

**METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. AS ABORDAGENS:
PSICOMOTORA, PSICOCINÉTICA E DESENVOLVIMENTISTA DIANTE DA FILOSOFIA
FENOMENOLÓGICA**

**METHODOLOGY OF TEACHING PHYSICAL EDUCATION. APPROACHES:
PSYCHOMOTOR, PSYCHOKINETIC AND DEVELOPMENTAL IN THE FACE OF
PHENOMENOLOGICAL PHILOSOPHY**

**METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. ENFOQUES:
PSICOMOTOR, PSICOCINÉTICO Y DESARROLLO ANTE LA FILOSOFÍA
FENOMENOLÓGICA**



10.56238/revgeov16n4-062

Luiz Augusto Normanha Lima

Pós-doutorado

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: luiz.normanha@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4319-125X>

RESUMO

Texto produzido para a disciplina Metodologias da Educação Física oferecido pelo instituto de biociências da UNESP. Campus de Rio Claro Departamento de Pedagogia. E que tem como meta comparar as teorias psicológicas: desenvolvimentista – construtivista, psicogenética e comportamentalista que sustentam as abordagens, psicocinética, psicomotora e desenvolvimentista da Educação Física com a filosofia de Merleau -Ponty, especificamente em sua obra Fenomenologia da Percepção.

Palavras-chave: Educação Física. Psicocinética. Psicomotricidade. Desenvolvimentista. Fenomenologia.

ABSTRACT

This text was produced for the Physical Education Methodologies course offered by the Institute of Biosciences at UNESP, Rio Claro Campus, Department of Pedagogy. It aims to compare the psychological theories: developmental-constructivist, psychogenetic, and behaviorist, which underpin the psychokinetic, psychomotor, and developmental approaches to Physical Education, with the philosophy of Merleau-Ponty, specifically in his work "Phenomenology of Perception."

Keywords: Physical Education. Psychokinetics. Psychomotricity. Developmental. Phenomenology.

RESUMEN

Este texto fue elaborado para el curso de Metodologías de la Educación Física, impartido por el Instituto de Biociencias de la UNESP, Campus Rio Claro, Departamento de Pedagogía. Su objetivo es comparar las teorías psicológicas (constructivista-desarrollista, psicogenética y conductista), que



sustentan los enfoques psicocinético, psicomotor y evolutivo de la Educación Física, con la filosofía de Merleau-Ponty, específicamente en su obra "Fenomenología de la Percepción".

Palabras clave: Educación Física. Psicocinética. Psicomotricidad. Evolutivo. Fenomenología.



1 INTRODUÇÃO

Esse é meu momento de contribuir para a Educação Física. Neste ensaio procuro comparar as propostas que a abordagem da aprendizagem psicocinética (Le Boulch, 1987), psicomotora (Schimidt, 1993) e desenvolvimentista (Tani et.all., 1988). Com a filosofia de Merleau-Ponty, especificamente em sua obra Fenomenologia da Percepção, 1971, no capítulo: O Corpo como Expressão e Fala.

Esse artigo é a retomada das minhas atividades acadêmicas depois de dois anos e meio parado de licença prêmio cuidando do meu falecido pai, resolvi voltar a lecionar e fui agraciado com a disciplina de Metodologia do ensino da Educação Física para o curso de Pedagogia. Então não poderia deixar de reler todo aquele arcabouço de conteúdo das abordagens psicomotora, psicocinética e desenvolvimentista, agora com a minha caminhada em Fenomenologia, durante minha vida acadêmica.

Refiro-me aos estudos que, privilegiado, foi me dado com as orientações do Prof. Dr. Joel Martins, na PUC de São Paulo, onde pude aprender, desenvolver, e orientar a Pesquisa Qualitativa do Fenômeno Situado (Fenomenologia). Neste texto farei uso especificamente do capítulo VI da obra de Merleau-Ponty, intitulado: O Corpo como Expressão e Fala.

Logicamente não seria possível em um texto, num artigo e em uma aula revisar todas as abordagens: desenvolvimentista - construtivista (Psicocinética) e comportamentalista (Psicomotora), seria inviável, impossível, seria mesmo necessário uma obra. Assim, como se debruçar sobre toda a filosofia de Merleau-Ponty. Minha pretensão é bem menor, o que faço é comparar alguns momentos destas abordagens e pensar no que me fala Merleau-Ponty em sua fenomenologia da Percepção.

As correntes teóricas da Psicologia da educação que fundamentam as abordagens Psicocinética, Psicomotora e desenvolvimentista da Educação Física.

Para situar as correntes teóricas da Psicologia da Educação recorro a Davis (1990), minha prezada professora no meu doutorado na Universidade Católica (PUC) de São Paulo em Psicologia da Educação.

Para Davis (1990) os filósofos e cientistas criaram teorias:

inatistas – que salientam a importância dos fatores endógenos ambientalistas que atribui um imenso poder ao ambiente no desenvolvimento humano.

Davis (1990) apresenta a concepção inatista na educação:

As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano, sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social, já se encontrariam basicamente prontos e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. (p. 27)



Recorro também a um filósofo de produção recente. Dalbosco (2021), esclarece essa eterna discussão na educação entre o intelecto (a razão) e o sensível.

Penso que a definição mais simples que podemos dar da postura inatista é aquela que defende que o sujeito já traz pronto em sua bagagem hereditária a estrutura conceitual necessária para compreender o mundo, ou seja, o modelo standard do inatismo baseia-se na tese de que as ideias nascem com o sujeito, residindo no seu interior e, portanto, são anteriores à experiência. Dificilmente encontraríamos hoje em dia um epistemólogo ou um pedagogo que defendesse este modelo tal e qual definido acima. No entanto, como influenciou decisivamente muitas formas de pedagogia tradicional e ainda se encontra mesclado em teorias educacionais contemporâneas, faz-se necessário investigá-lo em sua origem.

Seu modelo clássico é encontrado no Menão e no Fedão de Platão (428-348 a.C.). Embora possivelmente integre os Diálogos de juventude de Platão, no qual o Sócrates aporético é a figura central, Menão justifica uma noção de conhecimento baseada na teoria das ideias. Não posso abordar aqui em detalhes, obviamente, um tema tão complexo, do ponto de vista filosófico, como o é a teoria platônica das ideias. Para nossos propósitos, basta apenas resumir dois de seus vários aspectos constitutivos. O primeiro deles é a distinção ontológica entre dois mundos, o inteligível e o sensível. Além de concebê-los como dois mundos a parte, um completamente separado do outro, Platão atribui primado ontológico ao mundo inteligível em relação ao sensível. Em que consiste tal primado? Significa dizer que o inteligível, por ser fonte da beleza, da bondade, da verdade, enfim, por ser fonte da ideia do bem, deve ser o fundamento do mundo sensível, o qual é tomado, de modo geral, como sinônimo do que é feio, mal e errado; enfim, sinônimo daquilo que é imperfeito. O ponto característico desta distinção é que a ideia do bem reside num outro mundo, no “mundo superior”, o qual, determina verticalmente, de cima para baixo, o que é certo e errado, o que é bom e mal, o que é belo e feio daquilo que se encontra no mundo “inferior”. Neste sentido, o que é imperfeito pode alcançar a perfeição ou pelo menos se aproximar dela só mediante a condição de se deixar orientar por ela; caso contrário, permanece no estado pleno de imperfeição.

Cabe ressaltar aqui, uma vez que isso terá implicações pedagógicas importantes, entre elas, o aspecto autoritário que está pressuposto nesta relação hierárquica entre inteligível e sensível. Tal aspecto mostra-se, inicialmente, na posição de supremacia da filosofia em relação aos outros saberes e do filósofo em relação aos outros profissionais. O Platão defensor convicto do mundo das ideias é o mesmo que irá defender, também com muita energia, na República, a utopia do rei filósofo, sustentando-a na convicção de que o filósofo, por se ocupar com o nous (pensamento) e, portanto, por desenvolver a capacidade reflexiva acima da média, possui um acesso privilegiado à verdade e à própria ideia do bem. Desta posição resulta uma longa tradição, muito forte no interior da história da filosofia, durando pelos menos até Hegel, que concebe a filosofia como primeira ciência (prima ciência), sem se questionar mais sobre as implicações disso para pensar



a relação entre filosofia e outras áreas do conhecimento. Mal ou bem, esta tradição terminou por legitimar uma postura arrogante da filosofia, colocando-a de antemão numa posição de superioridade em relação às outras formas de conhecimento humano. (p.269 -270)

Dalbosco (2021), nesta tão recente obra, nos ensina com clareza a primazia do racional sobre as nossas emoções, aí somente neste quesito já é possível imaginar e compreender o tamanho estrago que a primazia do intelecto a razão poderosa pode ocasionar com a educação humana e conseqüentemente no que o ser humano se transformou. O primado da razão sobre as emoções, que é mesmo a razão crítica, da razão pura que nos fez entender Kant, mas que fundamentalmente do primado do inteligível e sobre o sensível, acaba por traduzir essa forma mecânica, reducionista, imediatista, superficial que o ser humano tornou-se e seus estados de agonia em suas frustrações, desespero, ansiedade, depressão, doença, e principalmente pela repressão deste primado da razão vinda de cima para baixo no poder supremo da ciência que está posta num reducionismo generalista e quantitativo de modelos explicativos de uma realidade muitas vezes criadas e que deixam de entender para dominar e impor uma verdade as vezes falsa, mas que nunca é verdade como desvelamento e que domina a sociedade e impõe o sistema político e sempre oprimindo cada vez mais o ser humano sem direito a exercer sua liberdade de poder mudar o primado da razão sobre o sensível e não conseguem mais transformar o mundo. Tudo passou a ser reprodução do conhecimento e não mais criação de algo novo.

Voltando para nosso caminho, as metodologias, é sempre bom lembrar: método é caminho. Para Davis (1992) a concepção Ambientalistas da Psicologia funda-se na ideia oposta dos inatistas, na qual é dada especial atenção a ação e o meio, a cultura sobre a conduta humana.

