

VIVÊNCIA, LINGUAGEM E O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA LEITURA COM NIETZSCHE

LIVED EXPERIENCE, LANGUAGE AND THE TEACHING OF BODILY PRACTICES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A READING WITH NIETZSCHE 

VIVENCIA, LENGUAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA LECTURA CON NIETZSCHE 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.145888>

 **Amarilton Cesar Nascimento Lima*** <amarilton@gmail.com>

 **Felipe Quintão Almeida**** <fqalmeida@hotmail.com>

* Universidade Federal do Espírito-Santo (UFES). Vitória, ES, Brasil.

** Universidade Federal do Vale do São Francisco. Petrolina, PE, Brasil.

Resumo: O artigo oferece uma descrição do conceito de vivência em Friedrich Nietzsche. Extrai implicações dessa análise para o ensino das práticas corporais de movimento nas aulas de Educação Física escolar. Ao problematizar os limites da linguagem conceitual para expressar o que pode o corpo, propõe um ensino-aprendizagem “perspectivista”, que se orienta a partir da subjetividade daquele que se movimenta.

Palavras-chave: Educação Física. Corpo. Linguagem. Vivências.

Recebido em: 18 fev. 2025
Aprovado em: 19 jul. 2025
Publicado em: 03 nov. 2025



Este é um artigo publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, inserido no conjunto de análises desenvolvidas em uma tese de doutorado em andamento e em outras publicações (Almeida, 2012, 2021; Almeida; Eusse, 2020; Costa; Almeida, 2021; Correia; Almeida, 2020), reflete sobre o conceito de vivência (*Erlebnis*) e suas implicações para o ensino das práticas corporais de movimento. Para atingir esse objetivo, o raciocínio se fundamenta no perspectivismo filosófico de Friedrich Nietzsche.

O manuscrito está organizado de modo a explicar o conceito na obra do autor para, na sequência, derivar alguns ensinamentos para a Educação Física escolar.

2 O CONCEITO DE VIVÊNCIA EM NIETZSCHE

Segundo Viesenteiner (2010, 2013a, 2013b), o uso geral do termo “vivência” (*Erlebnis*) na filosofia de Nietzsche possui três características importantes: a imediatez (conexão imediata entre organismo e mundo); a significabilidade (confere valor ao que foi efetivamente sentido); e a incomensurabilidade (impossibilidade de determinar racionalmente o conteúdo da vivência, de maneira que não se planeja intencionalmente algo a ser vivenciado), o que confere ao conceito uma dimensão estética, aludindo à individualidade inerente a toda vivência e situando-o contra uma compreensão abstrata do viver, bem como destoante da pura sensação particularizada que desconsidera o contexto em que se vive. Implica, portanto, uma conexão entre o agente e o mundo, uma noção de totalidade, cuja incompatibilidade com mediações lógicas ou instrumentalizações racionais torna a vivência um “contraconceito da razão”. Em suma, *Erlebnis* é o instante imediato, significativo e estético de uma vida.

Assim concebida, vivência teria um vínculo estreito com *Pathos* (afeto, paixão, desejo, impulso). Novamente conforme as palavras de Viesenteiner (2013a),

[...] nunca estamos conceitualmente conscientes daquilo que nos acontece, quando estamos imediatamente na vida, ou seja, nunca somos conscientes do *pathos* da vivência quando ela ocorre, na medida em que se trata de um sentimento de simples padecimento. (Viesenteiner, 2013a, p. 146).

Daí a noção de que não temos conceitualmente consciência do vivido imediatamente no momento em que o vivenciamos. Ela, a vivência, “[...] representa o rigoroso instante em que sentimos algo” (Viesenteiner, 2013a p. 150), sendo que, assim que racionalizamos ou sistematizamos conceitualmente uma vivência, refletidamente, intencionalmente ou logicamente, ela deixa de ser puramente *pathetica*. Trata-se, então, da impossibilidade de indicar (*a priori*) ou sistematizar conceitualmente (*a posteriori*) uma vivência, mas somente senti-la quando acontece. *Erlebnis*, portanto, é o substrato que se opõe à fria linguagem da racionalidade ou à doentia das convenções linguísticas.

Na analítica nietzschiana, como no caso de outras teorias, a vivência apresenta uma diferença em relação ao conceito de experiência (*Erfahrung*). Enquanto a primeira é imediatamente sentida, *Erfahrung* é a mediação lógica que tem na *Erlebnis* sua condição de possibilidade; porém, *Erfahrung* não tem o caráter da relação “imediatez”

com a vida. Jamais estamos absolutamente conscientes daquilo que vivenciamos enquanto efetivamente vivenciamos, fato de que se segue a diferença entre as duas palavras.

Rigorosamente individuais, as vivências nos são sempre inconscientes e racionalmente não determináveis, e seu conteúdo permanece sempre *pathetico* e não racional, ao contrário da *Erfahrung*, que é prático-moral, pois dela (experiência) é possível extrair um resultado ou uma avaliação (Viesenteiner, 2010) e, portanto, surge como dimensão ética, como referencial para a vida do agente.

