



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

**A INFÂNCIA DO SENTIDO:  
APORTES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
A PARTIR DE UMA RACIONALIDADE ESTÉTICA**

Ursula Rosa da Silva

Pelotas  
2009

Ursula Rosa da Silva

**A INFÂNCIA DO SENTIDO:  
APORTES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
A PARTIR DE UMA RACIONALIDADE ESTÉTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPEL/RS como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas  
2009

**Dados de catalogação na fonte:**  
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

S586i Silva, Ursula Rosa da.  
A infância do sentido: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética) = The childhood of sense: contributions to the teaching of philosophy based on aesthetic rationality / Úrsula Rosa da Silva. – Pelotas, 2009. 294f.

Títulos e textos sucessivos em inglês.  
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Ensino de filosofia. 2. Infância. 3. Merleau-Ponty. 4. Racionalidade Estética. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II. Título. III. The childhood of sense: contributions to the teaching of philosophy based on aesthetic rationality.

CDD 107

**Banca examinadora**

---

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (presidente/orientador)

---

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira (FaE/UFPEL)

---

Prof. Dr. David Kennedy (Montclair State University/EUA)

---

Prof. Dr. Sérgio Augusto Sardi (PUC/RS)

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (UERJ)

## **AGRADECIMENTO**

**Agradeço**

**a confiança de meu orientador, Gomercindo,  
que apostou no meu trabalho;  
o apoio de meus colegas do Instituto de Artes e Design;  
a inspiração de meus alunos:  
Neimar, Jucenir, Vanessa, Kelin, Cristiane, Diego, Lucas;  
as palavras sempre afetuosas de Rosana e Sérgio;  
a atenção de Walter e David;  
a consideração de Avelino;  
a força de Lia, minha mãe, sem a qual não existo;  
o amor de Cláudio e de meus quatro elementos:  
Manuela (*in memoriam*);  
Lidiane;  
Henrique;  
Rod**

## RESUMO

Este estudo apresenta o tema do ensino de filosofia com crianças, tendo como base a proposta filosófica de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), fenomenólogo e crítico da filosofia humanista clássica. Assim, 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. Além disso, entendemos 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 é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, ela possibilita uma vivência que antecede qualquer tematização objetiva sobre o mundo e está na origem do processo de compreensão e conhecimento deste sujeito. Na tentativa de fazer dialogar essencialmente a filosofia com a pedagogia, neste trabalho faz-se menção a autores vinculados a estas áreas do saber (Rousseau, Comênio, Lipman, Dewey), escavando, entre o já pensado e o pensar criador, as lacunas pulsantes que pedem preenchimentos.

Palavras-chave:

Ensino de Filosofia – Infância – Merleau-Ponty – Racionalidade Estética

## ABSTRACT

This study introduces the teaching of Philosophy with children based on a philosophical proposal designed by Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), a phenomenologist and critic of the classic humanist Philosophy. I have developed the category of aesthetic rationality, which originated from this phenomenology, to focus on Philosophy as an attitude that leads to the act of philosophizing, and as perception that can trigger moments in which meanings of the world are grasped. Besides, I believe teaching is a reading of the world, beyond instituted and culturalized meanings, and also its expression, experienced by a subject in his process of knowledge acquisition and, consequently, in the teaching-learning relation. My thesis is that aesthetic rationality is a way to perceive the world that constitutes itself as knowledge. This rationality enables experiences which precede any objective thematization of the world and which are in the origin of the subject's process of comprehension and knowledge about the world. This study essentially aims at making Philosophy and Pedagogy construct a dialogue by analyzing Rousseau's, Comenius', Lipman's, and Dewey's contributions to these areas of knowledge. Gaps – that need filling - are being excavated between what has already been thought and creative thinking.

**Key words:**

Teaching of Philosophy; Childhood; Merleau-Ponty; Aesthetic Rationality

***“O sensível não é feito somente de coisas.  
É feito também de tudo que nelas se desenha,  
mesmo no oco dos intervalos, tudo o que nelas deixa vestígio,  
tudo que nelas figura, mesmo a título de distância  
e como uma certa ausência [...]”.***

**(MERLEAU-PONTY, 1989b, p.200)**

## *Sumário*

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                         | <b>9</b>   |
| <b>1. O AINDA NÃO-DITO .....</b>                                                                                | <b>26</b>  |
| 1.1 O Ensino de Filosofia: Origens do Estudo .....                                                              | 26         |
| 1.2 Questões Perenes sobre o Ensinar Filosofia .....                                                            | 38         |
| <b>2 O DITO: A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E O PENSAR .....</b>                                                        | <b>45</b>  |
| 2.1 A Educabilidade do Ser e a Racionalidade .....                                                              | 47         |
| 2.2 O Pensar Reflexivo: uma Meta na Educação .....                                                              | 55         |
| 2.3 Lipman e a Educação para o Pensar .....                                                                     | 67         |
| <b>3 A GRANDE PROSA DO MUNDO: O CAMINHO DA RACIONALIDADE ESTÉTICA .....</b>                                     | <b>79</b>  |
| 3.1 Linguagem, Filosofia e Conhecimento: da percepção à expressão .....                                         | 85         |
| 3.2 A Racionalidade Estética: Instauradora de uma Leitura do Mundo .....                                        | 97         |
| 3.3 Pintura e Linguagem: Expressões Criadoras .....                                                             | 104        |
| <b>4 O IMPENSADO E O SILÊNCIO: A FENOMENOLOGIA E ENSINO DE FILOSOFIA .....</b>                                  | <b>111</b> |
| 4.1 A Infância do Sentido: o Irrefletido .....                                                                  | 111        |
| 4.2 A Criança e a Inteligibilidade do Mundo: da Pergunta ao Significado .....                                   | 127        |
| <b>CONCLUSÃO .....</b>                                                                                          | <b>139</b> |
| <b>OBRAS CONSULTADAS .....</b>                                                                                  | <b>146</b> |
| <b>VERSÃO EM INGLÊS</b>                                                                                         |            |
| <b>THE CHILDHOOD OF SENSE: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY BASED ON AESTHETIC RATIONALITY .....</b> | <b>155</b> |

## INTRODUÇÃO

Pensar e criar. Criar e pensar. Duas palavras tão próximas, parentes, primas, de mesma família. Descendentes da Filosofia e da Arte. Pensar criando. Criar pensando.

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, a sensibilidade fossem vistas com maus olhos no campo filosófico. Podemos dizer que, somente no século XVIII, houve a tensão necessária para que a capacidade criadora do ser racional, cognoscente e imaginativo fosse reconhecida como uma faculdade de conhecimento também. 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 seria sinônimo de transmitir ‘conhecimentos dados’ e filosofar se relacionasse com a capacidade do filósofo em captar e transformar em pensamento questões apontadas pelo cotidiano e pelas vicissitudes da vida. Assim, tradicionalmente, tínhamos no campo da Filosofia as formigas e as cigarras, ou seja, de um lado, os professores-formiguinha que carregavam, para transmitir às futuras gerações, o acúmulo do ‘alimento sagrado’ deixado como herança pelos pensadores clássicos, e, de outro lado, os verdadeiros ‘filósofos’, as cigarras que se ocupavam apenas de filosofar/pesquisar/publicar deixando o ensino para as formiguinhas, jamais reconhecidas como cigarras pela academia filosófica. Podemos dizer que este trabalho de tese nasceu da vontade de uma formiguinha um dia se transformar em cigarra, e de que no caminho da infância estivesse o pó mágico.

Diderot (1993), ao tentar explicitar a diferença entre o artista comum e o gênio criador, faz uma analogia entre o pintor e um tipo de pensador:

[...] transportai-vos para um atelier; olhai um artista trabalhar. Se o virdes arrumar simetricamente suas tintas e meias-tintas em volta de toda a sua paleta, ou se em um quarto de hora ele não tiver desfeito toda essa ordem, proclamai decididamente que esse artista é frio e que não fará nada que valha. É o correspondente a um

lento e pesado erudito que necessita de uma passagem [de um texto], que sobe sua escada, pega e abre seu autor, vem a sua escrivaninha, copia a linha de que precisa, torna a subir a escada e recoloca o livro no lugar. Não é dessa maneira que se comporta o gênio. (p.45-46)

Diderot fala-nos de um envolvimento visceral necessário à criação, tanto na arte como na filosofia. Aquele que está em processo de arrebatamento pelo que está criando fica totalmente envolvido, todo seu corpo vibra: “tem seus olhos fixos na tela; sua boca está entreaberta; ele ofega; sua paleta é a imagem do caos. É nesse caos que ele mergulha seu pincel e daí extrai a obra da criação [...]” (1993, p.46).

De igual modo, desvelar os significados de uma obra de arte requer um envolvimento do espectador, demanda um olhar inquiridor e, ao mesmo tempo, algo na obra que provoque nele a atribuição de sentido. Tanto quanto, ao filosofar, o processo de reflexão necessita do envolvimento, que começa com um interesse ou curiosidade desperta, os quais, se não forem estimulados, não tornam possível haver continuidade na busca do significado ou do conceito de algo.

Merleau-Ponty (1908-1961), 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)

Na arte, historicamente, houve uma mudança na concepção da atribuição de significados pelo espectador: anteriormente, desde a Antiguidade Clássica, buscava-se uma verdade pictórica que representasse o mundo na forma da verossimilhança e de um ideal de beleza, passando, após o advento da Arte Moderna (fins século XIX), a expressividade na arte a demonstrar a visão de mundo própria de cada artista, sem representar uma verdade única, mas diversas verdades possíveis.

[...] a relação do pintor e de seu modelo, tal como se exprime na pintura clássica, supõe também uma certa idéia da comunicação entre o pintor e o espectador de seus quadros. Quando o pintor clássico, diante de sua tela, procura uma expressão dos objetos e dos seres que guarde toda a riqueza e conserve todas as propriedades, [...] ele pensa que só pode atingir-nos como elas nos atingem: impondo aos *nossos sentidos* um espetáculo irrecusável. Toda a pintura clássica supõe esta idéia de uma comunicação entre o pintor e seu público através da evidência das coisas. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 64)

De uma maneira muito semelhante, na filosofia tradicional, a busca era por uma verdade universal e absoluta, deixando, aos poucos, a filosofia de querer abarcar rigorosamente a totalidade do mundo em conceitos fechados, representantes de uma verdade única, uma única forma de ver o mundo. O que qualificou como ‘espetáculo das evidências’, na arte clássica, Merleau-Ponty denomina de ‘pensamento de sobrevoo’ na filosofia tradicional. Por outro lado, 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 exclusivamente racional e determinantemente conceitual, ainda é um espectro que ronda as práticas de ensinar e aprender a filosofia.

Esta analogia entre a arte e a filosofia apenas pretende refletir sobre as formas de ver e expressar o mundo, por meio de imagens ou significados que são próprios do ser humano, de um sujeito que existe com e neste mundo, com os outros, colocando-se numa situação de descoberta. Esta descoberta, que se evidencia efetivamente na elaboração e expressão dos significados deste sujeito no mundo, pode chegar a um fascínio por meio da arte ou da filosofia. Considerando que, na arte, a racionalidade e o conhecimento – que são também

elementos constituintes do processo e do produto desta área do saber – não são determinadamente ordenamento e esclarecimento, pretendemos com esta pesquisa aproximar esta racionalidade específica, ou esta racionalidade estética, com o que ela pode contribuir na compreensão da racionalidade concebida e praticada pelo conhecimento filosófico e pelo ensino de filosofia.

Por outro lado, a própria filosofia, quando reflete sobre a arte, desde Platão, apresenta-nos elementos para considerar a presença de uma racionalidade estética no processo de constituição do conhecimento filosófico, ou seja, não existe uma racionalidade não-sensível ou exclusivamente objetivante, lógica, racional. No entanto, a história ocidental da filosofia tem se apresentado, por um grande período, num território mais abstrato e transcendental, longe do próprio ser pensante, que, por sua vez, precisa situar-se no mundo para constituir-se como tal.

A educação, por sua vez, herdeira da tradição filosófica, resistiu por longo tempo na aplicação de uma metodologia de ensino baseada na transmissão de conhecimentos, e, em uma relação unilateral, em que o professor seria a figura detentora de poder e de saber e o aluno um receptor, a se esforçar na tarefa paulatina de adquirir este conhecimento, por meio de conceitos dados, referentes a uma verdade absoluta. Esta educação, também denominada de tradicional, tem sido questionada desde o século XVIII, entretanto, mesmo depois do surgimento e aplicação de diversas propostas pedagógicas com pretensões inovadoras, ainda é passível de se duvidar o quanto o conhecimento deixou de ser inquestionável e o quanto a relação professor-aluno já superou as hierarquias para atingir o verdadeiro diálogo em sala de aula.

Educação e conhecimento são duas palavras que andam juntas, comportam significados que se engendram: educar e conhecer talvez sejam os objetivos principais da escola. Mas mais do que mero objetivo, educar e conhecer podem ser parte do modo de estar no mundo. É isto que a filosofia de Merleau-Ponty nos traz de contribuição. Por meio de sua fenomenologia encontramos um acesso, uma forma de abordar a educação como modo de construir conhecimento, no ensino de filosofia.

Dadas estas ponderações iniciais, a questão desta pesquisa situa-se no quadro de reflexões a respeito do ensino de filosofia e, mais especificamente,

este ensino voltado às crianças, partindo de uma reflexão pontual que possa servir a sua prática, tomando como base a noção de racionalidade estética.

Nossa ocidentalidade parece caracterizar-se por exigir uma organização das idéias desde a nomenclatura do cosmos, buscar a ordem do mundo, com os gregos. A racionalidade Ocidental tem uma ansiedade pela ordem, proporção, ordenação, sistematização. Por isso as formas de constituir o conhecimento por meio de teorias tanto tempo tiveram paradigmas fixos.

No caso do ensino de filosofia, esta tarefa, no Brasil, tem, aos poucos, modificado sua prática, principalmente se considerarmos o período dos anos 1980 em diante, quando não apenas o contexto sócio-político contribuiu para mudar a visão sobre a disciplina na escola e na universidade, como também, a crescente inserção do ensino de filosofia para crianças nas escolas estimulou o debate sobre as práticas, o conteúdo e a metodologia deste ensino em todos os níveis de escolaridade.

A presença da filosofia no âmbito escolar dá-se como fator de importante contribuição no processo educacional, tendo sido motivo de mobilização e da aprovação do retorno da disciplina à escola de forma obrigatória. É importante ressaltar que o Parecer CNE/CEB n.38, que aprovou a obrigatoriedade da disciplina no currículo do Ensino Médio, exalta importância da Filosofia voltada *“para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”*<sup>1</sup>. Há aqui uma concepção que vincula a disciplina ao compromisso de formar indivíduos críticos da realidade que os cerca bem como atores sociais participantes.

Em outros países, nos de língua francesa, por exemplo, nos últimos dez anos, vem se transformando a prática filosófica, na escola e fora dela, dando espaço para novas formas de discutir e de fazer filosofia. Além da “filosofia para crianças” – iniciada em 1970 nos EUA; nos anos de 1985, em Québec; desde 1996 este ensino também passou a ser difundido na França – fora da escola

---

<sup>1</sup> A aprovação pela volta da filosofia à escola, como disciplina obrigatória, ocorreu em 07 de julho de 2006 pelo Conselho Nacional de Educação, que aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38, com homologação publicada no Diário Oficial da União de 14 de agosto de 2006, e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006, que tornam obrigatória a inclusão de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em 05/05/2008, às 11h.

outras formas de fazer filosofia vieram à tona, tais como os “cafés filosóficos”, desde 1992, e outras atividades em bibliotecas, Universidades Populares, consultórios filosóficos, ateliês filosóficos na cidade, inclusive em hospitais, etc.). Estas práticas levam a uma inovação pedagógica e didática no ensino da filosofia, principalmente se consideramos que a filosofia não é uma disciplina institucionalizada nos países franceses na escola de ensino básico.

As novas práticas promovem também uma certa ruptura com a tradição do ensino filosófico, passamos a questionar mais sobre qual filosofia se pode ensinar e de que maneira. A partir daí, coloca-se o problema a respeito da articulação entre a profissionalização dos educadores que se lançam nessa inovação e a universitarização da formação para esta prática, esta questão está sendo posta em diversos Colóquios desde 2001, na Itália<sup>2</sup> e 2003, na França (Balaruc, em 2003; Rennes, em 2003; Caen, em 2004; Poitiers, em 2005; Montpellier, 2005)<sup>3</sup>.

Resultantes deste debate existem várias polêmicas sobre, por exemplo: a necessidade e a possibilidade de oferecermos o ensino de filosofia para a educação infantil e as séries iniciais; a necessidade de modificação das metodologias de ensino; a utilização ou não de autores clássicos em sala de aula; o conteúdo basear-se ou não na história da filosofia; a presença da filosofia e a responsabilidade temática desta frente a outras disciplinas na escola; a possibilidade de o caráter interdisciplinar da filosofia dissolvê-la em outras áreas na escola; a formação de professores para atuar em diversos níveis escolares, dentre outros.

No Brasil, o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman<sup>4</sup> iniciou em 1985, com a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças –

---

<sup>2</sup> Vide: *Archivio del Forum Internazionale sulla Didattica della Filosofia*, Aprile 2001, Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/trombino-3.htm>, Acesso em: 20/06/2009. Neste documento encontramos a participação de diversos países: Argentina, Brasil, França, Itália, Espanha, Paraguai, Uruguai.

<sup>3</sup> Conforme dados divulgados pelo filósofo Michel Tozzi (vide: site [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)), autor dos seguintes textos: TOZZI, M. *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Ed Chronique Sociale, Lyon, 1994; *Éléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe*. Bilan des acquis et proposition d'un ensemble de recherches, Université Lumière-Lyon II, 1998; TOZZI, M ; MOLIÈRE, G (coord), *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, CNDP, 1995; “Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités”, IN: *Annales du Colloque La philosophie pour enfants? Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de M. Lipman*, organisé par le Parlement de la Communauté Française de Belgique, 14 février 2004.

