

POR UMA DIDÁTICA DA POSSIBILIDADE

IMPLICAÇÕES DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

DR. MAURO BETTI

Professor Adjunto do Departamento de Educação Física,
Faculdade de Ciências
Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru)
E-mail: mbetti@fc.unesp.br

DR. ELENOR KUNZ

Professor Titular do Departamento de Educação Física,
Centro de Desportos (CDS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: kunz@cds.ufsc.br

MS. LÍZIA C. GONÇALVES DE ARAÚJO

Mestre em educação física,
Centro de Desportos (CDS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: lisiacg@hotmail.com

ELIANE GOMES-DA-SILVA

Mestranda em educação física,
Centro de Desportos (CDS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: nani.gomes@terra.com.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é apontar algumas implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a didática da educação física. Para tal, a partir das noções de corpo próprio, intencionalidade, gesto, intersubjetividade, significação e expressão, estabelecer relações com situações de ensino e aprendizagem no âmbito do "Se movimentar" humano. Conclui a favor de uma "didática da possibilidade expressiva", que leve em conta as significações e intencionalidades das vivências dos sujeitos que "Se movimentam", ou seja, os diferentes modos de expressão envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Fenomenologia; percepção; didática; movimento humano; expressão.

INTRODUÇÃO

É importante articular o “pensar” sobre a Didática com a Didática “vívida” no dia-a-dia da prática educativa. Em geral, o que se pode ver é uma dissociação entre a Didática que é vivenciada [...] e o discurso sobre o que deveria ser esta própria prática.

CANDAU, 1995, p. 18

Consideramos, como Candau (1995, p. 37), que a didática, a qual tem por objeto a *prática pedagógica*, deve buscar “uma reflexão sobre seus pressupostos, os estruturantes do método didático [...], a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, as diferentes abordagens da prática pedagógica e suas incidências concretas na dinâmica pedagógica”. Para aquela autora, o desafio da didática reside na superação dos formalismos (lógico, psicológico, técnico), do reducionismo, e na colocação de ênfase na articulação dos diferentes estruturantes do método didático (conteúdo, sujeito da aprendizagem, contexto), considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem conceder exclusividade ou negar qualquer um deles. Já para Marques (1990), os procedimentos didáticos que abrangem um plano curricular não devem se orientar apenas pelos conteúdos de ensino e métodos que deles derivam; a didática deve buscar direcionar a interação educativa, atentando para as relações sociais, em especial a comunicação humana. Parece-nos, assim, que tais tarefas exigem à didática uma ontologia e uma epistemologia, enfim, uma fundamentação filosófica para a qual, acreditamos, a fenomenologia poderá contribuir.

Assim, o objetivo desse artigo é apontar algumas implicações da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty para a didática da educação física, no sentido de apresentar uma reflexão teórica que contribua para elucidar alguns de seus pressupostos, com especial referência aos *sujeitos da aprendizagem*. Merleau-Ponty (1999) aborda o tema da percepção e do movimento como um sistema de totalidade, que está relacionado com todas as experiências dos sujeitos.

Iniciamos com a pergunta que Merleau-Ponty (1999) considera válida, pois não é certo que já esteja resolvida: o que é a fenomenologia? A etimologia da palavra é clara: fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. Mas, como adverte Dartigues (1973), se tudo o que aparece é fenômeno, ela seria ilimitada, e não se poderia proibir ninguém a pretender a qualificação de “fenomenólogo”, desde que sua atitude tenha coerência com a etimologia do termo, quer dizer, conforme Ricouer (apud DARTIGUES, 1973, p. 11), “que trate da maneira de aparecer do que quer que seja [...] que descreva aparências ou aparições”.

A fenomenologia tem a ambição de fazer com que algo (o “fenômeno”) se mostre desde si. Contudo, partilhamos com Dartigues (1973, p. 13) a preocupação em fugir de uma “fenomenologia banal”, pois não basta descrever um objeto, qualquer que seja o ponto de vista do interesse de sua descrição, e denominá-la “fenomenológica”.

Estamos cientes também de que “a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2), daí a necessidade de apresentar, mesmo que sumariamente, o que estamos entendendo por fenomenologia, a qual se vale de conceitos peculiares, que não encontram paralelo em outros sistemas filosóficos.

Na retrospectiva que levou a cabo, Dartigues (1973, pp. 12-13) concluiu que Edmund Husserl (1859-1938) é o verdadeiro iniciador desse movimento de pensamento que traz o nome de *fenomenologia*, por ter revestido de conteúdo novo uma palavra já antiga, ao procurar substituir uma fenomenologia limitada por uma ontologia impossível (Kant), assim como uma ontologia que absorve e ultrapassa a fenomenologia (Hegel), por “uma fenomenologia que dispensa a ontologia como disciplina distinta, que seja, pois, à sua maneira, ontologia – ciência do ser”.

