

A INFÂNCIA DO SENTIDO: A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA A PARTIR DE UMA RACIONALIDADE ESTÉTICA

Ursula Rosa da **Silva** – UFPEL

1. Introdução

No verão do ano de 1960, o filósofo francês Merleau-Ponty alugou a casa de um pintor, na localidade de Tholonet, muito próxima a Aix, na campanha provençal francesa. Atualmente esses lugares estão ligados pela Rodovia Cézanne. Neste lugarejo ele passou cerca de três meses para escrever o ensaio *O Olho e o Espírito*. Ele não tinha noção, claro, que seriam suas últimas férias de verão, mas sabia que era aquele lugar que provocara e inspirara Cézanne, personagem-chave de muitas de suas reflexões sobre o conhecimento filosófico, exemplo de atitude fenomenológica junto ao mundo e, provavelmente, sua intenção seria vivenciar experiências perceptivas próximas das que viveu este artista junto à natureza.

Metaforicamente, podemos dizer que foi a Rota Cézanne que iluminou o caminho de Merleau-Ponty, já desde suas primeiras obras. A busca pelos lugares de Cézanne, o exercício de seu olhar sobre o mundo, e sua afirmação de que “a natureza está no interior” deram a Merleau-Ponty pistas para encontrar, na arte, o modo como a filosofia pode ser pensamento criador, como deve ser vivenciada para aproximar-se de uma origem, de um começo do sentido, de uma *archê* que antecede qualquer método, mas que não deixa de ser simultânea, ou seja, estar sempre presente, e não apenas no início, do ato de filosofar.

Entrando, propriamente, no nosso tema, neste estudo abordamos o ensino de filosofia voltado às crianças, tendo como base a proposta filosófica de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), fenomenólogo e crítico da filosofia humanista clássica. Tratamos de sua obra, de um modo geral, mas, mais especialmente, *Fenomenologia da Percepção*, publicada originalmente em 1945; *O Visível e o Invisível*, obra inacabada; *O Homem e a Comunicação – a prosa do mundo*; *O Olho e o Espírito*; *O Filósofo e sua Sombra*; *A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio*; *Filosofia e Linguagem*. Sem a pretensão de estabelecer uma metodologia propositiva, mas de refletir a partir dos elementos presentes nesse processo e nessa relação de ensino: a infância, a filosofia, a educação, e, tomando a arte, como inspiração, trazemos a categoria de racionalidade estética, nascente dessa fenomenologia, para focar a filosofia como atitude filosofante, como percepção originária e possibilitadora do momento instaurador de significados sobre o mundo. Entende-se aqui esse ensino como uma leitura

do mundo, para além dos significados instituídos, culturalizados, e como uma expressão do mesmo, vivenciado pelo sujeito no processo de aquisição do conhecimento, e, conseqüentemente, na relação de ensino-aprendizagem. A tese deste trabalho é a de que a racionalidade estética, como um modo de perceber o mundo que se constitui como conhecimento, possibilita uma vivência que antecede qualquer tematização objetiva sobre o mundo e está na origem do processo de compreensão e conhecimento deste sujeito.

O problema apontado aqui aproxima, num cenário semelhante, os âmbitos da filosofia, da educação e da arte. O tradicional vínculo, e quase sinônimo, da Filosofia com a razão, com o conhecimento, com o pensamento, fez com que, por muito tempo, a criação, a imaginação e a sensibilidade fossem desconsideradas no campo filosófico. Somente no século XVIII houve a tensão necessária para que a capacidade criadora do ser racional, cognoscente e imaginativo fosse reconhecida também como uma faculdade de conhecimento. No universo dos saberes, pensamento e criação foram separados.

Talvez a atual, e paradoxal, questão sobre qual conteúdo e como ensinar Filosofia – por temáticas ou seguindo a História da Filosofia – tenha nascido desta separação, quando ensinar era sinônimo de transmitir ‘conhecimentos dados’ e filosofar se relacionasse com a capacidade do filósofo em gerar problemas, criar questões, transformar em conceito as temáticas apontadas pelo cotidiano e pelas vicissitudes da vida. Deste paradoxo surgem duas figuras: o professor de filosofia e o filósofo.