...a concepção ambientalista atribuiu um imenso poder ao ambiente no desenvolvimento humano. O homem é concebido como um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. Essa concepção deriva da corrente filosófica denominada empirismo, que enfatiza a experiência sensorial como fonte do conhecimento. Ainda segundo o empirismo, determinados fatores encontram-se associados a outros, de modo que é possível, ao se identificar tais associações, controlá-las pela manipulação. Na Psicologia, o grande defensor da posição ambientalista é um norte americano, B. F. Skinner. A teoria proposta por ele preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do sujeito, desprezando a análise de outros aspectos da conduta humana como o seu raciocínio, os seus desejos e fantasias, os seus sentimentos. Partindo de uma concepção de ciência que defende a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar, prever e controlar eventos de modo a explicar o objeto da investigação. Skinner se propõe a construir uma ciência do comportamento. (p. 31)

Neste aspecto, pode-se afirmar que para Davis (1990) as abordagens da Educação Física, aqui tratadas neste texto, são todas ambientalistas, o meio é o fator determinante para o conhecimento da habilidade.



Não se pode fazer uma crítica as concepções ambientalistas, sem se realizar uma história da ciência e do pensamento humano e sempre ficar atento ao espírito do tempo em que surge uma ideia, pensamento, teoria, abordagem, concepções

Assim é preciso compreender que quem comanda todo o pensamento atual é sem dúvida decorrente do surgimento forte do empirismo, uma crítica ao pensamento silogístico aristotélico, medieval, meramente especulativo e abstrato. Era preciso seguir o caminho científico e o que foi dado foi o experimentalismo disponível e atuante. Passa a concentrar nos conhecimentos da natureza e das percepções sensíveis através do controle das sensações. Em seus procedimentos científicos, em um pensamento indutivo onde os fatos particulares são objetos de agrupamentos, experimentações e comprovações para se chegar a conceitos gerais.

Espósito (1997) mostra bem essa tendência do Neopositivismo e de onde vem.

O modo de produzir conhecimento através de método científico, apoiando-se nas teorias psicológicas do associacionismo, estende-se pelos séculos XVIII e XIX com Locke, Berkeley, Hume (Inglaterra) James e Stuart Mill (EUA). É no século XIX que o comportamento humano ao ser estudado pela psicologia passa a ser visto numa ótica analítica, sendo a consciência descrita como um agrupamento aditivo, um mosaico, produto sintético de elementos simples. Na expressão de Stuart Mill que retrata este modo de ver, a Psicologia aproxima-se de uma química mental. Neste século, buscando estabelecer a ciência positivista, estudam-se as relações entre os fenômenos psíquicos e fisiológicos entre a consciência e os estímulos orgânicos. (p.2)

A ciclo da compreensão do “espírito do tempo”, desta história da ciência e do pensamento humano, se fecha com Espósito op. Cit. Voltando ao século XVII, Descartes na França, que como salvando algo dos pensamentos aristotélicos, funda o racionalismo. E nesse panorama em que a ciência se faz.

Partindo da dúvida metódica, afirmando a substancialidade do “eu” e da razão ante o mundo exterior, é que o idealismo racionalista de Descartes (França 1595-1650) passa a priorizar as ideias e não as coisas, o “ser pensante” e não o “mundo exterior”. Buscando estabelecer uma ciência universal, subsidiada pela matemática e não pela filosofia. Descartes propõe a Psicologia como ciência dedutiva, forma de pensar que deixa sua marca nos séculos posteriores e possibilita o avanço do conhecimento humano, principalmente no reino das ciências exatas. (p3)

O que se segue na história da filosofia e das ciências, para quem se interessou, é Kant, na Alemanha, que passa a criticar os racionalistas pragmáticos, que consideravam “o que decorre do sensível, ser uma noção confusa. Kant enfrenta duas tendências: o racionalismo dogmático e o empirismo. Arendt (), citado por Espósito (1997)

Fazendo a distinção entre Vernunft (a faculdade de pensar, a razão) e Verstand (a faculdade de cognição que surge da experiência sensorial, o intelecto), Kant observa que “os conceitos da razão nos servem para conceber, compreender, assim como os conceitos do intelecto nos servem para apreender percepções. Isto nos diz que o intelecto deseja apreender o que é dado



aos sentidos e a razão quer compreender seu significado. Ambas as faculdades são interdependentes e necessárias: nenhum objeto seria dado sem a sensibilidade e, por outro lado nada seria pensado sem entendimento. (p.4)

Espósito (1997) nos revela ainda que Kant, faz uma diferença entre conhecimentos “a priori” (juízos que se caracterizam-se como necessários) e os que possuem fontes a posteriori na experiência. Neste ponto é possível entender como a ciência foi isolada da filosofia, com Espósito (1997) nos revelando o final desta história desencadeando a ciência experimental do Neo Positivismo nos EUA. Com o Positivismo Lógico e o Empirismo Lógico que seria como retrata a autora, a probabilidade e a frequência como elemento da certeza.

Muito bem esclarecido o primado do inteligível sobre o sensível. Mas é exatamente esse o primado de toda a educação, ou melhor de toda a história do pensamento humano e sem dúvida da gênese e desenvolvimento de todo o pensamento científico. Está fortemente definido quando David Hume e Jhon Loocke dão a base para o empirismo e o experimentalismo.

Todavia, como não poderia deixar de ser de tempos em tempos essa discussão voltava à tona. A superioridade do intelecto sobre os sentimentos foi novamente questionada por Kant em sua Crítica a razão Pura. Enfim, razão e emoção sempre foram temas comuns e naturais aos seres humanos.

Neste ponto cabe tecer a primeira divergência entre as abordagens aqui tratadas até agora e a fenomenologia. Até agora o que o positivismo produziu foi uma pesquisa que pretende explicar o ser humano, mas não o compreender. As inúmeras teorias produzidas por estas abordagens trabalham num modelo matemático de construção e controle de fatos, através de controle extremo de tudo o que observam, o que só pode resultar daí um reducionismo das questões que envolvem o ser humano e seus fazeres na escola. Compreender é um ato humano que necessita atribuição de significado, o que não ocorre numa ciência em que a separação: sujeito /objeto é muito forte como em toda pesquisa produzida, até então. O que ocorreu foi que a ciência deixou de ser descritiva e passou a ser quantitativa com pretensões generalistas buscando resolver matematicamente e quantitativamente, com a quantificação, chegar a generalização por meio das teorias explicativas.

No caso das psicologias ambientalistas é que elevam o meio como o mais importante na resposta do comportamento, no entanto não situam ou não querem saber nada sobre o ser no mundo com os outros, mas apenas de uma resposta traduzida em um comportamento. Mas não descreve o fenômeno do aprendendo. O que realmente ocorre na subjetividade do objeto de pesquisa que se estuda. O que ocorre quando uma criança supera um obstáculo, resolve um problema ou quando a criança está aprendendo a ler e escrever. A pesquisa positivista da psicologia experimental, passando pela comportamental até as mais desenvolvimentistas e interacionistas concentram-se no estímulo e na resposta, mas não conhecem a subjetividade de toda esta ação humana porque simplesmente não se concentraram em descrever esta subjetividade de quem está aprendendo, e sim ficam apenas refletindo



sobre o resultado da ação, que traduzem como comportamento. Detêm-se, no comportamento externo, na expressão humana, mas não se debruçam na compreensão da intersubjetividade humana.

Seria melhor voltar a apresentar com mais aprofundamento as abordagens da Educação Física que explicam o movimento humano dentro da limitação do método positivista e dentro da visão de homem segmentado, um homem sem mundo.

2 A ABORDAGEM PSICOCINÉTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A abordagem Psicocinética na Educação Física, Le Bouch (1987) tem sua tradição garantida na Educação Física. Embora no Brasil tenha tornado mais uma prática de Educação Física nas escolas, pois ela é essencialmente aprendizagem de movimentos básicos do ser humano, andar, corre, saltar, arremessar, agarrar, habilidades com bola. Por ser europeia parece ter se aproximado mais da Fenomenologia que as demais, procurando uma educação musical, um jeito de fluidez do movimento que seria alcançado pelo ritmo, cadência do movimento. Contudo sua fonte é, também, a psicologia piagetiana. Le Bouch, parece ter caído no esquecimento ficou como uma herança que a Educação Física conserva em sua atividade de educar pelo movimento, todavia em termos de produção científica não foi tão aparente quanto a abordagem psicomotora.

A abordagem psicomotora de tradição norte americana, desempenhou grande influência em todos os professores de Educação Física sobretudo no campo da ciência e da produção acadêmica. Sem dúvida foi e é, ainda hoje, um expoente em produção de pesquisas nesta abordagem, seguindo-se o modelo das psicologias comportamentalistas, desenvolvimentistas, psicogenéticas. Instituiu-se no Brasil e no mundo o modelo norte americano de aprendizagem motora dos movimentos.

Embora seja possível colocar diferenças nas abordagens Psicocinética e Psicomotora, tais como a proposta e a atuação mesmo das duas abordagens, a Psicocinética ligada mais a educação, preocupada com uma educação pelo movimento, e que o movimento passa a ser base para o aprendizado de outros conhecimentos e a Psicomotora, por outro lado instituindo definições e conceitos sobre o que são os movimentos, as habilidades e preocupada em chegar a técnica a melhor forma de execução do movimento, a forma mais eficiente de se executar o movimento. O que cabe aqui é afirmar, que as abordagens Psicocinética, Psicomotora e Desenvolvimentistas, têm suas bases teóricas do comportamentalismo e na psicologia psicogenética de Jean Piaget.

