




DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8661452>

Artigo Original

Organismo, corpo e linguagem na “Educación Corporal”: “una mirada” crítica

*Organism, the body and language in the “Corporal Education”:
a critical “overview”*

*Organismo, cuerpo y lenguaje en la Educación Corporal:
“una mirada” crítica*

Felipe Quintão de Almeida¹ 

RESUMO

Objetivo: Neste artigo, discuto a relação entre a linguagem e o corpo na Educação Corporal. **Método:** Para tanto, analiso os escritos de Ricardo Crisorio, da Universidade de La Plata (Argentina), e Raumar Rodríguez Giménez, da Universidade da República (Uruguai), considerados como os dois mais importantes representantes daquela orientação em seus países. **Resultados:** Após oferecer uma descrição de suas perspectivas, reflito sobre dificuldades e desafios que a acometem. **Considerações Finais:** Com isto, tenho a oportunidade também de discutir outra compreensão a respeito da relação entre a linguagem e o corpo na Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Corpo. Linguagem.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Departamento de Ginástica, Laboratório de Estudos em Educação Física, Vitória - ES, Brasil.

Correspondência:

Centro de Educação Física e Desportos, Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075-910. Email: fqalmeida@hotmail.com



ABSTRACT

Objective: In this paper, I discuss the relationship between language and the body in Corporal Education. **Method:** In order to do that, I analyze the works by Ricardo Crisorio, from La Plata University (Argentina), and Raumar Rodríguez Giménez, from Republic University (Uruguay), considered the two most important representatives of this theoretical orientation in their countries. **Results:** After describing the authors' theoretical perspectives, I reflect on the difficulties and challenges faced by this orientation. **Final considerations:** Opportunely, I discuss another understanding about the relationship between language and the body in Physical Education.

Keywords: Physical Education. Body. Language.

RESUMEN

Objetivo: En este artículo, discuto la relación entre el lenguaje y el cuerpo en la Educación Corporal. **Método:** Para esto, analizo los escritos de Ricardo Crisorio, de la Universidad de La Plata (Argentina), y Raumar Rodríguez Giménez, de la Universidad de la República (Uruguay), considerados como los dos más importantes representantes de esta orientación en sus países. **Resultados:** Después de ofrecer una descripción de sus perspectivas, reflexiono sobre sus dificultades y desafíos. **Consideraciones finales:** Yo tengo, entonces, la oportunidad para discutir otra comprensión al respecto de la relación entre el lenguaje y el cuerpo en la Educación Física.

Palabras-clave: Educación Física. Cuerpo. Lenguaje.

INTRODUÇÃO

Knowledge, moreover, is sturdier when incorporated into the muscle memory of skilled habit and deeply embodied experience (SHUSTERMAN, 2006, p. 17).

Falar sobre movimento. Encontrar uma linguagem para a experiência e percepção – isso é um desafio que nunca pode ser resolvido. Entretanto, vale a pena aceitá-lo, pois é a única possibilidade de expressar as distintas experiências e formas de saber, de colocá-las em uma relação que torna visíveis as tensões, as contradições, as lacunas e os limites (BRANDSTETTER, 2012, p. 11).

Gostaria, neste texto, de continuar a discutir o “problema da articulação” no âmbito das perspectivas críticas da Educação Física, ou seja, o “[...] ‘trânsito’ entre aquilo que se passa no âmbito das experiências de que o corpo é capaz e os modos de dizer sobre essas vivências” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 09). Trata-se, portanto, de uma questão que remete à relação entre o corpo e a linguagem, tema deste dossiê. Para fazer isso, pretendo dialogar com a perspectiva da Educação Corporal, modo “alternativo” de se pensar a educação do corpo que, desde a modernidade, tem sido conduzida pela Educação Física, pelo menos por certa tradição da área disciplinar.

Dou continuidade a uma reflexão sobre a Educação Corporal apresentada, em 2017, na 11ª edição do “Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física e Ciencias”, realizado na cidade de La Plata. Na ocasião, analisei a compreensão de Educação Corporal expressa no que considerei (e ainda considero!) como o principal representante dessa proposta na Argentina: Ricardo Crisorio, professor da Universidad de La Plata.² Neste artigo, acrescento às análises os textos de Raumar Rodríguez Giménez, professor da Universidad de la República, o mais destacado nome dessa orientação (Educação Corporal) no Uruguai.

Se tomo a produção dos dois em conta é porque os considero com a devida seriedade, respeito e reconhecimento, ao mesmo tempo, o considerável impacto de suas reflexões na reinvenção do campo da Educação Física em seus respectivos países. Tal fato não me exime de apontar discordâncias, dúvidas, limites e/ou desafios em relação ao conceito de Educação Corporal. Não pretendo, contudo, fazer uma análise exaustiva de todos os pontos das reflexões de Crisorio e Rodríguez Giménez, apenas, tomarei aqueles que estão diretamente relacionados ao tema do dossiê.³

O artigo está organizado em duas sessões, que são seguidas das

² A leitura feita, à época, pode ser consultada em Almeida e Eusse (2018).

³ A identificação de diferenças entre meus dois interlocutores resultaria em outro tipo de análise e não constitui meu foco neste momento.

considerações finais. Na primeira, ofereço uma descrição da Educação Corporal para, na segunda, apresentar meus “senões” (desafios e/ou limites) a respeito da perspectiva.

ORGANISMO, CORPO E LINGUAGEM: O “CONSTRUCIONISMO” DA EDUCAÇÃO CORPORAL

Inspirando-se em Ortega (2008), posso identificar, basicamente, duas abordagens no enfrentamento da relação entre o corpo e a linguagem. Em uma delas, que pode ser chamada de materialista e/ou corporificada, a principal característica é considerar o papel “ativo” dos “processos corporais” na configuração do conhecimento simbólico e nas diversas experiências que as pessoas têm no mundo (ambiente). Trata-se, assim, de conferir dignidade ontológica ao corpo em sua relação com a linguagem. Talvez seja a expressão “corpo fenomenológico” a mais empregada para caracterizar (também na Educação Física) essa leitura, mas a ela poderiam se juntar outras, que, no entanto, resultam de teorizações distintas (do pragmatismo de Pierce à Escola de Frankfurt, até chegar a Deleuze ou às Ciências Cognitivas). Ousaria dizer que essa compreensão predomina entre aqueles que, no Brasil, discutem o “problema da articulação” na Educação Física, sendo possível identificar, como dito, mais de uma variação dessa vertente (BETTI, 1994, 2006; BRACHT, 1999, 2019; BRACHT; ALMEIDA, 2019; NÓBREGA, 2014; ANDRIEU; NÓBREGA, 2016; ALMEIDA, 2012; COSTA; ALMEIDA, 2018; CORREIA; ALMEIDA, 2020; ALMEIDA; EUSSE, 2020; PICH; SILVA; FENSTERSEIFER, 2015; FENSTERSEIFER; PICH, 2012; MANOEL, 2011, 2017; FELÍCIO; MANOEL, 2014).