Ainda segundo Dartigues (1973), ao final do século XIX, dominado por um sentimento de crise da cultura e de ceticismo quanto aos fundamentos e ao alcance da ciência, dado o abalo da segurança do pensamento positivista, Husserl inspirou-se em F. Brentano, o qual, ao propor um novo método de conhecimento do psiquismo, distinguiu os *fenômenos físicos* dos *fenômenos psíquicos*, pois estes comportam a visada de um objeto – uma *intencionalidade*. Mas a fenomenologia não é uma psicologia, pois o princípio da intencionalidade – detalha Dartigues (1973) – indica um movimento de *exteriorização* da consciência em direção aos objetos; a consciência não é, pois, um “lugar” ou “receptáculo” interno aos sujeitos.

Para Dartigues (*idem*, pp. 17-18), a fenomenologia desfruta de uma posição estratégica forte, pois, ao descrever o fenômeno *tal como ele é*, obedece às exigências da ciência, “que exclui todo conhecimento que não venha da experiência” e, em contrapartida, permite “aceder ao concreto e à vida que a ciência tinha tendência a esquecer”.

“Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar” – para Merleau-Ponty (1999, p. 3) essa “primeira ordem” de E. Husserl à fenomenologia, para que fosse um “retorno ‘às coisas mesmas’”, era, “antes de tudo, a desaprovação da ciência”, pois:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam

dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

Assim Merleau-Ponty (1999, p. 1) resume o que é, para ele, a fenomenologia:

- A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas se resumem em definir essências (por exemplo, a essência da percepção, ou da consciência); mas ela *repõe as essências na existência*, e considera que o homem e o mundo não podem ser compreendidos “senão a partir de sua facticidade”.
- É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também “uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável”; o esforço da fenomenologia é, então, por “reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico”.
- É uma filosofia que ambiciona ser uma “ciência exata”, mas é também “um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivos’”; é a tentativa de “uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é”, sem referência à sua gênese psicológica e às explicações causais que dela possam fornecer as ciências.

AS POSSIBILIDADES DA FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO DE MAURICE MERLEAU-PONTY E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Talvez poucos filósofos tenham sido tão citados e, ao mesmo tempo, tão pouco estudados na educação física como Merleau-Ponty. “Eu sou meu corpo” – a frase famosa ecoa como uma palavra de ordem que muitos repetem sem compreendê-la bem. Quando Merleau-Ponty (idem, pp. 207-208) afirma que “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo”, está – de modo espetacularmente sintético, é verdade –, diferenciando o “corpo objetivo” do “corpo próprio” ou “fenomenal”.

O *corpo objetivo* é o corpo considerado um objeto do mundo, como qualquer outro. Lembramos que “objetivar” provém do latim *ob* (“diante de”) e *jact* (“lançar”), quer dizer, distanciar-se dos fenômenos, colocá-los diante de si, para analisá-los e explicá-los. No pensamento objetivo (o do senso comum e da ciência)

“não me ocupo mais de meu corpo, nem do tempo, nem do mundo, tais como o vivo no saber antepredicativo, na comunicação interior que tenho com eles”; fala-se apenas do “corpo em idéia, do universo em idéia, da idéia do espaço e da idéia do tempo” (idem, p. 109). Já o *corpo próprio* ou *fenomenal* é o do qual tenho a experiência atual, é a função do corpo vivo, é “a verdade do corpo tal como nós o vivemos”, da qual o corpo objetivo, que apenas existe conceitualmente, é só “uma imagem empobrecida” (idem, p. 578).

É o *movimento* que confere ao corpo próprio sua dimensão de *temporalidade* e *transcendência*. Merleau-Ponty (idem, p. 431) já demonstrou como “por ele mesmo, o corpo em repouso é apenas uma massa obscura”, o qual só percebemos “como um ser preciso e identificável quando ele se move em direção a uma coisa, enquanto ele se projeta intencionalmente para o exterior”, e aponta como é mais fácil reconhecer nossa silhueta ou imagens filmadas do nosso andar do que nossa própria mão em uma fotografia. O movimentar-se humano é a própria transcendência, pois, a partir da atualidade da percepção, envolvido por uma intencionalidade, movo-me em direção ao futuro, à criação e à expressão. Para Merleau-Ponty (1999), perceber é, a partir do passado, que não me é totalmente conhecido (*corpo habitual*), e apoiado na materialidade do presente (*corpo atual*), lançar-se ao futuro, que não me é totalmente previsível (*corpo perceptivo*). Portanto, o corpo perceptivo é *virtual*, nós percebemos como uma possibilidade futura; sou sempre corpo atual, mas dirigido por hábitos que retomo de maneira expressiva pela motricidade (MÜLLER, 2001).