<sup>4</sup> Matthew Lipman, criador do Programa de Filosofia para Crianças, diretor do IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), professor de Filosofia na Montclair State University, ambos em Nova Jersey, EUA.

instituição que traduziu e adaptou os materiais didáticos do referido Programa e os oferece às escolas e interessados. Desde 1987 o interesse pelo Programa tem se ampliado e muitas escolas passaram a trabalhar com ele. Tornou-se um fato esta prática filosófica com crianças no Brasil. De qualquer forma, dentro ou fora da escola, o que se põe em debate, filosófica e didaticamente, é: qual o método deve ser usado na aprendizagem do filosofar? trata-se de ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar? A busca é por uma nova forma de organizar esta aprendizagem e, junto a isto, pensar como deve ser a formação necessária para profissionalizar o professor de filosofia. Paralela a esta discussão, a idade em que deve começar este ensino passou a ser tema dos encontros filosóficos: de um lado há os que defendem ser possível as crianças refletirem criticamente desde bem cedo, e, de outro há os que protestam, argumentando que filosofar é sair da infância.

A partir deste contexto, em geral as considerações sobre o ensino de filosofia voltado às crianças toma por base, ou ponto de partida, o método concebido por Matthew Lipman e as variações decorrentes, consoantes ou destoantes, desta proposta. Neste sentido, a concepção de racionalidade própria do Programa de Educação para o Pensar, de Lipman, é um caminho quase inevitável, não exclusivo, mas tomado aqui como ponto de provocação para se pensar os limites e as possibilidades de tal categoria no âmbito do ensino de filosofia.

Por outro lado, buscamos outra concepção com a pretensão de dar ênfase a uma racionalidade sensível, como instância instauradora de conhecimento. Na sua fenomenologia, Merleau-Ponty considera a filosofia, antes de um método, uma atitude diante do mundo que nasce a partir de uma percepção real corpórea e de uma lógica vivida, esquecidas 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”. A noção de corporeidade presente na fenomenologia da percepção considera que a consciência não é uma consciência racional que exclui a corporeidade, mas, ao contrário, a consciência é sempre “consciência de algo” e deve estar mergulhada no mundo.

Desta forma, acreditamos que é possível pensar o ensino de filosofia com crianças com base em uma racionalidade estética, nascente da fenomenologia de Merleau-Ponty, que apresente este ensino como uma leitura do mundo – enquanto percepção originária dos sentidos em seu momento instaurador – para além do significado instituído (dado, escrito, já tematizado pela cultura) de forma que este possa ser vivenciado pelo sujeito que está em processo de aquisição do conhecimento, na relação de ensino-aprendizagem.

A tese deste trabalho é de que a racionalidade estética (no sentido etimológico do termo *aesthesis*) – pressuposto da percepção que se constitui como um olhar fenomenológico sobre o mundo – é uma base epistemológica, e dela pretendemos retirar noções válidas para o ensino de filosofia com crianças, vinculadas às noções de corporeidade, intencionalidade, linguagem, pensamento e vivência do sujeito no mundo, oriundas da proposta filosófica de Merleau-Ponty. Esta racionalidade estética é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, ela possibilita uma vivência que antecede qualquer tematização objetiva sobre o mundo e está na base do processo de compreensão e conhecimento deste pelo sujeito.

A intenção não é a de fazer uma defesa propositiva, no sentido de dar receitas ou métodos para o trabalho em sala de aula, mas de abordar e de refletir sobre temas que possam contribuir para esta prática. Ou seja, de apontar elementos que possam estar presentes em classe e, mais especificamente, numa aula de filosofia com crianças.

Além disso, é importante ter presente que a criança é caracterizada aqui, não por etapas cronológicas, especificamente, mas, antes, como infância, como processo, intensidade que vive esta relação de conhecimento de uma forma total, como uma corporeidade instigante e inquiridora.

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). 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

que este mundo, Merleau-Ponty supera a tradição e funda as bases de uma filosofia pós-moderna.

Ao contrário da afirmação de alguns teóricos contemporâneos, Merleau-Ponty não é um autor decorrente da tradição moderna, que conserva, como Husserl, uma permanência da consciência, ou, por outro lado, uma defesa da empiria. Merleau-Ponty é, antes, um crítico de Husserl, opondo à sua filosofia da consciência uma filosofia do corpo, âmbito a partir do qual ele reinterpreta a atividade reflexiva.

Sob certo ponto de vista, podemos considerar Merleau-Ponty um pensador pós-moderno, pois – assim como Nietzsche e Heidegger – faz uma crítica à Modernidade e a suas concepções de sujeito e de racionalidade objetiva presentes na filosofia e na ciência. Ele faz, inclusive, uma crítica a si mesmo, ao perceber que a linguagem usada na sua fenomenologia, para superar os dualismos da tradição, ainda permanece com resquícios dos vícios desta filosofia. Nas notas que acompanham a obra *O Visível e O Invisível*, ele apresenta esta crítica à concepção demonstrada em *A Fenomenologia da Percepção*:

de 1952 a 1959 uma nova exigência se afirma, sua linguagem se transforma: ele descobre o engodo a que estão ligadas as ‘filosofias da consciência’, e que sua própria crítica da metafísica clássica não o eximia; afronta a necessidade de dar um fundamento ontológico às análises do corpo e da percepção de que tinha partido.<sup>5</sup>

Ele propõe a gestualidade, a linguagem do corpo como o meio de expressão do ser-no-mundo, do corpo-próprio. Este ser bruto, de expressão originária possui a possibilidade da multiplicidade em sua linguagem, em sua expressividade, em sua intencionalidade, em seu movimento de abertura para o mundo, sempre novo e sempre por manifestar-se de formas diferentes. Esta nova subjetividade carrega em si a capacidade do olhar fragmentário, porque nunca completo, porque nunca definitivo, mas em formação, em espera pelo inesperado, pelo ainda não-feito, o ainda não-dito, o ainda não-percebido. Este ser múltiplo e fragmentado é o ser em constante percepção do mundo, sempre em novas intencionalidades e em constante estado de significação.

---

<sup>5</sup> Comentário de Claude Leffort, in: MERLEAU-PONTY, 1974, p. 13.

A linguagem, além daquela que as ciências possam utilizar numa instância de significados convencionados pela cultura, engendra-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, 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 englobe esta vida, esta experiência perceptiva. Quando se candidatou ao Collège de France, Merleau-Ponty escreveu uma carta a Martial Gueroult, falando de seus trabalhos. Na carta afirma:

acreditamos encontrar na experiência do mundo percebido, uma relação de um novo tipo entre o espírito e a verdade. A evidência da coisa percebida relaciona-se com seu aspecto concreto, a textura mesmo de suas qualidades, a essa equivalência entre todas as suas propriedades sensíveis que fazia Cézanne dizer que se devia poder pintar até os odores. É diante de nossa existência indivisa que o mundo é verdadeiro ou existe; sua unidade, suas articulações se confundem, e é dizer que temos do mundo uma noção global cujo inventário nunca se acaba, e que fazemos nele a experiência de uma verdade que transparece ou nos engloba mais do que nosso espírito a detém ou circunscreve. (1974, p.7-8)

A textura do mundo é o que o ser precisa perceber e aprender a significar em sua evidência, em sua concretude, em seu estado bruto, nascente. Por isso, a racionalidade deste ser-no-mundo é uma racionalidade estética, no sentido etimológico de *aesthesis*, capacidade de perceber o mundo em todos e com todos os sentidos, somente assim o significado dado a este meio será o mais próximo do completo, embora nunca total porque infinito em sua manifestação como fenômeno.

Neste movimento de refletir sobre o ensino de filosofia, caminhamos desde um *logos nascente* (como momento instaurador e condição do ser-no-mundo para o ato de conhecer), acompanhando os passos do filosofar que, em princípio, estariam vinculados ao espanto, à curiosidade, à pergunta, ao diálogo, à compreensão, à expressão, ao significado atribuído ou desvelado. O que fundamenta a racionalidade estética? Como é possível com o ensino de filosofia

considerar e envolver a imaginação, a memória, as vivências, compostos da intencionalidade de uma subjetividade única?

Ao querer superar as dicotomias clássicas da filosofia tradicional – que separaram o sujeito do mundo, o sensível do inteligível – Merleau-Ponty retoma o sentido do *logos* e apresenta outra concepção de corpo, para colocar o sujeito do conhecimento novamente em contato tácito (implícito, amalgamado) com o mundo, principalmente quando se refere à arte e à linguagem para evidenciar o sentido originário.

Assim, a racionalidade estética é o âmbito no qual é possível o filosofar, tendo como suporte os sentidos instaurados e instauradores da linguagem.

É importante esclarecer que damos preferência à denominação de racionalidade estética e não a de razão sensível, para dar ênfase à racionalidade como um exercício constante deste ver e voltar-se ao mundo para novamente aprender e apreendê-lo. O sentido de razão, como um estado de algo dado ou pronto, parece não necessitar mais deste *voltar ao mundo* por ser uma dimensão já feita razão de tudo. A racionalidade parece possibilitar mais o sentido de um mergulho no mundo, sem limitações aos sentidos já constituídos pela cultura, uma vez que estes sempre estarão suscetíveis ao novo, por ser infinita a possibilidade da intencionalidade humana de olhar o mundo cada vez de forma diferente – ou pelo menos de não se contentar com o mesmo.

O conceito de racionalidade estética é conferido de forma a alargar ou a estabelecer contatos, 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 se pensar a constituição do conhecimento e dos significados na filosofia de um modo próximo ao que ocorre com a *póiesis* na arte.

O termo se define como racionalidade, e não como razão, para não trazer à tona o peso da tradição filosófica que trata da noção de razão próxima ou sinônima de conceitos como consciência, cogito, pensamento, e demais denominações que parecem fechar o exercício do pensar e do movimento de constituição do conhecimento. A racionalidade parece trazer o sentido da vivência, da reflexão, do envolvimento e da busca pelo conhecimento junto à própria palavra. Neste sentido retomamos o significado de *logos*, como capacidade de elaboração, organização racional, mas uma organização que não se limita ao sentido explícito, ao conceito claro e transparente requerido pela filosofia tradicional e pela própria ciência criticada por Merleau-Ponty.

O autor Jayme Paviani (1991, p.7) desenvolve o conceito de racionalidade estética numa perspectiva de valorizar na arte, mais especificamente no fenômeno literário, as manifestações que podem ser caracterizadas como o desenvolvimento de um 'pensamento': "a racionalidade que funda a arte como expressão ultrapassa os limites da lógica científica e abarca o 'sensível' e o imprevisível". Ele busca apresentar uma relação entre pensamento e linguagem, fazendo o caminho da filosofia para a literatura, pretendendo mostrar que há, no âmbito da arte, uma racionalidade que envolve entendimento e sensibilidade, simultaneamente.

Neste estudo, pretendemos buscar na arte as relações possíveis para mostrar este movimento de uma racionalidade estética como também presente no filosofar, voltados para um ensino deste processo.

Não usamos, por outro lado, o termo razão sensível para não correr o risco de que se limite o conhecimento ao que é apreendido pelos sentidos, pois a percepção demanda algo mais do que um mero encontro de razão e sentidos, e para evitar relações com teses empiristas. Não é intenção também dar um enfoque extremo ligado ao imaginário e ao metafórico, relação talvez mais presente em autores como Michel Maffesoli (2005), que também critica a tradição fundada em uma razão abstrata, contrapondo a esta uma versão bem ligada ao incerto, ao relativismo, à possibilidade do caos próprio de um "saber dionisíaco":

O racionalismo revelador de mensagens vai direto ao alvo, segue essa *via recta* cuja eficácia é conhecida. Totalmente outro é o caminhar incerto do imaginário. Isso culmina num saber raro; um saber que, ao mesmo tempo, revela e oculta a própria coisa descrita por ele; um saber que encerra, para os espíritos finos, verdades múltiplas sob o arabesco das metáforas; um saber que deixa a cada um o cuidado de desvelar, isto é, de compreender por si mesmo o que convém descobrir; um saber, de certa forma, iniciático. (1998, p.21)

Existe na concepção de Merleau-Ponty, nesta racionalidade estética, também o incerto a ser desvelado, e este relativismo dos significados – ou o âmbito caótico ou irracional das vivências – é concebido como uma etapa possível na constituição do conhecimento. E é este modo de pensar o conhecimento, nos seus processos – o espontâneo (originário), e o instituído – e de como eles se engendram e co-existem, tanto no âmbito da linguagem, quanto

no do conhecimento, que nos interessa aprofundar para poder estabelecer analogias com o processo de ensino voltado à educação filosófica de crianças.

O processo de organização metodológica da pesquisa engloba uma escolha, a qual, em geral, deve estar em concordância com os rumos que damos ao nosso trabalho, vida profissional e social, ou a questões pessoais. O olhar que escolhe é um olhar a partir de dentro, do sujeito que define o tema, recorta, delinea um pedaço do mundo a ser pesquisado. O caminho metodológico envolve tanto os momentos de vivência do pesquisador (escolha, recorte e delimitações do tema de acordo com as intencionalidades do sujeito que pesquisa) quanto os momentos de objetivação (verificação e análise a partir de um foco teórico) e abordagem técnica (catalogação, registro, sistematização de dados).

Inquietações, dúvidas. As intenções mudam e, às vezes, redimensionam e redirecionam o projeto, porque as vivências e vicissitudes (pessoa, textos, encontros, debates, etc.) as alteridades e as trocas (intersubjetivas) fazem-nos chegar, sempre e a cada vez, a novas buscas.

Por outro lado, vivemos numa sociedade fragmentária, como denomina Anne Cauquelin (1986), em que muitas vezes precisamos de um “discurso-cimento” para dar consistência a suas formas quebradas e religar os pedaços de uma sociedade que tem necessidade da representação de sua unidade. Ou seja, apesar de todos os recortes, estamos sempre em busca de algo que nos mostre um todo, um contexto mais ideal, uma proposta, uma saída.

O conhecimento, assim, é um processo que se configura neste movimento de ir ao mundo, de dialogar com o outro – pode ser uma obra, um colega ou um estranho (no sentido do novo ou inesperado, dados novos que aparecem por relações que estabelecemos sem prévia programação).

Talvez o primeiro passo, no processo de definição do objeto de pesquisa, seja ir ao mundo, traçar uma aproximação ao objeto em dois sentidos: a partir de dentro, ou seja, podendo olhar e compreender os motivos pelos quais vamos em direção de tal objeto; e para fora, no ato de projetar, lançar novos desafios, esboçar propostas em relação ao que se apresenta como objeto instigante, provocador. Junto a isto a necessidade de contextualizar a atualidade do tema, do

ensino de filosofia no nosso país e no mundo, principalmente após a aprovação da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio brasileiro, em 2006.

Num segundo momento, definimos o problema e lançamos hipóteses, com as quais já esboçamos um caminho para buscar as respostas. No terceiro, vamos ao encontro das “sínteses transitórias”, ou seja, categorias ou concepções que podem mudar no decorrer da pesquisa, mas que se constituem fio condutor para podermos estabelecer certa fundamentação para a pesquisa. Este exercício passa pela análise de conceitos dos autores abordados, verificando o quanto é suficiente para nos dar respostas ou nos possibilitar novas projeções teóricas, conceituais ou práticas.

Todos estes momentos passam a ser concomitantes e passíveis de serem revistos e refeitos a qualquer instante da pesquisa. É necessário ser o projeto constantemente lapidado, no sentido de buscar a precisão do foco, não para abafar o tema, mas para torná-lo mais nítido.

Este procedimento talvez possa ser caracterizado como fenomenológico, de desvelamento, dialético, por seu estado de necessário inacabamento e constante revisão. E aqui lembramos Merleau-Ponty, para quem a filosofia não é um método, mas um movimento, uma atitude frente ao mundo. Assim o processo de investigação filosófica começa, não pela tematização do mundo, mas desde sempre pelo estar-já-aí-no-mundo do ser:

la phénoménologie se laisse pratiquer et reconnaître comme manière ou comme style, elle existe comme mouvement, avant d'être parvenue à une entière conscience philosophique. [...] C'est en nous-mêmes que nous trouverons l'unité de la phénoménologie et son vrai sens. [...] Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde. (MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la Perception*, 1945, p. III)

Neste processo fenomenológico, em que atuam um movimento dialógico (de diálogo e troca do sujeito com o mundo e consigo mesmo) e um movimento de permanência (configuração de uma temática, idéias centrais da pesquisa, categorias que se pretendem pertinentes), buscamos situar o saber em “átomos”,

os fragmentos recortados, num contexto da educação, mais especificamente, no tema do ensino de filosofia.

Quando consideramos o ensino de filosofia, podemos afirmar que um escrito filosófico tanto quanto um escrito literário podem provocar, deslocar, descentrar, desacomodar e remeter à reflexão e à investigação.

No entanto, para além da possibilidade de um texto em si, falamos aqui de ensino de filosofia com crianças, pressupondo que uma metodologia para o ensino fundamental deve contemplar elementos diferenciados do ensino médio. E o que defendemos é justamente o carácter específico de tal ensino, que requer um trabalho diferenciado, o qual seja, quem sabe, por meio de um enfoque interdisciplinar, por exemplo. Mas, antes de tudo, considerando ser necessário conceber certa forma de conhecer e de relacionar-se com o mundo, vinculada à racionalidade estética. Desta maneira, a leitura do mundo seria mais ampla que a leitura de um texto e poderia ser um âmbito a ser atingido: perceber o mundo em suas linguagens, não apenas na verbal.

Pode uma racionalidade não ser sensível? Aceitar que a racionalidade já é em si sensível não é uma concepção habitual na filosofia, mesmo depois de tantas propostas de superação das antinomias clássicas e modernas (sujeito/objeto; sensível/ inteligível; aparência/essência; corpo/alma, etc.). E este exercício de uma crítica à racionalidade pura, abstrata, transcendental, parece ainda ser necessário, como também considera Maffesoli: “É preciso saber reconhecer o que está morto naquilo que parece vivo e, ao mesmo tempo, poder detectar germes de renascimento. [...] isto pode permitir fazer a triagem entre os pensamentos de tipo escolástico, totalmente estáticos, e outros que hão de ser mais humanos, [...]” (1998, p.38) Assim, não podemos mais conceber que a sociedade contemporânea se limite à divisão entre o que é da ordem da razão e o que se restringe às paixões. Mas até que ponto este modo de estar no mundo está assimilado pela filosofia quando trata do sujeito epistemológico?

Desta maneira, optamos por iniciar a reflexão partindo da filosofia de Merleau-Ponty, não no sentido de retomar uma defesa da fenomenologia, mas de adotá-la como ferramenta metodológica para aproximar a conceituação do que denominamos de racionalidade estética. Embora outros pensadores possam ter utilizado algum conceito ligado ao significado de Merleau-Ponty, nosso objetivo é

encontrar uma categoria que permita o filosofar como atitude investigativa e não, investigação clássica tematizada.