A experiência surge depois da ação como significado residual do que foi vivenciado ou como expressão do conhecimento do ator/agente frente ao vivido. A experiência, portanto, expressa a superfície ética que emerge da profundidade estética da vivência. “Quando indivíduos empregam signos em comum para divulgar uma vivência, aquilo que é então comunicado não é mais uma vivência, mas apenas uma experiência” (Viesenteiner, 2013b, p. 230).

No entanto, não podemos identificar o momento em que tal passagem acontece, nem o motivo preponderante desse processo, muito menos resgatar conscientemente tudo o que foi vivenciado (Viesenteiner, 2013b). Ou, dizendo de outro modo, de acordo com Nietzsche (2016), a “luta dos motivos” é oculta (inconsciente) e na impossibilidade de levá-los em conta, contabiliza-se apenas as consequências ou resultados dos nossos atos; aí estaria a confusão de considerarmos que tais avaliações seriam a “razão” do conhecimento. O que acontece é que, como são levados em conta somente os aspectos conscientes, acredita-se que é possível estabelecer analiticamente pontos de ruptura ou de passagem dos fenomenalismos interiores à superfície da consciência como passos didático-metodológicos possíveis de serem manipulados.

A partir da fórmula de Nietzsche (2009) sobre como “tornar-se o que se é”, compreende-se que a vivência cumpre papel fundamental no trabalho que o sujeito exerce sobre si mesmo, o que se dá necessariamente na travessia pelas vivências, conformando o “cultivo de si”, uma vez que, para “tornar-se o que se é”, pressupõe-se que não se saiba de antemão o que se é, mas que venha a se tornar o que será quando cultivado por procedimentos que o põem à prova durante a *Erlebnis* que o homem experimenta ao longo de sua trajetória aventureira. “Nós somos experimentos: sejamo-lo de bom grado!” (Nietzsche, 2016, p. 208).

Este é um processo sempre aberto, incerto, não-intencional e que está à prova a todo instante. As vivências atuam no homem assim como o “jardineiro” que cultiva suas plantas, o que pressupõe um cuidado consigo próprio, uma estilização da existência em que alguém se transforma no “poeta-autor da própria vida” quanto mais se aprimora a capacidade de experimentar através das intensidades das próprias vivências, tornando-se, assim, mais sábio.

É importante reiterar que “tornar-se”, nessa perspectiva de autoformação, é menos perseguir uma meta pré-determinada do que se assumir como transição (devir) que constrói a si mesmo através das vivências experimentadas. Nesse sentido, o próprio Nietzsche (1998) nos diz que:

Logo, o desenvolvimento de uma coisa, um uso, um órgão, é tudo menos um progresso lógico e rápido, obtido com um dispêndio mínimo de forças – mas sim a sucessão de processos de subjugamento que nela ocorrem, mais ou menos profundos, mais ou menos interdependentes, juntamente com as resistências que a cada vez encontram, as metamorfoses tentadas com o fim de defesa e reação, e também os resultados de ações contrárias bem-sucedidas. Se a forma é fluida, o ‘sentido’ é mais ainda [...]. (Nietzsche, 1998, p. 66).

Nesta perspectiva:

Não há modelos, codificações, elementos religiosos, conceituais ou morais que enquadre este ‘tornar-se...’, sobretudo porque a tarefa do ‘tornar-se o que se é’ exige-se precisamente a suspensão de quaisquer anteparos entre o homem e a vida [...] é um processo que se desdobra sob condições individuais de vida, sem universalizar-se em um modelo unívoco orientado por uma compreensibilidade conceitual da existência [...]. (Viesenteiner, 2013b, p. 12-13).

Viesenteiner (2014) interpreta que o ser se constitui como uma “somatória unitária de vivências”, e assim o faz aquém de qualquer intencionalidade teórica. Nessas circunstâncias, a relação que se estabelece com o mundo e seus objetos é sempre em perspectiva própria, pois: “O que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas temos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que não se acha nada? Que viver é inventar?” (Nietzsche, 2016, p. 88). Nietzsche (2018, p. 14) afirma que “Grande, no homem, é ser ele uma ponte e não um objetivo”, “Pois não há aquilo para o qual querem nos mostrar o caminho” (Nietzsche, 2016, p. 215).

Esse pensamento reaparece em *Ecce Homo* (Nietzsche, 2009), quando assevera que “tornar-se o que se é” pressupõe que não se saiba antes o que se é, uma vez que “O tornar-se arrasta atrás de si o haver sido” (Nietzsche, 2016, p. 41). Em suma: cada um de nós é formado por um processo incessante de composição de si que se constitui em uma “somatória de vivências” que não admitem antecipação, são desprovidas de quaisquer nexos racionais e estão estreitamente ligadas à vida orgânica e seus impulsos, que, por sua vez, têm as “leis de sua alimentação” inteiramente inacessíveis (Viesenteiner, 2014).