Na outra das abordagens (ORTEGA, 2008), predomina uma leitura construcionista ou, dito de outra forma, antirrealista da relação entre o corpo e a linguagem, de acordo com a qual não se pode falar do corpo sem, imediatamente, situá-lo em relação aos imperativos linguísticos (sociodiscursivos) que a ele se dirigem. Considero que Crisorio e Rodríguez Giménez sejam protagonistas da perspectiva antirrealista nos seus países. A despeito das diferenças que possam existir entre eles, julgo que o pertencimento de ambos à vertente construcionista pode ser compreendido, ao menos em parte, a partir da rígida oposição entre o organismo e o corpo em seus escritos, operação que é determinante para compreender a relação entre o corpo e a linguagem na Educação Corporal.

No modo como ambos leem a tradição da Educação Física, o organismo é o legado que a ciência moderna reservou à disciplina. Tal herança é interpretada, nos textos de Rodríguez Giménez e Crisorio, à luz do que Michel Foucault⁴ chamou em seus escritos de “biopolítica”. Para Crisorio (2003, 2007, 2010, 2014, 2015a), o advento da Educação Física, no século XIX, é consequência desse processo de

⁴ Ortega (2008) informa que Foucault é a principal influência do construcionismo social do corpo.

estatização da vida biologicamente considerada, que fez da “vida nua” (do organismo biológico) o objeto supremo da política. Conforme Rodríguez Giménez (2016b, p. 211), “[...] lo que una política educativa pide a la educación física no es más que la activación de un organismo”. Nessas circunstâncias, e como o “organismo é um corpo que não fala” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2016a, p. 169), ele é sempre objeto da ação, portanto, passivo, em relação aos saberes/poderes que nele incidem e produzem sua dominação.

No âmbito do paradigma biopolítico, segue Rodríguez Giménez (2014a, p. 132), a política se reduz ao “[...] silencio profundo y oscuro del organismo”, onde não há linguagem. A passagem do organismo ao corpo, vale dizer, sua recuperação política, pressuporia retirá-lo do atlas anatômico, “[...] do silêncio do órgão, e colocá-lo a funcionar na linguagem” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2016a, p. 176), no plano do simbólico, condição mesma para uma política que não se confunda com a biopolítica. É nesse contexto que, para Crisorio e Rodríguez Giménez, a Psicanálise de Jacques Lacan é importante para ajudar a desfazer a cisão entre o corpo e a linguagem, da qual depende a (bio)política moderna, e para advogar pela Educação Corporal como uma alternativa à tradição da Educação Física construída à luz do organismo. Afinal de contas, como informou Crisorio (2015b, p. 9), “[...] cuando en Educación Corporal se dice cuerpo no se dice lo mismo que en Educación Física”.

Se o organismo, segundo Rodríguez Giménez (2016a), está relacionado às necessidades decorrentes da manutenção de uma vida sem qualidades, na dimensão da pura vida, da autoconservação onde imperaria o “silêncio”, o corpo, por sua vez, está sempre já inscrito no plano do simbólico:

Aquí, las necesidades tendrán su lugar, pero no imponen la falacia naturalista. El cuerpo es tal desde que es escindido de lo puro *real*, desde que se introduce el corte fundamental, el corte del significante que pone solución de continuidad a la biología y a lo sin tiempo. Se trata de seres hablantes, no sólo de organismos vivos (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2014a, p. 141).

Em outro lugar, Rodríguez Giménez assim se refere a essa condição:

Para começar, um pressuposto teórico-metodológico: uma história do corpo só pode ser uma história cultural do corpo, ou uma história *econômica, social, cultural e política* do corpo. De outro modo dizendo, só é possível uma história do corpo, não do organismo, e para que ela seja possível, é preciso valer-se da relação corpo-linguagem. (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2016a, p. 110)

Segundo, agora, a interpretação de Crisorio (2013), “[...] el cuerpo orgánico natural está perdido”. Desse modo, sua inscrição na ordem do significante corresponde à perda radical de qualquer naturalidade do ser humano: “[...] pérdida del instinto, pérdida de la necesidad y pérdida de toda posibilidad de

complementariedad con la naturaleza; en última instancia, pérdida del carácter de animalidad que se supone al viviente humano [...]” (CRISORIO, 2020, p. 51). No âmbito da Educação Corporal, é preciso afirmar “[...] que el cuerpo se construye. Según esto, el cuerpo es secundario: el cuerpo pertenece a la realidad en tanto, desde Freud, la realidad se construye; es decir, no se nace con un cuerpo” (CRISORIO, 1998, p. 5). Em outro momento, Crisorio afirma que

El conocimiento como construcción alcanza al cuerpo y al movimiento, construyéndolos y dotándolos de significación, lo que hace que todo estudio del cuerpo y del movimiento deba incluir el estudio de las significaciones que lo marcan aún desde antes de constituirse en cuerpo y en movimiento, significaciones que, a su vez, forman parte de la red de significaciones que constituye la cultura de una sociedad dada en un momento dado. Es obvio que esta problemática toca de cerca a la educación física y a toda la educación corporal. (CRISORIO, 2015b, p. 17)

Este construcionismo social do corpo está espriado nos escritos de Rodríguez Giménez (2012, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b, 2018) e Crisorio (1998, 2010, 2011, 2013, 2015a, 2015b, 2017, 2020). De acordo com eles, é o símbolo que explica a distinção entre o corpo e o organismo. Assim compreendida essa separação, o corpo é o “vivo” tomado pela linguagem, que está encarnada no corpo e é a matéria por meio da qual o sujeito se singulariza. O sujeito não tem uma experiência direta, primária, imediata, cinética, sensível com o seu corpo e os sentidos,⁵ já que a linguagem é a materialidade que dá substância ao corpo e ao mundo ao seu redor. Nesse registro, todavia, a linguagem não é imaterial: “Es cuerpo sutil, pero es cuerpo” (LACAN, 1979, p. 118). É com base também nessa compreensão, aliás, que Rodríguez Giménez adjetiva de materialista (materialismo linguístico) o programa da Educação Corporal.