Este filosofar como fazer, atitude diante do mundo, tem a característica de aproximar-se da percepção tal como ela se dá no processo de criação artística. O próprio Merleau-Ponty aponta Cézanne como exemplo desta atitude fenomenológica da reflexão filosófica. Assim, vemos na arte a presença de uma racionalidade estética que possibilita o deslocamento, a elevação ou arrebatamento do sujeito. Esse arrebatamento que envolve e nos desloca do lugar fixo do olhar, usa só a reflexão da razão e é dado pela experiência estética. O ensino da dança, por exemplo, exige do professor que se envolva com o corpo, não ensinamos sem o corpo, assim como nadar não aprendemos, em geral, em livros. O prazer de dançar ou nadar só ocorre quando dançamos, ou seja, envolvemos nosso corpo naquela ação, e nada pode substituir este envolvimento corpóreo, por mais próximo que possa se dar. Assim como a dança é poesia em movimento; a pintura é poesia em cores; a música é poesia em sons; o fazer filosófico demanda um exercício que não se dá com a mera reprodução de idéias postas, já dadas, já refletidas e resolvidas por outros: demanda que ocorra também uma espécie de *póiesis*, o espanto, a admiração originária do processo de dúvida filosófica (o criar sentidos), que se assemelha ao ato de criação na arte, à experiência estética.

O deslocamento dos significados é necessário para que a apreensão por parte do aluno ocorra. É necessário um envolvimento de interesse e atenção para que a busca pelo sentido se dê.

Em Merleau-Ponty, a reflexão radical possibilitada por um movimento da percepção, poderia referir esta racionalidade estética:

A experiência da percepção nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, as verdades, os bens; [...] a percepção nos dá um logos em estado nascente, [...] ela nos ensina, fora de todo dogmatismo, as verdadeiras condições da própria objetividade; [...] ela nos recorda as tarefas do conhecimento e da ação. Não se trata de reduzir o saber humano ao sentir, mas de assistir ao nascimento desse saber, de nos torná-lo tão sensível quanto o sensível, de reconquistar a consciência da racionalidade, que se perde acreditando-se que ela vai por si... (MERLEAU-PONTY, 1990, p.63)

E essa racionalidade deveria estar na base, não somente da concepção de sujeito do conhecimento – a criança, neste contexto –, mas também na forma como esse se relaciona com o mundo e, além do processo do perceber e do conhecer, na predisposição daquele que aceita o desafio de ensinar fazendo filosofia com crianças.

Este trabalho está organizado da seguinte forma. Primeiramente, no capítulo intitulado “O Ainda Não-dito”, apresentamos alguns dados que se referem à origem da pesquisa, como chegamos a esta temática, com motivos muito vinculados à docência. Além desta contextualização, outro contexto necessário de ser apresentado e refletido é o da própria filosofia e da produção referente ao tema desta pesquisa.

O segundo capítulo, “O Dito”, trata tanto da proposta de Lipman, pioneiro na sistematização do método de ensino de filosofia para crianças, quanto reflete sobre a educabilidade do ser e sobre como a racionalidade da criança vai sendo tratada por teóricos como Comenius, Rousseau e Dewey. Nestes autores aparece um aspecto em comum, a crítica às práticas tradicionais de ensino. A importância de pontuar, de alguma forma, suas propostas inovadoras para a educação é pensar sobre o lugar da filosofia na escola e o seu ensino para a criança, como um sujeito que pensa, para além daquilo que o adulto espera. Neste contexto, o conceito de ‘pensar bem’, oriundo da filosofia de Dewey, e presente na proposta de Lipman, trazem contribuições.

No terceiro capítulo, “A Grande Prosa do Mundo”, tratamos da obra de Merleau-Ponty e apresentamos o que seria a racionalidade estética, característica de um modo de estar no mundo, percebê-lo, expressá-lo, vivê-lo.

O quarto capítulo, “O Impensado e o Silêncio” aborda o ensino de filosofia voltado à ligação desta racionalidade estética com um modo de filosofar caracterizado pelo diálogo e a escuta, de si e do outro, ou seja, um movimento simultâneo de dizer, ser ouvido, ouvir ao outro e ouvir a si mesmo num diálogo interno. Neste capítulo pretendemos apresentar dois itens, um relacionando a racionalidade estética e a educação filosófica das crianças e, outro, abordando o perguntar, o dialogar e o desvelar dos significados como passos para o filosofar, dentro de um processo de ampliação da capacidade criativa e criadora do ser.

## 1 O AINDA NÃO-DITO <sup>6</sup>

### 1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA: ORIGENS DO ESTUDO

Antes de tudo, o que me move neste estudo é uma busca, a qual sempre conta com os motivos pessoais – dentre estes os profissionais e os emocionais. Os primeiros me fizeram chegar à necessidade de tomar uma posição quanto ao que penso como educadora, e os últimos, breves palavras, apenas para mencionar que a perda de uma filha, com dois dias de vida, me fez repensar minha situação neste universo e fui jogada num movimento de reflexão e vivência (dilacerada) de uma nova temporalidade. O tempo pequeno, o tempo de um sopro de vida, me fez voltar meu olhar, com mais atenção para a infância.

Então, sobre a concepção de educação, penso que, independente do conteúdo a ensinar ou da área de saber em que trabalhamos, importa ter consciência da responsabilidade de formar alguém, um indivíduo, uma individualidade, uma pessoa. Neste sentido, o processo do conhecimento deveria ocorrer como construção na relação ensino-aprendizagem em que a fronteira entre quem ensina e quem aprende se dá como espaço de troca, diálogo, recíproco aprendizado. Isto significa que ser professor é saber que se lida com pessoas, com subjetividades que possuem suas vivências, suas intencionalidades, seus projetos, suas vontades e que, para além do conteúdo a ser trabalhado em aula, é necessário contar com este contexto e esta bagagem trazida pelo indivíduo.

Nesta trajetória, passei por vários caminhos, desde a formação em filosofia, um mestrado também em filosofia, em que a pesquisa relacionou-se com a questão da linguagem e pensamento em Merleau-Ponty<sup>7</sup>. Neste trabalho o enfoque dado à relação entre linguagem e pensamento pretendeu apresentar a fenomenologia da percepção do filósofo como proposta de um filosofar que

---

<sup>6</sup> Neste capítulo o texto será escrito em primeira pessoa para contextualizar a origem da pesquisa.

<sup>7</sup> Ver SILVA, U. R. *A Linguagem Muda e o Pensamento Falante – sobre a Filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. Este texto é a publicação do trabalho de Mestrado realizado na Pós-Graduação em Filosofia da PUC/RS, e defendido em 1992.

questiona a tradição filosófica ocidental pelo distanciamento que vem, desde Platão, estabelecendo um afastamento do sujeito do mundo em que vive e no qual se engendra o conhecimento. Portanto, o mundo da vida e o ser como sujeito inserido neste mundo são predisposições das quais não se pode prescindir para estabelecer qualquer relação de conhecimento.

A partir de Merleau-Ponty, a direção dada ao meu trabalho em sala de aula privilegiou o ensino da filosofia da arte e da estética, dando ênfase à questão, por exemplo, da corporeidade na arte, de como o artista precisa viver e olhar o mundo e como este mundo passa pelo corpo do artista para ser transformado em formas artísticas. Segundo Merleau-Ponty, a arte tem uma liberdade de ir ao mundo sem ter o compromisso de dizê-lo de forma objetiva. Assim, o olhar do artista se apresenta como percepção do mundo que se traduz em expressão, ou seja, na sua forma de dizê-lo. Aqui podemos falar de 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 de quem percebe já tem um potencial de significação.

Desde então, existiu um longo trabalho junto aos cursos de artes do Instituto de Letras e Artes da UFPEL (Instituto de Artes e Design desde novembro de 2005), em que o objetivo era relacionar cada vez mais as questões da prática artística, apresentada aos alunos nas disciplinas de práticas específicas (gravura, escultura, pintura, etc) e o caráter teórico de questões vinculadas à experiência estética. No primeiro momento, cheguei à conclusão de que era preciso encontrar um caminho de relacionar teoria e prática, ou seja, fazer com que as questões vivenciadas nas aulas práticas tivessem uma fonte de reflexão teórica. Este caminho me pareceu que se encontrava na crítica de arte, ou seja, os textos críticos estavam diretamente ligados à produção artística e refletiam questões básicas da arte – tais como: o que é obra de arte, o que é arte, como se dá o processo de criação e produção da obra, quem é o artista como sujeito que percebe o mundo, a que aspectos podemos relacioná-lo, o quanto ele pode ter real influência no meio social. De certa forma, eu via o crítico de arte como um educador visual, um pedagogo da sensibilidade, na medida em que a arte requer um tipo de aprendizado para ser percebida, como uma espécie de alfabetização visual. Pois, embora a experiência estética seja algo também subjetivo, é preciso

um acesso pela educação visual, uma espécie de repertório básico para a percepção. Assim como, na alfabetização, uma criança não aprende a ler e escrever se não possuir as ferramentas necessárias, os conhecimentos básicos do idioma escrito.

Assim sendo, a partir destes questionamentos, fiz um primeiro doutorado na área de História<sup>8</sup> para poder trabalhar com a crítica de arte, na perspectiva de relacioná-la com a estética. Este trabalho me aproximou da arte na compreensão desta como um conhecimento específico que demanda uma vivência estética, ou seja, a maneira de se dar o processo do conhecer depende de um “mergulho” no mundo e um contato com o conteúdo deste conhecimento.

Além da pesquisa, a experiência, por duas vezes, na coordenação do curso de licenciatura em artes, oportunizaram-me trabalhos com os professores da rede de ensino em Pelotas e em outras regiões do país<sup>9</sup>. Com esta experiência, tive certeza da responsabilidade da Universidade em refletir, posicionar-se e agir junto à sociedade e às escolas, para que os professores que formamos não se sintam abandonados em suas ações pedagógicas e no conteúdo a ser trabalhado em aula. Isto significa que, constantemente, o professor deve refletir e atualizar-se em termos de propostas pedagógicas e repensar/recriar os conteúdos a serem trabalhados. Mas, mais do que isto, todo o conjunto de conceitos que está presente no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação deve ser refletido em relação às concepções de educação, de ensino, de processo de aquisição de conhecimento, que cada professor deve ter. Esta responsabilidade é

---

<sup>8</sup> A tese, defendida em 2002, na PUC/RS, ainda não publicada, denominou-se “A Fundamentação Estética da Crítica de Arte de Ângelo Guido, sob o enfoque de uma história das idéias”. Neste estudo apresento o trabalho de um artista e crítico de arte do início do século XX, no Rio Grande do Sul, Ângelo Guido. Ele havia sido o primeiro crítico de arte contratado por um jornal (*Diário de Notícias*) da capital gaúcha para atuar nesta área, em 1928. Além das críticas no jornal, Guido era professor de estética e história da arte no Instituto de Artes, em Porto Alegre e foi um dos responsáveis pela formação de um público em torno da arte local e nacional. Além disso, ele iniciou no RS a utilização de uma linguagem específica ao campo artístico, coisa que não ocorria até então, pois a crítica de arte se apresentava como crônica e muito ligada a uma linguagem literária. Em Ângelo Guido, encontramos um pedagogo da sensibilidade e abrimos o campo de estudo na área de crítica de arte no RS.

<sup>9</sup> Por meio do Projeto Arte na Escola, de rede nacional, pude ir a outros estados do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-oeste) divulgar e refletir sobre o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

daqueles que estão na base da formação de professores e devem cuidar para que estes se atualizem em suas práticas<sup>10</sup>.

A partir destas constatações, formamos grupos de pesquisa na área de teorias da educação e interdisciplinaridade, considerando que qualquer mudança depende de muito diálogo, consciência do que se deve mudar e, só então, a ação nesta direção poderá ocorrer. Um dos grupos de pesquisa formados foi junto ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UFPel, com o projeto “O Ensino da Arte e a Interdisciplinaridade”. Este projeto tinha como objetivo pensar a área de arte dentro da escola, uma vez que com a LDB de 1996, a arte passou à categoria de disciplina, área de conhecimento, e deixou de ser uma mera atividade no currículo escolar. Este fato demanda que o professor de arte pense seu lugar na escola e no currículo com um saber tão necessário quanto o de matemática, o de história, o de português, e mais do que isto, quais serão as novas exigências em termos de método de ensino e conteúdo que devem ser aplicadas. Além disso, a interdisciplinaridade foi o pretexto para avaliar como as outras disciplinas estariam olhando este “novo” campo do saber dentro da escola, considerando que o professor(a) de arte sempre era o procurado(a) na hora de montar uma festa junina, um desfile para a pátria, uma homenagem aos pais ou o natal, ou seja, todos lembravam dele(a) para a hora lúdica, mas quanto ao seu saber? Ao entrar em contato com os professores em exercício, deparamo-nos não apenas com o descaso das outras áreas, mas com o próprio professor(a) de arte não tendo noção da dimensão da mudança e da valorização da arte como um saber, uma forma de conhecer o mundo. Dali surgiu a necessidade de pensar estratégias de reflexão sobre o processo de conhecimento ocorrido dentro das disciplinas.

---

<sup>10</sup> Outra experiência relevante na coordenação do Curso de Licenciatura em Artes foi a exigência de fazermos o projeto pedagógico do curso em 2002, por uma Resolução do Conselho Nacional de Educação e, com isto, reformarmos o currículo também. A necessidade de abordar novas tendências pedagógicas, a prática reflexiva, o trabalho interdisciplinar, entre outros, previstos na nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB 9.394/96) foram temas de alguns seminários que propus para discutir as mudanças. Nestes encontros com alunos e professores cheguei à conclusão de que muitos alunos entram no curso, e às vezes até se formam, sem saber o que é um curso de Licenciatura. Por outro lado, muitos professores lecionam num curso de formação de professores sem se dar conta do que isto significa, sem se preocupar em formar este aluno para a profissão docente, limitando-se à mera transmissão de conteúdos e informações específicos. A consequência disto é que não podemos cobrar da escola uma prática reflexiva e atitude interdisciplinar se a Universidade não está fazendo este trabalho na formação dos professores

Outro grupo de pesquisa foi formado junto ao curso de Licenciatura em Filosofia da UFPel, com o projeto **“Filosofia com Crianças”**. Neste grupo começamos a estudar as propostas existentes a respeito do ensino de filosofia. A questão norteadora do grupo sempre foi: o que significa ensinar filosofia e qual filosofia queremos ensinar? Nesta direção, estudamos os textos de Matthew Lipman, teórico americano autor da Proposta de Filosofia para Crianças, como anteriormente dito. A proposta de Lipman se caracteriza por uma busca do ensino de filosofia como um ensinar a pensar e de que a sala de aula se torne uma comunidade de investigação. Ocorreu, no entanto, que, num determinado momento, sentimos a necessidade de aproximar os dois grupos de pesquisa, o de artes e o de filosofia, porque, de um lado, precisávamos da experiência efetivamente interdisciplinar e, de outro, queríamos pensar a filosofia com outras relações possíveis de estabelecer o processo de busca pelo conhecimento, em aula, o que poderia ocorrer junto da vivência artística. Assim surgiu um grupo interdisciplinar de estudos e práticas pedagógicas, pois fomos à escola verificar os conceitos que estávamos estudando.

O trabalho realizado em escolas de Pelotas, na forma de atividade de extensão, vinculado ao Projeto de Pesquisa *“Arte e Filosofia com Crianças”*<sup>11</sup> do Instituto de Artes e Design, da Universidade Federal de Pelotas (RS), teve como objetivo principal proporcionar uma introdução ao exercício da reflexão filosófica e da vivência artística com crianças, por meio de uma metodologia pedagógica interdisciplinar. As experiências foram realizadas entre 2005 e 2008, em escolas de Pelotas (públicas e particulares), com um objetivo em comum: a busca por uma metodologia interdisciplinar que tornasse possível o trabalho de arte e filosofia na sala de aula.

Em primeiro lugar, partimos para uma experiência sem ter ao certo uma metodologia, planos bem traçados, noção exata do aluno a encontrar. Sabendo da responsabilidade deste contato e, principalmente, considerando que o trabalho

---

<sup>11</sup> Este projeto existe desde 2004, e teve atividades de extensão em escolas de Pelotas, particulares e da rede pública, contando com a participação de alunos, dos cursos de Licenciatura em Artes e Licenciatura em Filosofia, que ministraram aulas interdisciplinares a partir de um planejamento sob minha orientação e participação nas aulas. Neste grupo temos alunos que já concluíram a graduação, e continuam participando do projeto, sendo que alguns destes encontram-se cursando o Mestrado em Educação (UFPel). Fizeram e fazem parte do grupo: Cristiane Duarte Sacramento, Kelin Valeirão, Vanessa Caldeira Leite, Diego Sabbado Menezes, Daiana Trindade Furtado, Lucas Duarte Silva, Ana Júlia Dias Rosa, Jucenir Garcia, Neimar Marcos da Silva.

consistia em provocar debates geradores de dúvida e de busca por significados, fomos organizando o planejamento paulatinamente, em grupo e sempre discutindo cada procedimento. A partir disso, resolvemos constituir um material a partir da relação com a Arte, como área de conhecimento, tendo como metodologia o trabalho interdisciplinar como um caminho para uma espécie de “ensinar” e “fazer” filosofia com crianças.

As conversas desenvolvidas com as crianças traziam demonstrações evidentes de vários aspectos: de sua capacidade lógica de raciocínio; de sua capacidade argumentativa; de sua capacidade de encontrar razões; de sua necessidade de ser ouvida; de sua vontade de indagar sobre tudo; de seu olhar sem predefinições para com sua realidade; de sua capacidade imaginativa em estabelecer relações.

No projeto *“Arte e Filosofia com Crianças”*, a importância não era tanto voltada aos “produtos” resultantes de cada plano de aula, mas no processo de promover a reflexão e o diálogo: se ele tinha obtido algum resultado no sentido de apreensão, constituição ou problematização de significados pela criança. E esta avaliação era possível pelo registro das falas e pelos escritos dos mesmos. Foi assim que, desde o início, percebemos ser a experiência/vivência em aula um caminho essencial para permitir-nos pensar e questionar esse processo de promover, estimular o pensar reflexivo. É a pergunta pelo “como fazer” que nos move junto à busca por um esclarecimento de “qual filosofia” ensinar.