Por mais longe que alguém leve seu autoconhecimento, nada pode ser mais incompleto do que sua imagem da totalidade dos *impulsos* que constituem seu ser. Mal conseguirá dar o nome dos mais grosseiros entre eles: o número e a intensidade deles, o fluxo e refluxo, o jogo recíproco e, sobretudo as leis de sua alimentação, permanecem inteiramente desconhecidas para esse alguém. (Nietzsche, 2016, p. 85).

A descrição do fenômeno não pode ser considerada uma réplica, uma cópia ou uma reprodução do acontecimento vivido, exatamente pela subjetividade que envolve a vivência, a cujos fenomenalismos interiores nem o próprio organismo tem acesso total pela consciência. Mas compreender que há elementos subjetivos no processo de conhecer implica considerá-los na abordagem desse fenômeno:

Mas talvez estejamos habituados a não levar em conta todos esses fenômenos inconscientes, e cogitar na preparação de um ato somente na medida em que ela é consciente: assim confundimos a luta dos motivos com a comparação das possíveis consequências de atos diversos – uma

das confusões mais ricas em consequências e mais nefastas para o desenvolvimento da moral. (Nietzsche, 2016, p. 92).

As vivências têm propriedades, qualidades ou características sensoriais e perceptivas intrínsecas e irredutíveis. A questão é, portanto, que se lida com a sensação vertiginosa de usar o aparato de inquirição para conhecer a si mesmo; de aprender como se aprende; ou de usar o conhecimento humano para conhecer como se conhece, processo que não é passível de compreensão plena pelo próprio agente na imanência desse acontecimento, nem após a conscientização, uma vez que a consciência é epílogo, versão simplificada, sintetizada, filtrada, traduzida, “[...] a menor e mais abreviada parte daquilo que acontece em termos de economia pulsional interna” (Nietzsche citado por Viesenteiner 2020, p. 154), o último estágio daquilo que é orgânico. Tudo “[...] isso que chamamos de consciência é um comentário, mais ou menos fantástico, sobre um texto não sabido, talvez não ‘sabível’, porém sentido?”, indaga o filósofo (Nietzsche, 2016, p. 87).

Nietzsche (1997) explica que essa condição acontece porque:

A consciência é apenas uma rede de comunicações entre homens – como tal é que foi forçada a se desenvolver [...] Se nossos atos, pensamentos, sentimentos e movimentos chegam à nossa consciência – pelo menos em parte – é o resultado de uma terrível necessidade que durante muito tempo dominou o homem: uma vez que era o mais ameaçado dos animais, tinha necessidade de ajuda e de proteção, tinha necessidade de seus semelhantes, era obrigado a saber exprimir sua aflição, a saber tornar-se inteligível – e para isso era necessário, em primeiro lugar, a ‘consciência’, para ‘saber’ ele próprio o que lhe faltava, ‘saber’ qual era sua disposição de espírito, ‘saber’ o que pensava. [...] o pensamento que se torna consciente representa apenas a parte mais ínfima, digamos a mais medíocre e a mais superficial – pois é somente esse pensamento consciente que se realiza em palavras, isto é, em sinais de comunicação. (Nietzsche, 1997, p. 221).

A linguagem surge da necessidade “comunitária” e “gregária” do ser humano, que, sabendo da sua fraqueza, utiliza-se dessa “esperteza” consciente para tornar-se mais forte ao confluir necessidades comuns. Nesse sentido, Viesenteiner (2013b) explica que “[...] ‘homens primitivos’ tinham que rapidamente se fazerem compreensíveis a seus iguais, em meio a um perigo, a fim de poderem exprimir vivências (*Erlebnisse*) semelhantes com signos (*Zeichen*) semelhantes” (Viesenteiner, 2013b, p. 233).

Em suma, o que Nietzsche quer fazer compreender da linguagem a partir da sua teoria é que: “Todos os nossos atos são no fundo incomparavelmente pessoais, únicos, imensamente, não restando nenhuma dúvida a respeito; mas desde que os transcrevemos na consciência, deixam de parecer assim [...]” (Nietzsche, 1997, p. 222). Aí está colocada, conforme identifica o autor, a armadilha da linguagem, que deixa transparecer uma impessoalidade na forma de conhecer o mundo e as coisas, o que não corresponde à totalidade das sensações, dos pensamentos e dos atos, pois limita-se à vulgaridade da vida em comum. Na interpretação de Giacoia (2023),

[...] a linguagem, com seus diferentes jogos e regras de comunicação, sempre remete a uma práxis coletiva [...] a função ostensiva da linguagem seria um tipo especial de parasitismo, que nos fornece apenas a extração média da expressão, de modo que, por meio dela, jamais poderíamos

comunicar absolutamente nada de único, singular, subjetivo, em sentido de algo pessoal e insubstituível. (Giacioia, 2023, p. 38).