Entende Merleau-Ponty (1999) que *toda expressão humana* – inclusive a fala – é *gestual*, e o gesto, experimentado como figura sobre o fundo do corpo, produz sua própria significação; mas, o que é uma certa maneira de desempenhar do nosso corpo – os gestos – investem-se, repentinamente, “de um *sentido figurado* e o significam fora de nós” (p. 263), no plano da intersubjetividade.

Tal quer dizer que o corpo próprio é “elástico”, expande-se, produz efeitos. Ora, a educação física tem considerado mais os efeitos do “meio” (cultural/ natural) sobre o corpo, mas a fenomenologia merleau-pontyana indica que deveria também ocupar-se dos “efeitos” do corpo sobre o meio: sobre as coisas e os outros. Por exemplo, crianças e jovens imitam os gestos dos craques do futebol ou do basquete que vêem na televisão. Tal fato põe em evidência não apenas o poder de influência das mídias enquanto aparato tecnológico, mas também o poder de expansão do corpo próprio, que possui uma “natureza enigmática”, pois “o vemos secretar em si mesmo um ‘sentido’ que não lhe vem de parte alguma, projetá-lo em sua circunvizinhança material e comunicá-lo aos outros sujeitos encarnados” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 267).

É isso que nos leva, por exemplo, a compreender a relação de um jogador com a bola não como uma conexão “direta” e “pura”, mas por meio do movimento que proporciona, paulatinamente, o rearranjo dessa relação. É importante ressaltar que a bola é algo que também é percebido por outros, e, portanto tem caráter universal, pois oferece sempre a possibilidade de retomada, de criação de algo inédito a partir do fundo que se exprime na dimensão mesma da relação estabelecida no jogo. Ao ver a bola, o jogador também percebe que ela é vista pelos outros e, nesse sentido, constitui-se um objeto, pois se aquilo que intuiu manifestou-se, então é porque há ali algo “dele”, e por isso pode *ser* para qualquer um. Nessa perspectiva, há uma significação que vai sendo refeita, conforme os contextos vão se modificando, à medida que as situações de jogo vão se apresentando de modos diferentes. É na transcendência, no fluxo da temporalidade, que podemos confirmar a pertinência, ou não, das nossas intuições; portanto não existe a coisa “em si”, o que existe são relações que possibilitam as significações ou ressignificações sobre algo no mundo.

É nesse sentido que a intersubjetividade aparece nos jogos e esportes como aspecto fundamental. É na relação com o outro que podemos nos abrir para o mundo, perceber a presença desse outro em mim e, ao mesmo tempo, ver-me limitado por ele, abrindo assim uma possibilidade de me singularizar em meio a tantas outras (MERLEAU-PONTY, 2000). Dessa forma, pode-se dizer que há uma universalidade no jogar. O jogo não é apenas uma representação feita a partir de um conjunto de regras. Polarizamos-nos constantemente no outro, ensaiamos a jogada do outro, experimentamos-nos no “corpo” do outro. Eis que o outro faz outra coisa, aquilo que eu não previa, o inesperado, e logo percebo que não posso controlá-lo. Assim, “invento” um signo para preencher a lacuna que se formou entre nós. E, nessa diferenciação, surge a expressão, que é intersubjetivamente construída.

Contudo, entendemos que o gesto não *expressa* significações, como se as significações existissem *a priori* no interior do sujeito e fossem exteriorizadas pelos gestos. Embora, comenta Merleau-Ponty (1999, p. 267), sempre se tenha observado que o gesto ou a fala transfiguravam o corpo, contentava-se em dizer que eles desenvolviam ou manifestavam uma outra potência, pensamento ou alma, mas não se percebia que, “para poder exprimi-lo, em última análise o corpo precisa tornar-se o pensamento ou a intenção que eles nos significa”. Portanto, a produção do gesto e da significação não podem ser dissociadas, e seria mais correto dizer que os gestos *são* significativos e atualizam experiências vividas em novas significações – dessa maneira, fica sempre aberta a possibilidade de criação no movimentar-se humano.