A busca inicial, constituída numa relação de proximidade com a arte, como área de conhecimento, fez-nos concluir que a interdisciplinaridade – talvez, melhor, uma co-disciplinaridade mesmo – seria um caminho para um ensinar e aprender filosofia com crianças. E, na base de tudo, que o pensar não é exclusivamente objetivante, no sentido da filosofia tradicional – fundada primordialmente em um *logos* transcendental, consciência, idéia, cogito ou conceito que substitui o mundo – que busca ordenar o conhecimento a partir de uma racionalidade limitada ao exercício de abstração ou referência ao inteligível. Mas que o pensar pode originar-se de situações vividas, não como um empirismo ou experimentalismo puros, mas como modo mesmo de estar no mundo e de atribuir significados a este. Desta maneira, senti a necessidade de definir uma outra racionalidade, mais sensível e vivencial que pudesse dar a noção mais

aproximada do tipo de exercício filosófico pretendido com a criança, o que me levou a Merleau-Ponty como base teórica para um novo estudo de doutorado.

Quanto à questão de pesquisa, no que tange à revisão bibliográfica, das inúmeras publicações e teses que existem sobre o tema, na impossibilidade de apresentar todas, destacamos algumas, publicadas no Brasil. Os textos de Lipman e sua proposta de Filosofia para Crianças, comentaremos no próximo capítulo.

A respeito de alguns trabalhos que analisam a proposta de Lipman temos a tese de Marie-France Daniel (2000) a qual, além de apresentar a iniciativa de Lipman, uma reflexão sobre as habilidades necessárias ao professor, as aproximações e diferenças com Dewey, também traz críticas no sentido de questionar se a educação pelo desenvolvimento do raciocínio resulta a formação de valores morais, e se o comportamento em sala de aula, na comunidade de investigação, realmente contribui ou reflete os mesmos resultados na sociedade.

Outro texto importante é o de Trentin Silveira (2001), que apresenta uma crítica ao Programa de Lipman por este, na realidade, propor um diálogo no âmbito da *doxa*, da opinião dos participantes envolvidos na comunidade de investigação, não chegando ao aprofundamento necessário e específico de uma investigação filosófica. Trentin toma como parâmetro a definição de filosofia proposta por Saviani (1987) – a de que esta deve ser radical, rigorosa e de conjunto – para avaliar se a investigação filosófica em Lipman segue ou não estes critérios. A proposta de Lipman, na visão de Trentin, torna-se incoerente, pois propõe, de um lado, ‘fazer-se’ filosofia ao invés de se ‘aprender’ filosofia, e, de outro, contradiz-se quando põe em prática o que seria uma filosofia ao estilo socrático, porque, na verdade, aproxima-se mais de uma prática sofista, ou seja, não passa do relativismo em relação aos conteúdos e busca da verdade.

A pesquisa de Chitolina (2003) apresenta uma leitura de Lipman, buscando os autores que o influenciaram, como Peirce, Mead e Dewey; as repercussões da tradição filosófica em Lipman através das concepções de Aristóteles, Rousseau e Kant; a visão do método de Lipman como algo inovador na educação. Chitolina reconhece a necessidade do método de Lipman no ensino de filosofia no Brasil, embora o seu modelo de racionalidade seja insuficiente para combater a alienação e possibilitar uma sociedade realmente crítica e democrática. Como

forma crítica à proposta pragmatista lipmaniana, Chitolina contrapõe as metodologias de filosofar de Descartes, Marx, dentre outros, e questiona a possibilidade da autonomia intelectual e moral na criança advinda do exercício filosófico.

Além destes autores, temos vários textos, na *Série Filosofia e Crianças*<sup>12</sup>, na *Coleção Sócrates*<sup>13</sup> e na *Coleção Ensino de Filosofia*<sup>14</sup> que abordam o trabalho de Lipman, bem como a decorrência destes nas suas aplicações em escolas do Brasil, e ainda trazem várias outras experiências, debates<sup>15</sup> e encaminhamentos didáticos para esta prática de filosofia, não somente na infância como também com jovens no ensino médio, na universidade, no Brasil e em outros países.

Outro tema sobre o qual precisamos refletir é o conceito de infância. Aqui apresentamos apenas alguns dos pensadores contemporâneos que abordam este assunto, como forma de ilustrar a potencialidade do mesmo. Apresentamos, então, anotações a partir da leitura de autores como Ariès, Quinteiro, Kennedy, Larrosa e Kohan, embora não seja aqui apresentado de forma exaustiva, é importante termos noção do já pesquisado neste campo recente da temática filosófica.

O campo filosófico, na sua tradição ocidental, não teve a preocupação de pensar a criança e a infância, de forma mais pontual, embora o que tentamos fazer neste estudo seja buscar as afirmações feitas, à margem, pelos filósofos e que podem nos dar as noções as quais, de certa forma, irão valorizar a criança como ser pensante. Neste sentido a maior parte da produção teórica abordando a criança e suas relações sociais e cognitivas, ainda está mais vinculada à psicologia e à pedagogia. A partir do surgimento da proposta de Filosofia para Crianças, de Lipman, podemos dizer que o tema tomou outras proporções e a infância vem à tona como questão filosófica, em termos de metodologia e de epistemologia.

Embora desde o século XIX, a infância tenha se tornado um problema social, aparecendo esta preocupação em publicações de várias áreas (direito, medicina, artes, psicologia), este movimento não foi suficiente para torná-la tema

---

<sup>12</sup> Publicação da Editora Vozes.

<sup>13</sup> Publicação da Editora DP&A.

<sup>14</sup> Publicação da Editora Autêntica.

<sup>15</sup> Por exemplo, a Editora da UNIJUI tem feito a publicação de todos os encontros e seminários do Fórum Sul-brasileiro de Filosofia.

de pesquisa científica. Ao que temos como dado, até a década de 1960, a História da Infância e a História da Educação eram dois campos que não dialogavam. Apenas em 1960, com a publicação na França do livro *História Social da Infância e da Família*, de Philippe Ariès, o tema gerou interesse nos pesquisadores da história da educação. Além de revelar aspectos curiosos sobre os cuidados, e os descuidos, com a infância, a progressiva valorização da criança, e o respeito que, aos poucos, vai aparecendo da sociedade em relação a sua vida, a suas etapas de desenvolvimento, à forma de sua educação, os modos de representação deste universo, Ariès entende terem a história da educação e a história da infância uma ligação intrínseca em vários âmbitos: conceitual e psicológico; social, institucional e temporal.

Mariano Narodowsky (1994), em sua tese de doutoramento, fez uma análise da relação entre infância, poder e pedagogia, identificando as aproximações entre os historiadores sobre a definição de infância. Para ele, a infância não é um fenômeno apenas natural, existe uma base histórica circunscrevendo a relação de poder do adulto frente à criança, a qual responde com obediência, pois a este deve sua proteção.

Para se tentar traçar um panorama, abordamos a visão de Quinteiro (2004) pertinente a uma Sociologia da Infância que faz, em específico, um levantamento de disciplinas e trabalhos, da produção brasileira, sobre a infância nas Ciências Sociais. Dos temas levantados, é dado um enfoque maior quanto ao processo de socialização da criança e à institucionalização da infância no interior da escola pública. Conforme a autora, o marco inicial do interesse sobre a temática da presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico foi o Congresso Mundial de Sociologia, em 1990, cujo tema de debate foi: os aspectos do processo de socialização da criança e as influências exercidas por instituições que visam a integrá-la na sociedade contemporânea. Quinteiro aponta dois textos que, em geral, são tomados como referências para estudos na área, devido à retrospectiva que apresentam, são os de Régine Sirota e de Cléopâtre Montandon<sup>16</sup>. O primeiro, de Sirota, faz um levantamento da produção francesa destacando ter sido a infância reconstruída por estes pesquisadores como objeto

---

<sup>16</sup> Ambos publicados na revista *Éducation et Sociétés*, em 1998 e 1999, em números especiais tendo como temática a sociologia da infância, cujos principais textos foram traduzidos e publicados na revista brasileira *Cadernos de Pesquisa* n.112, em 2001.

sociológico, por meio de instituições – tais como a escola, a família e a justiça. Os pesquisadores franceses fizeram uma releitura do conceito de socialização, contribuindo para a concepção da criança como ator. O segundo texto, de Montandon, analisa os principais trabalhos da produção inglesa, os quais contêm elementos semelhantes aos da produção francesa, mas, além disso, apresentam uma nova abordagem da socialização e uma crítica à concepção clássica da mesma. Ainda apresenta ter a produção inglesa dos últimos vinte e cinco anos se direcionado à abordagem de temas a partir de quatro categorias: relações entre gerações; relações entre crianças; grupo de idade e diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças. O foco principal das autoras – Sirota e Montandon – foi o surgimento de um novo paradigma: a construção social da infância, desde que seja repensado o conceito de infância, o qual, até o momento, tem sido determinado por uma visão da criança, sempre a partir do ponto de vista do adulto.

No que se refere ao Brasil, Quinteiro (2004) afirma ter, nos últimos vinte anos, a produção de estudos sobre a infância se ampliado e adquirido um estatuto teórico-metodológico. No entanto, esta produção é muito diversificada e carece de debates teóricos. A autora analisa como as disciplinas, que pertencem ao campo das Ciências Sociais e Humanas, vão se apropriando e constituindo o conceito de infância.

Quinteiro ainda faz um levantamento detalhado sobre os textos escritos no Brasil, definindo um campo da Sociologia da Infância, desde o século XIX, quando o tema gerador foi a questão da pobreza e do desamparo infantil, até a década de 1990, quando a criança aparece como sujeito e testemunha da história. O texto de Quinteiro contribui com um grande apanhado de escritos realizados no âmbito da Sociologia. No que se refere ao contexto filosófico, sabemos que, desde Platão, a criança era vista como um mero ser incompleto, inferior por sua condição de representar a ausência do juízo, da razão. A infância, nesse sentido, seria apenas uma etapa passageira a ser vencida, uma fase de preparação para o ser-adulto. Cabia, pois, à educação imprimir nestes seres imperfeitos os valores da sociedade. E, somente no século XX, a criança passa a ser vista como um ser que pensa, graças a Piaget e Vygotsky, por exemplo.

David Kennedy (2000, p. 75-86), por sua vez, retoma as idéias em Platão e Aristóteles a respeito da criança, raiz da concepção de um ainda não-ser ou de um ser com deficiências. Neste texto ele afirma que “a criança aparece pela primeira vez, nos textos antigos, não como um princípio, mas como um fim. Ela representa as idéias de efetivação do crescimento espiritual como inversão do ciclo da vida” (p.75). Kennedy faz referência a fragmentos de textos de Lao-Tsé (VI a.C.) nos quais a criança é símbolo de harmonia total com a espiritualidade maior. O estudo apresenta também Freud a partir do qual se conceberia uma razão em parte consciente e em parte inconsciente. Num outro texto, Kennedy (2000, p. 129-159) reflete sobre a filosofia da infância e avalia a contribuição ou não de sociólogos e de psicólogos nesta definição, devido a sua prática de objetivos “socialmente instrumentais”. E ainda Kennedy (1998, p.83-104) define as várias formas de marginalizações à criança frente à cultura, à economia, à sociedade, desde o início dos tempos e afirmou que, talvez seja o momento de agora, com auxílio da educação, modificar a relação adulto-criança e reconstruí-la dialeticamente.

Uma contribuição importante, no sentido de rever o conceito de infância, é a pesquisa de Jorge Larrosa (2006) que apresenta a infância como “um outro” que significa para além dos significados já constituídos por nossa sociedade ocidental até o momento: “se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa [...] e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela” (2006, p.185). Apenas um “outro” que se mostra como o novo, a ser desvelado. Desse modo, a criança e a infância não se limitam a conceitos que possam apreendê-las. E, nesse sentido, muitos textos têm sido escritos pensando ser possível um novo olhar sobre a infância.

Walter Kohan (2004) é um autor que trata de uma infância para além do tempo cronológico, a infância enquanto estado de ser: o ser-criança ou o devir criança. Somos, assim, habitantes de duas infâncias, duas temporalidades, coexistentes. O devir instaura uma outra temporalidade que permite pensarmos e sermos crianças como um acontecimento:

É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo;  
um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares,

desconhecidos, inusitados, inesperados. [...] O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. (KOHAN, 2004, p. 63)

Num outro texto, Kohan (2003) retoma algumas relações de infância e filosofia, em Platão, Sócrates, Heráclito, e, também, em Foucault e Deleuze, como um caminho – e um testemunho – de transformação vivida nas concepções de filosofia, educação e infância. Ao que nos parece, o envolvimento com uma proposta de filosofia com crianças pode modificar essencialmente essas concepções de educação e filosofia, remetendo-nos a um fazer filosófico de espanto e entusiasmo próprios à origem do filosofar.

Na impossibilidade de abordar em detalhes toda a bibliografia<sup>17</sup> relacionada a esta pesquisa, foi feita esta pequena seleção para ilustrar a potencialidade e a problematicidade advindas do tema pesquisado.

E o fato de a comunidade filosófico-científica estar refletindo, atualmente em vários fóruns, possibilidades de se fazer um ensino de filosofia voltado à criança tem, inegavelmente, colaborado – se considerarmos que a questão da metodologia do ensino de filosofia é algo que vem sendo debatido de forma mais aprofundada há pouco tempo no Brasil – para que novas formas de ensino surjam em todas as etapas da escolaridade.

---

<sup>17</sup> No Brasil, desde 1998, surgiram algumas Coleções com temáticas específicas sobre Filosofia e ensino, como as citadas anteriormente: *Série Filosofia e Crianças*; *Coleção Sócrates*; *Coleção Educação: experiência e sentido* e *Coleção Ensino de Filosofia*.

## 1.2 QUESTÕES PERENES SOBRE O ENSINAR FILOSOFIA

No levantamento e análise de textos para esta pesquisa, alguns temas e problemáticas tornaram-se recorrentes, tais como: perguntas sobre a relação ensino e aprendizagem, o papel do professor, a didática do ensino de filosofia e estratégias para o envolvimento dos alunos, etc. Todavia, é raro o pensador/professor que, em sua reflexão sobre o ensino de filosofia, não tenha colocado as questões: o que é filosofia? Qual filosofia ensinar? É possível ensinar filosofia? Ensinamos filosofia ou a filosofar? Ao iniciar este estudo, tínhamos por necessidade esclarecer exatamente estas mesmas perguntas. No caminho de uma explicitação da concepção de filosofia e de seu exercício, o ponto de partida foi pessoal, quase o de uma auto-constituição, mas incidiu nas mesmas indagações deste campo do saber.

As questões perenes, neste exercício do ensino de filosofia, podem ser as mesmas, podem repetir-se, no entanto, sempre darão a impressão de que há algo ainda não pensado, e há ainda muito a se dizer. Ou seja, quando perguntamos sobre “o que é filosofia?”, ao darmos respostas, que em nós ecoam, podemos chegar a algo ainda não-dito e, com isso, encontrarmos novos caminhos.

Conhecimento, sabedoria, verdade, pensamento, são alguns dos conceitos, em geral, relacionados à Filosofia. Na busca de uma afirmação como área de conhecimento, muitas vezes sua própria essência foi se engendrando de modo diferenciado, na história ocidental da disciplina:

[...] a ‘Filosofia’ está constantemente na contingência de justificar sua existência em face das ‘Ciências’. Ela crê que isto se realizaria da maneira mais segura, elevando-se ela mesma à condição de uma ciência. Este empenho, porém, é o abandono da essência do pensar. [...] Em sua gloriosa era, os gregos pensaram sem tais títulos. Nem mesmo de ‘Filosofia’ chamavam o pensar. [...] O pensar é do ser na medida e que o pensar, apropriado e manifestado pelo ser, pertence ao ser. O pensar é, ao mesmo tempo, pensar do ser na medida em que o pensar, pertencendo ao ser, escuta o ser.” (HEIDEGGER, 1983, p.150)

Heidegger nos mostra como a Filosofia ‘acadêmica’ se distancia da essência do pensar:

O ser como o que pode e quer é o ‘pos-sível’. O ser como o elemento é a ‘força silenciosa’ de poder que quer dizer, isto é, do possível. [...] Quando o pensar chega ao fim, na medida em que sai de seu elemento, compensa esta perda, valorizando-se como *tékhne*, como instrumento de formação e por este motivo, como atividade acadêmica e, mais tarde, como atividade cultural. A Filosofia vai transformar-se em uma técnica de explicação pelas causas últimas. Não mais se pensa: a gente se ocupa com ‘Filosofia’. (HEIDEGGER, 1983, p.151)

A crítica de Heidegger remete-nos ao lugar de origem do pensar e com ele a própria característica essencial da filosofia, enquanto modo de *dizer* o ser *verdadeiramente* e não dizer uma Verdade sobre o ser. Assim, além de tornar algumas temáticas, métodos e abordagens tradicionais, a Filosofia também se “tradicionalizou” no espaço da academia. Ou seja, o saber filosófico, e toda produção referente a este, ficou vinculado ao espaço universitário, de forma quase exclusiva, fazendo com que a própria disciplina se tornasse academicizada também, bem como suas formas de produção e de ensino deste saber.

Este encerramento dos filósofos no trabalho acadêmico esteve ligado à criação de uma linguagem técnica quase sempre impossível de manejar para os leigos e a uma limitação específica das formas de expressão do saber filosófico. Com o tempo, a filosofia tendeu a expressar-se sob a forma dos grandes tratados, deixando de lado outras formas de expressão – que tiveram seu lugar nos inícios da filosofia e que revivem continuamente ao longo de seu desenvolvimento – como o poema, o fragmento, o aforismo, o diálogo e inclusive a obra teatral. (PINEDA R., 2004, p.76)

Em consequência, nos cursos de formação em Filosofia, nas licenciaturas, em geral, não havia um espaço para definição da filosofia como ação (fazer, pensar, agir) ou relação com um mundo concreto do cotidiano, mas a concepção desta era como o resultado ou acúmulo de conhecimentos – clássicos, da história da filosofia – disponíveis para serem transmitidos. Em geral um licenciado em

filosofia considerava-se professor de filosofia, apenas, e não um filósofo – eram formiguinhas, mas nunca cigarras. Então, não se concebia o filosofar relacionado ao ensino em sala de aula.

Como afirma Piaget (1978, p. 68) “não é só de ‘a filosofia’ que se trata, mas sim de um conjunto extraordinariamente poderoso e complicado de influências históricas e sociais, que fazem dessa filosofia uma instituição escolar e universitária, com tudo o que isso comporta de tradição, autoridade, canalização dos espíritos [...]”. Desta forma, embora para cada filósofo, ou cada proposta filosófica, nestes dois mil e seiscentos anos, apresente uma nova resposta à pergunta a respeito do que seja a filosofia, o exercício em si desta filosofia não se daria no âmbito acadêmico, apenas a transmissão das concepções dos pensadores.