Para Nietzsche, a necessidade comunitária produziu signos que possibilitaram a comunicação entre os indivíduos, para que pudessem empregar individualmente signos em comum na rápida resolução de conflitos. O problema acontece quando esses signos passam a representar em vez de significar. Segundo ele: “Palavras são sinais sonoros para conceitos; mas conceitos são sinais-imagens, mais ou menos determinados, para sensações recorrentes e associadas, para grupos de sensações” (Nietzsche, 2005, p. 165); com isso, quer dizer que: “Não basta utilizar as mesmas palavras para compreendermos uns aos outros, é preciso usar as mesmas palavras para a mesma espécie de vivências” (Nietzsche, 2005, p. 165), mas, dada a incomensurabilidade da “vivência”, as palavras, os conceitos e os signos são generalizações dessas sensações expressas como experiências em comum, de modo que a palavra é apenas um signo comunicativo, mas não correspondente ao real. Palavras significam coisas ou conceitos mais ou menos determinados a partir de imagens de sensações recorrentes, pois “[...] também o pensamento é, da mesma forma que a palavra, apenas um signo, de que não pode estar em questão qualquer correspondência do pensamento com o real” (Viesenteiner, 2013b, p. 226).

Onde os antigos homens colocavam uma palavra, acreditavam ter feito uma descoberta. Como era diferente, na verdade! – eles haviam tocado num problema e, supondo tê-lo resolvido, haviam criado um obstáculo para a solução. Agora, a cada conhecimento tropeçamos em palavras eternizadas, duras como pedras, e é mais fácil quebrarmos uma perna do que uma palavra. (Nietzsche, 2016, p. 41).

A linguagem não consegue expressar tudo o que envolve a existência humana, nem mesmo o conhecimento, o que quer dizer que o conceito vem depois do acontecido, do inventado, do significado. A linguagem nivela o conhecimento ao nível comunicável. Por óbvio, a pessoa nasce e faz parte de um mundo que está aí antes dela e ao qual integra também por meio da linguagem. No entanto, o conhecimento mediatizado pela linguagem conceitual não pode e nem deve significar o limite do conhecimento ou do pensamento e, conseqüentemente, da vida.

A linguagem e os preconceitos em que se baseia a linguagem nos criam diversos obstáculos no exame de processos e impulsos interiores: por exemplo no fato de realmente só haver palavras para graus superlativos desses processos e impulsos; mas estamos acostumados a não mais observar com precisão ali onde nos faltam as palavras, pois é custoso ali pensar com precisão; no passado concluía-se automaticamente que onde termina o reino das palavras também termina o reino da existência. (Nietzsche, 2016, p. 82).

Nietzsche propõe subverter a compreensibilidade da linguagem, devolvendo a ela seu caráter paradoxal que reconhece a subjetividade da vivência, em que cada um interpreta um signo/conceito de forma peculiar. Dessa maneira, ele insinua a noção de “nuance” como diferenciação em relação ao “conceito”, que requer uma conformidade universal e unívoca na compreensão das coisas, ao contrário da fluidez perspectivística da interpretação dos signos como “nuances” que pressupõem que o “[...] horizonte e o sentido de algo podem ser deslocados e reinterpretados, e as ‘margens de atuação’ do conceito, ampliadas” (Viesenteiner, 2013b, p. 224).

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

Deste modo, ele segue com seu “projeto crítico” de esvaziamento das pretensões de representação e universalidade dos conceitos em favor da consideração perspectivista do conhecimento, da relativização da verdade, tornando os signos fluidos e a inter-individualidade sutil.

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

A universalidade da compreensão seria um modo de “desindividualização” da própria vida. A incompreensibilidade, ao contrário, seria indicativa da originalidade, da criação do novo ou de alguém que conquistou o privilégio de poder viver por experiência que se efetiva a partir de um tipo de linguagem capaz de exprimir a abundância de sentimento da *Erlebnis* sem recorrer aos meios racionais e que se utiliza de uma radical individualização dos signos e do pensamento, uma forma de comunicação que está aquém do conceito ou é pré-conceitual e que está atravessada pela individualidade de uma vivência.

Que se pode extrair do conceito de vivência em Nietzsche para o ensino-aprendizagem das práticas corporais de movimento no âmbito da Educação Física escolar?

3 IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE VIVÊNCIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A compreensão de vivência em Nietzsche traz à tona os limites da linguagem para expressar o que se pode conhecer, de um modo geral, da experiência humana, e, de modo específico, das práticas corporais, pois se aprende com ele que sempre há um “resto” de vida que é incognoscível, inominável. Isso não representaria um déficit, um defeito da linguagem que demandaria a busca de uma compreensão mais “verdadeira” capaz de coincidir, representacionalmente, as “palavras com as coisas”. Mas este limite, o caráter arbitrário entre “palavras e coisas”, é a própria condição da linguagem.