Pensemos em um gesto esportivo – um arremesso no basquetebol, por exemplo. Não há nele, necessariamente, um significado/sentido predeterminado, mas sim relacionado à intencionalidade e sentidos atribuídos pelo sujeito que o desempenha, em um contexto concreto. Por isso, mesmo em uma modalidade esportiva em alto nível de rendimento técnico, o inédito pode surgir a partir de relações significativas estabelecidas pelos sujeitos em suas vivências na dimensão mesma da prática esportiva.

Já a *fala*, no entendimento merleau-pontyano, é um gesto especial, porque permite retomar, de modo econômico, significações disponíveis em uma comunidade lingüística. A fala é a única, entre todas as operações expressivas capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo (cultura), pois “ela se esquece de si mesma enquanto fato contingente, ela repousa sobre si mesma”, sua operação expressiva pode ser indefinidamente reiterada, o que atesta o fato de que “se pode falar sobre fala, enquanto não se pode pintar sobre a pintura” (idem, p. 258).

Merleau-Ponty (1999, 2000) distingue a *fala falada* da *fala falante*. A primeira traduz um pensamento já adquirido, é aquilo que já foi dito e que resgatamos de outros tempos para que possamos nos expressar. A fala falada desfruta as significações disponíveis; com ela produzimos a fala falante, que atualiza, que abre para uma nova significação, que se estabelece a partir de um novo gesto.

Vamos a um exemplo que poderá esclarecer o leitor, conforme aparece em Betti (2005). Didi, um dos melhores jogadores da história do futebol brasileiro, descreveu, em entrevista à televisão, como “inventou” a “folha seca”, um chute de longa distância no qual a bola se elevava muito e, já próxima à meta adversária, descia rapidamente, enganando o goleiro. Tal modo de chutar a bola não foi fruto de um processo de “treino”, de experimentação controlada com o propósito de criar um novo tipo de chute mais eficiente para atingir o objetivo do futebol (“fazer gols”), mas, segundo o próprio jogador, decorreu do fato de estar com o calcanhar machucado, o que o obrigou a chutar apoiado na ponta dos pés, criando involuntariamente uma nova mecânica do chute. Quer dizer, ele não “pensou”, não refletiu antecipadamente sobre como chutar a bola nessa nova situação corporal que a contusão lhe impôs, mas o corpo organizou a ação motora espontaneamente, intuitivamente. Ora, isso é exatamente o que se chama *intencionalidade operante*, que tem a ver com os meios que o corpo oferece naturalmente, atualizando hábitos (passado) na percepção presente, em proveito de uma nova significação (futuro), por isso a *temporalidade*, ao lado da *espacialidade*, é categoria central na fenomenologia. Essa é uma vivência do corpo próprio, na qual:

nosso corpo não é um objeto para um “eu penso”: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora [...] repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 212).

Certamente os pesquisadores em biomecânica ou neurofisiologia poderão explicar a “folha seca” nos termos das leis e fatos objetivos envolvidos, e eles não serão necessariamente contraditórios, apenas reduzidos ao corpo atual objetivado, ao passo que falávamos nós do corpo fenomenal. Do mesmo modo, professores de educação física e treinadores esportivos poderão apropriar-se desse gesto e inseri-lo em uma didática do futebol – estaríamos aí, então, no âmbito da *cultura*, cuja dinâmica envolve a atribuição de novos sentidos ao que, outrora, foi “inventado”. Mas tais procedimentos são posteriores, assim como, *a posteriori*, o próprio Didi pôde compreender racionalmente o que fez, e pôde explicá-lo em palavras.

Em uma compreensão merleau-pontyana, poderíamos dizer que:

A nova intenção significativa só se conhece a si mesma recobrando-se de significações já disponíveis, resultado de atos de expressão anteriores. As significações disponíveis entrelaçam-se repentinamente segundo uma lei desconhecida, e de uma vez por todos um novo ser cultural começou a existir (idem, p. 249).

É por isso que, em sua “teoria da constituição”, Husserl, na apreensão de Dartigues (1973), afirmou que não somente o mundo é constituído, mas que o próprio sujeito se constitui, que ele deve se conquistar pela reflexão sobre sua própria vida irrefletida, o que o levou a distinguir dois tipos de intencionalidade: (i) *intencionalidade temática*, aquela, segundo Merleau-Ponty (1999), que diz respeito aos nossos juízos e de nossas tomadas de posição voluntária, que é “saber do objeto e saber deste saber sobre o objeto” (DARTIGUES, 1973, p. 54); e (ii) *intencionalidade operante* ou “em exercício”, que é “a visada do objeto em ato, não ainda refletida” (idem, ibidem) “aquela que forma a unidade natural e antipredicativa do mundo e de nossa vida”, a qual aparece “em nossos desejos, nossas avaliações, nossa paisagem, mais claramente do que no conhecimento objetivo, e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