Na arte, por sua vez, desde a Antigüidade Clássica, buscava-se uma verdade pictórica que representasse o mundo na forma da verossimilhança e de um ideal de beleza. Após o advento da Arte Moderna (fins século XIX), houve uma mudança tanto na expressividade da arte – que demonstra a visão de mundo própria de cada artista, resultando na obra que expressa não uma, mas diversas verdades possíveis – bem como na participação do espectador que passa a atribuir significados seus à obra.

De modo muito semelhante ao que ocorreu com a arte clássica, na filosofia tradicional, a busca era por uma verdade universal. Aos poucos, a filosofia deixou de pretender abarcar rigorosamente a totalidade do mundo em conceitos fechados, representantes de uma verdade absoluta, uma única forma de ver. Esse ideal de representação Merleau-Ponty qualificou, na arte clássica, como um ‘espetáculo das evidências’, e denominou de ‘pensamento de sobrevôo’ na filosofia tradicional. Entretanto, a filosofia passa, nas abordagens contemporâneas, a considerar o ser em devir, base de uma expressividade infinita, um ser de linguagem, e o conhecimento como um processo dialético.

Se, por um lado, houve uma modificação na maneira de conceber a investigação filosófica, por outro, a base que a fundamenta nesta busca teve pouco distanciamento da configuração inicial, ainda com Sócrates e Platão, ou seja, a concepção de racionalidade, ligada a um ordenamento, esclarecimento, aproximação a uma verdade de caráter prioritariamente racional, objetivante, tendo como produto final e acabado: o conceito. Tal concepção ainda está presente em algumas práticas de ensinar e aprender a filosofia, principalmente no modo como é trabalhada a história da filosofia.

A educação, por sua vez, herdeira da tradição filosófica, insistiu por longo tempo na aplicação de uma metodologia de ensino baseada na transmissão de conhecimentos, e em uma relação unilateral, onde o professor seria a figura detentora de poder e de saber e o aluno mero receptor. Esta educação, também denominada de tradicional, tem sido questionada desde o século XVIII, entretanto, mesmo após o surgimento de diversas propostas pedagógicas críticas e com pretensões inovadoras ainda se vêem a prática ou defesa de um “conhecimento inquestionável” e a relação professor-aluno hierarquizada, impedindo o verdadeiro diálogo em sala de aula.

Educação e conhecimento, então, andam juntos, comportam significados que se engendram: educar e conhecer talvez sejam os objetivos principais da escola. Mas mais do que meros objetivos, educar e conhecer fazem parte do modo de estar no mundo. E é esta contribuição para a educação que encontramos na filosofia de Merleau-Ponty. Por meio de sua fenomenologia percebemos uma forma de abordar a educação vinculada ao modo de construir conhecimento, no ensino de filosofia: a partir de uma racionalidade ampliada que conta contempla visão de mundo e capacidade criadora de significados, em cada ser.

Merleau-Ponty, em sua obra de modo geral, faz constantes aproximações e analogias entre a filosofia e a arte, tentando trazer da arte o modo como sua racionalidade constitui os significados por meio de uma transmutação do sentido em significação, igualando pensar e criar: “nossa comparação da linguagem e da pintura só é possível graças a uma idéia da expressão criadora, que é moderna, e durante séculos os pintores e escritores trabalharam sem suspeitar seu parentesco.” (1974, p. 62)

Segundo Merleau-Ponty, a arte tem liberdade de ir ao mundo sem ter o compromisso de dizê-lo de forma objetiva. O olhar do artista se apresenta como percepção do mundo que se traduz em expressão, ou seja, na sua forma de dizê-lo. A percepção se dá como um tipo de leitura do mundo que se relaciona com as intencionalidades e vivências de cada subjetividade, que não precisa ser expressa de forma escrita exclusivamente, e na qual o silêncio daquele que percebe já tem um potencial de significação. A linguagem, além daquela que as ciências possam utilizar numa instância de significados convencionados pela cultura, gera-se com o pensamento de uma forma originária, espontânea, como significado que surge de um fundo bruto de significações. Esta linguagem

originária comporta também o não-dito, o silêncio, o significado mudo que fica entre os signos constituídos.