Não se pode fazer uma crítica simplesmente a Jean Peaget, antes de tudo é preciso compreender o que em fenomenologia se traduz como o espírito do tempo que viveu Jean Piaget, desde sua formação no Instituto Jean Jacques Rossead, frente a toda uma Psicologia experimental já em curso (1890, cria-se o laboratório de Wundt) e rodeado pela atmosfera de Willian James, pai do pragmatismo, com sua educação instrumental. E, também, não se pode deixar de lembrar depois de toda uma teoria Darwiniana já definindo os caminhos da evolução e conseqüentemente do desenvolvimento. Piaget



surge neste caldeirão e junto com a escola nova com os expoentes Thorndike, Watson, Staley Hall, Na Europa surge em seguida a psicologia da criança com Geselt nos Estados Unidos da América, entre outros como Janet, Clapared, e Piaget na França.

Tendo concentrado nessa introdução deste texto, para situar um breve panorama, do espírito do tempo, que fundaram as psicologias funcionalistas, behavioristas, desenvolvimentista, interacionista-construtivista, buscando entender a história da ciência e da filosofia, passo então a dedicar-me com mais detalhes nas abordagens Psicocinética, Psicomotora e desenvolvimentista da Educação Física.

A abordagem Psicocinética de Le Bouch (1987) é uma adaptação da psicologia de Piaget, faz todo sentido que sua proposta tenha por exemplo diferenças da abordagem da aprendizagem motora de tradição norte americana, outro expoente da aprendizagem motora Schmidt (1993), que seria uma reunião de pesquisas que levam ao extremo a aprendizagem do movimento como performance motora, melhor forma de executar, mais eficiência no movimento, a técnica do movimento.

A abordagem Psicocinética atua com uma proposta de ser o movimento o meio para se atingir a educação, saber realizar o movimento é um meio para se chegar a outras aprendizagens, assim o movimento seria um meio para melhorar o empenho do aluno na matemática, na escrita, na leitura. **A primeira parte** do seu livro Le Bouch (1987) expõe a importância da sua educação Psicomotora na escola primária, **na segunda parte** do livro passa então a expor sua educação pelo movimento no ciclo preparatório, apresentando as bases psicomotoras da aprendizagem da leitura e da escrita com seus exercícios de lateralidade, e orientação do esquema corporal, e como proceder com as crianças com dificuldades, passa a relacionar escrita, habilidade manual e melhoria das práxis finas da mão e dedos, relacionando exercícios gráficos, para interiorização, consciência segmentária do membro superior, interiorização sentada, controle da respiração, segue mostrando os problemas relacionados com a leitura e a escrita associando gráficos simbologia, orientação do espaço e do tempo, organização do espaço gráfico a partir de eixos de referências. E a percepção do tempo para Le Bouch é atingida pelo trabalho sobre um tempo musical e a percepção das estruturas rítmicas. Passa para **a terceira parte** do seu livro apresentado sua Educação pelo movimento no ciclo primário:

- O exercício global
- Coordenação óculo-manual
- Ajustamento Postural e Equilibração
- Coordenação Dinâmica Geral e Aprendizagem Motora
- Percepção do “corpo próprio” e estruturação do esquema corporal
- Percepção do espaço e estruturação espaço-temporal.

Segue Le Bouch para apresentar **a quarta parte** do seu livro: a educação pelo movimento para o ciclo médio com seu estilo de ensino através de situações problemas e sua utilização educativa. **Na quinta parte** do livro apresenta, então, a forma de ministrar os jogos e os esportes coletivos, os “jogos



com regras”. Finalizando, mostra a educação psicomotora indutiva (extremo do cognitivismo). **A sexta parte** e última é o trabalho que desenvolve com ritmos e música até as danças folclóricas.

Le Bouch (1987), se detém na formação da imagem corporal como um desenvolvimento que vai do nascimento aos 6 anos. Essa hipótese teórica é que essa imagem corporal é então desenvolvida pela função psicomotora uma associação entre o psíquico traduzido como o cognitivo e o movimento, tornando-se então, um princípio generalizado.

Le Bouch op.cit., inicia a primeira parte demonstrando a importância psicomotora na escola primária, dos seis aos doze anos. Inicia com a imagem corporal já com a divisão corpo e mente e passa então a explorar as contribuições da psicomotricidade na escola primária e as dificuldades dos alunos e então a sua psicocinética para melhorar os défices de atenção, e segue com a psicocinética e leitura e escrita, matemática, funções cognitivas, separando mais uma vez o Ser em sua psicocinética e os objetivos “afetivos-sociais”. Já na segunda parte da sua obra Le Bouch, op cit (daqui para frente citando a mesma obra), apresenta como a psicocinética pode, então, trabalhar a lateralidade do movimento e orientação do esquema corporal. Reporta-se aos problemas perceptivos espaço - temporais, colocados pelo o aprendizado da leitura e da escrita. Para propor sua Educação Física psicocinética nas diferentes fases de escolarização:

Ciclo Primário. No qual Le Bouch dedica-se as sessões de educação pelo movimento no ciclo preparatório.

O que Le Bouch op.cit., neste ciclo preparatório propõe é uma forma de Educação Física, assim denominada, educação pelo movimento. Em primeira instância na verdade, é uma educação do movimento, e que a partir deste componente desta educação do movimento a criança poderia superar suas dificuldades de leitura, escrita e matemática, ou seja, o que é proposto numa Educação Física Psicocinética é uma educação do movimento.

Le Bouch op.cit., inicia com a importância da educação Psicomotora na escola primária, o desenvolvimento motor dos 6 aos 12 anos de idade partindo da noção teórica de imagem do corpo, do corpo imaginário a imagem do corpo operatório.

Imagem do corpo e estruturação espaço-temporal. adaptação do deslocamento à distância, ajustamento da corrida com diferentes obstáculos, percurso de agilidade, coordenação óculo-manual (arremessar e apanhar), destrezas, ajustamento postural e equilíbrio, (equilíbrio, ajustamento postural global, suspensão, escaladas, apoios, erguer e transportar e lutas de força. Dedicar um capítulo para a coordenação dinâmica geral e aprendizagem motora, arremessos, saltos, transposição de obstáculos, deslocamento em quatro apoios e deslocamento no chão, jogos funcionais e ajustamento ao elemento aquático. Neste ponto Le Bouch, na obra aqui apresentada, desenvolve a percepção do corpo próprio e a estruturação do esquema corporal. É o seu projeto de educação para a pré-escola ou por ele denominado o ciclo primário. A criança chegar a uma percepção do seu próprio corpo e sua



estruturação do esquema corporal. Dividindo esse capítulo para mostrar a importância da função de interiorização na estruturação do esquema corporal, percepção, tomada de consciência e conhecimento do seu próprio corpo (dentro desta consciência apresenta várias possibilidades: exercícios de conscientização segmentária dos membros superiores, consciência da mobilidade do eixo corporal no chão e em postura ereta, consciência da mobilidade da cintura escapular, independência braço-tronco). Finalizando esse capítulo com o ajustamento postural com representação mental e equilíbrio com interiorização (conscientização da globalidade das atitudes, flexibilizações da coluna vertebral, reforço do tônus dos músculos da atitude nos exercícios de equilíbrio com interiorização). E para finalizar o capítulo a dissociação de automatismo pelo desempenho da função de interiorização (situação de arremesso com corridas de impulso, situações de saltos em altura).

Mais um capítulo extenso sobre percepção do espaço e estruturação do espaço-temporal, para chegar a uma educação pelo movimento no **ciclo médio**, e o que Le Bouch, propõe é a resolução de problemas, mas continua a se exercitar com os movimentos (saltos atléticos, transposição de obstáculos sucessivos durante a corrida, corrida numa pista plana, saltos gímnicos, arremessos atléticos, agilidade no chão, escaladas, levantar e carregar, natação).

Chegando finalmente aos jogos com regras e sua evolução para os esportes coletivos.

Esta educação pelo movimento, que Le Bouch propõe ainda conserva a tradição de uma visão de ser humano estruturado em uma separação entre corpo (movimento) e razão. Uma forma mecânica e reducionista para o ser humano, como veremos mais à frente ao apresentar a fenomenologia neste texto. Apesar da tendência em utilizar a herança cartesiana de corpo e mente, ainda assim, procura estudar a percepção e mesmo se dedicar ao aspecto da música dos ritmos e danças caracterizadas por ele como folclore, a dança dos povos. Uma preocupação maior em educação rítmica dos movimentos. O que é preciso chamar a atenção é que ainda é uma psicologia que conserva em suas gêneses, e em seu cerne a primazia da razão sobre as emoções e do intelecto sobre o sensível e a percepção.

Le Boulch op cit, por estar na França e esse é o espírito do tempo em que vive. A guerra parece ter inspirado um certo momento de aprofundamento no estudo da percepção, todavia a forte tradição racionalista e do intelecto razão sobre o sentir, o fez ir pelo mesmo caminho da separação do ser que passa a ser manipulado, racionalizado, por ter a primazia da razão cartesiana e racional ter seu império garantido na sociedade superficial para analisar e aprofundar o conhecimento do que está ocorrendo em detrimento de uma postura racional lógica e superficial de pretender explicar relações de causa e efeito, através de modelos matemáticos e consumidora de uma ciência empírico-experimental, que apenas controlam os fatos mas que sabem muito pouco do fenômeno do aprender, do compreender.

Desta forma esse artigo mostra como a teoria de Le Boulch op.cit. é uma adaptação da teoria psicogenética de Jean Piaget, que explica como é que se estrutura e qual a construção do pensamento Le Bouch propõe o mesmo caminho para o movimento do corpo.



Para Piaget, os estágios da cognição do pensamento se realizam em estágios:

Sensório-motor:

- Ocorre entre 0 e 2 anos
- As crianças aprendem a manipular objetos e adquirem conhecimento através de experiências sensoriais
- As crianças aprendem que os objetos existem mesmo quando não podem ser vistos

Estágio pré-operacional:

- Ocorre entre 2 e 7 anos.