Segundo ainda se pode aprender com os amigos “mais ao Sul” do continente americano, não se trata, pura e simplesmente, de negar o organismo, sua “natureza”, mesmo que se o considere como bastante passivo. De acordo com o alerta de Rodríguez Giménez (2016a), a priorização da cultura em relação à vida biológica pode enveredar para um idealismo e um reducionismo tão questionáveis quanto à biopolítica. Esse senão, todavia, deve ser compreendido no âmbito das considerações de Lacan, para quem a determinação fundamental do sujeito está na dialética do significante, na inscrição da materialidade em uma ordem simbólica. Conforme se aprende com o psicanalista, é preciso considerar as particularidades anatômicas do homem, “[...] pero a condición de darse cuenta de que la diferencia estructural más primitiva introduce allí de hecho rupturas, cortes, introduce enseguida la dialéctica del significante” (LACAN, 2006, p. 79). Dito de outro modo, só há corpo quando se veste a roupagem do significante, entendido

⁵ Não surpreende a crítica recorrente a pressupostos fenomenológicos na Educação Corporal (CRISORIO, 1998, 2015b, 2017) ou, então, a compreensão de que é um equívoco compreender o materialismo nos termos do “sensível” ou dos “sentidos” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2016b).

como uma moldura para o mundo.

Mas, mesmo no registro aqui considerado, há um limite da linguagem em dizer o corpo, pois da operação do significante ainda fica um resto indizível, inassimilável, intraduzível, fragmento, estilhaço para o qual não há palavras suficientes. Na analítica lacaniana, segundo é possível aprender com Rodríguez Giménez e Crisorio, esse resto de experiência corporal responde ao “real”, ao “mistério” do corpo que a linguagem é incapaz de traduzir, que não comporta simbolização e que “não cessa de não se inscrever” (GIMÉNEZ, 2016a, p. 74). Segundo Crisorio (2020, p. 52), o real é “[...] aquello que es producto del significante, pero que escapa al significante”. Conforme, novamente, Rodríguez Giménez (2016a, p. 44), trata-se de uma idealidade em que não há significantes e, portanto, nada se configura em termos de realidade; “[...] é o sem-laço, um não mundo. É a eternidade do instante”.

No registro do real, que Lacan classifica como aquilo que não pode ser conhecido, não pode ser representado, o corpo comparece como pulsional, como tendo adquirido o *status* de alguma coisa pulsante que não pode ser abarcada pelo sentido.⁶ Corpo como desejo – e morte. A partir da explicação que Crisorio (2010) oferece, Lacan chama de gozo

[...] a esa parte o dimensión del cuerpo que resiste a la mortificación impuesta por el significante; sus seguidores, salvo excepciones, han entendido que se trataba de una dimensión — de la carne y el hueso. Pero en el campo de las prácticas corporales puede verse que, como interpretan otros, se trata de la ilusión del conocimiento inmediato y total (no mediado, como dijimos), de traspasar la barrera que resiste a la significación, de esquivar la palabra que se interpone entre la percepción y lo real prelingüístico [...] (CRISORIO, 2010, p. 189)

Daí pode-se aprender, ainda seguindo Crisorio, que “[...] el significante mortifica, desvitaliza, la natural vitalidad del organismo vivo [...]” (CRISORIO, 2020, p. 51), “[...] lo que quiere decir que hay una pérdida de satisfacción física por efecto de la cultura” (CRISORIO, 2010, p. 188), “[...] como suele decirse, que mata, mortifica, en tanto separa el goce del cuerpo” (CRISORIO, 2010, p. 98).

Concluo dos textos de Rodríguez Giménez e Crisorio que a passagem da Educação Física à Educação Corporal representaria, assim, o reconhecimento de que não se educa o organismo, senão o corpo, a primazia da cultura sobre a natureza, da humanidade sobre a animalidade, da política sobre o (bio)político, em suma, do materialismo linguístico sobre um materialismo mecanicista. Trata-se de um programa em andamento, influente nos seus respectivos contextos e que repercute no cenário brasileiro, país onde Rodríguez Giménez e Crisorio têm

⁶ Dada a “[...] falta de significante, no hay distancia entre el goce y el cuerpo” (LACAN, 2008, p. 191). Esse é um tema complexo na obra de Lacan, que extrapola meu objetivo nesta reflexão.

importantes interlocutores.

Os limites e/ou desafios de uma compreensão construcionista e/ou antirrealista no âmbito das perspectivas críticas da Educação Física já foram, em parte, devidamente apontados, no Brasil, a partir dos anos 1990, levando-as a uma crise/crítica. Pretendo, na sequência, retomar alguns deles à luz da descrição que ofereci a respeito da relação entre a linguagem e o corpo na proposta da Educação Corporal de Crisório e Rodríguez Giménez. Será a ocasião, além disso, para apresentar o modo pelo qual também eu tenho, em outros escritos, discutido o binômio corpo-linguagem.