Assim como desvelar os significados de uma obra de arte requer um envolvimento do espectador, que demanda um olhar inquiridor e atribuição de sentido; ao filosofar, o processo de reflexão necessita do envolvimento, que começa com um interesse ou curiosidade desperta, os quais, se não forem estimulados, não se torna possível haver continuidade na busca do significado ou do conceito de algo.

O conceito de racionalidade estética (*aesthesis*) é conferido de forma a estabelecer relações com o campo da arte e da literatura, tais como são pensados e analisados em vários textos por Merleau-Ponty, para o campo filosófico, para refletir sobre a constituição do conhecimento e dos significados na filosofia. Assim, a racionalidade que Merleau-Ponty concebe não é a da modernidade nem a da tradição filosófica ocidental, embasada nos critérios de clareza, exatidão, objetividade. Ele concebe uma racionalidade que engloba a vida e a experiência perceptiva. A racionalidade estética percebe o mundo e o expressa, sem abismos, sem intervalos, de forma originária e direta, uma expressão que inaugura o novo. Ela se faz presente na arte ou na forma de conhecimento que permite o constante estranhamento e a admiração frente ao mundo, antes de tematizá-lo.

2. A Grande Prosa do Mundo: o caminho da racionalidade estética

Merleau-Ponty foi o autor escolhido neste estudo por ter sido um dos pensadores a propor uma metodologia de superação dos dualismos da tradição filosófica, advindos desde Platão (corpo/alma; inteligível/sensível; cultura/natureza) e reafirmados pelos valores da modernidade filosófica desde Descartes (cogito/corpo; sujeito/objeto). Ele propõe esta superação por meio da linguagem do corpo-próprio, da intencionalidade do ser-no-mundo; da gestualidade e da corporeidade de uma consciência encarnada que está mergulhada no mundo e é feita da mesma carne, do mesmo estofo.

A própria fenomenologia, desde Husserl, se apresenta como proposta para superar a ontologia clássica, que conhecemos subdividida em metafísica que define a substância (própria das filosofias grega e medieval) e em metafísica da subjetividade (moderna, de Descartes até Hegel). Sendo assim, podemos considerar a fenomenologia como uma nova forma de ontologia.

A fenomenologia em Merleau-Ponty difere da de Husserl, pois ele a vê não como uma filosofia que define essências, mas que coloca as essências na existência, em contato com o mundo –

que está aí anterior à reflexão, um mundo-da-vida (*LebensWelt*) – tendo presente que o homem só pode compreender-se a partir de sua facticidade.

Na sua fenomenologia, Merleau-Ponty considera que a filosofia, antes de ser um método, é uma atitude diante do mundo que nasce a partir de uma percepção real corpórea e de uma lógica vivida, esquecidas estas pela filosofia tradicional. Todo processo para aquisição de conhecimento, mesmo um processo inicial de investigação filosófica, pressupõe em seu ponto de partida o sujeito de consciência “encarnada”, ou seja, é corpórea, não se limita ao âmbito racional.

A racionalidade estética é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, é condição tácita, implícita, para a constituição da relação de conhecimento, se estabelecendo também no processo do ensino de filosofia. Esta racionalidade estética pressupõe o modo de estar – inserido, envolvido – no mundo; a relação de percepção e de expressão; bem como o movimento de abertura do ser, por meio da intencionalidade encarnada, na forma de envolvimento com o mundo e com o outro numa relação de intersubjetividade. A racionalidade estética amplia o âmbito do conhecimento, não reduzindo a forma de voltar-se à filosofia apenas com um olhar de uma racionalidade inteligível. A racionalidade estética funda-se como percepção (visão de mundo), que engloba o significado instituído e o instituinte. Na obra de Merleau-Ponty encontramos as questões da percepção, do conhecimento e da significação sendo colocadas, desde seus primeiros textos, junto à noção de comportamento e de corpo-próprio, vinculados a uma volta ao mundo-da-vida, sendo este matriz originária dos significados e meio circundante do *logos* em estado nascente. Na base de sua fenomenologia encontra-se a busca pelo sentido próprio da filosofia. A interrogação filosófica parte do próprio ser que quer conhecer o mundo e a si mesmo, e se encontra numa situação de pertencimento.