Como a intencionalidade operante se esforça por alcançar a temática, que a precede, sem nunca consegui-lo plenamente, segue-se que a reflexão – o saber consciente – “só se exerce sobre esse fundo de irreflexão, nessa dimensão da vida

que já é sentido, porque visada de objeto, que já é uma perspectiva sobre o mundo, mas sentido ainda não-formulado” (DARTIGUES, 1973, p. 54). Para Merleau-Ponty (1999, pp. 16-17), foi por conta dessa ampliação da noção de intencionalidade que a fenomenologia pôde tornar-se “uma fenomenologia da gênese do sentido”, pois “não há uma palavra, um gesto humano, mesmo distraídos ou habituais, que não tenham uma significação”.

POR UMA DIDÁTICA DA POSSIBILIDADE EXPRESSIVA

Para Merleau-Ponty (idem, p. 136) o corpo é a permanência absoluta e serve de fundo à presença ou ausência dos objetos, “no interior de um campo de presença primordial, de um domínio perceptivo sobre os quais meu corpo tem potência”, e não é uma “coisa” no espaço objetivo, mas um sistema de ações possíveis, um corpo virtual cujo “lugar” fenomenal é definido por sua tarefa e por sua situação.

Há aí uma correspondência entre possibilidades perceptivas e possibilidades motoras, que no entendimento merleau-pontyano são elementos da existência indivisa e aberta. Como, originariamente, “a consciência é não um ‘eu penso que’, mas um ‘eu posso’” (idem, p. 192), a motricidade é a intencionalidade original, e o que é “próprio” na vivência do “corpo próprio” são as minhas *possibilidades existenciais* – minha história, inserida no fluxo da temporalidade – embora em momento algum me seja própria alguma *certeza*.

O que a fenomenologia indica à didática é, pois, um *domínio da possibilidade*: na medida em que posso me transcender, para o outro e para o mundo, eu tenho possibilidades. Ou seja, as possibilidades do mundo são também as minhas possibilidades; nesse sentido é que o mundo inteiro se fala em nós, pois somos feito do mesmo tecido que o mundo (MERLEAU-PONTY, 2000).

Essa perspectiva confere com a “concepção dialógica do movimento humano”, iniciada por C. C. F. Gordjin, e prosseguida por Tamboer (1979), para a qual o “Se movimentar”¹ é um diálogo entre homem e mundo. Com base na fenomenologia merleau-pontyana, Tamboer (1979, p. 17) irá dizer que no “Se movimentar” o homem se relaciona a algo exterior a ele próprio – (uma coisa, ou outrem), que é questionada quanto ao seu significado:

No movimentar, a bola, por exemplo, sofrerá um processo de questionamento quanto a sua propriedade de saltar ou rolar; a água quanto à sua atravessabilidade etc. No seu

1. O “Se”, do “Se movimentar”, como escolhemos traduzir a expressão alemã “Sich-bewegen”, refere-se a “próprio”, por isso outra tradução possível seria “movimento próprio”, que é, aliás, a opção presente em Merleau-Ponty (2000, p. 232).

movimentar; o homem sempre questiona e responde ao Outro [...]. O homem questiona o mundo (a bola) quanto ao seu significado, e este é construído por meio do movimento (contatos com a bola).

Assim, o “Se movimentar” pode conduzir à “compreensão-de-mundo-pelo-agir”, desde que o processo de ensino e aprendizagem não se restrinja à *imitação da forma* (padrões de movimento já fixados) e dirija-se à busca da *transcendência aprendida*, que abre a possibilidade do encontro criativo ou inventivo com o “mundo do movimento” (TAMBOER, 1979).

Retornando a Merleau-Ponty (1999, p. 521), se fizermos uma analogia com suas noções de fala falada e fala falante, poderemos dizer que o primeiro ser humano que experimentou deslizar pelas ondas se equilibrando em um pedaço de madeira, ou arremessou um objeto esférico de encontro a um alvo, realizou o *gesto originário* – o “Se movimentar” como *gesto movimentante* – “que o faz primeiramente existir para nós mesmos assim como para outrem”; por isso, em geral recordamos facilmente dos jogos da nossa infância e adolescência, porque nos recordamos “de seu aspecto precioso [...] como uma paisagem desconhecida, quando as estávamos adquirindo e quando elas ainda exerciam a função primordial da expressão”. E o método didático da educação física, com a inspiração fenomenológica aqui proposta, deverá buscar propiciar a todos/as aqueles/as que se iniciam no surfe, ou no basquetebol, a vivência desse “Se movimentar” originário, enquanto *gesto movimentante*, e não como *gesto movimentado*, que é secundário porque já adquirido, e que tende a levar para a aprendizagem por imitação da forma, em detrimento da criação.