DESAFIOS E/OU LIMITES DA EDUCAÇÃO CORPORAL

Começo destacando um desafio que importaria ao programa materialista da Educação Corporal o exercício de situar sua compreensão de organismo à luz daquilo que, nas últimas décadas, desenvolveu-se no âmbito das chamadas Ciências da Cognição e Filosofia da Mente. Minha interpretação é que há, na Educação Corporal, uma leitura do organismo, composto de “[...] ossos, músculos, nervos, artérias, veias, como descrevia Descartes em seu Discurso do método, este corpo como uma máquina” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2016a, p. 134), que não faz jus aos recentes desenvolvimentos da ciência. Tal desafio, diga-se de passagem, está em curso no âmbito da própria Psicanálise, onde já se conhece uma produtiva interlocução crítica com, por exemplo, as Neurociências. Um dos lacanianos contemporâneos mais conhecidos, Žižek (2008), não se furtou a esse debate, ainda que seja para defender a abordagem psicanalítica no enfrentamento do problema corpo-mente pelas Ciências Cognitivas e pela Filosofia da Mente.⁷

Ao formular minha suspeita de outra maneira, compreendo que a leitura do organismo como um “silêncio profundo”, marcado por sua passividade no mundo, não resista, por exemplo, às interpretações que dele oferecerem autores como Humberto Maturana, Francisco Varela, António Damásio, Lakoff Johnson, Evan Thompson ou, então, a abordagem do problema corpo-mente elaborada por nomes ligados à Filosofia da Mente. Além disso, e se quiser levar ainda mais adiante minha conjectura, seria interessante confrontar a leitura do organismo e da natureza na Educação Corporal à luz dos debates atuais a respeito de uma cognição animal. Segundo essa perspectiva, a experiência consciente não é particularidade do ser humano, mas ocorre em muitos níveis de vida animal. Haveria um modo particular de percepção e ação de um organismo em função do conteúdo perceptivo da experiência vivida ou mundo próprio. É nesse contexto que se pode falar em uma biossemiótica ou na significação como uma propriedade biológica fundamental.⁸

⁷ A respeito dessa leitura de Žižek, sugiro o texto de Gama (2016).

⁸ Uma boa “entrada” nessa discussão, ausente na Educação Corporal, é o artigo de Araújo (2018).

Uma visão diferente do organismo (e do movimento) não chega a ser uma novidade se considerarmos a conotação a ele atribuída na filosofia de Merleau-Ponty. Nesse referencial, é claro, faria mais sentido falar em corpo-vivido ou corpo sensível para evitar o vínculo estabelecido, pela Educação Corporal, entre organismo e biopolítica. Não surpreende, aliás, a redescoberta contemporânea da fenomenologia de Merleau-Ponty pela Filosofia da Mente e pelas Ciências Cognitivas, áreas que têm se ocupado de temas com os quais o filósofo francês teorizou em meados do século XX.⁹ Trata-se de uma oportunidade para ratificar teses fenomenológicas e avançar, desde um ponto de vista empírico, em searas formuladas apenas teoricamente por Merleau-Ponty.¹⁰

Esta retomada aponta para uma reafirmação da noção de percepção que envolve a ação corporal, tida como condição necessária para o desenvolvimento da cognição. Em outros termos, a cognição encarnada dependeria dos tipos de experiência que derivam da condição de sermos um corpo pelo fato de que as capacidades sensório-motoras (de movimento, portanto) desempenham um papel nevrálgico na estrutura cognitiva do ser. Mesmo os mais elevados níveis de expressão da cognição estão enraizados no acoplamento sensório-motor do organismo. Nesse âmbito, conceitos como enação, embodiment, clausura operacional, emoção, autopoiese, emergência, processos de interação não lineares, afecções, etc. são recorrentes nessa interlocução que levou a uma nova leitura do organismo, que deixa de ser entendido como um sistema passivo que age sempre de maneira previsível em relação ao mundo e passa a ser entendido como um sistema bastante ativo, inteligente, dinâmico e complexo em constante interação com o meio ambiente, leitura que difere completamente da imagem “silenciosa” que nos oferece a Educação Corporal.

Concebida nessas novas circunstâncias a relação corpo-mente, os estados mentais dependeriam do organismo (do corpo) e de sua capacidade perceptiva na relação com o mundo, porém sua explicação não se reduziria, como já ensinara Merleau-Ponty, ao físico. A ideia de que os

[...] conceptos están físicamente arraigados, y que esto puede hacerse evidente, es decir, visualizarse utilizando el sistema motor sensorial del cerebro, contrasta con la idea del racionalismo de la vieja ilustración que cree que los conceptos son abstracciones descorporalizadas,¹¹ enteramente aparte del sistema motor

⁹ Nesse contexto, é comum empregar a expressão neurofenomenologia ou biofenomenologia.

¹⁰ Crisorio tem consciência dessa redescoberta da fenomenologia ao comentar, rapidamente, o trabalho de António Damásio (CRISORIO, 2017). A interpretação, todavia, não é diferente daquela que é reservada à fenomenologia em seus escritos, ou seja, o empreendimento de Damásio foi lido como a equivocada tentativa de encontrar a verdade além do simbólico, da linguagem, “[...] en este caso el cuerpo (en cuanto poseedor de una verdad que el lenguaje no puede formular)” (CRISORIO, 2017, p. 184).

¹¹ Não seria este o caso da Educação Corporal? Rodríguez Giménez (2014a, p. 135) se pergunta: “[...] si el pensamiento no se apoyara en la razón, ¿en qué se apoyaría?, ¿en el “corazón”? Tal vez alguna lectura apresurada de Rousseau llevara a ese camino. ¿Se apoyaría en las emociones?, ¿en los sentidos?, ¿en algún mensaje extra-racional? Cuanto más arrinconado en la biología y en las

sensorial (PORTER, 2010, p. 24-25).

No âmbito, por exemplo, da pesquisa neurológica contemporânea, há um sério interesse pelas relações estabelecidas entre os movimentos corporais e as atividades do cérebro, pelos processos quando a atenção enfoca algo, pelas conexões entre processos afetivos e cognitivos.¹²

Este tipo de interesse, decorrente de uma releitura da fenomenologia (mas que não se restringe a ela), já é possível identificar em algumas variações da abordagem corporalista/materialista na Educação Física brasileira.¹³ Ela já ecoou, por exemplo, nas reflexões de Nóbrega (2000, 2005, 2008, 2010). Tal influência está presente, também, na recente interlocução que a autora estabelece com a “emersiologia”, proposta do filósofo francês Bernard Andrieu. Sua perspectiva, à luz das descobertas das Neurociências, afirma que, em razão do tempo de transmissão nervosa de 450ms até a consciência, o que se passa no corpo vivo (no organismo) é conhecido apenas em atraso pela consciência, que configurará aquilo que será chamado de corpo vivido. Essa descontinuidade indica que o corpo vivo, ao contrário do que ensina a Educação Corporal, desempenha uma informação autorregulada e permanente (uma ecologia pré-motriz) que o adapta às condições do ambiente antes que saibamos pela consciência ou pela experiência do corpo vivido (ANDRIEU; NÓBREGA, 2016). O que se toma corpo vivo é, segundo este raciocínio, uma percepção do corpo vivido.