Na Educação Física, essa “impossibilidade representacional” (Fensterseifer; Pich, 2012) é o preço a ser pago – um pedágio, como disse Fensterseifer (2012) –, quando se ensina no plano das práticas corporais de movimento, cujas vivências fogem à racionalização. Seria preciso, portanto, reconhecer que, a cada instante, há

um vazio que escapa, que é, nos termos empregados por Bracht (2023), indizível, que não pode ser plenamente compreensível com o recurso à linguagem conceitual. Admitir essa dificuldade, positivamente valorada por Nietzsche, não é pouco para uma profissão que se lançou à tarefa de “[...] fazer a mediação deste saber orgânico para consciência, através da linguagem e dos signos” (Betti, 1994, p. 42) a ponto de a cultura, e não a natureza do corpo, tornar-se a “causa primeira” das manifestações corporais (Betti, 2007). Para o filósofo alemão, ficam novamente expostos os limites das abordagens culturalistas da Educação Física, há muitos anos já denunciados na área.

O “linguicentrismo” nelas pressuposto sacramentou a dicotomia entre “vivência corporal” e “saber enunciado”, sedimentando a “vitória” da consciência, da racionalidade, do conceito, em suma, do puro pensamento, sobre a vivência, sobre o “saber orgânico”, sobre aquilo que é corporal, sensível, impulsivo e que, baseado em um construcionismo social desencarnado, só poderia ser traduzido com o recurso à linguagem. Na interpretação de Só (2023), o resultado dessa redução foi um “palavreado oco” que não produz afeto, contágio, pois é, como disse Nietzsche, apenas epílogo, a última parte do que é orgânico, vivido/sabido com o corpo.

Nestas circunstâncias, as vivências corporais passaram a ser concebidas, fundamentalmente, a partir de suas “[...] diversas formas de codificação e significação social. [...] Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2018, p. 171).¹ Neira (2018) compreende que elas

[...] são concebidas sob o modelo da textualidade. Os signos nelas contidos (gestualidade, adereços, regras, dizeres etc.) são interpretados e seus significados submetidos à análise. Por meio de uma investigação, são examinados os dispositivos de identificação e diferenciação que marcaram sua história. Pedagogicamente falando, trata-se de um procedimento crucial, afinal, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades. (Neira, 2018, p. 13).

Em outro texto, Gehres e Neira (2020) afirmam que

Materialmente, inferimos que a linguagem do currículo cultural da Educação Física cria uma correspondência entre as práticas corporais e os marcadores sociais, que por vezes, aproxima-se de uma concepção representacional da linguagem. Tedesco e Valviesse (2009) explicam que essa forma de ordenação da linguagem, identificada na semiologia de Saussure, organiza o mundo numa relação em que as expressões informam, comunicam ou representam os conteúdos. Porém, no currículo cultural, as práticas corporais são as próprias encarnações das significações sociais [...]. (Gehres e Neira, 2020, p. 35-36).

Ainda conforme Neira e Nunes (2007), o currículo cultural propõe “[...] leitura e interpretação do gesto, do signo cultural e dos códigos constituintes nas práticas da cultura corporal dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade” (Neira; Nunes, 2007, p. 5).

¹ É importante considerar, todavia, que a BNCC ressalta uma dimensão do conhecer ligada aos saberes corporais e às experiências estéticas, emotivas e lúdicas que se inscrevem, mas não se reduzem à discursividade.

Estes excertos indicam que o sentido dos gestos das práticas corporais se dá a partir de um signo previamente codificado, desconsiderando a imediatez, a significabilidade e a incomensurabilidade constitutiva das vivências (corporais), rompendo com a dimensão pathética (afetuosa, desejante, impulsiva) do corpo em movimento. Há, assim, ênfase no discurso sobre o corpo em movimento, o predomínio da “terceiridade” sobre “primeiridade”, do “pensamento sobre o movimento” (corpo), de uma “culturalização que desnaturaliza” e desconsidera a dimensão propriamente estética² pressuposta no conceito de vivência. Afinal, as práticas corporais são concebidas, prioritariamente, a partir do “modelo da textualidade”, como um “signo de comunicação” antes que uma “somatória de vivências” que tem suas próprias “leis de alimentação” ligadas à sua natureza, aos impulsos que lhe são constitutivos que não se restringem ao “corpoinscrição” (Almeida, 2012). Como consequência dessa “culturalização insensível”, o movimento sempre “representa”, nunca “é” (Fensterseifer; Pich, 2012).