Tal entendimento confere também caráter ambíguo à aprendizagem dos gestos esportivos, pois, se estamos condenados a sermos inéditos no plano da percepção, mas não o somos necessariamente no plano da cultura, no qual podemos nos repetir (a “fala falada”, o “gesto movimentado”). Para quem aprende pela primeira vez uma modalidade esportiva, os gestos que realiza são inéditos, mas não o são para a cultura esportiva. Parece-nos que é nesse ponto que se situa a questão crítica de certas abordagens “culturalistas” da educação física, as quais tendem a suspeitar do caráter “reprodutivista” e “mecanizado” do esporte.

Depois, os gestos surffísticos ou futebolísticos adquirem e adquiriram autonomia, (por exemplo, o surfe não se aplica mais ao mar enquanto natureza), mas “criam seu próprio objeto, e, a partir do momento em que são conscientes de si o bastante, encerram-se deliberadamente no mundo cultural” (idem, p. 523); quer dizer, o surfe e o futebol tornam-se esportes, um sistema de gestos técnicos que podem ser transmitidos como “verdade”, e adquirem, então, um certo distanciamento da sua origem, o que atesta o fato de que essas modalidades se apresentam em diferentes contextos, com múltiplos sentidos.

Contudo, como entende Merleau-Ponty (idem, p. 521), essa *aquisição cultural* é apenas “uma parada no processo indefinido da expressão, um pensamento” – um *gesto*, dizemos nós – “que procura estabelecer-se e que só o consegue cedendo a um uso inédito dos recursos da linguagem constituída” – dos *gestos movimentados*, acrescentamos nós. Portanto, há aí *expressão*, há criação. Porque, nesses gestos técnicos – gestos movimentados –, já havia “excesso do significado sobre o significante”, o esforço do gesto movimentado para igualar o gesto movimentante, “a mesma junção provisória entre um e outro que faz todo o mistério da expressão” (idem, p. 521). Ou seja, exprimir é fazer reviver algo em torno de meu gesto, mas algo que não se reduz a ele, pois há sentidos/significações sobrepostos e paralelos às minhas ações (MÜLLER, 2001).

Para melhor compreensão do que estamos querendo dizer, parafraseamos Merleau-Ponty (1999, p. 522): se todas as aquisições culturais do surfe e do futebol (e do basquete, da dança, da ginástica...), seus equipamentos, praticantes e a memória que se tem deles fossem destruídas, “seriam necessários novos atos de expressão criadora para fazê-las aparecer no mundo”.

É importante atentar para o fato de que a criação, as possibilidades virtuais do corpo perceptivo, deve ser compreendida no fluxo da temporalidade. Cada gesto esportivo, ou ginástico, ou cada gesto dançado *atual* (quer dizer, aquele agora executado) traz incorporado em si todos os gestos precedentes realizados por todos aqueles que um dia o executaram – o gesto atual os *invoca*. Por isso, podemos dizer que jovens negros norte-americanos que jogam basquete, ou aqueles brasileiros que jogam futebol, possuem um inconfundível estilo “invocado”, quer dizer, que “invoca” todos os que os antecederam. Poderíamos falar em um estilo que foi “incorporado”, que qualquer didática da educação física terá que considerar como *dado*.

Mas a educação física, sob o impacto da cientificação (BRACHT, 1999), passou a avaliar como menos “nobre” ensinar alguém a nadar, do que investigar a biomecânica do nado, que por sua vez surgiu vinculada à natação como esporte. Pode-se dizer que uma “pedagogia da natação” surgiu pela primeira vez quando um humano se dispôs a ensinar outrem a nadar. É o que se repete a cada vez quando um pai ou mãe “ensina” seu filho ou filha a dar as primeiras braçadas na água, ou “brincam” com eles de chutar uma bola – isso é do “mundo da vida” (*Lebenswelt*)². A experiência acumulada de “professores” de natação ou futebol é que fez surgir uma “didática” da natação

2. Segundo Thiele (1990), Husserl caracterizada o *Lebenswelt* como um “estilo global” que diferencia as pessoas no cotidiano de mundos especiais ou do próprio ambiente em que vivem; o “*Lebenswelt*” representa, assim, a “redução” fenomenológica do mundo cotidiano e, ao mesmo, tempo, um horizonte não-tematizado de todo indivíduo.

ou do futebol (e, portanto, a própria educação física), e, só tardiamente, uma “ciência do esporte”, mas estas são dependentes daquelas experiências originais, “como a geografia em relação à paisagem”; daí a necessidade de “retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4).