A proposta de Andrieu é, então, “dar um passo atrás”, do vivido ao vivo, pois o que se percebe em primeira pessoa já é uma abreviação perceptiva do conteúdo que emerge desde o cérebro e o sistema nervoso. Esse filtro da consciência, todavia, já altera a qualidade e a intensidade da sensação primeira que surgiu no corpo. Como a expressão linguística tem dificuldade para “dizer” de nossas sensações, sentimentos e experiências, ou seja, falar de um corpo vivo que “age sem intermediário”, que opera sem a “dialética do significante” se instaurar, o “[...] método emersivo busca esse vivo que se anima das sensações internas e que não pode ser inteiramente expresso nos relatos da experiência vivida” (ANDRIEU; NÓBREGA, 2016, p. 373-375). O desafio, então, seria o de diminuir o “gap” entre corpo vivo e corpo vivido por meio de técnicas e práticas corporais que, aquém da linguagem, façam transbordar os quadros estesiológicos instituídos e que coloquem o sujeito perceptivo mais perto do movimento do corpo vivo “ele mesmo”.

Manoel (2011, 2017) e Felício e Manoel (2014) são outros colegas que

esencias está el cuerpo, más se lo aleja de su dimensión de lengua, es decir, de la condición de posibilidad de lo político”.

¹² Há quase uma década Manoel (2011) já destacava que os cursos de formação profissional em Educação Física deveriam repensar suas práticas à luz do que hoje já se sabe sobre a cognição encarnada.

¹³ O colega chileno Sérgio Arevalo Toro também tem combinado, na Educação Física do seu país, fenomenologia e ciências cognitivas com os saberes dos povos tradicionais da América.

também têm recorrido aos conceitos das Ciências Cognitivas (enação, embodiment, neurônios-espelho, etc.) e sua interpretação da relação corpo-ambiente-mente para ressaltar uma “semântica encarnada”, segundo a qual “[...] capacidades perceptivas e motoras unidas no ciclo percepção-ação formam a matriz na qual o raciocínio, a memória, a linguagem e todos os outros aspectos da vida mental são combinados” (FELÍCIO; MANOEL, 2014, p. 195). Haveria, segundo eles, um conhecer sensório-motor que é a base de todo desenvolvimento.

Em resposta ao desafio antes proposto, Rodríguez Giménez e Crisorio poderiam dizer que, na Educação Corporal, o organismo ainda é a instância que, como escreveu o primeiro (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2016a), “dá moldura ao mundo”, mas eu diria, todavia, que essa moldura é muito “sutil”, “desencarnada”, “incorporal”,¹⁴ já que no materialismo linguístico da Educação Corporal, não se deve esquecer, o corpo é produto da dialética do significante, sem que o organismo desempenhasse qualquer papel nesse processo de “dizer o corpo” ou “dizer o mundo”. Assim entendido, o linguicentrismo da Educação Corporal pressupõe a ideia de que o significante é o limite do conhecimento, subordinando “[...] um fundo material sensível pobre, fixado e a-histórico ao círculo mágico da linguagem” (BRACHT; ALMEIDA, 2019, p. 10).

Em relação a esse aspecto, compreendo que a Educação Corporal compartilha com o paradigma da Educação Física “tradicional” o fato de que o corpo, ao ser tomado pelo significante, é objeto passivo que é construído pelos saberes e poderes que sobre ele recaem. Contra essa compreensão, prefiro operar com a tese de que a linguagem é um meio de comunicação entre os homens, mas não da expressão completa (BETTI, 2006); que ela foi inventada para as experiências menores, tagarelas, já que faltariam palavras para as mais fundamentais (BRACHT, 1999, 2019; ALMEIDA; EUSSE, 2020); em suma, que o pensamento extrapola os limites da consciência e comporta o que não é consciente: os afetos, os desejos, as intensidades, as forças impulsivas (COSTA; ALMEIDA, 2018; ALMEIDA; EUSSE, 2020).

O programa da Educação Corporal que emerge nas duas margens opostas do rio da Plata reproduz, além disso, o mesmo dilema culturalista das perspectivas críticas da Educação Física brasileira, já que elas, segundo as leituras de Betti (1994, 2006) e Bracht (1999, 2019), foram elaboradas com base nesse “não lugar do corpo” (sua “passividade”) no processo de conhecimento, no procedimento de “dizer o mundo”, o que teria resultado na produção de um discurso **sobre** o movimento que fez do corpo o produto da capacidade nomeadora da linguagem em dizer algo sobre ele. Esse é o caso da Educação Corporal, já que ela também se configura como um discurso crítico sobre as práticas corporais, que são

¹⁴ Crisorio (2017, p. 184-185) explica que mesmo que a linguagem outorgue ao corpo sensível ou intuitivo seu caráter de corpo, “[...] lo incorporal permanece marcando el cuerpo simbólico, aún después de su incorporación: o sea: el cuerpo simbólico es siempre incorporal. [...] que nada tiene que ver con el organismo biológico ni con naturaleza alguna”.

entendidas, conforme Crisorio (2013, 2020), como seu objeto de estudo. Nessas circunstâncias, todavia, o corpo passivo é sempre objeto de uma ação em sua relação com a linguagem.¹⁵

Falta à Educação Corporal reconhecer que há uma linguagem do corpo (uma linguisticidade corporal) que deve ser vista como uma via legítima do conhecimento (BRACHT, 2019; PICH; GHIDETTI; BASSANI, 2020); que há uma corporeidade do significante, um valor expressivo que anima a linguagem corporalizada (NÓBREGA, 2014); que existe, desse modo, um “saber orgânico” (BETTI, 1994). Este conhecer **no** mover-se corporal, segundo Manoel (2011, 2017), é um saber que antecede a compreensão humana e que só é possível porque há um corpo que age no mundo (portanto, é também autoconhecimento). O movimento corporal no esporte, no jogo, na dança e em outras práticas permitiriam, segue Manoel (2011, 2017), acessar um conhecimento tácito, primário, experiências de “primeira mão” que nos remetem a uma linguagem cinestésica, proprioceptiva, “que conhece, mas não sabe que conhece”. Não identico, no âmbito da Educação Corporal, espaço para este modo de compreender um saber corporal, em que o movimento já não é o suporte mimético de um referente previamente estruturado, mas, pelo contrário, expressa um sentido no próprio plano da experiência do mover.¹⁶