Estágio operacional concreto:

- Ocorre entre 7 e 11 anos
- As crianças processam informações de uma forma mais estruturada e lógica

Estágio operacional formal:

- Ocorre a partir dos 12 anos
- As crianças já têm as capacidades de reflexão e abstração desenvolvidas
- As crianças começam a formar opiniões e conceitos sobre temas como sociedade

Le Bouch op. cit. descreve o desenvolvimento da mesma forma como a psicologia intelectualista associativa de Piaget, na qual há estágios de desenvolvimento o primeiro estágio psicomotor sensório-motor até os 7 anos de idade está numa mesma situação pré-operatória, para Piaget onde o pensamento operatório formal ainda não está definido. Para Le Bouch a imagem corporal ainda não se formou assim a criança não detém a habilidade de seus movimentos. É preciso salientar aqui que Le Bouch reconhece que a posição dele é somente teórica.

Lembramos com tudo que imagem corporal não é uma função, mas um conceito útil no plano teórico, na medida em que serve de guia para compreender melhor o desenvolvimento motor através das diversas etapas. (p.15)

Esse é principal problema das psicologias associacionistas intelectualista, sempre são conceitos, ideias. Pensemos, então, o termo imagem corporal e busquemos por percepção do próprio corpo, ou o corpo-próprio ou ainda, o corpo vivido, expressão da fenomenologia, mas que também foi usado por Le Bouch op. Cit.,

Na verdade, não se pode falar de imagem do corpo enquanto o EGO não está unificado, individualizado, e enquanto não for adquirido o senso da realidade, isto é, no final da etapa do corpo vivido. (p.16)

Contudo, encontro a expressão corpo vivido, em Le Bouch com significado divergente da fenomenologia de Merleau-Ponty. Le Bouch, usa inadvertidamente a expressão corpo-vivido, como uma fase do desenvolvimento humano, fazendo-a de gênese de toda a mobilidade humana, pois trata-



se da formação da imagem corporal da fase de aprendizagem motora pré-operatória para a operatória. No entanto, o corpo vivido, para a fenomenologia é o corpo encarnado, vivido na sua existência total. Sua vida toda seria seu corpo vivido.

Para abrirmos mais a compreensão das fases de desenvolvimento psicomotor em Le Bouch, pensemos nas fases.

A etapa do “corpo percebido” é igual ao “esquema corporal”, aí segue:

Antes deste período, este conceito não tem fundamento, na medida em que descreve uma atividade perceptiva cujo desenvolvimento só será possível depois que a função de interiorização (Em nota: função perceptiva que possibilita deslocar a atenção do meio para seu “corpo próprio”, a fim de chegar à tomada de consciência) atingir a maturação. (p.16)

O espelho para Le Bouch, é o contato com a imagem corporal, imagem visual do seu corpo, torna-se a referência onde as sensações táteis e cinestésicas vão fornecendo os detalhes para estruturar o “esquema corporal” que é formado a partir das relações entre dados sensoriais, resultando da fusão da imagem visual e da imagem cenestésica do corpo.

Já a fase do “corpo representado”, fase do ingresso na escola primária, permite a criança de 12 anos dispor de uma imagem do “corpo operatório” a partir da qual poderá exercer sua disponibilidade, tanto sobre o mundo exterior como sobre sua própria motricidade.

Até os seis anos o há uma representação mental uma imagem reprodutora estática, formada da associação estreita entre dados visuais e movimentos (cinestésicos). Esta é a mesma ideia da psicologista associacionista cognitivista. O conhecimento a percepção do corpo se dá por associações.

A evolução das funções cognitivas, contemporâneas da “fase das operações concretas”, fará evoluir esta imagem do corpo que, de reprodutora simplesmente tornar-se-á “antecipadora”. (p. 16)

Veja que aqui se expõe toda a psicologia associativa, na qual a cognição forma as fases operatórias do movimento. O domínio do movimento passa a ser uma operação cognitiva. O que difere totalmente do sentido da percepção do movimento para a fenomenologia. De início já se é possível pensar que, a psicologia associacionista parte de estruturas anteriores ao movimento para que ele ocorra, e só ocorre nas diferentes fases do desenvolvimento. A consciência do movimento tem sempre um sentido cognitivo e psicomotor, em uma sequência lógica de movimentos, o que difere radicalmente da consciência para a fenomenologia que sempre é consciência de alguma coisa. Uma consciência ao mundo com os outros.

No entanto, ao se deter sobre a aquisição da técnica e a melhor forma de execução do movimento, a forma correta de execução do movimento Le Bouch (1987) parte desta imagem que o sujeito possui do gesto e neste sentido dependerá da fase que se encontra ligando todo o sistema liga-



as ao sistema desenvolvimentista do aprendizado por etapas sendo uma construção do pensamento identicamente a Piaget.

Interessante salientar que Le Bouch op. cit, afasta-se um pouco do método das tentativas e erros de Piaget

O Aprendizado por “tentativas-erros” que propomos metodicamente nos exercícios de coordenação global, embora fundamental para desenvolver e manter a plasticidade de ajustamento é lento, e numa certa fase de desenvolvimento passa a ser insuficiente. (p.40)

Le Bouch op. Cit. Estava escrevendo sobre a psicocinética e as aprendizagens gestuais e é por este tema, o gesto humano, que este artigo compara como pensam o gesto a abordagem Psicocinética de Le Bouch e a Fenomenologia de Merleau-Ponty.

Antes, porém, falta, ainda, apresentar as abordagens da aprendizagem motora e desenvolvimentista da Educação Física.

3 A ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM MOTORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A abordagem da aprendizagem motora, Schmidt (1993) tem um caminho contrário, ao da psicocinética de Le Bouch (1987), que você pode melhorar os aspectos cognitivos, portanto da razão através ou pelo aprendizado dos movimentos básicos do ser humano, não tem o movimento como meio mais um fim em si mesmo em sua performance mais elevada, assim a abordagem motora norte americana da Educação Física é o extremo de mostrar o domínio da razão sobre o movimento, e que este é comandado pela razão. Portanto, esta abordagem da aprendizagem motora norte americana, concentra-se em querer explicar como o ser humano, no caso o atleta, chega a sua performance máxima a ponto de tornar-se um espetáculo. Neste caminho permanece muito mais em uma psicologia comportamental de Skinner, com ênfase nos estímulos dos jogos, esportes, na fase dos iniciantes até os profissionais atletas de alto nível os mais performáticos possível.

O livro de Schimidt (1993) inicia definindo habilidade e suas aplicações, seus componentes sua classificação até a performance e aprendizagem. É um livro muito extenso dividido em três partes.

Parte I:

- Princípios da performance humana
- Processos de informação e tomadas de decisões.
- Contribuições sensoriais da Performance habilidosa
- Produção de movimentos e programas motores
- Princípios do controle motor e precisão de movimento
- Diferenças individuais e capacidades motoras

Parte II:



- Aprendizagem motora: conceitos e métodos
- Preparação e Estratégias para o Planejamento da Prática.
- Organizando e Programando a Prática
- Feedback para aprendizagem de habilidade.

Parte III:

- Aplicação dos princípios
- Integração e Aplicação.

Para comparar essa abordagem a Fenomenologia usarei o tópico tratado por ela para a atenção.

4 A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A abordagem desenvolvimentista da Educação Física é uma perspectiva que se baseia no desenvolvimento motor e na aprendizagem motora. Ela considera as características de cada faixa etária e os avanços maturacionais de cada indivíduo.

Objetivos:

- Desenvolver habilidades motoras básicas, como andar, correr, saltar, arremessar e rolar
- Promover a aquisição de habilidades motoras adequadas às faixas etárias
- Desenvolver o controle motor

Fundamentos:

- Baseia-se nos conhecimentos do Comportamento Motor
- Fundamenta-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem motora

Características:

- Divide as fases de crescimento por cronologia, destacando as particularidades da infância, pré-adolescência e adolescência
- Apresenta uma sequência de desenvolvimento motor e faixa etária aproximada para cada fase de desenvolvimento
- Tem como foco de atenção os processos de aprendizagem motora
- Resulta em alterações no comportamento motor, ao longo da vida

A pirâmide de Gallahue é um modelo teórico que explica o desenvolvimento motor humano, desde os reflexos até as habilidades motoras especializadas.

Fases do desenvolvimento motor

- **Fase reflexiva:** Ocorre desde o útero materno até o primeiro ano de vida
- **Fase rudimentar:** Ocorre entre o primeiro e o segundo ano de vida
- **Fase fundamental:** Ocorre entre o segundo e o sétimo ano de vida
- **Fase especializada:** Ocorre entre o sétimo e o décimo quarto ano de vida

Características do modelo:



- O modelo de Gallahue e Ozmun (2005) é conhecido como o modelo da ampulheta
- O desenvolvimento motor é uma alteração contínua ao longo da vida
- Cada experiência e vivência influencia as habilidades motoras
- A hereditariedade, a tarefa e o ambiente também interferem no desenvolvimento motor
- Os movimentos fundamentais podem ser agrupados em estabilizadores, manipulativos e locomotores

Objetivos do modelo:

- Entender o processo de desenvolvimento motor
- Proporcionar aos alunos diferentes atividades para que eles desenvolvam uma gama de habilidades motoras

Davis (1990) utiliza-se do representante Vygotski para classificar a psicologia do desenvolvimento, na qual ocorre em um processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social, suas características.

Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas. De geração a geração, o grau de desenvolvimento alcançado por uma sociedade vai sendo acumulado e transmitido, indo fluir, já desde o nascimento, na percepção que o indivíduo vai construindo sobre a realidade, inclusive no que se refere às explicações dos eventos e fenômenos do mundo natural. (p.19)

Davis (1990) ao apresentar as concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola, expressa.

“As diversas teorias de desenvolvimento apresentadas a seguir apoiam-se em diferentes concepções do homem e do modo como ele chega a conhecer. Tais teorias, como em qualquer estudo científico dependem da visão de mundo existente em uma determinada situação histórica e evoluem conforme mostram capazes ou incapazes de explicar a realidade” (p. 26)

A abordagem desenvolvimentista da Educação Física Go Tani et. al. (1988) mescla essa posição da psicologia desenvolvimentista-interacionista de Piaget e Vygotski, mas, também, apresenta os aspectos biológicos/fisiológicos do desenvolvimento humano, complementando com a teoria da evolução de Darwin, apresentando o desenvolvimento fisiológico e o crescimento físico que seria a base para sustentar a atividade motora. Assim, está por um lado de mão dadas a Piaget e de outra Darwin na evolução dos mecanismos fisiológicos dos seres humanos. Essa abordagem da Educação Física une psicogenética de Piaget com desenvolvimento humano relacionando (causa e efeito) fisiologia e ambiente externo o aprendizado do movimento e o social.