Bracht (2019), refletindo sobre o corpo na Educação Física, diz que: “[...] aquilo que ele tem a dizer não pode ser concebido como um inventário de conteúdos determinados fora dele e depois codificados somaticamente, e em último caso dirigidos a outrem” (Bracht, 2019, p. 151). E acrescenta: “[...] o estatuto semiótico do corpo não é o de uma substância de expressão disponível para ser articulada com vista a traduzir conteúdos que lhe são exteriores”, mas, pode-se adicionar, são os impulsos corporais que se expressam em palavras; melhor, são eles que tomam a palavra. O corpo, portanto, não é apenas “veículo” reproduzidor dos “signos culturais”, mas produtor de signos. Tal reflexão desemboca necessariamente, como em Nietzsche, na crítica da teoria referencial do significado, no rechaço de que para cada signo haja um referente que o convalide. Nesse caso, seria preciso encontrar uma forma de expressão que não se restrinja a figurar e representar, mas que seja capaz de exprimir a abundância de sentimento da vivência.

Além disso, desde a analítica de Nietzsche, a Educação Física precisaria voltar a observar com precisão onde exatamente “faltam às palavras”, aquilo que ainda não foi codificado, que está “aquém da cultura”, que ainda não foi tomado de “leitura e produção”. Em outras palavras, deveria incentivar àquelas vivências de movimento, “[...] ainda não articuladas pelas palavras, mas que podem ajudar a conhecer (e transformar) o mundo. Tarefa, decerto, desafiadora” (Bracht; Almeida, 2019, p. 11), pois abre “[...] espaço também para novas mensagens gestuais, imprevistas e inusitadas” (Gomes da Silva; Sant’Agostino; Betti, 2005, p. 37).

Seu ponto de partida, portanto, não deve ser a experiência, expressão residual do conhecimento da pessoa frente ao acontecimento, mas a vivência, o que permitiria “[...] reconhecer o ser no aparecer do movimento humano em seu diálogo com o mundo” (Fensterseifer; Pich, 2012, p. 27). A subjetividade daquele que conhece produz e significa o próprio movimento nas aulas de Educação Física escolar, permitindo aos alunos criarem sentidos singulares e movimentos extraordinários com

² Estética, nesse caso, remete ao termo grego *aisthesis*, que significa a capacidade de compreender pelos sentidos. Esse argumento é contrário à *anaisthesis* (ausência de sensação) ou ao ideal ascético, que envolve a negação dos sentidos no conhecimento das coisas.

seus movimentos corporais. Trata-se de devolver a individualidade que interpreta um signo sempre sob condições singulares (uma “individualização dos signos”), ampliando, assim, as “margens de atuação” com a possibilidade do deslocamento da perspectiva à medida que alguém se movimenta.

Portanto, o agente que conhece significa o objeto do conhecimento a partir da sua interação com ele, construindo um mundo próprio de movimento a partir de um ponto de vista estético ou de um horizonte de relações que são estabelecidas nas vivências através do seu aparato perceptivo. O desafio é garantir que as aulas sejam espaços abertos à significação dos objetos pelos alunos, considerando e incentivando o aprofundamento da relação entre subjetividade e processos éticos do conhecer nesse espaço/tempo de aprendizagem. E, como visto, é a experiência quem expressa a superfície ética que emerge da profundidade estética da vivência. Ela é, portanto, importante, dada a possibilidade de “acessar” a pragmática dos “mundos-próprios” de movimento, na medida em que pode revelar a face do processo autopoietico (autofazimento) que, por sua vez, pode se converter em signo. O signo é o comum, enquanto o significado constitui o singular.

Conceber a Educação Física dessa forma possibilitaria devolver ao movimento humano, no processo ensino-aprendizagem, seu potencial ontogenético (desenvolvimento singular). Diferente da esterilização que fundamenta o movimento reificado ou idealizado, trata-se de constituí-lo aberto para a (re)criação, o que possibilitaria dar novos sentidos aos já inventados (Betti, 2007; Almeida, 2021).

Esta perspectiva se manifestaria não na tentativa da imposição de limites ao que pode o corpo, na subordinação do movimentar-se a critérios extrínsecos, na estereotipia do movimento, portanto, na redução das disposições para as ações motoras, porque fruto de um ambiente pobre de estímulos à criação. Esse hábito (“instinto de rebanho”) tem mais a ver com a simples reprodução, a repetição automática, um comportamento puramente submisso aos valores hegemônicos. Se são as diferentes forças que se apoderam da “coisa” (do objeto), que a interpretam e a significam, não se deve admitir que essa interpretação/significação seja determinada de “fora”, por outras forças. Assim concebidas, as aulas de Educação Física constituem um exercício para “[...] aprender a pensar de outra forma – para enfim, talvez bem mais tarde, alcançar ainda mais: sentir de outra forma” (Nietzsche, 2016, p. 70).

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

Esta compreensão pressupõe que toda aprendizagem é autoformação, vir a ser, um “tornar-se o que é” sem antecipação em favor de uma estilização da própria existência, de um cultivo de si em que alguém se transforma no poeta-autor da própria vida... de movimento. Assim, a aula é como um acontecimento, uma espécie

de obra de arte, porque não se trata simplesmente de condensar, em uma proposta, diversos objetivos pré-fixados da cultura corporal de movimento, mas pensar em dispositivos que sirvam de referência para a ação e que contemplem os mecanismos de invenção, contextualização e produção contínua de sentidos e (re)configuração cultural.