É recente, no caso do Brasil, – talvez pouco mais de dez anos venha ocorrendo nos espaços de formação de professores – a preocupação com o que, geralmente, chamamos de transposição didática<sup>18</sup>, num primeiro momento. E, num segundo momento, para além da questão de como ensinar um saber, o que este realmente significa para a vivência de cada um – professor e aluno. Ou seja, era comum um graduado em filosofia sair da faculdade sem saber o que era mesmo a filosofia. E a questão de como ensiná-la só aparecia, em geral, no enfrentamento das salas de aula.

Este afastamento entre a filosofia e a educação, entre o saber filosófico e o seu ensino, apresenta um paradoxo desde Platão, pelo menos, uma vez que, dando ênfase ao caráter pedagógico da filosofia, os escritos platônicos se pretendem educativos e voltados à formação do cidadão da *pólis*, mas, simultaneamente, os mesmos textos defendem a impossibilidade do ensinar a filosofar. Se a filosofia não se ensina, ensina-se a pensar ou a ordenar argumentos? Ou apenas podemos ensinar aquilo que os outros já pensaram: a história da filosofia? Neste caso, ensinamos ou passamos informações? Em que âmbito encontramos o conhecimento e a busca da “verdade”?

---

<sup>18</sup> Nos currículos de Licenciatura em Filosofia, em geral, a responsabilidade de ministrar as disciplinas didáticas era dos departamentos de Educação, ficando completamente apartada do debate nas disciplinas de conteúdo específico de Filosofia a questão da didática desta matéria. Em algumas Universidades ainda é feita esta separação, embora a abordagem do ensino seja feita em outros fóruns de discussão. Sobre o conceito de transposição didática vide: CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2009.

Podemos afirmar que não há apenas uma resposta possível e toda a tradição filosófica tem colocado em pauta o mesmo questionamento. Quem sabe o próprio movimento das diversas teorias filosóficas não tenha surgido da pergunta: o que é filosofia? O que têm dito aqueles que se denominam filósofos? E na esteira destas respostas, novas proposições filosóficas vêm surgindo desde sempre. Por exemplo, quando Bergson chegou à noção do tempo como duração foi questionando sobre o caráter de exatidão da filosofia, por seu afastamento da realidade e do tempo real: “o que mais faltou à filosofia foi a precisão. [...] É que um verdadeiro sistema é um conjunto de concepções tão abstratas e, por conseguinte, tão vastas, que nele caberia todo o possível, e mesmo o impossível, ao lado do real” (BERGSON, 2006, p.3).

E assim por diante poderíamos apontar inúmeros exemplos de como cada pensador vai constituindo sua definição de filosofia. Giuseppe Ferraro (2007, p.40) nos diz que a questão sobre “o que é filosofia?” refere-se mais à tradução da palavra em si, pois cada tradução remete a uma prática. Interessante é a palavra filosofia ser uma expressão que contém um sentimento em seu significado etimológico (“amor ao saber”). Cada sistema filosófico é, então, decorrente de uma tradução feita da palavra filosofia. A verdade torna-se, assim, não uma regra ou a “substância” das coisas: “a pergunta a respeito da verdade não está voltada para *o que é qualquer coisa*, mas para *como qualquer coisa é o que é*” (FERRARO, 2007, p.39, *grifo do autor*).

Na aceitação ou refutação deste “amor ao saber” cada pensador foi definindo sua filosofia por meio de sua prática filosófica. E, para além da mera tradução, vinculada à pergunta sobre o que é, vem a questão sobre o ensino da filosofia. E, neste sentido, Ferraro nos diz:

Não se pode dizer como se ensina, mas o que se ensina; assim como não se pode dizer o que é a filosofia, mas o que faz a filosofia, o que ocorre na sua passagem através de um lugar como a escola ou em outro lugar no qual a filosofia é traduzida. [...] Necessitar-se-á interrogar o que ocorre com a filosofia quando é trazida à escola entre as crianças? Como se traduz a filosofia nas palavras das crianças e onde as crianças traduzem as palavras? [...] Como se *participa* da filosofia? (FERRARO, 2007, p. 40)

Aqui o termo participação tem origem no grego *methexis*, refere-se a como algo se comporta (conduta), diz a essência de como tornar-se aquilo que se é. O envolvimento, pois, com a filosofia demanda algo mais que um conteúdo a ensinar: uma relação estabelece-se e “participar” significa envolver-se nesta: “cada docente sabe que a relação de ensinar é uma devolução do saber” (FERRARO, 2007, p. 43).

Ensinar e aprender são dois atos simultâneos, coexistentes. Há um compartilhar na experiência de fazer filosofia, entre quem ensina e quem aprende, pois seus papéis se equiparam e muitas vezes se invertem na dialética do processo: professor/ aluno; aluno/professor:

[...] aprender não é trazer para si algo de quem ensina. Ensinar não é levar para outro algo de si. Ensinar é oferecer signos, colocar um exemplo do aprender. Aprender é seguir estes signos por si mesmo. Podemos inspirar-nos em outras travessias para essa busca, mas ninguém nos pode substituir na experiência da aprendizagem. Ninguém pode buscar por nós nem nos passar o resultado de sua busca. (KOHAN, 2005a, p.201-202)

E é neste encontro com o outro, por meio do diálogo, da troca, que ocorre a descoberta – não solitária, mas individual – do sentido de uma aventura de filosofar e de viver. Como nos diz Souza:

Compreender o sentido desta aventura, ou criar sentidos para esta aventura: eis o filosofar em seu sentido mais pleno. A filosofia é uma das formas de que dispomos para não sermos apenas carregados pelos ritmos da floresta da existência e, sim, um modo privilegiado de aprendermos a nos mantermos sobre nossos próprios pés ao longo do desafio em que viver necessariamente se constitui. [...] Mas viver é, antes de tudo, encontrar Outros, outros variados, com outras linguagens, outros sentidos, outras realidades, outros mundos, outras vidas. Viver é estranhar o mundo... é não poder repousar, ter de responder por si frente à realidade, à realidade múltipla, exigente [...] (SOUZA, 2008, p.10)

A filosofia, portanto, como vivência, possibilita um encontro com os Outros, Temos, até aqui, alguns elementos para traçar um perfil para o ensino de filosofia. Soltando-se dos grilhões tradicionais que amarraram seu método à academia, o ensino de Filosofia deixa de ser a mera transmissão histórica de pensamentos dos clássicos. Assim, apostamos numa volta ao pensar – da forma grega, segundo Heidegger – em que filosofar se constitui como uma vivência, uma entrega, um encontro, com o mundo e com o outro, no qual quem se diz – diz de si e do outro – é o próprio ser humano. Desta forma, o processo de ensinar e aprender é uma via de mão dupla, ocorre com o compartilhar do espaço e da experiência de filosofar.

Mas de quê trata este filosofar? Qual é o seu conteúdo? Trata do que já está estabelecido por convenções, crenças e saberes científicos, e do cotidiano, do ainda não-feito, dos valores e novos significados que brotam deste compartilhar: “[...] o compartilhamento de experiências de vida constitui o fato filosófico primeiro, na medida em que é compartilhando significados que formamos nossas crenças e valores.” (CUNHA, 2002, p.17-18)

É, então, no âmbito deste transitar – que implica fazer uma passagem de um ensino voltado para a reprodução de pensamentos, dados pela história, a uma forma de retomar ou ressignificar problemas e temáticas em função do que se vivencia também no cotidiano – que pretendemos abordar este ensino, e a sua importante relação com a educação.

Deste modo, o tema do ensino de filosofia não é uma questão de método apenas, mas também de conteúdo. Ou seja, não é de método, porque o modo *como* ensinar, a ‘receita’ de *como fazer*, em si – se existe alguma! – não basta. Todavia é preciso pensar o *como* para que não se faça qualquer coisa e de qualquer jeito. Há uma responsabilidade, deste *como fazer*, a ser pensada e assumida. Nem é só de conteúdo, porque, se o fosse, bastaria modificar o conteúdo a ser trabalhado nas escolas – uma vez que este estivesse definido pelas instâncias competentes – ficando o replanejamento das grades curriculares como suficiente.

A questão relacionada ao ensino de filosofia com crianças é de método, é de conteúdo e, mais do que isto, exige um tipo de predisposição daquele que se propõe a ensinar fazendo filosofia, ou seja, filosofar com crianças.

Quando Merleau-Ponty apresenta uma resposta à pergunta: o que é a fenomenologia? Ele afirma ser uma filosofia “que recoloca as essências na existência e não se pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma que não seja a partir de sua ‘facticidade’” (MERLEAU-PONTY, 1945, p.I). Este recolocar as essências significa voltar às coisas mesmas, das quais o conhecimento fala sempre, mas antes de serem ordenadas pelo conhecimento, determinadas pela ciência (1945, p.III). E aqui a relação do sujeito com o mundo se dá pela percepção: “a percepção não é uma ciência do mundo, não é mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada, ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por estes (1945, p.V).

Nesta proposta de Merleau-Ponty, a “verdade” não está na consciência ou num “homem interior” (1945, p.V), pois, para ele, nem existe este homem, pois o homem está no mundo e é neste que ele se conhece. E o mundo existe antes de qualquer análise. Isto, no entanto, não nega os dois movimentos da filosofia: o instituinte e o instituído, o de um *logos* em estado nascente e o movimento posterior, o de um pensamento de análise, constituição de um sentido científico, rigoroso, verificado. Há um movimento na reflexão filosófica que parte de um irrefletido – reflexão radical (que vai à raiz) – do homem inserido, mergulhado no mundo, reflexão que não reflete sobre si mesma, por isso irrefletida. E ele encontra na corporeidade a dimensão possível a um sujeito epistemológico, ambíguo por essência, mergulhado no mundo e o qual pode tematizar, descrever, mas não explicar, no sentido de uma forma fechada ou definitiva.

## **2. O DITO: A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E O PENSAR**

Como possibilidade de propor a iniciação ao filosofar desde a infância faz-se necessário retomar algumas idéias filosófico-pedagógicas ocidentais a respeito do pensar na criança. A nosso ver, esta abordagem permite conceber que a criança pensa por si própria – ou pode construir problematizações e buscar respostas – não está separada de sua contextualização, em torno de ou na relação com as transformações da própria educação, do espaço escolar e das formas tomadas pelo ensino ao longo da história.

Por outro lado, sabemos que, em geral, falar de criança e ensino pressupõe conhecer as teorias psicológicas do desenvolvimento cognitivo. Concordamos com Chitolina (2003) quando afirma representarem estas teorias, por meio das concepções de “Piaget, Vygotsky, Bruner, entre outros, tentativas diferentes de abordagem do processo de desenvolvimento do pensar infantil” e, ainda que tenham suas diferenças, “estes autores concordam em admitir que o pensar infantil é distinto do adulto em sua natureza” (p.137). Para além da psicologia e da própria pedagogia, é importante verificar as respostas da filosofia para esta questão a respeito da capacidade de pensar filosoficamente na infância.

Assim, sem querer fazer uma história da infância vista pelos filósofos, apontamos, aqui, apenas alguns autores que, na relação criança-escola-filosofia, contribuíram para pensar a criança como ser pensante, ou para olhá-la, pelo menos, com autonomia para constituir-se como tal.

Neste sentido apresentamos, a seguir, um texto abordando o que, por vezes, já foi dito na história do pensamento ocidental, e aqui retomando, a respeito das noções de Comenio, Rousseau e Dewey quanto à educabilidade do ser desde a infância.

Além da educabilidade do ser na infância, a importância de retomar as idéias destes autores revela-se na abordagem da proximidade que deve ter a criança com a realidade e com a natureza, no processo de conhecimento, na aprendizagem do mundo. Este ponto será desenvolvido, mais adiante, em Merleau-Ponty, referente ao mundo da vida, à relação de conhecimento e à relação intersubjetiva.

Ainda, na sequência deste capítulo, apresentamos as idéias de Lipman, o qual defende que a criança é um ser pensante. Ele sistematizou um método de ensino filosófico para crianças e, também, fez críticas ao espaço escolar.

Os autores escolhidos têm relação ou com a educação e ensino e trazem inovações em suas propostas pedagógicas, em suas épocas, ou têm relação com o ensino de filosofia e propõem caminhos metodológicos para este.

Por que retomar estes pensadores? Como afirmamos anteriormente, há um elo entre a tradição filosófica e as formas de ensino que se estabelecem voltadas à reprodução ou transmissão de conhecimentos. A partir destes autores, analisamos o que se caracteriza como específico ao ensino de filosofia e é proposto em suas teorias de forma diferencial ou inovadora – em relação ao que se apresenta na tradição do ensino – quanto ao conteúdo, à metodologia, à didática ou elementos próprios do fazer filosófico que tomaremos como ponto de apoio para contrapor ou reafirmar a partir de Merleau-Ponty.

Comênio traz-nos elementos para pensar o ensino de um conteúdo filosófico desde a mais tenra idade. Rousseau propõe um modo mais didático de ensinar e de tratar o aluno, respeitando suas possibilidades cognitivas e fisiológicas, dadas pela natureza. Dewey demonstra a necessidade de um caminho científico para pensar, filosofar. Lipman defende o fato de a criança poder pensar de modo filosófico.

## 2.1 A EDUCABILIDADE DO SER E A RACIONALIDADE

Lipman sistematizou uma metodologia que possibilitasse desenvolver um trabalho de filosofia para crianças, considerando que o pensar por si próprio deve ser estimulado desde a infância. Se olharmos na história da Pedagogia ocidental, a conquista deste lugar de autonomia da capacidade de pensar atribuída à criança é recente.

Como nos demonstraram os estudos de Philippe Ariès (2006), a valorização da própria sobrevivência da criança, como o 'outro' que merece ser cuidado e preservado, remonta ao século XVIII. Após constatado o cuidado necessário com sua vida, tentava-se ao máximo reduzir o seu tempo de criança deste ser:

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...]. (ARIÈS, 2006, p.IX)

Schèrer (2009, p. 17) também afirma que o século das Luzes “inventou a criança”, tendo como consequência a separação da infância no plano social com cuidados e estratégias que se voltam para sua formação: a criança, inclusive, passa a fazer parte do movimento do *esclarecimento*, ideal iluminista, próprio deste período, que prevê a sua “pedagogização total”. Ou seja, a escola vai ser o espaço destinado a confinar este ser que deve ser desvendado.

Se a invenção da infância, como etapa específica, só se deu no século XVIII, muito mais recente, então, podemos considerar, é a superação da visão adultocentrista de educação das crianças, ou seja, há pouco passamos da noção de que ali há um ser *ainda-não-adulto* para a concepção de que a criança é *desde-já-ser-humano* em desenvolvimento, em todos os seus momentos.

Por isso, a importância de destacar alguns dos primeiros pensadores a valorizar esta etapa da vida, que é a infância e a educação específica para esta. A proposta de uma educação voltada para o aprofundamento de habilidades e conhecimentos que fizessem brotar no sujeito suas características humanas de sensibilidade, criatividade e inteligência, e este desabrochar começasse na infância, foi tema em pensadores desde o século XVII.

Comenio<sup>19</sup>, por exemplo, defende uma educação fundada no ideal de pansofia. Na sua *Didática Magna* prega democraticamente um ensinar “tudo a todos totalmente” (*Omnes Omnia Omnino*). Ele defende a escola como sendo uma das principais bases da sociedade, o fundamento da formação humana:

Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos. (COMÊNIO, 1966, p.71).

A educação é uma etapa fundamental para o ser humano, ou seja, a educabilidade é a base para este ser tornar-se verdadeiramente humano. Dada a responsabilidade da escola, ele vai pensar o que ela deve ensinar e como. A obra *Didática Magna*, ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, pretende ser um método ‘seguro’ de instituir, em todas as comunidades, escolas para a formação de jovens, independente de sexo ou classe social. A visão da didática de Comenius é de que o conhecimento deve estar acessível a todos: aos homens, às mulheres, às crianças, aos pobres, aos ricos, aos inteligentes e aos desprovidos de capacidade mental.

Comenio valoriza a educação desde a infância ao elaborar uma proposta para o ensino pré-escolar, concebendo que a educação é a forma de humanizar o homem, de fazê-lo passar de um estado bruto para o de ser humano

---

<sup>19</sup> João Amós Comênio (1592-1670) – pastor e bispo dos morávios (atual República Checa), conhecido mais pelo seu nome em latim, Comenius – é um pensador do século XVII que antecede a Rousseau em relação a propostas para a educação infantil, sendo considerado um pioneiro nesta área e o pai da pedagogia moderna. A sua obra *Didática Magna* (1632) é definida por ele como “um método universal de ensinar tudo a todos” (CÔMENIO, 1966, p.45).

propriamente, “convém formar o homem, se ele deve ser homem” (COMÊNIO, 1966, p.55).

Além disso, Comenio pensa também ser o espaço apropriado para esta aprendizagem a escola, pois em grandes grupos, com o compromisso da produção de conhecimento, o ensino seria mais estimulante do que na solidão.

Tomamos, então, estes três pontos: a educação a partir da tenra infância; a escola como o lugar para a educação e a necessidade de aprender a pensar por si como aspectos que, já no século XVII, foram argumentos para relacionar a educação com a escola desde a infância, e poderiam servir também para articular a filosofia, a criança e a escola – abordagem que, ainda hoje, se situa à margem (em alguns casos como uma alternativa ou um diferencial oferecido pela escola), não considerada efetivamente como parte do âmbito formal de ensino.

A partir dos pontos citados, encontramos uma ligação entre filosofia e educação, em Comenio, fundamentada na especificação do conteúdo a ser ensinado, a que ele se refere como sendo: ensinar “tudo”. Significa que, o importante não é o conhecimento de todas as ciências, mas conhecer os fundamentos destas, “as razões e os objetivos” das principais coisas – das que existem na natureza e das que os homens fabricam.

Aqui enfatizamos na teoria de Comenio: a busca pelas razões, pelo pensamento organizado e coerente do ser humano e a concepção de que o conteúdo a ser trabalhado e tematizado nas várias etapas cognitivas é o mesmo, o que muda é o seu grau de aprofundamento em cada fase. Este conteúdo vai estar vinculado com a busca pelo fundamento de todas as coisas, e vai estruturar a metodologia detalhada de sua proposta, contando, inclusive, com o conteúdo a ser ministrado a cada etapa cognitiva do ser humano desde sua tenra infância na Escola Materna (de zero a seis anos de idade) até o ensino acadêmico (18 a 24 anos).