Para falar de expressão e de percepção Merleau-Ponty refere-se frequentemente à literatura e à expressão pictórica, assim como é constante em sua obra a relação entre criação artística e conhecimento, ou seja, da mesma maneira que se manifesta ou se instaura a expressão o mesmo ocorre com o processo do conhecimento. Criar e pensar. Pensar e criar. Tanto na literatura quanto na arte ele encontra vivências que permitem exemplificar os momentos instauradores da significação, o instituinte e o instituído. De onde decorrem dois tipos de linguagem: a linguagem falante e a linguagem falada — a que se faz no momento da expressão, do acontecimento, que nos deixa “deslizar dos sinais ao sentido” e a linguagem de depois, esfriada, escrita, a que é adquirida, e que desaparece diante do sentido de que se tornou portadora. A linguagem falada é aquela que o leitor já traz com ele, é o conjunto de sinais estabelecidos, convencionais, com significações disponíveis. Merleau-Ponty ainda menciona um sentido oblíquo ou lateral das palavras, na obra *A Linguagem*

Indireta e as Vozes do Silêncio, enfatizando a necessidade de considerar a palavra no momento que antecede a sua pronúncia, antes que seja proferida, “contra o fundo de silêncio que sempre a envolve e sem o qual nada diria, ou desvendar ainda os fios de silêncio que a enredam” (1989b, p.94). A linguagem não carrega apenas uma possibilidade de significado, mas margeia intenções de significar.

A dialética vivida entre linguagem constituída e linguagem operante consiste no constante descentramento do significado já existente e volta à ordenação. E da mesma maneira que encontra um sentido tácito, silencioso na literatura e na pintura, ele estende sua análise para o conhecimento filosófico. Na aproximação entre a arte e a palavra, está o poder constante e originário de dizer o novo, de maneira inaugural e instauradora. Aqui encontramos a relação desta produção de significados com a origem da própria atitude filosofante e, a partir disto, o sentido para o ensino de filosofia.

O sentido, o significado, que não é exato, se dá por meio da linguagem. A linguagem, assim como o corpo, se revela como aderente ao mundo do qual extrai seus significados. A filosofia, enquanto atitude do sujeito *no* e *com* o mundo, vai se expressar numa linguagem (gestual, verbal, escrita, pictórica, etc.) que é uma espécie de prolongamento do corpo. O corpo é compreendido por meio das suas atividades de significação e expressão, as quais vão além da linguagem e do pensamento. O sujeito que se expressa é princípio de sentido, por estar em diálogo com o mundo e com o outro, por isso, não há sentido absoluto, transcendental, que se encontre fora do sujeito. É *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito. A linguagem funda a sua realidade, que é a de ser-no-mundo. O sujeito tem uma função ativa e criativa, pois seu olhar sobre o mundo implicará um olhar sobre si mesmo dentro deste mundo que submete ao conhecimento. O conhecimento e seu processo de construção do pensar, do tematizar e do constituir quaisquer saberes sobre o mundo dependem da relação de simultaneidade de linguagem e pensamento.

A significação fundamental, que está implícita na existência, surge na percepção e guia o conhecimento e a reflexão. Por sua vez, a reflexão está ligada a algo de irrefletido, que é seu aspecto vivido, existencial, histórico, natural. Perceber é, pois, uma atitude que se opõe ao representar ou instituir um conhecimento objetivo. A percepção se caracteriza como reflexão radical, que contempla o existencial irrefletido, inaugura um sentido que se encontra enraizado histórica e culturalmente no mundo.

A experiência desta metodologia, de uma filosofia que se configura como atitude frente ao mundo, é exemplificada por Merleau-Ponty em várias relações que estabelece com a arte e com a literatura. Por isso o exemplo de Cézanne permite chegar à experiência do olhar e perceber o mundo que todo o ser pode realizar, por meio desta visão que vai até a raiz, até quase se fundir com as

coisas, além da humanidade constituída. O poder da arte está, não em ser uma imitação ou fabricação que siga instintos ou ideais de bom gosto, mas de ser uma operação de expressão. A expressão não é tradução de um pensamento já claro, porque os pensamentos claros são aqueles que já adquiriram seus conceitos dados por outros.

