esclarecida que *sabe antes e melhor que o povo o que é bom para o povo*.

Também podemos, a partir da hermenêutica, suspeitar dessa pretensa primazia dos sentidos como capaz de constituir um mundo humano sem as mediações da linguagem. Se este esforço já é questionável no próprio exercício das vivências corporais, uma vez que mesmo antes de nascer pertencemos a um mundo simbólico constituído no interior de uma cultura, mais problemático ainda seria acreditar que dessa *experiência originária* pudéssemos derivar um projeto pedagógico para a Educação Física enquanto componente curricular responsável pela sistematização de um determinado conhecimento acerca da cultura corporal de movimento.

Cabe, por fim, diante das contribuições da hermenêutica, interrogar a respeito das condições de possibilidade da atividade epistemológica em um tempo em que emergem novos sentidos para pensarmos a objetividade dos conhecimentos e da própria noção de verdade. Penso aqui nos termos que o tema da objetividade assume em uma perspectiva hermenêutica, fundando-se não “na subjetividade daquele que fala, mas sim na realidade que se exprime na e pela linguagem. É nesta objetividade que a experiência hermenêutica deverá encontrar o seu fundamento” (PALMER, 1989, p. 244-245). Tarefa que, dado seu caráter não-dogmático, convoca todos ao diálogo. Diálogo que só faz sentido à medida que as verdades reificadas são abolidas e o relativismo não seja a nossa opção, restando a frágil certeza de um pensamento pós-

metafísico que tem na intersubjetividade dos sujeitos implicados em diferentes contextos sua legitimidade e para o qual o fundamento é o argumento.

Language, hermeneutics and epistemologic activity in Physical Education

Abstract: The present text aims to bring for the scientific community of the Physical Education a set of referring notes to thematic of language such as understood by philosophical hermeneutics. The consideration of this reference makes possible to review the question of knowledge since it implies an inflection in the hegemonic rationality agreement in the western philosophy with its due implications to the different fields of knowing, between them, a review of the epistemological activity.

Keywords: Language. Hermeneutics. Epistemology. Physical Education.

Hermenéutica e actividad epistemológica em la Educación Física

Resumen: El presente texto busca traer para la comunidad científica de la Educación Física un conjunto de notas referentes a la temática del lenguaje tal como entendido por la hermenéutica filosófica. La consideración de este referencial nos posibilita redimensionar las cuestiones del conocimiento en el momento que implica una inflexión en el entendimiento de racionalidad hegemónico en la filosofía occidental con sus debidas implicaciones para los diferentes campos del saber, entre eles, un redimensionamiento da actividad epistemológica.

Palabras clave: Lenguaje. Hermenéutica. Epistemología. Educación Física.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

CRISORIO, Ricardo. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FENSTERSEIFER, Paulo E. Conhecimento, epistemologia e intervenção. *In*: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Educação Física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis, 1999. p.171-183.

_____. Corpo e linguagem. *In*: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. (Org.). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.289-301.

Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, outubro/dezembro de 2009.

_____. Atividade epistemológica e Educação Física. *In*: I COLÓQUIO BRASILEIRO SOBRE EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, Natal (mimeo).

GADAMER, Hans-Gerg. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. **Nietzsche como psicólogo**. São Leopoldo, RS: Ed. da Unisinos, 2001.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992.

LARROSA, Jorge. **Educação, linguagem e diferença**. Seminário proferido em Ijuí-RS, em maio de 2002.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e Mente**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

OLIVEIRA, Vitor M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989.

RUEDELL, Aloísio. **Hermenêutica**. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

VATTIMO, Gianni. **A tentação do realismo**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores; Instituto Italiano di Cultura, 2001.

VAZ, Alexandre. Metodologia da pesquisa em Educação Física: algumas questões esparsas. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Recebido em: 29.09.2008

Aprovado em: 02.07.2009