No entanto a abordagem desenvolvimentista da Educação Física Go Tani et. al. (1988) é também um modelo de psicologia do comportamento humano em sua essência. Uma psicologia que influenciou a partir de então toda a base da escola. Com o fundamento de toda essa psicologia



desenvolvimentista do comportamento humano, passou-se então o estudo do estímulo e da resposta na educação governada pela ciência empírica-experimental. Seu objetivo seria compreender os processos que ocorrem no indivíduo ao ter um estímulo e produzir uma resposta, no entanto, o método utilizado foi o de definições, conceitos e princípios arquitetados de forma mecanicista e num reducionismo que acabou por definir o Ser como um amontoado de órgão justapostos em um corpo desconectado da mente, incluindo, neste aspecto mental a cognição separada do comportamento motor e mais ainda segmentando o Ser em seus aspectos, afetivos, sociais, cognitivos. As psicologias que tratam o Ser Humano em segmentos para estudá-lo não pode compreender nem os estímulos, nem mesmo a resposta, de um movimento e muito menos entender o Ser Humano como um Ser uno situado ao mundo com os outros. Mas as ciências positivistas só procuram fazer o caminho inverso e sempre querem separar o ser em domínios, comportamentos, aspectos, cognitivos, afetivos e sociais, e motores, para o estudarem, acabam por reduzi-lo e tiram-no do mundo, isolando-o numa situação artificial do portar humano, e estudam separadamente os aspectos motores. Em experimentos que são modelos matemáticos de resolver problemas factuais de fatos criados de relações de causa e efeito e que pouco ou nada contribuem para compreender o ser humano, quando muito chegar a explicações que pretendem ser generalizadoras.

5 A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU PONTY E SUAS DIFERENÇAS COM A PSICOCINÉTICA DE LE BOUCH

No que se refere a Psicocinética de Le Bouch e a fenomenologia de Merleau-Ponty.

De início a noção de imagem do corpo, ou imagem corporal, para Le Bouch, passa longe, difere em muito da noção de percepção do corpo-próprio da fenomenologia. Le Bouch, vai recorrer a psicanálise para mostrar a construção desta imagem corporal que pode sofrer forças externas e internas e se estabelece entre duas forças, o ímpeto do movimento. Para expor aqui a compreensão de inconsciente em Freud e Merleau-Ponty, seria necessário mais um artigo. Como este trata da Educação Física e das suas metodologias para ensinar e aperfeiçoar o movimento humano prefiro concentrar-me neste momento de colocar frente a frente a Psicocinética de Le Bouch a fenomenologia de Merleau – Ponty concentrar-me em suas visões do gesto humano.

Le Bouch (1987), no segundo capítulo do seu livro sobre educação psicomotora, a psicocinética na idade escolar, divide-o em três partes:

A – A Psicocinética como ajuda às crianças com dificuldades escolares. Psicomotricidade, leitura e escrita.

- a) Os aspectos funcionais do aprendizado da leitura
- b) Os imperativos psicomotores (esquema corporal e espaço-tempo)

A escrita é antes de mais nada, um aprendizado motor



Esse aprendizado motor exige o desempenho da função de interiorização

Percepção e representação mental do espaço na leitura e na escrita.

Dominância lateral e aprendizagem da leitura.

Psicomotricidade e Matemática.

Psicomotricidade e funções cognitivas.

B – Psicocinética e objetos “afetivo-sociais”

Atitude do adulto e socialização.

Interesse do trabalho de grupo

C – A Psicocinética e as aprendizagens gestuais.

Concentremo-nos aqui neste item para elaborar a visão de gesto em Le Bouch e Merleau-Ponty.

Le Bouch (1987) inicia sua ideia de gesto, citando o seu outro livro: Rumo a Ciência do Movimento. Esse livro foi publicado em 1987. É que a obra usada neste artigo de 1987 é a tradução portuguesa, ou seja, seu livro Educação Psicomotora. A Psicocinética na idade escolar, a obra original é de 1984.

A finalidade da educação psicomotora não é a aquisição de habilidades gestuais. Entretanto, o trabalho psicomotor, tal como o concebemos, resulta numa melhor aptidão para a aprendizagem, dentro do respeito ao desenvolvimento da criança. Em particular, no final da escolaridade primária entre 10 e 12 anos, a criança que dispõe de uma “imagem do corpo operatório” (em nota: No sentido dado por Piaget: a criança é capaz de proporcionar-se de um “modelo interiorizado” deste ou daquele movimento), consequência do trabalho metódico voltado para seu corpo próprio torna-se capaz “de aprendizagens secundárias”. (40)

Neste momento Le Bouch (1987) afasta-se da teoria do erro para Piaget, conforme já citado neste artigo sem se aprofundar nela e passa a tratar dos imperativos sociais que exigem o aprendizado rápido de novas habilidades motoras, tanto nas profissões como no esporte. Para o autor “torna-se às vezes necessário comunicar um tipo de resposta codificada que responda a uma técnica.”

Neste tipo de aprendizado, não apenas a meta a ser atingida é fixada, mas o “esquema de ação” (imagem do gesto) é determinado em detalhes. Uma aprendizagem demasiado precoce dessas formas gestuais acaba no adestramento, contraditório à estruturação do “esquema corporal”. Por outro lado, quando a educação psicomotora foi bem conduzida, entre os 9 e 12 anos certas crianças conseguirão chegar a uma boa “representação mental” da imagem do movimento que será então “interiorizada” e a “aprendizagem inteligente” torne-se possível (em nota: Não é inconcebível que o ensino esportivo razoável de certas atividades, seja no clube escolar ou no clube civil, possa inspirar-se nesses princípios). Não julgamos que uma aprendizagem deste tipo possa ser concebida para todas as crianças na escola primária e não nos parece oportuno, no estado atual da educação psicomotora, coloca-la nos programas das classes primárias. Seria mais sensato, sem dúvida, dar ao professor primário as condições para garantir uma boa educação psicomotora e confiar aos professores de Educação Física o cuidado de continua-la com o aprendizado de “saber fazer” mais técnicas. Apesar da concepção que acabamos de expor, que rejeita o aprendizado técnico durante a escolaridade secundária, salvo em casos excepcionais, quisemos particularizar a importância que concedemos a estas aprendizagens em vista da inserção social do futuro adulto. (p.40)



Está bastante clara uma visão de corpo, uma visão de Educação Física. A visão de um corpo segmentado que pensa e age. É simplesmente a psicologia associacionista da comunicação e da linguagem propõem onde até duas máquinas podem se comunicar. Para estas correntes psicológicas e linguísticas uma compreensão se dá como uma luz se acende. Fica claro que o movimento para Le Bouch é uma resposta da cognição de algo que foi estruturado no corpo, uma imagem gravada em um inconsciente que está disponível e que possibilita a criança ter seu momento operatório em que poderá realizar os movimentos que foram antes interiorizados e gravados como um depósito de imagens que estão à disposição para que o movimento seja realizado.

Há nesta passagem de Le Bouch algo interessante que de certa forma define toda a profissão do professor de Educação Física entre Licenciado e Bacharelado, sendo o primeiro formado para servir a escola o ensino das imagens corporais dos movimentos básicos, andar, correr, pular, saltar, arremessar, agarrar. E o bacharel que vai trabalhar então com a parte técnica dos movimentos, do saber fazer do ensino do esporte como movimento da cultura do movimento. Uma posição que também define o conteúdo a ser ministrado na escola frente a uma psicologia desenvolvimentista de fases de amadurecimento do esquema da imagem corporal. Veja que algo que não está no movimento em si. Você não se utiliza de algo racional para andar, correr, nadar, pular, dar uma cambalhota, você vai ajustando seu corpo no movimento e vai descobrindo como executá-lo. Para que a aprendizagem inteligente de Le Bouch ocorra em um movimento específico como a queda de rim na Capoeira, só será possível quando ele experimentar o próprio movimento da queda de rim, pois mesmo tendo a base motora e sua imagem corporal formada e operatória ele pode ter equilíbrio, tônus muscular, flexibilidade, coordenação motora, perceber o espaço e o tempo ao redor e mesmo assim não ser nada suficiente para executar uma queda de rim a não ser que ele olhe, conheça o movimento e tente executá-lo. O corpo então apreende o movimento e não o faz por associações de imagens como as teorias da linguagem querem impor para a compreensão da comunicação humana.

Para organizar esse breve estudo da visão de corpo, movimento, Educação Física em Merleau-Ponty (1971), após a releitura das abordagens na Educação Física é necessário expor a sequência das respostas da filosofia de Merleau-Ponty às abordagens da Educação Física de forma contrária. Iniciando da Desenvolvimentista fisiológica, passando pela Psicomotora e finalizando com a percepção do gesto. Portanto, será preciso aprofundar mais que o capítulo VI da fenomenologia da percepção: O corpo como expressão e fala. Para compreendermos o gesto humano, seria oportuno antes entender toda a primeira parte da obra que trata O corpo. No primeiro item desta parte: O corpo como objeto e a psicologia mecanicista. E o segundo item: A experiência do corpo e a psicologia clássica. E depois concentrar no item VI da primeira parte da obra o corpo como expressão e fala.

Merleau-Ponty simplesmente quebra com a fisiologia e a reflexologia clássica de Pavlov pois pode vivenciar a enfermaria de um front de batalha, e pode fazer toda sua dissertação de mestrado na



estrutura do comportamento e seu doutorado na fenomenologia da Percepção, é, portanto, uma releitura da reflexologia, qualquer abordagem fisiológica da Educação Física e das demais atreladas a psicologias clássicas e mecanicistas. Concentra-se no estudo do membro fantasma, amputados que sentiam ainda seus membros.