Trata-se, dito de outro modo, de reconhecer a existência de um saber corporal como um resto que não se configura como um “sem-laço”, “um não mundo” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2016a) ou como pura “incognoscibilidade” (CRISORIO, 1998), mas que encerra, como diria Bracht (1999, 2019), uma hermenêutica que resiste às palavras, revelando, ao contrário, uma epistemologia própria que emerge das profundezas do corpo em movimento e que não é da ordem conceitual, mas que guarda relação com a racionalidade discursiva sem render-se totalmente a ela. Tratar-se-ia, como sugeriu Gil (1996), de uma revolução para trás, em direção às pequenas percepções, aos micromovimentos que abrem o espaço interior do corpo ao exterior, onde circulam, livremente, forças, energias, intensidades e afetos.

Nesse contexto, o desafio a ser enfrentado é o da articulação (BRACHT;

¹⁵ Conforme destacado em outro lugar (ALMEIDA; EUSSE, 2018), as práticas corporais que compõem o ensino da Educação Corporal são compreendidas como sistemas de ação que tomam por **objeto** o corpo e querem fazer, pensar ou dizer algo com ele. Correspondem, assim, “[...] as formas de racionalidade que organizam seus modos de fazer” (CRISORIO, 2015a, p. 37), um discurso sobre o corpo (passivo), em vez de uma ação pedagógica com ele.

¹⁶ Crisorio (2014, p. 339) é bem claro quanto ao seu “[...] rechazo sistemático de toda teoría que suponen la existencia de un ‘lenguaje corporal’ que, situado más allá del lenguaje, permitiría decir lo que éste no puede [...] o de las que postulan mecanismos prelingüísticos de aprendizaje”. Rodríguez Giménez (2016a, p. 124-125), quando se refere à recuperação contemporânea do corpo, caracteriza-a como “[...] uma avançada antirracionalista a que coloca o corpo (organismo) no lugar do privilégio na cultura contemporânea”, que pressupõe “[...] alguma essência escondida no corpo (organismo), que uma análise holística, integral, transcendente ou mítica deveria descobrir”. Trata-se de uma “[...] uma espécie de corpo sem política, porque se apresenta separado da linguagem”.

ALMEIDA, 2019), o da tradutibilidade (FENSTERSEIFER; PICH, 2012) entre as linguagens (corporal e conceitual): como passar do fundo dos corpos à sua superfície dos jogos de linguagem que emitem e distribuem sentido? Trata-se de uma tarefa certamente paradoxal, pois quando as experiências corporais são verbalizadas, quer dizer, quando elas acedem à consciência e tornam-se objeto do saber conceitual, elas empobrecem-se, já que incapazes de expressar a “somatória unitária de vivências” de que ele é capaz (ALMEIDA; EUSSE, 2020). Quando se desconsidera esse “preço a ser pago” (FENSTERSEIFER, 2012), as teorias da Educação Física correm o risco falar sobre o corpo e o movimento sem, como disse Betti (1994), atingi-los. Penso que esse é o caso do materialismo “sem corpo” da Educação Corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, ofereci uma análise da Educação Corporal, modo de teorizar a educação do corpo que se apresenta como alternativa à tradição da Educação Física na Argentina e no Uruguai. Após descrevê-la, apresentei desafios e/ou limites que acometem essa perspectiva, especialmente porque interpreto que ela opera com uma compreensão de organismo que precisaria ser confrontada por aquilo que se diz dele no debate filosófico e científico contemporâneo, mas também porque entendo que, nela, o corpo desempenha um papel passivo na dialética do significante.

Diferentemente do que ensina o programa da Educação Corporal, defendo que uma abordagem materialista/corporalista da linguagem deve dar um passo **além** da dialética do significante, o que a permitiria ser ativada por processos que têm origem nas profundezas não da alma, mas, como disse Nietzsche (1983), nas circunvoluções do intestino, no fluxo rápido das correntes sanguíneas, nas vibrações da fibra. Meu argumento está baseado, de um lado, na consideração de que uma dimensão basilar do saber pressuposto nas práticas corporais se dá no campo da experimentação com o movimento, que convoca a um fluxo epistemológico próprio do seu fazer. De outro lado, tal defesa compreende que esse tipo de saber (no mover-se), com a ascensão das perspectivas culturalistas da Educação Física (à semelhança da Educação Corporal), foi relegado ao segundo plano graças à ênfase no discurso sobre o corpo em movimento.

Para fazer jus à necessidade supracitada, seria preciso pensar que o conhecimento não é uma desencarnada e dessituada logopoiese fundante ou uma representação do (des)conhecido, mas é ação, prática-sensível “[...] um modo de criar antes que um modo de contemplar, de refletir ou comunicar” (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, p.96). Conforme Souza (2015), mesmo que a linguagem verbal desempenhe um papel nevrálgico na atividade do conhecimento assim compreendida, sua função não deve deixar de ser concebida como estreitamente associada à prática humana corpórea-sensível. Afinal de contas,

São nossas práticas, nossos usos, incluindo o nosso fazer e a nossa invenção, não enquanto meramente linguísticos nem primariamente linguísticos, que efetivamente significam e re-significam o mundo (e a nós mesmos) – e, como dizíamos lá no começo, que o recortam e compõem assim ou assado, que o tomam como isso ou aquilo, ou seja, como tendo esse ou aquele significado, para nosso proveito, deleite, potenciação ou o que seja. Como para qualquer outro organismo vivo, de onde viria a significação do mundo, do seu mundo próprio, senão da sua atividade práticosensível ‘nele’ e ‘sobre’ ele? (SOUZA, 2015, p. 352).¹⁷