Dentre os conteúdos, àquilo hoje relacionado a algo muito específico da filosofia, e que Comenio concebe como sendo um conteúdo a ser ministrado para crianças, estaria, por exemplo a metafísica. E, segundo ele, esta deve ter início já na escola de 0 a 6 anos, pois é apreendida pelas crianças com conceitos gerais e confusos. Para Comenio, é no processo de ver e ouvir que as crianças percebem a existência de algo, e começam a entender os termos: alguma coisa; nada;

existe; não existe; onde; quando; semelhante; diferente; coisas que, para ele, são os fundamentos da metafísica. Portanto, fora o nível de abordagem do conteúdo, não há diferenciação entre os adultos e as crianças quanto à capacidade de aprendizagem, de pensar, de questionar sobre, de investigar e de compreender.

É importante ressaltar que o aprender a ser humano, segundo ele, inclui o aprender a pensar por si:

Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos e utilidade. (COMÊNIO, 1966, p.164)

Dado que cada um tem a capacidade e deve guiar-se por sua própria razão, a criança é vista por ele como um ser com o potencial de organizar, sistematizar seu pensamento, seu conhecimento. Como este conhecimento relaciona-se com a busca do fundamento de todas as coisas, algo que poderíamos certamente caracterizar como uma busca filosófica, chegamos à conclusão de que a criança também filosofa ou pode constituir esse conhecimento dos fundamentos por si.

Outra contribuição de Comenio à educação provém da crítica que ele faz às escolas. Ele assinala questões como: necessidade de um método para estimular o interesse pelo ensino; utilizar um tempo em aula suficiente para o aprendizado, que não torne enfadonho este processo; método de disciplina que não envolva a violência; formas naturais de aprendizagem, respeitando as etapas ou a idade dos alunos, para que não se extrapole em exigências além da sua capacidade de compreensão e raciocínio.

Quando Comenio enfatiza a necessidade de um método didático a estimular os alunos, ele afirma: “a alguns não falta a aptidão para os estudos, mas a vontade; e obrigá-los a estudar contra a vontade é, ao mesmo tempo, enfadonho e inútil. [...] E se se demonstrar que a causa do desgosto pelo estudo são os próprios professores?” (COMÊNIO, 1966, p.173). Resta, então, ao professor saber preparar seu estudante, saber atraí-lo. O professor, antes de se pôr a

instruir o aluno com regras, deve fazer um preparo, deve primeiro torná-lo ávido de cultura.

Portanto, na relação criança-escola-filosofia temos, em Comênio, uma defesa de a educação ocorrer na escola, ministrada por profissionais capacitados com conhecimento específico, e de que o conteúdo deste ensino seja desenvolvido desde a primeira infância (0-6 anos). Lembrando que o conteúdo – voltado ao ideal da pansofia: ensinar ‘tudo’, o fundamento de todas as coisas – é o mesmo a ser ensinado em todas as fases da vida, apenas com diferenciação do nível de aprofundamento das questões e da cobrança em relação ao aluno (avaliação).

A proposta de Comenio nos revela uma maneira de perceber o mundo a partir de uma real proximidade com as coisas, que podemos relacionar à concepção de vivência do mundo-da-vida em Merleau-Ponty. A fenomenologia de Merleau-Ponty, como filosofia se apresenta como atitude frente ao mundo, uma atitude intencional, de abertura, de atenção, de espontaneidade – na medida em que ocorre o conhecer antes do tematizar propriamente o mundo – fundada na intersubjetividade, troca intensa entre sujeitos – sendo cada qual com seu conjunto específico e único de vivências, com sua corporeidade e consciência encarnada, ou seja, aquela que só pode conhecer a partir de uma corporeidade situada no mundo-da-vida.

Podemos destacar, ainda, na *Didática Magna*, estes aspectos: de um lado, o autor pensa e estabelece conceitos pedagógicos pertinentes a uma mudança da escola – sublinha a necessidade de superar o caráter enfadonho da escola e dos métodos de ensino que levavam os alunos ao aborrecimento; por outro, apresenta conteúdos com uma linguagem acessível e uma metodologia própria de uma didática para ser aplicada pelos professores, profissionais preparados para esta formação, pessoas escolhidas, notáveis pela sua capacidade – a quem deve ser entregue a responsabilidade desta formação em direção à humanização do homem.

Depois de Comênio, consideramos relevante a proposta de Rousseau, valorizando a infância como momento de aprendizagem e como uma das fases do ser humano, não apenas como etapa a ser vencida, mas uma época a ser vivida como tal. É preciso lembrar que o ser já é e já existe antes de ser um humano

adulto, como diz Rousseau, “a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança” (ROUSSEAU, 1999, p.8).

Rousseau vai colocar a criança no cerne de sua teoria pedagógica e opor-se a todas as concepções educativas, da tradição e de seu tempo:

desde o uso das fraldas até o ‘raciocinar’ com as crianças e o primado da instrução e da formação moral; elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais (...). (CAMBI, 1999, p.343)

Rousseau vê a criança como ser autônomo e capaz de conhecer tanto quanto o adulto, vivendo experiências importantes e diferentes do adulto a serem consideradas como parte de seu processo de aprendizagem. No entanto, igualmente necessário se torna desvendar os segredos desta fase para que se torne a base de uma boa formação:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1999, p.4)

Assim como para Comênio a educação é essencial para o sujeito se tornar realmente humano (se humanizar), Rousseau, lembra que, embora esta humanidade já esteja presente, desde o nascimento – e deve-se respeitar sua natureza, sua maneira natural de desenvolver-se – a educação também se faz necessária para humanizar o homem, pois: “um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. [...] Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação.” (ROUSSEAU, 1999, p.8). A educação, para ele, começa na natureza, ocorrendo também no convívio com as coisas e com os homens, não é exclusiva da escola ou de um

preceptor, embora seja esta realmente a que se pode dominar ou organizar em método.

O verdadeiro objetivo da educação deve ser o de ensinar a viver. A boa educação, para Rousseau, é aquela que ensina a suportar os bens e os males da vida. A educação é um exercício de vida e, mesmo se considerando um sujeito hipotético – um aluno imaginário a quem se vai ensinar – para se elaborar uma metodologia de ensino para todos, é insensato pensar em um método da imobilidade ou da “redoma de vidro”: o aluno vive no mundo e não em seu quarto eternamente. Se estiver em contato com o mundo, o sujeito sofrerá todas as contingências deste e da natureza, para as quais deve ser preparado: “viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (ROUSSEAU, 1999, p.15).

Rousseau sugere que a primeira idéia que devemos dar à criança é a noção de propriedade, e por meio de uma vivência da perda de algo que fez sentir que era seu, por meio de seu trabalho e dedicação no cuidado de uma pequena plantação. Essa necessidade de vivenciar, ou aproximar-se de forma mais concreta do sentido da idéia que queremos passar, confirma como ocorre a compreensão e a atribuição de significados do ser que está situado no mundo: é necessário sentir-se fazendo parte do mundo para conhecê-lo. Esta vivência não se reduz à experiência no sentido do empirismo, como acúmulo de sensações, mas depende de uma intencionalidade do sujeito que se envolve com o objeto e a ele doa um significado: “... pondo na cabeça das crianças palavras que não têm nenhum sentido acessível para elas, acreditamos tê-las instruído muitíssimo bem” (ROUSSEAU, 1999, p. 98).

Esta relação de vivência com os objetos e a sua atribuição de significados vai aparecer em Merleau-Ponty na forma de um movimento intencional do sujeito na percepção do que está a sua volta, dando sentido a este por meio da linguagem.

Outra concepção de Rousseau destacada é a maneira como ele designa a tarefa de professor ou mestre. Este deve conquistar a confiança do seu aluno, se pudesse ser da mesma idade seria o ideal para que fosse possível compartilhar e serem companheiros. A Rousseau usa a palavra “compartilhar” para dar a noção

de como a relação professor-aluno deve ser: troca de experiências entre iguais, de diálogo, de proximidade e não de imposição ou de autoritarismo. A educação deve estar baseada na troca, no compartilhar vivências para construir o conhecimento.

Podemos entender que Rousseau considera ser a relação professor-aluno deva ser uma relação entre iguais, na qual o diálogo possa se estabelecer a partir de questionamentos em comum, pontos de interesse aproximados. A relação de igualdade pressupõe que o método de ensino também não ser impositivo, mas respeitar a liberdade e a vontade da criança em aprender a partir de alguns pontos de seu interesse, sua natureza.

Diferentemente de Comênio, que defende uma educação para todos, Rousseau parece elaborar um método de ensino aos que devem sobreviver ao mundo de sociedade a partir das convenções estabelecidas por este meio social, diferenciando os que conseguem aprender com a natureza dos que precisam passar por um método constituído pela cultura do homem.

Em ambos os pensadores, Comenio e Rousseau, há uma valorização da racionalidade da criança, como autonomia do pensar por si, e a aposta na educação voltada para esta etapa da existência humana, respeitando os seus limites de natureza física e cognitiva. No entanto, em relação à educabilidade do ser há certa diferença: percebe-se que Rousseau tende a ver a educação como uma relação social necessária, ele pensa o ser voltado para a sociedade, enquanto Comênio propõe a educabilidade especificamente para o ser, aquele que deve se superar para poder atingir a elevação espiritual, a superação de seus limites terrenos e aproximar-se de uma totalidade.

## 2.2 O PENSAR REFLEXIVO: UMA META NA EDUCAÇÃO

Com a chegada do século XX, escola e pedagogia se renovam, junto a um compromisso social que as impele a participar da organização da sociedade. Esta mudança, que ocorre na perspectiva filosófico-cultural, e o comprometimento da educação “produzem não só uma revisão profunda das teorias pedagógicas [...] como ainda a formação de novas teorias, dispostas em diversas fronteiras teóricas, mas capazes de repensar de modo novo e radical a identidade e o papel cultural e político da pedagogia” (CAMBI, 1999, p.534).

Para Cambi, o século XX é um momento de grandes transformações pedagógicas, é o século das crianças, das mulheres, das massas e da técnica. Enquanto a economia via a afirmação do capitalismo – fundado no consumismo e tendo como consequência o crescimento da classe média –, o mercado foi saindo da centralidade da produção industrial para o setor de serviços terciários.

No interior destas mudanças [...] colocou-se também a educação, assim como a pedagogia. Tanto as práticas quanto as teorias ressentiram-se diretamente da massificação da vida social, da evolução de grupos sociais tradicionalmente subalternos, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação, [...]. A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica, etc.) dando vida a um processo de socialização dessas práticas [...]. (CAMBI, 1999, p. 512)

A transformação da escola começou no final do século XIX, com as críticas à escola tradicional como sendo uma instituição “formalista, disciplinar e verbalista” e as iniciativas da escola nova ou ativa, que fomentou experimentações didáticas baseadas no primado do ‘fazer’ e dando a primazia à criança e suas necessidades: “o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, [...] a aprendizagem coloca no centro o ambiente e não o saber codificado e tornado sistemático” (CAMBI, p. 513).

A escola nova buscava desenvolver a espontaneidade, o autogoverno e a cooperação da criança por meio do jogo e do trabalho, o qual não era visto como preparação profissional, mas como modalidade didática de preparo moral da pessoa. Assim, “o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas” (MANACORDA, 1999, p,305) .

Nos Estados Unidos, uma das teorias inovadoras será a proposta pedagógica de Dewey, propondo uma reformulação da escola – vendo esta como “laboratório” e espaço formador do indivíduo para a participação na sociedade. Ele consegue conjugar em sua proposta a inovação pedagógica, concebendo o ensino ligado à pesquisa de modelo científico, e uma releitura da escola, que deve se voltar ao trabalho de preparo do sujeito-cidadão, de modo que este desenvolva ferramentas para participar e intervir na sociedade de forma igualitária.

Neste item, partimos mais especificamente da análise da categoria de pensamento reflexivo de Dewey (1959), no qual encontramos fundamentos para estabelecer relações para a reflexão do pensar, no ensino de filosofia com crianças, principalmente no que diz respeito à passagem da curiosidade espontânea à curiosidade epistemológica ou intelectual, presente em sua obra.

A concepção do pensamento reflexivo de Dewey influenciou o conceito de “pensar bem”, de Lipman, assim como sua noção do método de investigação científica como processo a ser aplicado à educação, uma vez que esta deve ter como meta estimular o pensar. Além disso, o “pensar bem” só ocorrerá como um hábito desenvolvido, o que aponta para a presença do professor e da escola (em Lipman, a Comunidade de Investigação) como elementos necessários para o estímulo e para o compromisso com a continuidade da investigação, e busca de soluções, solicitada por este pensar.

Dewey escreve a obra *Como Pensamos*, na década de 1930, fundamentando o ato de pensar e atribuindo ao professor, à escola e à tarefa educativa, o papel de estimular o pensamento e instigar a curiosidade ingênua, base primeira para a investigação intelectual. Neste texto, ele define pensamento e, em específico, o pensamento reflexivo, abordando as diferentes maneiras de

pensar: “a melhor maneira de pensar, a ser considerada nesta obra, é chamada pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959, p.13).

Embora não existam fronteiras claras entre as diversas formas de pensar, o que interessa a Dewey não é o pensar como uma mera sequência desordenada, mas se o pensamento que demonstra sucessão, coerência, ordenamento, encadeamento de idéias que se originam uma da outra, naturalmente, como no pensamento reflexivo: “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência” (1959, p.14).

Neste sentido, já ocorre aqui uma restrição à atividade de pensar: ela não se aplica ao que percebemos pelos sentidos, mas a coisas não vistas ou experimentadas por estes. As histórias contadas por crianças, por exemplo, são imaginárias e podem ser conexas ou desconexas. Dewey afirma que, quando articuladas, são semelhantes ao pensamento reflexivo e constituem o primeiro passo para o pensamento coerente, encadeado. Para ele, o pensamento reflexivo demanda que se atinja uma conclusão, ou seja, pensar não é uma mera diversão dada por agradáveis representações mentais. Pensar é uma tarefa que engloba desfazer nós, emaranhados, resolver problemas numa determinada sequência de idéias. Existe um objetivo final, o pensar deve conduzir a uma conclusão.

Contrapondo aos outros processos os quais também recebem o nome de pensamento – tais como pensamentos desordenados, sonhos, devaneios; o pensar como representação mental de algo que não está presente ou foi imaginado; e o pensar como crença – Dewey argumenta que o pensamento reflexivo: 1) se processa não como uma simples sequência, mas se dá em cadeia na qual o fluxo demonstra que uma idéia origina a outra e ambas se sustentam. 2) O pensamento reflexivo solicita uma busca por soluções, em que o encadeamento de idéias é posto a serviço desta tarefa. 3) O pensamento reflexivo exige a investigação, voluntária e consciente, não aceita a mera crença, ele precisa examinar a crença ou qualquer hipótese de conhecimento.

Podemos observar a proximidade do processo do pensamento reflexivo de Dewey não apenas com a investigação científica – desde a formulação de um problema, apontamento de hipóteses, tentativa de resolução e respostas – quanto ao próprio método de exercício da reflexão filosófica, de forma geral ou o que

tradicionalmente define a filosofia como tal: caracterizada pelo enunciar ou delimitar o problema, investigação filosófica e elaboração de conceito.

Para Dewey, o pensar reflexivo inicia quando algo significa ou indica outra coisa, que nos leva a examinar sua credibilidade. Ele destaca a importância do significado, quando uma idéia indica, representa ou anuncia outra que demanda uma investigação, sendo assim propulsor do ato de reflexão. O pensar reflexivo é estimulado por um significado que remete a outro, no sentido de buscar sua validade e aceitá-lo.

O pensamento reflexivo engloba duas fases: um momento de dúvida ou perplexidade, que origina o pensar; e um ato de pesquisa, uma investigação solucionando a dúvida posta. Assim, o ato de pensar deve ser guiado por um objetivo, uma busca por solução: “a necessidade de esclarecer uma perplexidade controla também a espécie de investigação a proceder. [...] A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (1959, p.24). O pensamento precisa ser provocado, mas, mais do que isto, quem pensa precisa estar disposto a dar sequência à investigação, à pesquisa intelectual. E aqui surge o conceito do “pensar bem”, em Dewey, que definirá o pensamento reflexivo como algo diferente do pensamento não orientado, desordenado ou mal orientado:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar este estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas. (1959, p.25)

Dewey acredita que o ato de pensar reflexivo nos emancipa, tornando-nos capazes de planejar nossas ações, prever nossas atividades, evitar a atitude impulsiva, e obter domínio sobre situações distantes. O pensar reflexivo transforma ação impulsiva em ação inteligente.

Desta forma, uma das tarefas da escola, como promotora do ato educacional, deve ser a de possibilitar o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao pensar reflexivo, selecionando o conteúdo e as atividades que serão

propensos para promovê-lo. Nesse sentido, é preciso ter presente que o pensar é um processo, real, histórico, psicológico, individual em cada um. O produto deste processo pode ser um pensamento formal, estabelecido intemporalmente e assume a forma lógica e permite a validação das investigações reflexivas.

Para uma criança, as coisas são, a princípio, meras amostras de cor e luz, fontes de som; adquirem significado só quando se tornam sinal de experiências possíveis, mas ainda não presentes e reais. Para o cientista competente, expande-se notavelmente o âmbito dos sentidos trazidos pelas coisas comuns: uma pedra não é simplesmente uma pedra; é uma pedra de dado tipo mineralógico, de determinada camada geológica, que lhe conta o que aconteceu milhões de anos atrás e o ajuda a pintar o quadro da história da Terra. (DEWEY, 1959, p.29)

Dewey atenta para a importância das atitudes pessoais, fundamentais para evitar que a necessidade em demasia de estar em harmonia com os outros pode nos levar a aceitar e adotar os preconceitos dos outros como sendo nossos. É preciso uma independência de nossa capacidade de julgar. Assim, considerando a importância das atitudes, não é suficiente conhecer as melhores formas de pensamento, pois isto não garante a “capacidade de bem pensar”. Não existe uma ginástica cerebral, ou seja, não há exercício que, sendo frequente e bem praticado, garanta que o sujeito se torne um bom pensador. A saída então está em unir a atitude pessoal com o método de investigação.

Em primeiro lugar, não basta o conhecimento de métodos, é preciso estar disposto a aplicá-los. Em segundo, além da disposição, faz-se necessário compreender as maneiras pelas quais podemos aproveitar melhor o método ou técnica de investigação. Dewey aponta, então, algumas atitudes a serem cultivadas: primeiramente, evitar os preconceitos, a arrogância do saber tido como certo, apontando a necessidade de ter o “espírito aberto”. As atitudes preconceituosas são, segundo ele, inibidoras da possibilidade de observar novas situações e o contato intelectual com o novo é o que promove a aprendizagem.