O progresso da lesão da substância nervosa não destrói, entretanto, um a um os conteúdos sensíveis feitos, mas torna cada vez mais incerta a diferenciação ativa das excitações, que aparece como a função essencial do sistema nervoso. Da mesma maneira, nas lesões não corticais da sensibilidade tátil, se alguns conteúdos (temperaturas) são mais frágeis e desaparecem primeiro, não é porque um território determinado, destruído no doente, serve-nos para sentir o quente e o frio – pois a sensação específica será restituída se se aplicar um excitante bastante extenso (...). As lesões centrais parecem deixar intactas as qualidades e, entretanto, elas modificam a organização espacial dos dados e a percepção dos objetos. (p.87)

O que Merleau-Ponty mostra é que lesões mudam o sentido do estímulo ou sua intensidade, podem responder a um estímulo térmico, mas não tátil.

Assim, as excitações de um mesmo sentido diferem menos pelo instrumento material do qual se servem do que pela maneira que os estímulos elementares se organizam espontaneamente; e esta organização é o fator decisivo do nível das “qualidades” sensíveis como no nível da percepção. É ela ainda, e não a energia específica do aparelho interrogado, que faz com que um excitante dê lugar a uma sensação tátil ou a uma sensação térmica. Se se excita diversas vezes, com um fio de cabelo, uma região determinada da pele, tem-se primeiramente percepções pontuais, nitidamente distinguidas e localizadas cada vez no mesmo ponto. Na medida em que a excitação se repete, a localização se faz menos precisa, a percepção se espalha pelo espaço, ao mesmo tempo que a sensação deixa de ser específica: não é mais um contato, é uma queimadura, ora pelo frio, ora pelo calor. Mais tarde ainda, o sujeito crê que o excitante se mexe e traça um círculo sobre sua pele. Por fim nada mais é sentido. Significa dizer que a “qualidade sensível” as determinações espaciais do percebido e mesmo a presença ou ausência de uma percepção não são efeitos da situação de fato, exterior ao organismo, mas representam a maneira pela qual ele vem ao encontro das estimulações e que a elas se refere. Uma excitação não é percebida quando atinge um órgão sensorial que não está “de acordo” com ela. A função do organismo na recepção dos estímulos é, por assim dizer, de “conceber” uma certa forma de excitação. O “acontecimento psicofísico” não é mais do tipo da causalidade mundana, o cérebro torna-se lugar de “formação” (mise en forme) que intervém mesmo antes da etapa cortical, e que perturba, desde a entrada do sistema nervoso, as relações entre estímulo e o organismo. A excitação é tomada e reorganizada por funções transversais que fazem assemelhar-se à percepção que vai suscitar. Esta forma que se delinea no sistema nervoso, esse desdobramento de uma estrutura, não me posso representa-los como uma série de processos na terceira pessoa, como transmissão de movimento ou determinação de uma variável por outra. Não posso tomar conhecimento distinto desse fato. Se adivinhou o que ela pode ser, é deixado aí o corpo objeto, partes extra partes e dirigindo-me ao corpo do qual tenho a experiência atual, por exemplo, a maneira pela qual minha mão envolve o objeto que toda, antecipando seus estímulos e delineando ela mesma a forma que se levanta em direção ao mundo. (P.88)

Aqui está então a reformulação de toda a teoria mecanicista fisiológica e comportamental, que pendurou séculos na segmentação do ser humano e na sua incompreensão em querer que não é apenas o estímulo mas a qualidade deste estímulo e sua forma.

É impossível mostrar toda a clareza do filósofo quando ele nos fala com precisão:



Desse modo, a exteroceptividade exige uma doação de forma aos estímulos; a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as partes, o comportamento invade seu setor central. Mas poder-se-ia responder que esta “experiência do corpo” é ela mesma uma “representação”, um “fato psíquico”, e que, nesse sentido, ela está no final de uma cadeia de acontecimentos físicos e fisiológicos que podem sozinhos, ser atribuídos ao “corpo real”. Meu corpo não é, exatamente como os corpos exteriores, um objeto que age sobre receptores, e que finalmente dá lugar à consciência do corpo. Não há nele uma “interoceptividade”, assim como uma “exteroceptividade”. Não posso encontrar no corpo fios que os órgãos internos enviam ao cérebro e que são instituídos pela natureza para dar à alma a ocasião de sentir seu corpo. A consciência do corpo e a alma se encontram assim forçadas, o corpo torna-se outra vez essa máquina bem limpa que a noção ambígua do comportamento esteve a ponto de nos fazer esquecer. Se, por exemplo, num amputado, alguma estimulação substituir a de sua perna, no trajeto que vai do coto de perna ao cérebro, o sujeito sentirá uma perna fantasma, porque a alma está unida imediatamente ao cérebro e a ele só. (p.88 e 89)

Agora não tem mais jeito. Precisamos continuar nessa análise do membro fantasma Merleau-pontyana.

Que diz disso a fisiologia moderna? A anestesia pela cocaína não suprime o membro fantasma, há membros fantasmas sem nenhuma amputação e logo após lesões cerebrais. Finalmente, o membro fantasma frequentemente guarda a própria posição que o braço real ocupava no momento do ferimento: um ferido de guerra sente ainda no seu braço fantasma os estilhaços de obus que laceraram seu braço real. Deve-se, pois, substituir a “teoria periférica” por uma “teoria central”? Mas uma teoria central não nos faria ganhar nada se não acrescentasse às condições periféricas do membro fantasma senão traços celebrais. Porque um conjunto de traços celebrais não poderia configurar as relações de consciência que intervêm no fenômeno. Depende, com efeito, de determinantes “psíquicas”; Uma emoção, uma circunstância que relembrem as do ferimento fazem reaparecer um membro fantasma em sujeitos que não o tinham. Sucede que o braço fantasma, enorme depois da operação, se retrai em seguida para tragar-se finalmente no coto “com o consentimento do doente em aceitar sua mutilação”.

È muito difícil não se alongar para procura um sentido a questão do membro fantasma e da aprendizagem do movimento na Educação Física, Merleau-Ponty op.cit., demonstra como as psicologias intelectualistas e desenvolvimentistas estão em outro caminho.

O fenômeno do membro fantasma esclarece-se aqui pelo fenômeno de anosognosia, que exige visivelmente uma explicação psicológica. Os sujeitos que ignoram sistematicamente sua mão direita paralisada e estendem a esquerda quando lhes é pedida a direita, falam, entretanto, de seu braço paralisado como uma “serpente longa e fria” O que exclui a hipótese de uma verdadeira anestesia e sugere a de uma recusa de deficiência. Deve-se, pois, dizer que o membro fantasma é uma lembrança, uma vontade ou uma crença, e, na falta de uma explicação fisiológica, dar-lhe uma explicação psicológica? Entretanto nenhuma explicação psicológica pode ignorar que o seccionamento dos condutores sensíveis que vão no sentido do encéfalo, suprime o membro fantasma. Deve-se pois compreender como as determinantes psíquicas e as condições fisiológicas se engrenam umas nas outras; não se concebe como que o membro fantasma, se ele depende de condições fisiológicas e se, é, nesse sentido, o efeito de uma causalidade na terceira pessoa, pode por outro lado dispensar a história do doente, suas lembranças, suas emoções, suas vontades. (p.90)

Passando de sobre voo nas próximas três páginas em que Merleau-Ponty op.cit, que também, rapidamente mostra como os autores falam de uma “repressão” ou de um “recalque orgânico” quando descrevem a crença do membro fantasma. Para daí se concentrar como o membro fantasma ocorre nos animais, especificamente os insetos que perdem uma pata, então tentado dar o resumo que pode



elucidar de vez essas questões fisiológicas e psicológicas do movimento humano e do membro fantasma:

Retornemos ao problema de onde saímos. A anosognosia e o membro fantasma não admitem uma explicação fisiológica, nem uma explicação psicológica, nem uma explicação mista, apesar de eles poderem ser ligados a às duas séries de condições. Uma interpretação fisiológica interpretaria a anosognosia e o membro fantasma como a simples supressão ou a simples persistência das estimulações interreceptivas. Nessa hipótese a anosognosia é a ausência de um fragmento da representação do corpo que deveria ser dado, pois o membro correspondente está aí, o membro fantasma é a presença de uma parte da representação no corpo não deveria ser dada, pois o membro correspondente não está aí. Se agora dá-se dos fenômenos uma explicação psicológica, o membro fantasma torna-se uma lembrança, um julgamento positivo ou uma percepção, anosognosia um esquecimento, um julgamento negativo ou uma impercepção. No primeiro caso, o membro fantasma é a presença efetiva de uma representação, a anosognosia, a ausência de uma representação. No segundo caso, o membro fantasma é a representação de uma presença efetiva, a anosognosia é a representação de uma ausência efetiva. Nos dois casos não saímos das categorias do mundo objetivo onde não há meio entre a presença e a ausência. Na realidade o anosognóstico não importa simplesmente o membro paralisado, não pode afastar-se da deficiência senão porque sabe onde correria o risco de encontrá-la, como o sujeito, na psicanálise, sabe o que não quer ver diante de si, sem o que não poderia evita-lo tão bem. Não compreendemos a ausência ou a morte de um amigo senão no momento em que esperamos dele uma resposta e quando sentimos que ela não existirá mais, também evitamos primeiramente interrogar para não termos de perceber esse silêncio, afastamo-nos de regiões de nossa vida onde poderíamos encontrar esse nada, mas isso significa que as adivinhamos. Da mesma forma o anosognóstico coloca fora do jogo seu braço paralisado para não sentir sua perda, mas quer dizer que ele tem um saber pré-consciente. É verdade que no caso do membro fantasma o sujeito parece ignorar sua mutilação e conta com o seu fantasma como com seu membro real, pois tenta andar com a perna fantasma e não se deixa desencorajar por uma queda. Mas descreve muito bem aliás as particularidades da perna fantasma, por exemplo sua motricidade particular, e se a trata praticamente como um membro real, é que, como o sujeito normal, ele não tem a necessidade para andar na rua de uma percepção nítida e articulada de seu corpo basta-lhe tê-lo a “sua disposição” como uma força indivisa e de adivinhar a perna fantasma vagamente implica nele. A consciência da perna fantasma torna-se, pois, ela também equivoca. O amputado sente sua perna como posso sentir vivamente a existência de um amigo que não está entretanto sob meus olhos, ele não a perdeu pois continua a contar com ela, como Proust pode constatar bem a morte de sua avó sem a perder ainda enquanto a aguardava no horizonte de sua vida. O braço fantasma não é uma representação do braço, mas a presença equivalente de um braço. A recusa da mutilação no caso do membro fantasma ou a recusa da deficiência na anosognosia, não se passam no nível da consciência táctica que toma posição explicitamente depois de ter considerado diferentes possíveis. A vontade de ter um corpo são ou a recusa do corpo doente não são formuladas por elas mesmas, a experiência do braço amputado como presente ou do doente como ausente não são da ordem do “penso que...” (p.93 e 94)

Realmente a filosofia de Merleau-Ponty estende-se longe, mas o que ele quer dizer está também em consonância a toda uma visão de inconsciente que ressignifica a ideia de inconsciente não mais no seu sentido físico que Freud queria como uma negação e o que Merleau Ponty mostra que é um não querer falar, esconde pois não quer ver.