A percepção surge de um olhar de espanto, de curiosidade, que se volta para o mundo para percebê-lo e significá-lo antes de perguntar, que já diz algo sobre ele sem conceitos prévios. Considera-se aqui esta relação originária, pré-reflexiva, de sentido bruto, com o mundo, como sendo a fonte dos significados, que darão origem, mais tarde, à formulação de problemas e de respostas, mas partindo dessa não-necessidade da adequação entre conceito e objeto como um elo inevitável.

Este olhar de artista, esta liberdade de atribuir significados, é o olhar da infância. O novo se revela, mesmo naquilo que, há muito, existe no cotidiano. É preciso evidenciá-lo, dar foco, dar-lhe atenção. O estado de abertura para o mundo é o modo de atenção do sujeito que volta seu olhar para algo que lhe arrebatava, algo que antes não lhe chamara, mesmo estando ali. A intencionalidade é que faz este movimento de uma instauração da atenção para algo. O olhar de artista, olhar de criança, se espanta e mostra o novo.

Deste paralelo, arte e filosofia possibilitam que se estabeleça um diálogo, não somente entre si, enquanto campos de saber, mas que se veja uma nova forma de dialogar intersubjetivamente. Se este diálogo e atribuição de sentidos se dão antes de uma tematização específica, rigorosa e científica, Merleau-Ponty acredita que ele já se faz por todo e qualquer ser pensante. Neste sentido, a criança possui a capacidade aguçada do espanto e da admiração frente ao mundo, além disso, ela é já um ser pensante que percebe e que expressa seus significados. A criança compreende o mundo antes de abordá-lo sistematicamente.

O ensino de filosofia, então, pressupõe um exercício de filosofar, no sentido de Merleau-Ponty, antes da tematização do mundo, e sem ser uma mera reprodução de conhecimentos já instituídos. Permite também que se possa falar de um ensino de filosofia que contemple a possibilidade de abordagem dos problemas de forma sistemática, ou seja, pondo em discussão conceitos já dados, sistemas já postos, e desconstruí-los para recompor novos significados. Esta construção dos significados implica uma maneira de estar no mundo, uma vivência, e não pode se reduzir a uma seqüência ou um encadeamento argumentativo para acompanhar um problema posto e solucionado pelos filósofos.

Por esse exercício do filosofar, as figuras anteriormente mencionadas, do professor de filosofia e do filósofo, podem se converter em uma única pessoa. É preciso aproximar-se do mundo, nesse exercício filosófico, como quem quer expressá-lo com a linguagem da arte, sem cores

predefinidas, sem conceitos fechados, mas como obra aberta e incompleta. E, para perguntarmos filosoficamente para o outro, sobre significados do mundo, é preciso que eu me pergunte antes para mim mesmo. Da mesma forma, o professor que quer provocar um tipo de percepção e curiosidade, em seu aluno, a respeito das coisas sobre que fala, precisa antes voltar-se para estas num estado de admiração e arrebatamento.

Do mesmo modo que a arte retoma o mundo por meio da linguagem, também a própria filosofia o faz, na forma de sua história, nesta relação entre o significante e o significado. Esta constante tensão entre o que está dito e o que está por se dizer, entre o que está pensado e o que se coloca como impensado é o que permite à filosofia que se conte, que permaneça, que exista: é pensar de novo, sem apenas repetir o que cada teoria, dentro da história da filosofia, nos traz, mas encontrar no intervalo do que foi dito uma nova resposta.

Vemos, então, este fundo, o irrefletido, o sentido originário como sendo a própria infância, nosso modo de estar no mundo, antes de qualquer objetivação ou distanciamento. E só se torna possível fazer filosofia se não nos desvincularmos deste momento de fundação do ser e de sua relação com o mundo. A infância se apresenta como a potência de dizer o novo e de instaurar sentidos outros, como uma base tácita de significações, sem a qual nossa vida adulta nada seria – o irrefletido, o implícito, de onde a reflexão se torna possível – tal qual o fundo perceptivo sem o que a percepção não seria possível, ou o fundo de silêncio sem o que nenhuma fala se faria.