Além do espírito aberto, outra atitude a ser cultivada é a pessoa estar sinceramente interessada na investigação de determinado objeto ou causa, ou seja, é preciso estar verdadeiramente disposto e atento para o que buscamos. Ele

cita o exemplo do aluno que está só “de corpo presente em aula”, quer dizer, o interesse dividido é desfavorável ao cultivo do “pensamento eficiente” ou “à boa orientação do pensamento” (DEWEY, 1959, p.40).

Entra em ação o professor, ele é quem deve ser o estimulador da atenção, neste caso. Outro ponto de destaque, aqui, da teoria de Dewey: além do pensamento reflexivo, a atuação do professor é o mobilizador deste pensar que se dá num movimento de continuidade. E a capacidade de provocar o entusiasmo nos alunos não se dá por uma mera soma de métodos sistematizados.

Quando alguém está absorvido, o assunto o transporta. Perguntas espontâneas lhe ocorrem; uma torrente de sugestões o inunda; depara e segue outras pesquisas e leituras; não precisando despendar energia em prender o espírito ao assunto [...], é a matéria que o prende, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente. O entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual. (DEWEY, 1959, p.40)

Ao espírito aberto e à disposição, Dewey acrescenta a responsabilidade como atitude a ser cultivada. E ser intelectualmente responsável é assumir novos princípios de acordo com o que foi passo a passo analisado pela investigação. De nada serve uma pesquisa se não se assumem novas crenças e novos significados. Por isso é necessário que o professor preocupe-se em relacionar o conteúdo de suas aulas com a experiência próxima ao cotidiano dos alunos, para que estes possam mais facilmente compreender.

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além de seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações. Sucede o mesmo quando se impõe ao estudante um grande número de assuntos ou fatos desconexos, não lhe concedendo tempo nem oportunidade para que pondere seu sentido. (1959, p.41)

Os valores e atitudes que Dewey apresenta podem ser adquiridos com a educação do espírito para os hábitos de pensamento. Entretanto, conforme ele, o pensar não se impõe, não é possível ensinar ou aprender a pensar. Apenas se pode “adquirir o hábito geral de refletir”. Cabe ao professor descobrir onde está a fonte em cada aluno para o desenvolvimento do hábito: “o professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (1959, p.43). Por isso, é importante que o professor conheça “as experiências passadas dos estudantes”, suas expectativas e seus interesses para que possa orientá-los no sentido de desenvolverem os “bons hábitos de pensamento”.

Desta forma, o ato de pensar reflexivo deve ser uma meta educacional, constituindo, para Dewey, a emancipação do homem, possibilitando sua ação consciente; a capacidade de prever situações; a invenção e aperfeiçoamento de objetos sistematicamente e o enriquecimento do sentido de tudo no mundo. Sem um pensamento reflexivo, a ação humana torna-se automática, mecanizada e rotineira. Assim como, a informação quando não compreendida, na aprendizagem intelectual, não se torna conhecimento.

A educação deve estar comprometida em desenvolver hábitos de pensamento reflexivo para que o ensino não seja um mero acúmulo de dados fornecidos como informação e seja verdadeiramente conhecimento, ou seja, conteúdo cuidadosamente apreendido em suas relações e que permita dele inferir possibilidades futuras.

A maneira de combater as atitudes defensivas inibidoras do acesso a novas idéias é cultivando o que Dewey chama de “curiosidade vigilante” – uma procura espontânea pelo novo, essência do espírito aberto. E é especialmente na infância que ela está presente: “para as crianças, o mundo inteiro é novo”. A curiosidade é, para Dewey, um dos fatores essenciais para a ampliação da experiência e aquisição dos ingredientes que formarão o ato de pensar reflexivo. Ele classifica a curiosidade em três etapas: curiosidade orgânica, quando a criança conhece o mundo pela experiência dos sentidos; curiosidade social, quando o “por quê?” é característico de seu estar no mundo; e a curiosidade intelectual, quando o “por quê?” passa a ser interesse de descoberta. O papel do professor consiste em fazer a curiosidade orgânica e social tornar-se intelectual:

“a curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (1959, p.47). Dewey atribui muita responsabilidade desta tarefa ao professor em ser o ponto de propulsão da curiosidade do aluno.

No entanto, se a curiosidade não passa ao plano intelectual pode desaparecer. A grande capacidade de maravilhar-se, espantar-se com o novo, própria da criança pode ser facilmente perdida. E o papel do professor seria o de cuidar desta curiosidade nascente para não se perder, e, ao contrário, para buscar maior interesse pela investigação e torne-se curiosidade intelectual.

O professor precisa abandonar, segundo Dewey, a concepção de pensar ser algo estanque, imutável. Ao contrário, pensar é a forma pela qual todas as coisas adquirem significado para os indivíduos e por que estes também diferem entre si. Pensar é um ato que ilumina a diversidade das coisas, tendo o poder de coordenar, unir, ordenar idéias despertadas pelas coisas do mundo.

Dewey, assim, concebe a filosofia como o cultivo do pensamento, ao invés de transmissão de conhecimentos, e considera que é importante criar um ambiente estimulador do pensar na escola. “O professor precisa saber como ministrar noções quando a curiosidade fez nascer um apetite que quer ser saciado” (DEWEY, 1959, p.48).

Para Dewey, o interesse é um dos princípios da pedagogia, pois uma experiência é educativa e válida se segue um dos critérios do ato educacional que é a motivação intrínseca: “interesse verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do ‘eu’ com um objeto ou idéia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio ‘eu’ iniciou” (1978, p.70). Quando o aluno está motivado ele age, ele busca, ele coloca-se no processo de investigação, e não apenas responde a uma provovação feita pelo professor.

Interesse é, primeiro, qualquer coisa de ativo ou propulsivo – nós tomamos interesse, isto é, tomamos impulso, empenhamo-nos ativamente nisso ou naquilo.(...) O interesse é pessoal. Significa que estamos diretamente ligados a alguma coisa que tenha importância para nós. (...) O termo parece significar, na raiz profunda de sua idéia, estarmos empenhados, fascinados, completamente absorvidos em alguma coisa, por causa do seu

mérito para nós. A própria etimologia do termo interesse, 'estar entre', não diz outra coisa. Interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto". (DEWEY, 1978, p.71)

E envolver-se numa busca investigativa, de maneira intrinsecamente interessada, não exclui o esforço. Dewey define o esforço, como um dos objetivos da educação, a busca por um comportamento de persistência, onde a ação exija uma continuidade apesar das dificuldades: "esse esforço nunca degenerará em trabalho forçado ou fadiga nervosa prejudicial e vã, porque o interesse o inspira inteiramente, porque o nosso 'eu' se entrega, todo ele, à atividade" (DEWEY, 1978, p.70-71).

Considerando o interesse e o esforço que necessitam ser empregados no processo educativo, voltamos ao tópico das condições da escola e do *treino* do pensamento, na obra *Como Pensamos*. Dewey afirma que não existe uma forma única de pensar, enquanto uma capacidade singular e uniforme. Deste modo, a dificuldade que se estabelece no cultivo do pensar reflexivo é a de escolher um método na busca de:

Pensar não é um processo mental separado; é uma questão de maneira pela qual são empregados os numerosos objetos observados e sugeridos, maneira por que são manejados. Em consequência, todo assunto, tópico, questão, é intelectual, não *per se*, mas pelo papel que lhe fazem representar na direção do pensamento, na vida de qualquer pessoa determinada. (1959, p.63)

Além do método necessário para a formação de hábitos de pensamento reflexivo, o professor deve promover situações e condições provocadoras da curiosidade e do interesse intrínseco do aluno. Dewey afirma que estas condições devem ainda estar ligadas às experiências vividas, ou seja, que nestas sejam feitas conexões para prosseguir na continuidade das idéias e problemas. Então, uma experiência, para se tornar educativa, deve ser significativa, ou seja, não se restringir ao aspecto cognitivo, mas estabelecer muitas outras relações e conter ainda significados a descobrir.

Quando as crianças fazem perguntas, manda-se que se calem; suas atitudes de exploração e de investigação são inconvenientes e, portanto, tratadas como inoportunas; ensinam-se aos alunos a decorar trechos e, destarte, somente se formam associações verbais de um único sulco, em lugar de conexões variadas e flexíveis como as próprias coisas [...], não se organizam planos e projetos que façam o estudante olhar para frente, prever, e na execução dos quais, cada coisa terminada levante novas questões [...]. (1959, p.63)

Por outro lado, atribui ao professor a escolha de métodos de instrução (1959, p.64), partindo das habilidades que ele deve possuir de conhecer os hábitos e traços individuais, bem como as condições que modificam, para melhor ou pior, as direções em que habitualmente se expressam cada indivíduo. É estranho falar em instrução se justamente o que ele critica na escola tradicional é o mero passar de informações, característico do método de decorar conteúdos, diferenciando da verdadeira educação onde há aprendizagem para a vida do indivíduo por meio de experiências significativas. Será que a instrução é uma etapa do ensino? Terá relações com o acúmulo de informações que podem vir a se tornar conhecimento? O professor deve estar preocupado em escolher um método de instrução ou de ensino?

Distinguindo entre as informações e o saber, Dewey afirma que as primeiras são simplesmente adquiridas e armazenadas, enquanto o saber é o “conhecimento que atua no sentido de obter-se a capacidade de tornarmos nossa vida mais eficiente. [...] Na escola, a preocupação de fazer armazenar conhecimentos tende sempre a fugir ao ideal de sabedoria ou bom julgamento” (1959, p.70).

Além da curiosidade e do interesse do aluno o professor tem que ser capaz de observar as condições da sala de aula para o bom desenvolvimento de hábitos mentais eficientes, a influência dos hábitos dos outros, o conteúdo e a natureza dos estudos (se são informativos ou buscam o saber). E esclarece que os ideais diferenciam a instrução da educação. Na instrução o que se busca é uma obtenção de resultados exteriores por meio da ‘resposta certa’ – neste caso a educação torna-se secundária e um acessório – enquanto na educação o objetivo essencial deve ser a melhoria das atitudes e métodos intelectuais dos alunos.

Nesse sentido, conforme Daniel (2000), Dewey considera ser o professor eficiente aquele que concebe a educação como um processo de vida e a escola como o espaço de socialização e lugar para promulgar a experiência cotidiana. Por isso, o professor não pode se contentar em transmitir informações que envolvam apenas a memória – um saber programado contradiz o princípio da continuidade – mas deve fazer com que a aprendizagem seja um processo de aquisição de significados. E será o processo de aquisição de significados um dos pontos principais da proposta de Lipman.

Retomando ao que apresentamos sobre Dewey, a importância de trazer este autor se deve aos seguintes pontos: ele traz, por meio de uma crítica à escola tradicional e sua forma de reprodução de informações, uma proposta que vai caracterizar o movimento da escola nova, baseado na educação do pensar, fundado no desenvolvimento do hábito de “pensar bem”. Portanto, sua concepção do processo de constituição do pensamento, o pensamento reflexivo – e a consequência que este terá no desenvolvimento de um cidadão autônomo no sentido de ter ferramentas para agir na sociedade de forma democrática e igualitária – tem relação com sua concepção da função da escola. Por isso a escola deverá basear seu método de ensino na organização e sistematização de um pensar reflexivo voltado para a práxis, de modo a resultar em um hábito. Embora sua proposta se estabeleça e passe a fazer parte da estrutura tradicional da escola, seu método científico de ordenação, elaboração e verificação, demonstra que todos são capazes de desenvolvê-lo, inclusive as crianças, aliás, alvo principal da escola.

Como pensar é um hábito, que não se ensina nem se aprende, mas se desenvolve, é preciso disposição, vontade e atenção para compreender as regras, responsabilidade para com a investigação, para fazer com que a curiosidade espontânea torne-se curiosidade intelectual.

Outro ponto a destacar é que sua proposta dá ênfase ao desenvolvimento de um pensar autônomo, o modo de ensino utilizado para estimular este hábito – como tarefa da escola, do professor e, por conseguinte, da aula – se configura como um modo de superar o mero passar dados, a instrução do método tradicional. Ou seja, ele busca superar o modo como o conhecimento é constituído, na medida em que é o papel do professor descobrir os interesses dos

alunos, encontrar a forma de chamar a atenção para a sua aula, e definir as estratégias para manter a curiosidade e a disponibilidade para a investigação. Dewey quer superar a lógica tradicional da aula, onde há a mera transmissão de conhecimentos determinada pelo saber do professor, mas parece que a relação hierarquizada professor-aluno ainda permanece, embora se tente estimular o interesse do estudante. Como nos afirma Chevallard (2009) é o professor que “já sabe”, “sabe antes dos outros” e “sabe mais” e isto pode lhe dar o poder de conduzir uma “cronogênese do saber”:

En la relación didáctica (que une enseñante, enseñados y saber) el enseñante es el servidor de la máquina didáctica cuyo motor es la contradicción entre lo antiguo y lo nuevo: alimenta su funcionamiento introduciendo allí los objetos transaccionales que son los objetos de saber convenientemente convertidos en objetos de enseñanza. El es quien debe ‘sorprender’ continuamente si quiere cumplir con su función, mantener su ‘lugar’. (2009, p.81)

Portanto, Dewey traz importantes contribuições para o ensino de filosofia apresentando o modo como é possível desenvolver o pensar reflexivo. Por outro lado, para que se desenvolva o pensamento reflexivo, próprio da reflexão filosófica, ele demonstra haver necessidade da sistematização do pensar e da tematização do mundo desde o momento em que a curiosidade ingênua se manifesta, ou seja, diferente de Merleau-Ponty, como veremos, para o qual o pensamento, simultâneo à linguagem, vai dando significados ao mundo antes de abordá-lo tematicamente.

## 2.3 LIPMAN E A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

A importância de nos remeter a Lipman, neste estudo, se deve à sua proposta, sim, e, dentro desta, alguns aspectos a serem ressaltados: o fato de a criança ter a capacidade de filosofar e de ela, por si, deve procurar os significados do mundo; o método de ensino que coloca a filosofia como um exercício de investigação que se dá em grupo, na comunidade de investigação; e na própria aula como um evento que vai, aos poucos, se diferenciando do molde tradicional, na medida em que o professor se coloca como membro do grupo, em igual grau de importância e comprometimento com os alunos.

O que nos chamou atenção primeiramente foi a maneira como Lipman faz sua crítica à escola tradicional e como ele defende que a criança tem o direito de ter um espaço para sua necessidade de descoberta dos significados:

Se a escola não pode ajudar as crianças a descobrirem o significado de suas experiências, se essa não é a sua função, então não há nenhuma alternativa senão deixar o sistema educacional nas mãos dos que podem melhor manejar o consentimento das crianças de serem manipuladas (...). Se, por outro lado, significado é o que as crianças desejam e têm o direito de esperar do processo educacional, então isso nos esclarece sobre os verdadeiros incentivos que devem ser aplicados para motivá-las. (...) Em vez de insistirmos que a educação é uma forma especial de experiência que apenas as escolas podem proporcionar, deveríamos estar cientes de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta. (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.23)

Lipman não acredita que a escola seja o único espaço no qual esta busca da criança pelos significados possa se efetivar. Mas defende que esta experiência possa ocorrer por meio do ensino filosófico. E vai apostar na criança como ser filosofante.

Embora bastante voltado ao pensamento reflexivo, advindo da teoria de Dewey, ao defender sua proposta de filosofia na infância, Lipman depara-se com questionamentos sobre a capacidade de reflexão filosófica da criança e, durante seu percurso teórico constantemente tem necessidade de comprová-la.

Ele relaciona, por exemplo, o pensar com a essência humana comparando o momento em que uma criança começa a raciocinar com o instante em que um embrião começa a ser pessoa:

Geralmente pensamos em pessoalidade não como algo dado no nascimento, mas como algo gradativamente conquistado. Ninguém parece ser capaz de dizer simplesmente qual é a idade normal para tornar-se uma pessoa, mas suspeitamos que, comparado com antigamente, o ponto de partida para a pessoalidade é colocado agora numa idade mais precoce e o começo da maturidade numa idade posterior. Contudo, embora tenha havido algum encolhimento no período de sermos uma não-pessoa, ou uma ainda-não-pessoa, continuamos a acreditar que devemos dar evidência comportamental para merecermos ser chamados de pessoa antes que o ritual de afirmação apropriado possa ser executado. O mesmo pode ser dito para reconhecer que a criança tem um eu, ou que é racional. (LIPMAN, 1990, p.222)

Sendo assim, reconhecendo a racionalidade da criança, Lipman defende a pertinência do ensino filosófico na infância. Se recusarmos-nos, segundo ele, a reconhecer esta racionalidade, não poderemos aceitar suas expressões como razões e não se pode estabelecer um diálogo filosófico com elas. Este fato resultaria em que a educação estaria sendo privada do verdadeiro componente que a poderia tornar significativa.

Em relação às polêmicas que o tema de ensino de filosofia para crianças<sup>20</sup> suscita, podem-se definir dois aspectos, pelo menos, a serem ressaltados: em primeiro lugar, a justificativa, ou seja, aqueles que se envolvem com a proposta, ou formas de aplicação do ensino de filosofia nas séries iniciais, buscam fundamentos para justificar que o momento de desenvolver o exercício da filosofia seja ainda na infância; em segundo lugar, dada a justificativa, deve-se definir qual filosofia ensinar e com qual (ou quais) metodologia(s) é indicado este trabalho com crianças.

---

<sup>20</sup> O tema sobre o ensino de filosofia para crianças tornou-se recorrente no Brasil desde meados dos anos 80, principalmente com a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (São Paulo, 1985) e os decorrentes projetos realizados junto a escolas da rede de ensino (público e privado).

Quanto ao primeiro aspecto, vários autores nos trazem respostas que se pretendem convincentes e consistentes, ou, no mínimo, conscientes quanto à responsabilidade de se propor o ensino da filosofia na educação básica. Desde Matthew Lipman – que sistematizou a proposta “Educação para o Pensar”, implantada como programa educacional na Universidade de Colúmbia, em 1969 – até professores que a aplicaram em diversos países, inclusive no Brasil.

A perspectiva de Lipman contribui para uma reconstrução da pedagogia filosófica, por meio de três aspectos, segundo Chitolina (2003, p.137): “a) o valor educativo da atitude filosófica (admiração); b) a relevância da racionalidade dialógica; c) o exercício da razão filosófica como compreensão crítica do mundo.”