A relação com o conhecimento não se estabelece *a priori*, mas é ativada na medida em que se transforma em um problema prático para o praticante, “[...] pois o saber só passa a ganhar espessura corpórea através de um fazer, através da experiência” (RABELO; YONEZAWA; LOUZADA 2018, p. 221-222). Assim entendido, o conhecimento se dá em múltiplas vias: é sensação, sentimento, conceito, pensamento, sensibilidade, imaginação e pode ser entendido como a emergência do corpo a partir do campo intensivo da vida (CAMPOS, 2018).¹⁸

Neste registro, as experiências com o movimento devem ser conduzidas de modo a valorizar o que parece se colocar como impensável no universo da Educação Corporal: uma organização que viria “de dentro”, de um “pensamento motor” na exploração do movimento como matéria, sem se prender ao “que ele quer dizer”, mas um “[...] movimento desconhecido que dorme na cartografia das dinâmicas corporais”, [que é] livre e compreendido em relação de seus mecanismos próprios” (DOMENICI, 2010, p. 71). Como propôs Campos (2018), trata-se de “[...] aguçar a percepção da experiência com o movimento durante seu próprio ato” (CAMPOS, 2018, p. 84), um tipo de ação do corpo com base no exercício e treinamento das micropercepções, de um refinamento sensorial, de novos encadeamentos tônicos e maior liberdade para colocar o corpo no mundo. É o caso, portanto, de impregnar-se do corpo para experimentar novas possibilidades perceptivas, relacionais e de pensamento. Avalio que é preciso avançar mais nesse plano da experimentação com o movimento, mais focalizada no fazer do que no dizer, explicar ou prescrever o que pode o corpo em movimento.

Assim compreendida uma produção de saber no plano da experiência do mover, urge colocar na agenda de pesquisa da Educação Física, como sugeriram Manoel e Felício (2014), o modo pelo qual os indivíduos constroem e transmitem suas experiências de movimento. É, como advertiu Leite (2018), uma espécie de investigação prática (não apenas teórica, da ordem de um saber sobre) do que o corpo pode criar além das tarefas habituais determinadas pela consciência, pelas

¹⁷ Essa leitura do conhecer guarda relação com o que Hans Joans chamou de “interpretação não-teleológica da intencionalidade da ação” (BRACHT; ALMEIDA, 2019).

¹⁸ Com Marcelo Adolfo Duque Gomes da Costa e Élder Correia da Silva, tenho discutido as possibilidades de uma corporeidade compreendida a partir da lógica do corpo intensivo e “afetuoso” (ALMEIDA, 2012; COSTA; ALMEIDA, 2018; CORREIA; ALMEIDA, 2020).

estratificações sociais que determinam os gestos e das significações linguísticas que o impregnam de valores. Em suma, é a abertura do corpo a novas maneiras de experimentá-lo, sem que, para isso, seja preciso negar padrões sensório-motores já plenamente codificados e que se manifestam em padrões instituídos do movimento humano, como o esporte, a dança, o jogo, etc.

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 considerado, “[...] o poeta do movimento é aquele que “inventa” sua própria corporeidade” (CAMPOS, 2018, p. 79).

Ao finalizar, entendo que essa inflexão ontológica em direção ao fazer corporal é importante, pois ajudaria na elaboração de respostas para questões colocadas no campo há algum tempo (em especial aquelas que indagam sobre a possibilidade de se “pensar com o movimento”), mas que, avalio, esbarram nos limites do saber discursivo onde são buscadas. Além disso, essa inflexão prática-poética-sensível do conhecimento (SOUZA, 2015) facilitaria, como gostaria Betti (2006), a invenção do “novo” no plano da cultura corporal de movimento, permitiria avançar na compreensão do movimento humano como arte e levaria adiante a construção de uma educação estética, pela via da sensibilidade, no plano das práticas corporais de movimento (BRACHT, 2019; PICH; SILVA, FENSTERSEIFER, 2015; FENSTERSEIFER; PICH, 2012). Todas essas são, atualmente, propostas sugeridas por colegas que, no Brasil, têm defendido uma abordagem corporalista/materialista da linguagem na Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Valter Bracht, Ivan Marcelo Gomes e Alexandre Fernandez Vaz pelas observações, sugestões e críticas a este artigo.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

O autor não tem conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA

A autoria é responsável pelos conteúdos do texto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 329-344, 2012.
- ALMEIDA, Felipe Quintão; EUSSE, Karen Lorena Gil. Educação Corporal: uma análise comparada entre Argentina e Colômbia. *Educación Física y Ciencia*, v. 20, p. 1-14, 2018.
- ALMEIDA, Felipe Quintão; EUSSE, Karen Lorena Gil. Educação, linguagem e corpo. *Revista Brasileira de Educação Física escolar*, ano 5, v. 3, p. 46-57, 2020.
- ANDRIEU, Bernard; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. A emersilogia do corpo vivo na dança contemporânea. *Holos*, v. 3, p. 371-384, 2016.
- ARAÚJO, Arthur. Intencionalidade e Umwelt. *Filosofia Unisinos*, v. 19, p. 105-120, 2018.
- BETTI, Mauro. *Corpo, motricidade e cultura: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica*. 2006. Relatório de pesquisa apresentado ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências. Bauru, 2006.
- BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, n. 3, p. 25-45, 1994.
- BRACHT, Valter. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.
- 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; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, v. 25, e25001, p. 1-15, 2019.
- BRANDSTETTER, Gabriele. Dança como cena-grafia do saber. *Urdimento: revista de estudos em arte cênica*, n. 19, p. 101-11, 2012.
- CAMPOS, Laura Maria. Epistemologias somáticas na dança contemporânea: um percurso de 'ontologia frágil' em filiações a-históricas. *Repertório*, ano 21, n. 31, p. 62-86, 2018.
- CORREIA, Elder; ALMEIDA, Felipe Quintão. Por uma educação física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? *Motrivivência*, v. 31, n. 56, p. 1-19, 2020.
- COSTA, Marcelo Adolfo Gomes Duque; ALMEIDA, Felipe Quintão de. O corpo intensivo e a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 1, p. 3-9, 2018.
- CRISORIO, Ricardo. Constructivismo, cuerpo y lenguaje. *Educación Física y Ciencia*, La Plata, 4, p. 75-81, 1998.
- CRISORIO, Ricardo. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas* São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 31-54.