Em contrapartida, não é preciso conhecer biomecânica para nadar e encontrar, nessa vivência, significações existenciais. Todavia, é preciso reconhecer que muitos resultados dos estudos da biomecânica ou da aprendizagem motora fixaram-se como aquisições culturais às quais pode recorrer um “professor” de natação ou de futebol; não há problema nisso, apenas ocorre que a intencionalidade originária que guiou esses estudos, no mundo da vida, foi esquecida.

Ora, a educação física científicizada quer inverter essa relação, afirmando que a aprendizagem motora, a biomecânica, a fisiologia etc. é que devem prescrever orientações às práticas pedagógicas, como se pudessem, todas elas e cada uma delas, dar conta dos sentidos/intencionalidades possíveis aos sujeitos envolvidos. Nem mesmo o recurso às ciências humanas/sociais é bastante, pois elas também tratam do corpo objetivado.

O dilema de que a educação física não deve se tornar um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, mas uma ação pedagógica *com* ela, apontado por Betti (1994), e corroborada por Bracht (1999), persegue como um fantasma a teoria crítica da educação física, mas não poderá ser facilmente resolvido, pois se trata de uma ambigüidade inerente à educação física como disciplina escolar.

Tal ambigüidade, porém, poderá ser mais bem compreendida pela diferenciação entre *significação existencial* (que se refere aos vividos intuitivos, pré-reflexivos, nos quais, o sentido equivale à existência) e *significação conceitual* (que agrega outros sentidos, na medida em que é um saber intersubjetivo), pois é a esta última que se refere a abordagem culturalista da educação física, quando pretende a “apropriação crítica da cultura corporal de movimento” (BETTI, 1994), ou quando propõe que a educação física avance do *fazer corporal* para um *saber sobre* o movimentar-se do ser humano, o qual deve ser transmitido aos alunos (BRACHT, 1999). Mas não se pode falar sobre o movimento próprio (“Se movimentar”) por meio do próprio movimento, apenas por meio da linguagem das ciências ou da filosofia, o que será sempre uma expressão segunda, uma representação intelectual, necessária embora para que se estabeleçam significações culturais sobre o movimento (quer dizer, para constituir um saber intersubjetivo), as quais também contribuem para constituir e renovar a “cultura de movimento” ou “cultura corporal de movimento”³.

3. Contudo, a “cultura de movimento” a que se refere Kunz (1991) não é similar à “cultura corporal” ou “cultura corporal de movimento” tais como aparecem em Betti (1994) e Bracht (1999), e como

CONCLUSÃO

Devemos atentar, em especial na educação física escolar, para o equívoco de tratar *significações conceituais* dissociadas de *significações existenciais*, ou vice-versa. Dito em outros termos, as “intencionalidades pedagógicas” a que se referem a “educação física crítica” são apenas as *intencionalidades temáticas*, desconsiderando-se as *intencionalidades operantes* presentes no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, se a didática da educação física, quiser superar a mera instrumentalidade, a neutralidade científica e técnica, em busca da explicitação dos seus pressupostos, da contextualização das práticas pedagógicas concretas, do aprofundamento das relações teoria-prática, e do enfrentamento dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, conforme ambiciona Candau (1995) para a “didática fundamental”, deverá ter em conta ambas significações e intencionalidades, a partir das vivências dos sujeitos que “Se movimentam”.

Haverá aprendizagem e apropriação do conhecimento quando intencionalidades operantes e temáticas, significações existenciais e conceituais aproximarem-se em um contexto de “subjetividade intersubjetiva”, em que os sujeitos criam e recriam suas próprias significações no “mundo do movimento”. Portanto, movimentar-se, confrontar vivências e formas do “Se movimentar”, consigo mesmo e com outrem, por meio da fala ou de outros gestos, pensar e conceituar *sobre* o movimento, são todos modos de expressão do *ser*. Nas palavras de Merleau-Ponty (1999, p. 523): “não há diferença fundamental entre os modos de expressão, não se pode atribuir um privilégio a um deles como se este exprimisse uma verdade em si [...] em todas as partes a expressão é criadora e o expresso é sempre inseparável dela”. Ou, ainda, se admitirmos, com o mesmo Merleau-Ponty (2002, p. 106), que o *próprio do gesto humano* é “significar para além de sua simples existência de fato, inaugurar um sentido”, resulta que todos os gestos são *comparáveis*, que, se “cada um deles é um começo, comporta uma seqüência ou recomeços”, pois não é “opaco e fechado em si mesmo, e acabado de uma vez por todas”; todo gesto é, de antemão, “aliado ou cúmplice de todas as outras tentativas de expressão”.