Neste contexto, já advertiu Betti (2007) sobre o fato de que o desafio é manter essa dimensão ontológica e, ao mesmo tempo, avançar no plano da produção do conhecimento e da propositividade a orientar as tarefas pedagógicas da Educação Física. Ou seja, como “[...] trazer à superfície o ‘fundo’ do corpo, sem lhe fazer perder, nesse processo, o seu poder de engendramento do sentido” (Almeida, 2012, p. 12).

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

Neste contexto, a Educação Física assumiria seus temas e conteúdos como “nuances”, como signos comuns e pontos de partida em direção a uma fusão de horizontes de sentidos entre indivíduos e objetos do conhecimento abertos à significação pelos agentes que conhecem. Horizontes entendidos como aquilo que se pode contemplar de um determinado ponto no espaço e no tempo (perspectivismo). A compreensão relativa a que se chega constitui a fusão desses horizontes nas subjetividades e intersubjetividades, individualidades e supraindividualidades. O objetivo não é chegar ao mesmo lugar do horizonte de conhecimentos, mas alargá-lo, pois eles se movem a cada vez que a perspectiva se altera. Segundo Giacoia (2023), “[...] o *ver-perspectivo* implica sempre alternativas, que são vértices ou ângulos, de modo a pressupor sempre um *poder-ver-também-de-outro-modo*, ou a partir de outra ‘ótica’, de outro enquadramento” Giacoia (2023, p. 14). Segundo as palavras de Nietzsche, existe “[...] apenas um ‘conhecer perspectivo’ e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’” (Nietzsche, 1998, p. 109).

Em sua filosofia perspectivista, Nietzsche propõe um exercício estético-ético de permitir “emergir de dentro” ao mesmo tempo em que se “referencia fora”, o que Giacoia (2023) vai denominar de “ipseidade”. Trata-se de reconhecer a implícita e inerente condição de que, ao reivindicar a minha perspectiva como legítima automaticamente, deveria reconhecer a legitimidade da perspectiva do outro. Há quem diga que esse perspectivismo imputa à sua filosofia um relativismo absoluto, em que tudo valeria invariavelmente o mesmo, independentemente dos condicionantes. Mas, ao contrário disso, o horizonte dessa perspectiva é a crítica à crença na “verdade como valor absoluto”, desacreditando, assim, “[...] qualquer tentativa de absolutização ou dogmatismo” (Giacoia, 2023, p. 49).

Trata-se de inventar não uma normatividade inflexível ou com teleologia inflacionada em que constem os sentidos predeterminados de uma prática, fundamentados no direcionamento racional do que pode o corpo, mas lançar mão

de uma prática pedagógica capaz de operar constantes mutações ao pôr em jogo a sua proposição a partir dessas “nuances”, sem perder de vista o horizonte formativo que se pretende, mas que admite diferentes pontos de vista. Essa reflexão propõe o esvaziamento da palavra, a deflação dos conceitos, a sutileza da diretividade e devolve ao corpo sua função significante. Sob a égide dessa teoria e em conformidade com as proposições de Betti (1994, 2007) e Bracht (2019), não faz sentido o corpo (fonte semiótica) ser incondicionalmente submetido ao signo comunicativo.

Ao mesmo tempo, é importante explicar que considerar os impulsos internos que emergem nas vivências não significa desconsiderar os estímulos externos do conhecimento (como a linguagem simbólica), e sim, como alerta Bracht (2014): “Sem me alongar na polêmica da crise da razão (iluminista) ou da racionalidade científica, entendo que não se trata de subsumi-la à sensibilidade, mas, sim, de não pretender absolutizá-la” (Bracht, 2014, p. 61). No que diz respeito à especificidade da Educação Física, quer dizer que não se trata de abrir mão da técnica e do conceito, mas de não os tomar como o limite para o conhecimento.

Assim, “perceptos” e “afectos” corporais podem produzir outras significações, sensações, sentimentos e pensamentos na travessia dos alunos por suas vivências corporais. O que se quer dizer é que a linguagem conceitual não conteria a finalidade, o objetivo último, modelo unívoco orientado por uma compreensibilidade conceitual da existência, mas seriam como signos a serem compartilhados, sempre abertos a novas significações. Cabe ao professor auxiliar o estudante em sua autoformação, contribuindo com a sua travessia pelas vivências tornadas experiências. “A premissa indispensável nesse processo de autoformação experimental, oriundo do confronto entre paixão e juízos, é o autoconhecimento” (Viesenteiner, 2013b, p. 77).