CRISORIO, Ricardo. *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal*. 2010. Tesis de posgrado (Doctor en Ciencias de la Educación) – Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 2010.

CRISORIO, Ricardo. L. Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal. *Educación Física y Ciencia*, ano 13, p. 77-98, 2011.

CRISORIO, Ricardo. Educación Corporal. *Cadernos de Formação da RBCE*, p. 9-19, 2013.

CRISORIO, Ricardo. De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales. *Poiesis*, v. 8, n. 14, p. 334-347, 2014.

CRISORIO, Ricardo. Actividad(es) física(s) versus prácticas corporal(es). In: GALAK, Eduardo. *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2015a. p. 21-39.

CRISORIO, Ricardo. La teoría de las prácticas. In: CRISORIO, Ricardo. *Ideas para pensar la educación del cuerpo* La Plata: Edulp, 2015b. p. 14-21.

CRISORIO, Ricardo. ¿Un cuerpo incorporeal? In: CRISORIO, Ricardo; ESCUDERO, Carolina. *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber* La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017. p. 179-189.

CRISORIO, Ricardo. Prácticas corporales. In: CRISORIO, Ricardo; BIDEGAIN, Liliana Rocha; LESCANO, Agustin. *Enseñanza y educación del cuerpo*. La Plata: Edulp, 2020. p. 42-53.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010.

FELICIO, Pedro Fernando Viana; MANOEL, Edison de Jesus. A natureza das ações encarnadas/incorporadas e situadas e suas implicações para o estudo do desenvolvimento humano. In: BRESCIANI FILHO, Ettore; D'OTTAVIANO, Itala Lofredo; GONZALEZ, Maria Eunice; PELLEGRINI, Ana Maria; ANDRADE, Ramon Capelle. *Auto-organização: estudos interdisciplinares*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. v. 66, p. 189-231.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultural corporal de movimento? *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, maio/ago., 2012.

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

GAMA, Jairo de Almeida. *Subjetividade e afeto em Zizek e Johnston: controvérsias em torno da relação psicanálise e neurociências*. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 137-156, 2016.

GIL, José. *A imagem-nua e as pequenas percepções: estética e metafenomenologia*. Lisboa: Relógio d'água, 1996.

GIMÉNEZ, Raumar Rodríguez. *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. 2012. 261 p. Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria) - Universidad de la República, Uruguay, 2012.

GIMÉNEZ, Raumar Rodríguez. Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías*. Revista de Educación, ano 3, n. 5, p. 128-143, 2014a.

GIMÉNEZ, Raumar Rodríguez. Apuntes sobre la cuestión del cuerpo, la crítica y la educación contemporánea. *Poiésis*, v. 8, n. 14, p. 290-301, 2014b.

GIMÉNEZ, Raumar Rodríguez. *Saber do corpo: entre o político e a política*. 2016a. 261 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016a.

GIMÉNEZ, Raumar Rodríguez. ¿Qué quiere decir darle lugar al cuerpo en una política educativa? A propósito de algunos equívocos respecto del materialismo. In: BEHARES, Luís; GIMÉNEZ, Raumar Rodríguez. *VII Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Educativas*. Montevideo: Udelar y AUGM, 2016b. p. 207-213.

GIMÉNEZ, Raumar Rodríguez. Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista da ALESDE*, v. 9, n. 2, p. 52-64, 2018.

LACAN, Jacques. Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. In: LACAN, Jacques. *Escritos 1*. México: Siglo XXI, 1979. p. 59-139.

LACAN, Jacques. *El seminario de Jacques Lacan: libro 10*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

LACAN, Jacques. *El Seminario de Jacques Lacan: libro 17*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

LEITE, Ana Rita Nicoliello Lara. Yvonne Rainer e os fins da dança: corpo, consciência e educação somática. *Dois pontos*, v. 15, n. 2 p. 125-133, 2018.

MANOEL, Edison de Jesus. Formação de professores: a necessidade da experiência, a experiência da complementaridade. In: GIMENEZ, Roberto; SOUZA, Maurício Teodoro de. *Ensaio sobre contextos da formação profissional em educação física*. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2011. p. 99-126.

MANOEL, Edison de Jesus. Sobre conhecimento, ação motora e educação física. In: MANOEL, Edison de Jesus; DANTAS, Luiz Eduardo. *A construção do conhecimento na educação física escolar: Ensaio e experiências*. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 1, p. 15-32.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. *Princípios*, Natal, v. 7, n. 8, p. 95-108, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Merleau-Ponty o corpo como obra de arte e a inexactidão da verdade. *Revista Cronos*, Natal, v. 9, p. 393-403, 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. A ontologia do ser selvagem em Merleau-Ponty e a paixão segundo Clarice Lispector: Encontros entre Filosofia e Literatura. *Revista Estudos Filosóficos*, v. 13, p. 15-33, 2014.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PICH, Santiago; SILVA, Sidinei; FENSTERSEIFER, Paula Evaldo. Cuerpo language y (bio) política: los giros del cuerpo y su educación en la alta modernidad. *In: GALAK, Eduardo; GAMBAROTTA, Emiliano. *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 59-73.*

PICH, Santigo; GHIDETTI, Filipe Ferreira; BASSANI, Jaison José. As derivas do corpo e sua educação: dos seus saberes e das suas artes. *In: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. *Por uma epistemologia da educação dos corpos e da Educação Física*. Natal: EDUFRN, 2020. p. 49-61.*

PORTER, Luis. La palabra corporizada. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 19-36, 2010.

RABELLO, Ernesto Grillo; YONEZAWA, Fernando Hiromi; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. O yoga como prática de áskesis. *Motrivivência*, v. 30, n. 55, p. 208-226, 2018.

SHUSTERMAN, Richard. Thinking through the body, educating for the humanities: a plea for Somaesthetics. *The Journal of Aesthetic Education*, v. 40, n. 1, p. 1-21, 2006.

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

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Filiação. *Novos Estudos do Cebrap*, São Paulo, n. 77, p. 91-126, 2007.

ZIZEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2008.

Recebido em: 01 out. 2020
Aprovado em: 05 abr. 2021

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