3. O Impensado e o Silêncio: a fenomenologia e o ensino de filosofia

Ao tratarmos do ensino de filosofia com crianças consideramos, em primeiro lugar, a maneira como Merleau-Ponty define a filosofia, a partir de sua fenomenologia – e da crítica que faz à filosofia da tradição, restabelecendo o caminho do conhecimento. Esse pode ser tomado como um repensar o ensino de filosofia, sublinhando o próprio movimento do ensinar pelo modo de filosofar fenomenológico. As noções de fenomenologia, percepção, intencionalidade, atenção, linguagem compõem este fundo irrefletido, esta racionalidade estética, a partir de que se pode ver o ensino de filosofia.

Tradicionalmente, numa metodologia linear, a investigação filosófica parte de um tema posto, de um problema objetivo, de uma pergunta até chegar ao significado constituído, ao conceito. O ensino de filosofia que resulta dessa concepção, em geral, vai mostrar como acontece o processo da investigação desde a origem do problema.

O que atualmente se percebe, nas reflexões sobre este tema, é que há uma ampliação do campo de exercício filosófico na medida em que o ensino de filosofia passa a ser valorizado também como experiência filosófica, e não mais como mera reprodução de saberes legados pela história da filosofia: passa a ser um ensino que filosofa.

Os procedimentos, em geral praticados, para desenvolver o ensino de filosofia envolvem forma e conteúdo, onde, de todos os momentos (desde desenvolver problemas, investigar e elaborar conceitos) o que diferencia a filosofia das outras áreas de saber, é a especificidade do pensamento conceitual. A experiência do conceito diferencia a filosofia e justifica a sua presença na escola.

Considerando que as etapas de elaboração do problema e de investigação, constituem procedimentos próprios da reflexão filosófica mas que também podem caracterizar outros processos de pesquisa, tanto na filosofia como em outras áreas – damos enfoque para a contribuição da fenomenologia de Merleau-Ponty na ressignificação e problematização dos seguintes momentos: o da sensibilização e o da formulação do conceito. A primeira como estando na raiz da reflexão filosófica e a segunda, como sendo pertinente – não apenas ao instante em que se solucione uma investigação com a elaboração do conceito – mas também a um processo constante de significação.

A sensibilização, como procedimento que se volta para a busca de interesses do aluno, ou de temas que estejam ligados ao seu cotidiano que possam ser abordados, na filosofia (por temas ou pela história da filosofia) é uma etapa feita com o auxílio de recursos tais como imagens, poesia, filmes, música, etc. ou ações interdisciplinares. Este momento, em geral, não é considerado como propriamente filosófico, mas como um pretexto de invocação dos temas.

A partir da filosofia de Merleau-Ponty, valorizamos este momento como imprescindível ao filosofar, é o que precede a formulação do problema, e é para onde a filosofia deve se voltar: ali está a origem do conhecimento, nascente de uma racionalidade estética, que denominamos de *momento instaurador de significações*.

Esse momento instaurador de significações proporciona a passagem da percepção à expressão, transmutando a visualidade em pensar, o visível em invisível, ou a visão, que percebe o mundo, em linguagem. A filosofia caminha da sensibilização à criação de conceito ou motivo. Merleau-Ponty vai falar em motivo e não em conceito central de uma filosofia. Não é possível, pois, falar de ensino de filosofia sem que se considere o seu caráter intencional, pessoal, da busca e da atribuição de significados.

Assim, para abordar os conceitos/motivos ou significados, a criança deve partir deste mundo de sua vivência, de seu modo de voltar-se para o que a cerca, de uma intencionalidade operante, característica de nossa unidade ‘ante-predicativa’ com o mundo. É esta noção ampliada de

intencionalidade que possibilita a diferenciação entre a ‘compreensão’, própria da fenomenologia, e a ‘intelecção’ clássica, que se encontra limitada pela busca da ‘verdade imutável’.