Portanto, não se extrairia das experiências singulares conclusões conceituais que sirvam a todos indistintamente; esse seria o papel de um experimento que espera a sua comprovação em uma estruturação representacional-objetivista da realidade. Ao contrário, “[...] não se trata aqui de um experimento que conduz à verdade, mas, sim, a novas formas de vida, cujo móbil principal é o encanto que a paixão do conhecimento exerce sobre os homens do conhecimento” (Viesenteiner, 2013b, p. 99). Nessas circunstâncias, talvez se estaria diante uma perspectiva de Educação Física crítica escolar não representacionista comprometida com a potencialidade da vida, como foco na alteridade e não na repetição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 329-344, 2012.

ALMEIDA, Felipe Quintão; EUSSE, Karen Lorena Gil. Educação Física, linguagem, corpo. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano 5, v. 3, p. 46-57, 2020.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Organismo, corpo e linguagem na Educación Corporal: una mirada crítica. **Revista Conexões**, v. 19, p. e0210019, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661452>

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, v. 3, p. 25-34, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_fisica. Acesso em: 20 jan. 2025.

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277>.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. **A Educação Física Escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser: elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. Práticas corporais: falar sobre o indizível. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: CBCE, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375655101_PHYSICAL_EDUCATION_AS_A_CURRICULAR_COMPONENT_INTELLECTUALS_KNOWLEDGE_AND_TEACHING. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v. 25, e25001, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\)%20%2D%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o](https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=Base%20Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC)%20%2D%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 20 jan. 2025.

CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma Educação Física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e61739>

COSTA, Marcelo Duque Gomes; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Plano de imanência e linguagem: a distância daquilo que podemos no campo das práticas corporais de movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. 1-7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e010320>

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3152>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, v. 22, n. 53, p. 25-36, 2012.

GHERES, Adriana de Faria; NEIRA, Marcos Garcia. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, ano 5, n. 3, p. 30-45, 2020. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/gheres_neira_02.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

GIACOIA, Oswaldo. O perspectivismo em Nietzsche: para um novo conceito de objetividade. In: GIACOIA, Oswaldo; PASCHOAL, Antônio Edmilson; OLIVEIRA, Jelson. **Sala de espelhos**: Nietzsche e o perspectivismo. Curitiba: Kotter Editorial, 2023.

GOMES-DA-SILVA, Eliane, SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, p. 9-17, 2005. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1307>.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari Nunes. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1808-0820.cali.2007.66201>

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Escala, 1997.

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

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. São Paulo: Escala, 2009.

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

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

SO, Marcos. **As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de Educação Física**: implicações para a conduta didático-pedagógica docente. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2023.

VIESENTEINER, Jorge. "Cultivo" e vivência (Erlebnis): premissas à construção da tarefa de 'tornar-se o que se é' em Nietzsche. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 17, p. 203-227, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cefp/article/view/55714>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VIESENTEINER, Jorge. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, v. 54, n. 127, p. 141-155, 2013a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100008>

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

VIESENTEINER, Jorge. O homem como somatória unitária de Erlebnisse (vivências) em Nietzsche. **Filosofia e Educação**, v. 6, n. 1, p. 76-94, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v6i1.8635386>

VIESENTEINER, Jorge. Agente moral expressivista em Nietzsche e avaliação de juízos práticos perfeccionistas. **Cadernos Nietzsche**, v. 41, n. 2, p. 145-189, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-82422020v4102jlv>

Abstract: This paper offers an account of Nietzsche's concept of lived experience. It also draws implications from this analysis for the teaching of bodily movement practices in school Physical Education classes. By problematizing the limits of conceptual language in expressing what the body can do, it proposes a 'perspectivist' teaching-learning, which is based around the subjectivity of those who move.

Keywords: Physical Education. Body. Language. Lived experience.

Resumen: El artículo ofrece una descripción del concepto de vivencia en Friedrich Nietzsche. Extrae implicaciones de este análisis para la enseñanza de las prácticas corporales de movimiento en las clases de Educación Física escolar. Al problematizar los límites del lenguaje conceptual para expresar lo que puede el cuerpo, propone una enseñanza-aprendizaje "perspectivista", que se guía por la subjetividad de quien se mueve.

Palabras clave: Educación Física. Cuerpo. Lenguaje. Vivencias.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Amarilton Cesar Nascimento Lima: Escrita – rascunho original; Conceitualização; Metodologia; Análise Formal.

Felipe Quintão Almeida: Escrita – revisão e edição; Supervisão; Conceitualização; Metodologia; Análise Formal.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Bolsa Pernambucana de Produtividade (BPP). Processo: APQ-0171-7.08/25. Edital: edital 02/2025

Outorgado: Felipe Quintão de Almeida

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA:

Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

COMO REFERENCIAR

ALMEIDA, Felipe Quintão; LIMA, Amarilton Cesar Nascimento. Vivência, linguagem e o ensino das práticas corporais na Educação Física escolar: uma leitura com Nietzsche. **Movimento**, v. 31, p. e31044, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.145888>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.