O envolvimento em situações de movimento nas quais a relação dialógica e situacional é priorizada conduz a uma abertura das “portas da percepção”, que pode propiciar uma “visão de mundo” mais autônoma, menos condicionada pelas

Daolio (2004) os retoma. A noção de cultura em Kunz guarda relação com o “mundo da vida” de que fala a fenomenologia, e a expressão alemã “Bewegungswelt” da qual se vale seria mais bem traduzida por “mundo do movimento”, para diferenciar da perspectiva antropológica que inspirou aqueles outros autores.

diversas instâncias sociais interessadas no movimento humano, e um melhor conhecimento de si e dos outros (KUNZ, 2000).

Par e passo, parece-nos que são semelhantes as questões enfrentadas pela didática geral e pela didática da educação física, conforme foram aqui apontadas. A didática “pensada” não pode se contentar em ser um mero acréscimo de conhecimentos científicos que se impõe sobre a didática “vivida”, entendida esta última como a didática vivenciada no cotidiano da prática educativa, por professores/as e alunos/as em diversos ambientes pedagógicos. Evidência disso é a incessante busca de um “princípio integrador/articulador” para as práticas pedagógicas da educação física, o qual, ao final das contas, só poderá ser encontrado nelas mesmas, e não nas ciências ou nas “filosofias prontas e acabadas” (Husserl, 1955 apud DARTIGUES, 1973, p. 20), daí a necessidade do retorno às coisas mesmas ou próprias, conforme propugnado pela fenomenologia, sem o que continuaremos a separar “teoria” e “prática”, “vivido” e “pensado”, e pouco avançaremos, na didática e na educação física.

Towards a didactic of possibility: implications of Merleau-Ponty's phenomenology for physical education

ABSTRACT: The aim of this paper is to demonstrate some of the implications of Merleau-Ponty's phenomenology for the Didactics of Physical Education. For these purposes, beginning with notions of "one's own body", intentionality, gesture, intersubjectivity, signification, and expression, it establishes relations with teaching and learning situations in the field of human movement. It concludes by advocating a "didactics of expressive possibility" which takes the meanings and intentions of subjects in movement into account, that is, the diverse modes of expression that are involved therein.

KEY WORDS: Phenomenology; perception; didactics; human movement; expression.

Por una didáctica de la posibilidad: implicaciones de la fenomenología de Merleau-Ponty para la educación física

RESUMEN: El objetivo de este artículo es apuntar algunas implicaciones de la fenomenología de Merleau-Ponty para la Didáctica de la Educación Física. Para tanto, a partir de las nociones de cuerpo propio, intencionalidad, gesto, ínter subjetividad, significación y expresión, establece relaciones con situaciones de enseñanza y aprendizaje en el ámbito del "moverse" humano. Este trabajo concluye a favor de una "didáctica de la posibilidad expresiva", que lleve en cuenta las significaciones e intencionalidades de las vivencias de los sujetos que se mueven, o sea, los diferentes modos de expresión envueltos en estas actividades.

PALABRAS CLAVES: Fenomenología; percepción; didáctica; movimiento humano; expresión.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *Lecturas: educação física y Deportes*, Buenos Aires, v. 10, n. 91, dez. 2005. Disponível em: <www.efdeportes.com>.

BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. Kinein: o movimento humano como tema. *Revista Eletrônica Kinein*, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000. Disponível em: <www.kinein.ufsc.br>.

MARQUES, M. O. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O visível e invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *O homem e a comunicação: a prosa do mundo*. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

MÜLLER, M. J. *Merleau-Ponty: acerca da expressão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 343p. (Coleção Filosofia, 122)

TAMBOER, J. W. I. Sich-Bewegen-ein Dialog zwischen mensch und welt. *Sportpädagogik*, Hamburg, n. 3, v. 2, p. 14-19, 1979.

THIELE, J. *Phänomenologie und Sportpädagogie*. Köhln: Richarz, 1990.

Recebido: 31 maio 2006

Aprovado: 16 set. 2006

Endereço para correspondência

Mauro Betti

Unesp/Departamento de Educação Física

Av. Eng. Luiz E.C. Coube, s/n – Vargem Limpa

Bauru-SP

CEP 17033-360