A intencionalidade, presente no processo de aprendizagem, vai voltar-se para os fenômenos em seu conjunto. Pela noção de estrutura, tomada da *Gestalt*, Merleau-Ponty nos mostra que o fenômeno percebido comporta lacunas, intervalos que não são apenas “impercepções” ou falta de atenção. Opondo-se às concepções clássicas, Merleau-Ponty afirma que a primeira atividade da atenção é criar-se um campo perceptivo, um horizonte. Significa que prestar a atenção não é apenas iluminar dados já existentes, mas ressignificá-los, dar-lhes uma articulação outra, um novo significado.

O nosso campo perceptivo é composto de objetos e de vazios entre estes objetos, e percebemos o conjunto. É porque percebemos o confuso, a ambigüidade, um conjunto como coisa, que, posteriormente, a atitude analítica, a percepção analítica pode discernir ali semelhanças ou diferenças: é a percepção do todo que permite realizar comparações ou pensarmos em observar proximidades ou não entre os seus elementos. O papel da experiência perceptiva é inaugurar o conhecimento, ser a primeira abertura ao projeto, depois a atitude analítica fará as explicitações, confrontações e justificações, ela organizará os elementos.

A fenomenologia vai descrever e não explicar. Tanto a filosofia, enquanto momento inaugural do conhecimento, como a linguagem, são testemunhos que excedem e antecedem o pôr em questão ou o explicar o mundo.

Um exemplo de testemunho, dado pela linguagem, Merleau-Ponty o mostra quando analisa o desenho infantil. A criança olha para o mundo sem ter que apelar a um cânone de representação (lei da perspectiva, p.ex.) e ela apresenta apenas seu testemunho. O testemunho dado pelo desenho infantil é o mesmo que a descrição na fenomenologia: aborda o que nos cerca e o expressa numa linguagem de poesia, num gesto criador, antes de tornar-se tema, antes de realizar-se como prosaico, na escrita, ou como a prosa da visão em perspectiva, na percepção convencionada culturalmente.

O olhar curioso e atento percebe o que está lhe circunscrevendo, o campo em que se encontra mergulhado. Perceber não é julgar nem imaginar, mas poder ler, apreender, o sentido imanente do texto sensível, a vida irrefletida das coisas, antes de qualquer juízo. A análise reflexiva, com a formulação do problema, vai romper com este momento de imanência do sentido, constituindo o mundo pela consciência reflexiva.

Mas a percepção no adulto e na criança tem traços diferentes. Para Merleau-Ponty, os estudos da *Gestalt* sobre o conteúdo da consciência teriam consequências importantes para a teoria do conhecimento sensível. Pois confirmam que “a experiência infantil não começa pelo caos, mas por

um *mundo já* cuja estrutura é somente lacunar”. Ou seja, a percepção infantil comporta regiões indeterminadas, que não se apresentam na percepção adulta, que é mais definida.

A criança, portanto, tem uma consciência semelhante a do adulto, porém, inacabada. Esta característica não é negativa, ao contrário, é neste inacabamento que se encontra a origem dos significados e sua importância: a criança tem um equilíbrio diferente daquele do adulto. A percepção, na criança, é uma atitude, uma conduta que estabelece seu elo, suas trocas e sua atenção para com o real e com o mundo. Essa percepção é originária, porque, além de ser anterior às outras experiências e à ciência, as torna possíveis: a percepção faz surgir um mundo, pré-reflexivo, vivido, um sentido imanente, um horizonte que a envolve.

E esta mesma relação abordada no desenho, vai ocorrer no conhecimento, na arte e na linguagem. A fenomenologia como infância da filosofia, como o fundo silencioso a partir do qual o mundo é expressável, instaura a infância do sentido. Onde é possível passar do indeterminado, de uma lógica vivida, para o determinado, caracterizando o próprio movimento do pensar. Inaugurar o sentido e instaurar o pensar pode ser o gesto criador, próprio ao filosofar. Pensar e criar. O movimento de criar como o prazer de brincar, que suspende o tempo: está aquém e além do significar, simultaneamente. Acreditamos como Lipman, que a criança está naturalmente em busca de significados, e que a filosofia pode auxiliá-la nesta relação de significação com o mundo. Além de ver este sujeito como um ser pensante e capaz de filosofar, passando, neste estudo, por determinadas concepções do pensar que permitem acreditar nesta capacidade, é preciso ver a criança também como uma subjetividade que se abre ao mundo, com suas vivências, e vê neste mundo, uma infinidade de possibilidades de expressão.