Para finalizar então:

O homem concretamente tomado, não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém que ora se deixa ser corporal e ora se dirige a atos pessoais. Os motivos psicológicos e as ocasiões corporais podem se entrelaçar porque ele não é um único movimento num corpo vivo que seja um acaso absoluto com relações às intenções psíquicas, nem um só ato psíquico que não tenha encontrado pelo menos seu gérmen ou seu desenho geral nas disposições



fisiológicas. Não se trata nunca do encontro incompreensível de duas causalidades, nem uma colisão entre a ordem das causas e a ordem dos fins. Mas por uma modificação insensível um processo orgânico chega num comportamento humano, um ato instintivo vira e torna-se sentimento, ou inversamente um ato humano desperta e continua distraidamente como reflexo. Entre o psíquico e o fisiológico pode haver relações de troca que impedem quase sempre de definir um distúrbio mental como psíquico ou como somático. O distúrbio dito somático esboça sobre o tema do acidente orgânico comentários psíquicos e o distúrbio “psíquico” se limita a desenvolver a significação humana do acontecimento corporal. (p101)

Ainda finalizando o capítulo Merleau-Ponty se depara com um exemplo da pessoa que de um doente que sente em seu corpo uma segunda pessoa implantada. É homem na metade de seu corpo, mulher na outra metade. Como então distinguir nos sintomas as causas fisiológicas e os motivos psicológicos? Como associar simplesmente as duas explicações e como conceber um ponto de junção entre as duas determinantes? Em sintomas desta espécie, psíquico e físico estão ligados tão interiormente que não se pode mais pensar em completar um dos domínios funcionais pelo outro e que os dois devem ser assumidos por um terceiro. Para Merleau-Ponty, convém passar de um conhecimento dos fatos psicológicos e fisiológicos a um reconhecimento de acontecimento anímico como processo vital inerente a nossa existência. O autor termina seu primeiro item da primeira parte do seu livro fenomenologia da percepção: O corpo como objeto da fisiologia mecanicista com uma citação que afirma que o acontecimento psicofísico não pode mais ser concebido à maneira da fisiologia cartesiana e como a continuidade de um processo em si e de uma cogitatio. “A união da alma e do corpo não é lacrada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se completa em cada momento no movimento da existência.” Ou seja, a existência vem sempre antes do pensamento, ela é a primeira via de acesso, a da fisiologia então é preciso interrogar a existência sobre ela mesma, Merleau-Ponty termina dirigindo-se à psicologia.

Merleau Ponty segue a primeira parte do seu livro o Corpo com o item II A experiência do corpo e a psicologia clássica. Bem mais breve que o item I aqui ele procura distinguir o corpo próprio do ser humano dos outros objetos, ou seja criticando as psicologias clássicas que tomam o corpo como um objeto de estudo. Em seguida detém-se a falar do corpo como visível e invisível para nós. Citando então a passagem que Merleau-Ponty, se posiciona frente as psicologias clássicas.

Se a descrição do corpo próprio na psicologia clássica oferecia já tudo o que era necessário para distingui-lo dos objetos, donde vem que os psicólogos não tenham feito essa distinção ou que não tenham em nenhum caso tirado alguma consequência filosófica deste fato? É que, por uma tentativa natural, eles se colocavam num lugar de pensamento impessoal ao qual a ciência se referiu enquanto acreditou poder separar, nas observações, o que se refere à situação do observador e às propriedades do objeto absoluto. Para o sujeito vivo, o corpo próprio podia ser bem diferente de todos os objetos exteriores, para o pensamento não situado do psicólogo, a experiência do sujeito vivo torna-se por sua vez um objeto e, longe de buscar uma nova definição do ser, ela tomava lugar no ser universal. Era o “psiquismo”, que se costumava opor ao real, mas que era tratado como uma segunda realidade, como um objeto de ciência que precisava ser submetido a leis. Postulava-se que nossa experiência, já investida pela física e pela biologia, deveria se resumir inteiramente no saber objetivo quando o sistema das ciências estivesse acabado. Desde então, a experiência do corpo se degradava na “representação” do corpo, não era um fenômeno, era um fato psíquico. Na aparência da vida, meu corpo visual



comporta uma vasta lacuna no nível da minha cabeça, mas a biologia existia para preencher esta lacuna, para explicá-la pela estrutura dos olhos, para ensinar-me o que era realmente o corpo, que tenho uma retina, um cérebro, como os outros homens e os cadáveres que disseco, e que finalmente o instrumento do cirurgião colocaria infalivelmente nua, nesta zona indeterminada de minha cabeça, a réplica exata das lâminas anatômicas. Tomo meu corpo como um objeto-sujeito como capaz de “ver” e de “sofrer”, mas essas representações confusas faziam parte de curiosidades psicológicas, eram amostras de um pensamento mágico cujas leis são estudadas pela psicologia e sociologia que as fazem entrar, a título de objeto da ciência, no sistema do mundo verdadeiro. A incompletude de meu corpo, sua apresentação marginal, sua ambiguidade como corpo tocante e corpo tocado não podiam pois ser traços da estrutura do próprio corpo elas não afetam sua ideia, tornavam-se os “caracteres distintivos” dos conteúdos de consciência que compõem nossa representação do corpo, esses conteúdos são constantes, afetivos e bizarramente geminados em “sensações duplas”, mas com isso a representação do corpo é uma representação como as outras e correlativamente o corpo com um objeto como os outros. Os psicólogos não percebiam que ao tratar desta forma a experiência do corpo, não faziam, de acordo com a ciência, senão diferenciar um problema inevitável. A incompletude da minha percepção era compreendida como uma incompletude de fato que resultava da organização de meus aparelhos sensoriais; a presença de meu corpo era compreendida como uma presença de fato que resulta de sua ação perpétua sobre meus receptores nervoso, enfim, a união da alma e do corpo, supostas por essas duas explicações, era compreendida, segundo o pensamento de Descartes, como uma união de fato cuja possibilidade de princípio não podia ser estabelecida, porque o fato, o ponto de partida do conhecimento, eliminava-se de seus resultados acabados. Ora o psicólogo bem podia por um momento, a maneira dos sábios, olhar seu próprio corpo pelos olhos de outra pessoa e ver o corpo do outro, por sua vez, como uma mecânica interior. A contribuições dessas experiências estranhas vinha apagar a estrutura da sua, e, reciprocamente, tendo perdido contato com ele mesmo, tornava-se cego para o comportamento do outro. Instalava-se, desse modo, num pensamento universal, repelia tanto sua experiência do outro como sua experiência particular. Mas como psicólogo estava engajado numa tarefa que o levava a si próprio e não podia permanecer neste ponto de inconsciência. Pois o físico não é o objeto de que fala, nem o químico, contrariamente, o psicólogo era ele próprio, por princípio, este fato de que tratava. Esta representação do corpo, esta experiência mágica, que abordava com desprendimento, era ele, vivia-a ao mesmo tempo que a pensava. (p.106 e 107)

Acredito que foi possível diferenciar a visão de corpo para Merleau-Ponty e de imagem corporal esquema corporal e a psicologia das representações que funda todo o pensamento e dirige a prática na Educação Física. Pretendo ainda me concentrar na visão do que é o gesto humano para a Psicocinética e fenomenologia.

6 O CORPO COMO EXPRESSÃO E FALA MERLEAU-PONTY

Retornar a este capítulo do livro da fenomenologia da Percepção sempre é muito prazeroso e gratificante. Já havia me debruçado com atenção a este capítulo advindo dá o meu artigo publicado Lima (1991), em que trato da limitação da linguagem e o discurso humano. Neste artigo desenvolvo esse capítulo do corpo como expressão e fala tentando mostrar que o corpo não tem uma linguagem decodificada pronta para ser usada. O corpo possui o seu discurso e isso não é fala. Recorro também a Heidegger para entender a ideia de logos e discurso como verdade “apofântica”, que surge. Discurso permite que algo seja visto. O corpo, portanto, não possui uma linguagem, mas um logos, um discurso que revela e esconde o sentido do Ser. Mostrava então neste artigo da limitação da linguagem frente ao discurso humano sustentava a afirmação de Merleau-Ponty que o corpo possui uma fala, não articulada em palavras a partir do gesto que se faz toda a comunicação humana. Finalizei aquele artigo



mostrando a dificuldade de se transmitir uma ideia ou pensamento em palavras. Desta vez indo buscar a fonte em Capra uma obra sem data, que mostra a dificuldade de um físico revelar aos outros sua teoria assim como da filosofia hinduísta transmitir seus conhecimentos, através de uma linguagem das contradições. Então para finalizar este texto convido a mais uma breve reflexão do corpo como expressão e fala.