Relacionando, então, as etapas do ensino de filosofia, vemos que o *momento instaurador de significações* e o de *formulação de conceitos*, a busca dos motivos, mais do que ligados não permitem uma relação em sequência, uma ordem prévia. Pois, na percepção originária já temos significações, tanto as instituídas com as quais convivemos, a partir de um pertencimento histórico-cultural, quanto as específicas da intencionalidade e subjetividade de um corpo-próprio. O momento de *formulação de conceitos* vai ser anterior e posterior, estar tanto no início quanto no final do processo de significação, simultaneamente, num movimento dialético possibilitando mais do que constituição: a criação de conceitos, ou seja, motivos norteadores do significado. Porque não há ruptura entre o momento instaurador de significados e as formulações conceituais na filosofia.

Apontando para as características da percepção infantil, chegamos ao próprio início do filosofar, o inacabamento do irrefletido, o sentido bruto do mundo que nos surpreende, nos espanta. O espanto está na origem da filosofia. Na criança a curiosidade e esta admiração ingênua pelo mundo

se revelam na pergunta: “por quê?”. Na necessidade de refazer o caminho dessa pergunta, que está na base da filosofia, Merleau-Ponty chega à fenomenologia. Merleau-Ponty vai ao encontro de um pensar originante, que surge de um fundo silencioso e irrefletido e, a partir do qual é possível, então, a constituição do significado. O pensar se torna criar conceitos desde uma base fundante do próprio ser. A filosofia é tida como uma visão de mundo, como um modo de estar nesse mundo e de dizê-lo, encontrando na sua proposta o encaminhamento da objetividade da história da filosofia a partir de um exercício de subjetividade. Pois o perguntar, em essência, deve ser interior – um movimento interno que mobiliza e estimula a curiosidade, o espanto, o encantamento com o mundo próprio do ato de filosofar – e anterior à tematização mesma, de um pôr este mundo em questão. Daí surge a busca do significado.

O impensado, na medida em que é excesso e não falta, é transbordamento de significações, pode ser revelado como um caminho possível para trabalhar os temas e a história da filosofia, onde professor e aluno se colocam como leitores do outro, do mundo e dos escritores-filósofos. Para trabalhar com o impensado é preciso compreender a concepção da relação entre escrita e leitura, entre o dito – como significado instituído – e a leitura – com seus significados possíveis a serem atribuídos. É a esse horizonte que a filosofia visa. E se a história da filosofia comporta um impensado, não se pretende que as lacunas sejam preenchidas ou as respostas encontradas, mas que o ser presente nele se instale para, ao invés de obter respostas, confirmar seu espanto. A história da filosofia resulta de uma retomada pessoal pelo filósofo do problema que ele estuda.

Para finalizar voltamos ao início. Ao tentar responder sobre as “dúvidas de Cézanne”, Merleau-Ponty chegou à ambigüidade e, depois, à reversibilidade do ser no mundo. Dois lados, dois motivos que unem uma lógica da imanência a uma ontologia do reversível, dando suporte para se falar em simultaneidade de sentido bruto e significado instituído, irrefletido e reflexão radical.

Perguntando pelo filosofar na infância, chegamos à infância do filosofar, à *arché*, à origem da pergunta. E as respostas estão no constante exercício de ler o mundo e de dizê-lo, como ele afirma: *“o olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele mesmo [...]; e uma vez feito, vê o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas”* (1989a, p.52)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1945.
Fenomenologia da Percepção. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.
- _____. *O Homem e a Comunicação – a prosa do mundo*. (trad. Celina Luz) Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.
- _____. O Olho e o Espírito; IN: *Textos Seleccionados*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989a.
- _____. La Duda de Cézanne; IN: *Sentido y Sinsentido*, Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- _____. A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio, IN: *Textos Seleccionados*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989b.