Merleau-Ponty (1971) retoma afirmando que reconhece para o corpo uma unidade distinta daquela do objeto da ciência. Aí vai se ater novamente a intencionalidade e a consciência da fala e vai se deter longamente na origem da fala na criança.

A posse da linguagem é primeiramente compreendida como a simples existência efetiva de “imagens verbais”, isto é, de traços deixados em nós pelas palavras pronunciadas e ouvidas. Que estes traços sejam corporais ou que se depositem num “psiquismo inconsciente” isto não importa muito e nos dois casos a concepção da linguagem é a mesma no que segue: não há “sujeito falante”. Que os estímulos capazes de provocar a articulação da palavra, ou que os estados de consciência ocasionem, em virtude das associações adquiridas, a aparição da imagem verbal conveniente, nos dois casos a fala se localiza num circuito de fenômenos na terceira pessoa, não há ninguém que fale, há um fluxo de palavras que se produzem sem que nenhuma intenção de falar as governe.

A leitura do continua com o autor apresentando a teoria da afasia ou a verdadeira afasia que vem com as perturbações da inteligência. Também, o autor nos faz pensar na linguagem automática que é efetivamente um fenômeno motor na terceira pessoa, uma linguagem intencional. O autor nos faz entender que na afasia, que é esse fenômeno na terceira pessoa, uma linguagem intencional, a individualidade da “imagem verbal” se encontra efetivamente dissociada. O que o doente na afasia, perdeu, não foi um estoque ou arsenal de palavras, mas sim a forma de usá-las. Vejamos nas palavras do filósofo.

A mesma palavra, que permanece à disposição do doente no plano da linguagem automática, subtrai-se-lhe no plano da linguagem gratuita: o mesmo doente que encontra sem dificuldade a palavra “não” para recusar as perguntas do médico, isto é, quando significa uma negação atual e vivida, não consegue pronunciá-la quando se trata de um exercício sem interesse afetivo e vital. Descobria-se então por detrás da palavra, uma atitude, uma função da fala que condicionam o doente. Distingue-se a palavra como instrumento de ação e como meio de denominação desinteressada. (p.185 e 186)

Finalizando a aula e o texto, vamos então falar do gesto, antes lembrando Le Bouch já aqui apresentado neste texto no seu item;

C – A Psicocinética e as aprendizagens gestuais.

Concentremo-nos aqui neste item para elaborar a visão de gesto em Le Bouch e Merleau-Ponty.

Le Bouch (1987) inicia sua ideia de gesto, citando o seu outro livro: Rumo a Ciência do Movimento. Esse livro foi publicado em 1987. É que a obra usada neste artigo de 1987 é a tradução



portuguesa, ou seja, seu livro Educação Psicomotora. A Psicocinética na idade escolar, a obra original é de 1984.

A finalidade da educação psicomotora não é a aquisição de habilidades gestuais. Entretanto, o trabalho psicomotor, tal como o concebemos, resulta numa melhor aptidão para a aprendizagem, dentro do respeito ao desenvolvimento da criança. Em particular, no final da escolaridade primária entre 10 e 12 anos, a criança que dispõe de uma “imagem do corpo operatório” (em nota: No sentido dado por Piaget: a criança é capaz de proporcionar-se de um “modelo interiorizado” deste ou daquele movimento), consequência do trabalho metódico voltado para seu corpo próprio torna-se capaz “de aprendizagens secundárias”. (40)

Merleau-Ponty (1971), mostra-nos que não há no gesto um pensamento por trás. Os gestos são elementos pré-verbais, aparecem antes da palavra e esta o explica. A comunicação gestual se faz e a ênfase não se faz na linguagem, mas na expressão do corpo. Para Merleau-Ponty eu não tenho um corpo físico e um intelecto que o comanda esse corpo por representações de imagens do próprio corpo. Para Ponty, eu sou corpo sou espaço, sou tempo, sou movimento. Portanto, gesto é ação, movimento. A fala é gesto. Recordando meus escritos iniciais de Merleau-Ponty. (Lima, 1991)

A expressão dos estados mentais nos gestos, tais como expressão de desejo, frustração, preocupação, cólera, prazer, alegria etc, fornece um paradigma de que um signo é, digamos como Merleau-Ponty, a encarnação física. A Carne, para Merleau-Ponty é elemento e não substância aristotélica. A expressão de um significado é estritamente inseparável das expressões corporais. Uma expressão de cólera ou ameaça não transmite um pensamento puro de uma mente para a outra, não se vê na atitude de cólera uma condição psíquica escondida atrás do gesto, ao contrário pode-se já de início ler cólera no gesto. O gesto também não me faz pensar em cólera por ser a própria cólera já deposita em mim um significado. Merleau-Ponty dá o exemplo das cores e dos sons que são noens puro, a cor é percebida de primeira, mas algumas tonalidades vão confundindo a percepção de algumas pessoas. (p. 14)

Mas o melhor e o mais prazeroso mesmo é revisar cada palavra expressa por Merleau-Ponty na sua compreensão pelo gesto humano:

A psicologia moderna mostrou bem que o espectador não procura em si mesmo e na sua experiência íntima o sentido dos gestos do qual ele é testemunha. Seja um gesto de cólera ou de ameaça não tenho a necessidade, para compreendê-lo, de lembrar-me dos sentimentos que senti quando executava por mim mesmo os mesmos gestos. Conheço muito mal, do interior, a mímica da cólera, faltaria, pois, à associação pela semelhança ou ao raciocínio por analogia, um elemento decisivo – e, aliás, não percebo a cólera ou ameaça como um fato psíquico escondido atrás do gesto, leio a cólera no gesto, o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera. (p. 195)

O que o filósofo reporta é que o sentido do gesto o significado já é o próprio gesto, quebrando com as teorias psicológicas intelectualistas cognitivistas que pensam numa imagem corporal e o gesto como sendo um processo intelectual, cognitivo e desta forma executar um gesto seria uma representação, que dependeria de palavras definições para ser entendido um gesto pelo seu expectador. Para Merleau-Ponty nos faz compreender o aspecto da cultura gravada em nós.



A palavra é um verdadeiro gesto e contém seu sentido como o gesto contém o seu. É o que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as palavras do outro é necessário evidentemente que seu vocabulário e sua sintaxe já sejam “conhecidos” por mim. Mas isso não quer dizer que as palavras agem suscitando em mim “representações” que lhe seriam associadas e cujo conjunto terminaria por reproduzir em mim a “representação” original daquele que fala. (p.194)

Merleau-Poty (1971), vai esclarecer que o gesto não é uma resposta a um processo cognitivo e intelectual, assim como irá se deter aprofundadamente como o espectador do gesto percebe o gesto e que também não é preciso de uma intelectualidade e um raciocínio lógico que precise traduzir o gesto. O gesto é sua expressão e o que seu significado esconde a cultura revela como algo já presente.

O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda a dificuldade está em conceber bem este ato e de não confundi-lo com uma operação do conhecimento. A comunicação ou a compreensão dos gestos se obtém pela reciprocidade de minhas intenções e dos gestos do outro, de meus gestos e das intenções legíveis na conduta do outro. Tudo ocorre como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (p.195)

Merleau-Ponty (1971), nos faz pensar em tudo ao mesmo tempo. Porém do que foi possível trazer a luz da compreensão Merleau-Pontyana, finalizo este artigo com a visão da comunicação e da palavra.

Não é com “representações” ou com um pensamento que comunico primeiramente, mas com um sujeito falante, com um certo estilo de ser e com o “mundo” que ele visa. Da mesma forma que a intenção significa que movimentou a palavra do outro não é um pensamento explícito, mas uma certa falta que procura se preencher da mesma forma a retomada por mim desta intenção não é uma operação de meu pensamento, mas uma modulação sincrônica de minha existência, uma transformação de meu ser. Vivemos num mundo onde a palavra é instituída. Para todas essas palavras banais, possuímos em nós significações já formadas. Elas só suscitam em nós pensamentos segundos, estes por sua vez se traduzem em outras palavras que não exigem de nós nenhum verdadeiro esforço de expressão e não pedirão a nossos ouvintes nenhum esforço de compreensão. O mundo linguístico parece seguir por conta própria. O mundo linguístico e intersubjetivo não nos espanta mais, não o distinguimos mais do próprio mundo, e é no interior de um mundo já falado e falante que refletimos. (p. 194)

Entender que o corpo não tem uma linguagem a priori, que todo significado do gesto está dado culturalmente, e que só pode ser compreendido contextualizado e situado no mundo, e que é doado a nossa compreensão. Essa visão diferenciada de corpo, de movimento de comunicação, de gesto que nos trás esse filósofo nos possibilita dizer que cabe aos profissionais de Educação Física, os pedagogos e todos que se utilizam do corpo como forma educacional, uma releitura das visões das abordagens neste texto expostas para que surja um novo significado para o que se ensina e o que se aprende na Educação Física.



REFERÊNCIAS

- DAVIS, C. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- DALBOSCO C.A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 268-276, maio/ago. 2012
- ESPÓSITO, V.H.C. Os Processos perceptivos. O Corpo e o Mundo Percebido: Uma leitura de Merleau-Ponty. In: Martins, J. **Um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: EDUC, 1997.
- FURTH, H. G. Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral. São Paulo: IBRASA, 1979.
- LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
- _____. **Rumo a uma Ciência do Movimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. ISBN: 9781214764629
- LIMA. L.A.N. A Limitação da linguagem e o discurso humano. **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos**. Vol.3, n.3 (1993) São Paulo: A sociedade, 1991.
- MERLEAU-PONTY, M **Fenomenologia da Percepção**. Edição em língua portuguesa. São Paulo: Freitas Bastos, 1971
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e Epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.
- SCHIMIDT, R. A. **Aprendizagem e performance motora, dos princípios à prática**. São Paulo: Movimento, 1993.
- TANI, GO et. al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988
- VILLALOBOS, M.P. **Sobre o Behaviorismo. BF. Skinner**. São Paulo: CULTRIX, 1974