Assim, para Lipman, a filosofia começa com o deslumbramento, a admiração, o entusiasmo espontâneo, a curiosidade que é também própria das crianças em relação ao mundo – e ao nos tornarmos adultos vamos perdendo porque “aprendemos a aceitar as perplexidades que acompanham a nossa existência cotidiana e a encará-las como fato” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.55). Como, segundo ele, as crianças não têm um quadro referencial totalmente formado no qual possam inserir suas experiências, elas se assombram, questionam sobre o mundo e vão descobrindo os significados. As crianças tendem aos significados por três caminhos, na concepção de Lipman: 1) por meio de uma explicação científica; 2) por um conto de fadas (ou uma interpretação que envolva o âmbito simbólico); 3) ou abordando a questão filosoficamente com uma pergunta.

Além desta busca natural por significados e pelos “porquês”, Ann Sharp<sup>21</sup> afirma que, do universo cotidiano da criança, fazem parte muitas palavras, como, por exemplo, amizade, amor, sentimento, vida, morte, verdade, outro, eu, sociedade, real, que são básicas para organizar sua forma de perceber e de relacionar-se no mundo. Segundo Sharp, estas palavras têm características em comum: em primeiro lugar, são conceitos centrais, ou seja, conceitos que fazem parte de nosso cotidiano; em segundo, são conceitos comuns, quer dizer que várias culturas utilizam e não apenas algumas pessoas; e, por fim, são conceitos contestáveis ou controversos, isto é, conceitos para os quais não temos um significado definitivo. Isto significa que, se a criança, sem saber, usa em sua vida

---

<sup>21</sup> Colaboradora de Lipman e co-fundadora do IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) e professora de Filosofia na Montclair State University, ambos em New Jersey, EUA.

diária palavras que são controversas e passíveis de vários significados, “corre o risco de se transformar num depósito de significados prontos e estanques” (SHARP, 1998, p. 17).

Desta forma ela justifica a filosofia para crianças como uma forma de libertá-las, por meio do processo educacional, permitindo-lhes que aprendam a pensar por si mesmas sobre os significados e fazendo com que não se espere que tenham dezoito anos para começar a refletir sobre o que falam.

O pensamento, para Lipman, deve estar na base do processo educacional e as habilidades necessárias para desenvolvê-lo precisam ser estimuladas bem antes de se chegar à Universidade, devem começar na escola primária.

[...] quando falamos sobre pensamento filosófico, não estamos falando no sentido taxionômico que classificaria qualquer pensamento como pensamento. Estamos falando de raciocínio guiado pelo **ideal de racionalidade**, e isto, para o filósofo, não é meramente pensamento, mas pensamento melhor. Sob o ponto de vista educacional, esse detalhe significa que colocar a filosofia nas séries iniciais do 1º grau é um meio de causar um melhor pensamento – mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem-sucedido [...]. (LIPMAN, 1990, p.59, grifo nosso)

A relação entre filosofia e educação está pressuposta pelo programa de filosofia para crianças, segundo Ana Miriam Wuensch que faz uma reflexão sobre a história deste movimento no Brasil. Segundo Ana Miriam, o movimento caracteriza-se por três aspectos: animação e agitação (próprio à presença das crianças); atividades organizadas por pessoas que trabalham juntas para alcançar um fim específico; e certa tendência em relacionar de forma especial filosofia e educação. Para ela, esta prática iniciou nas escolas, ainda que de forma não oficial em 1984, e

pode apontar para uma revisão da idéia que muitos de nós, professores, estudantes e pais temos da filosofia e indicar *um* caminho para as buscas em educação que verificamos nos projetos pedagógicos das escolas. Longe de ser O caminho em educação e longe de traduzir, de forma definitiva, todas as possibilidades de ensino da filosofia [...], nos desafia a continuar pensando nos possíveis desdobramentos do ensino da filosofia no ensino fundamental e suas relações com o trabalho já desenvolvido no

segundo grau, a formação de professores nos cursos de licenciatura e a pesquisa em educação. (WUENSCH, 1998, p. 45)

E aqui podemos já mencionar o segundo aspecto: que a prática de filosofia com crianças leva à reflexão sobre qual filosofia ensinar e como fazê-lo. Neste sentido, Lipman esclarece ser o objetivo primeiro de um programa de filosofia para crianças ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesmas. Mas como se faz isto? Segundo Lipman, o que pode ser obtido ao se oferecer às crianças um curso que propicie o pensamento filosófico é o desenvolvimento da capacidade de raciocínio; o desenvolvimento da criatividade; o crescimento pessoal e interpessoal e o desenvolvimento da compreensão ética.

O desenvolvimento da capacidade de raciocínio, de encontrar sentido na experiência ou de descobrir o significado, pode se dar por meio de diversas maneiras: descobrindo as alternativas (que seu modo de pensar não é o único possível); a imparcialidade, a coerência, a possibilidade de oferecer razões para as nossas crenças, a globalidade, as situações, as relações entre as partes e o todo.

As rudes lições adquiridas por meio da experiência devem ter fornecido ao homem em evolução suficiente sabedoria para concluir que as incoerências causam muitos problemas. [...] Nossa noção de inteligência freqüentemente se reduz a questões de controle prático sobre assuntos práticos, e a compreensão das conexões causa-efeito parecem ser mais apropriadas para esse controle. Mas a inteligência não é só uma questão de perceber quais são as partes de uma situação, mas também como se relacionam entre si com o todo a que pertencem; é também uma questão de compreender como construir o todo [...]. (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.84-85)

O desenvolvimento do raciocínio infantil tem relação com a constituição da linguagem. É a linguagem que simboliza e formaliza os significados. A pergunta “por quê?”, característica nas crianças pequenas, não é simples, pois ela engloba duas funções: a de dar uma explicação causal e a de determinar uma finalidade. E aí Lipman refere-se à diferença entre encontrar justificativas e dar explicações. Os acidentes, por exemplo, são explicados e não dependem de um ato nosso de

vontade. Por outro lado, as crianças aprendem a justificar, dar razões para suas ações, e assim construir formulações de pensamento e de linguagem coerentes.

Em seu livro *O Pensar na Educação* (1995) discute a precedência, no aspecto pedagógico, da fala em relação à escrita e da narração em relação à descrição. Narrar é compartilhar experiências, trocar experiências pela conversa e pelo diálogo. A descrição mostra o mundo como ele é ou como pensamos que seja, e fornece um texto sensato, objetivo. A narrativa excita a imaginação, o ato de narrar liga-se com os conceitos de vivência e experiência. Assim, elabora o seu currículo baseado em novelas para cada etapa cognitiva (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.79).

O estímulo do desenvolvimento da criatividade relaciona-se com a capacidade que a criança deve ter de imaginar, inventar e não se limitar ao que lhe é dado como pronto. Neste ponto Lipman diferencia, na linguagem, a narrativa da descrição. Se trabalharmos apenas no âmbito da descrição, descrevemos o mundo como ele é, mas se, ao invés disso, utilizamos a narrativa, podemos narrar como o mundo é a partir do olhar de um sujeito em específico, com suas experiências, sua capacidade de imaginar como o mundo poderia ser além daquilo que se lhe apresenta.

No livro *Filosofia na Sala de Aula*, Lipman fala da necessidade da descoberta dos significados pela criança, por isso não se ensina uma verdade, mas se ensina a pensar. E pensando, por si mesma, a criança aprende a buscar o significado das coisas do mundo de forma organizada, cuidadosa, crítica e criativa. A descoberta dos significados ali se encontra vinculada a uma concepção de filosofia socrática, ou seja, “os significados que desejam receber [...] elas mesmas devem procurá-los por meio do diálogo e na investigação” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.24).

Quando trata da criatividade, nos seus textos, Lipman retoma a filosofia clássica como uma busca por verdade e esta passa a ser uma das ações que compõe a trilogia própria do ensino filosófico:

As três bases da filosofia clássica eram o Bem, o Belo e a Verdade, mas a luz foi logo deslocada destas metas em direção às formas de investigação empregadas para procurá-las: **o prático, o produtivo e o teórico**, representados coloquialmente como agir, fazer e

dizer. Mais do que manter estes três parâmetros, uma definição de filosofia poderia ser 'o exame autocorretivo dos modos alternativos de **fazer, dizer e agir**'. (...) Uma vez que devemos refletir sobre o comportamento filosófico alegado às crianças, na medida em que ele se relaciona à **criatividade**, será necessário examinar a possibilidade do fazer, do dizer e reagir filosófico das crianças. Teremos de falar se tal comportamento é um acompanhamento natural do desenvolvimento das crianças, ocorre naturalmente, mas de uma forma rudimentária que precisa ser fortalecida ou ocorre somente como consequência de intervenções educacionais cuidadosas, específicas e deliberadas. Se tais intervenções são exigidas para produzir o comportamento desejado ou apenas para encorajá-lo e reforçá-lo – cabe perguntar como são constituídas e sob que condições terão maior sucesso?" (LIPMAN, 1990, p.196-197, grifo nosso)

A partir do que foi afirmado, parece que o dizer, o teórico e a verdade ficam no mesmo âmbito, se equivalem. Então é preciso ver como se instaura a busca pelo significado na criança. Ou de que forma este significado, vinculado ao exercício de um pensamento criativo, interage ou resulta da metodologia usada pelo professor, o diálogo na comunidade de investigação que parte das novelas filosóficas e que tem um roteiro como sugestão para o debate. É importante situar este roteiro apenas como sugestão de perguntas a serem feitas, no sentido de levantar questões, buscar as razões e a ordenação do pensamento, considerando que a formação em filosofia, do professor, não é uma exigência da proposta de Lipman. E, que, sendo utilizados como metodologia, não caiam também na rotina de sala de aula, fazendo com que o diálogo, a busca de temas de interesse seja direcionado, com o tempo, de forma exclusiva para os significados prontos, já instituídos pela cultura, ou pela tal "verdade" a que se refere Lipman como sendo própria da investigação filosófica.

Na fenomenologia de Merleau-Ponty, esta interação entre os significados prontos, próprios da cultura, e os significados novos – que brotam de forma espontânea, originária, na relação do ser com o mundo vivido – vai demonstrar uma simultaneidade entre estes e a criatividade do pensar se manifesta na expressão inovadora, como veremos no capítulo três.

Lipman defende, no seu modo de conceber o ensino de filosofia, a conversão da sala de aula em uma Comunidade de Investigação,

na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. Conseqüentemente, quando este processo é internalizado ou introjetado pelos participantes, estes passam a pensar em movimentos que se assemelham aos procedimentos. Eles passam a pensar como o processo pensa. (LIPMAN, 1995, p.31-32)

A Comunidade de Investigação é a base da metodologia da proposta de filosofia para crianças, é um conjunto de procedimentos e atitudes que garantem uma discussão coletiva sobre temas filosóficos e desenvolvem as habilidades cognitivas rumo ao pensar cuidadoso, crítico e criativo – o pensar bem. Nesta comunidade as relações entre alunos e professores são horizontais, caracterizando-se pelo respeito e pela ética na investigação. Neste espaço, o aluno pode perguntar e responder sem medo de errar. O papel do professor é o de um facilitador da aprendizagem, a investigação deve se dar de forma colaborativa: “Claro que o professor é necessário como mediador, mas o mediador primordial é a própria história. O papel do professor talvez possa ser mais bem descrito como o de um facilitador” (LIPMAN, 1997, p. 29).

Considerando então a necessidade da filosofia no ensino básico, Lipman propõe uma metodologia baseada na transformação da sala de aula em *Comunidade de Investigação* que utilizaria o material didático desenvolvido para o programa que são as *Novelas Filosóficas*. Estas novelas compõem um currículo<sup>22</sup> pensado para oferecer temáticas de reflexão desde a pré-escola ao ensino médio, com um aprofundamento gradual das questões. A forma de realizar o trabalho na

---

<sup>22</sup> Lipman apresenta um currículo vinculado às novelas filosóficas para cada série escolar desde a pré-escola até o ensino médio, onde são enfatizadas habilidades a serem desenvolvidas. Por exemplo, nas novelas Elfie, Issao e Guga, histórias para, respectivamente, pré-escola, 1ª e 2ª séries, a ênfase é dada à aquisição de linguagem, atentando para as formas de raciocínio implícitas na conversa cotidiana das crianças, para desenvolver habilidades cognitivas básicas (semelhanças, diferenças, relações).

*Comunidade de Investigação* é o diálogo originado pelos assuntos provenientes das novelas e também das relações que surgirem com o cotidiano dos alunos, com temas sociais ou da própria filosofia.

O objetivo do ensino de filosofia para crianças, segundo Lipman, é o de ensiná-las a aprender a pensarem por si mesmas. A metodologia apropriada seria por meio do diálogo em comunidade voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (habilidades de raciocínio; de investigação; de formação de conceitos e de tradução) interligadas à concepção de um pensamento multidimensional (cuidadoso, crítico e criativo).

O crescimento interpessoal, outro ponto desenvolvido pelo programa de filosofia para crianças, seria caracterizado pela oportunidade de aprender a pensar filosoficamente com o outro, numa discussão na qual se podem trocar formas de ver e de significar as relações com o mundo, ou seja, na reflexão, imanente ao debate.

E, por fim, o desenvolvimento da compreensão ética, a qual ele relaciona à dimensão metafísica, estética, epistemológica, pois sem essas a “investigação ética seria míope” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.97). Para se chegar a juízos morais o indivíduo precisa ter uma sensibilidade ética e isto envolve todos os âmbitos da filosofia.

Com respeito às habilidades cognitivas, Lipman considera importante desenvolver: habilidades de raciocínio – que trabalham a coerência interna dos discursos; habilidades de investigação (processo de busca de construção das respostas); habilidades de formação de conceitos (por meio destas os conceitos adquirem sentidos e permitem a construção do conhecimento); habilidades de tradução (compreensão de discursos falados ou escritos preservando seu significado).

Estas habilidades envolvem um universo amplo e, sendo estimuladas, permitem que se desenvolva o pensamento crítico e criativo, segundo Lipman. Ligado a isso temos a sua concepção de pensamento multidimensional, que ele define como sendo o pensamento, ao mesmo tempo, cuidadoso, criativo e crítico:

Lipman considera que o modo crítico de pensar corresponde à função assertiva do julgar, o modo criativo do pensar à função

expressiva do julgar, e o modo do cuidado à função ativa do julgar. Da mesma forma que as funções do julgar estão presentes em todo juízo em diferente proporção, assim também em todo pensar de ordem superior existe uma composição diversificada de criticidade, criatividade e cuidado. (KOHAN, 2000, p. 53)

O ensino de filosofia ajuda a estimular o pensamento multidimensional. Para Lipman, a comunidade de investigação é o lugar adequado para que se desenvolva o pensamento multidimensional, baseado na discussão e no diálogo.

No Programa Filosofia para Crianças, de Lipman, o aprender pressupõe a busca de uma comunidade na qual se compartilham as experiências, em que haja procedimentos comuns e compromisso com estes procedimentos. Esse compromisso relaciona-se com a formação de uma atitude questionadora e racional frente ao mundo. Além disso, é necessário aprender a explicar os fatos e a justificar nossas opiniões, como pré-requisitos para a construção de uma sociedade realmente democrática.

Lipman demonstra por meio de pesquisas que o acesso à filosofia, como forma de ensinar as crianças a raciocinar, comprovou a melhora de 80% no raciocínio destas. Para ele, o ensino de filosofia pode ser uma maneira de as crianças adquirirem uma 'caixa de ferramentas' útil na escola e fora dela, firmando seu viés da racionalidade em detrimento de um comportamento social irracional:

Não devemos considerar o objetivo de tal intervenção educacional como meramente reparador. O propósito maior e mais importante é de estabelecer um regime de pensamento bem fundamentado entre as crianças, um regime que não será simplesmente reparador em sua função mas preventivo da irracionalidade. (LIPMAN, 1995, p.50)

Ainda no que se refere à metodologia, é importante observar que o programa menciona que as aulas devem seguir as etapas: leitura do texto (individual ou coletiva); levantamento de questões pelos alunos; agrupamento das questões por temas ou assuntos; tratamento dos temas de interesse dos alunos a partir de exercícios e discussões.

As perguntas que os professores (monitores) realizam obedecem a uma certa estrutura prévia. As perguntas mais frequentemente utilizadas (OLIVEIRA, 2004), que colaboram para o aprofundamento de uma discussão filosófica, podem ser classificadas entre os tipos: perguntas que pedem esclarecimento, definição (por exemplo: “o que você quer dizer exatamente quando diz isso?” ou “você pode explicar de outra forma o que disse?”); perguntas que pedem opiniões diferentes (“há outras maneiras de ver este assunto?” ou “vocês não estão dizendo a mesma coisa de formas diferentes?”); perguntas que contestam a opinião ou coerência (“seu pensamento continuaria coerente em quaisquer circunstâncias?”) e perguntas que pedem razões de uma opinião (“que razões fazem você pensar isto?”).

A utilização de uma estrutura determinada de questionamento pode ser facilitadora para os professores, principalmente se considerarmos que o Programa Filosofia para Crianças não exige dos monitores que realizam o curso formação em Filosofia. Neste sentido, aqueles que não têm experiência com o método e o movimento, de uma investigação filosófica, ficam menos desamparados no enfrentamento de questões inesperadas, pois podem conduzir o diálogo sem problemas.

Por outro lado, é preciso estar atento para este procedimento não levar a um tipo de comportamento automatizado pelo professor, na medida em que o roteiro de perguntas pode ser um limitador da capacidade participativa do facilitador do diálogo, embora estas sejam apenas promotoras ou instigadoras de debate.

Em Lipman percebemos que a aprendizagem está ligada a uma forma de percepção do mundo que é ou da admiração, curiosidade – busca significados –, ou da experiência que vai constituindo as formulações e significações, enfim há uma necessidade de que a criança, como sujeito do conhecimento, vá tomando consciência do que existe ao seu redor e comece a constituir as razões pelas quais as coisas se fundamentam. Lipman toma por base didática o texto, as novelas filosóficas, como pretexto para originar o diálogo e suscitar questões.

Todavia, em Lipman, a base da filosofia é a investigação que tem como pano de fundo a estrutura lógica de montar e desmontar argumentos para que se tornem coerentes.

Contrapondo a esta proposta, temos em Merleau-Ponty a concepção de o perguntar, em essência, 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 pensar não é apenas uma habilidade, mas demanda uma sensibilidade, que envolve um conjunto de vivências, experiências, não necessariamente definidas como racionais ou lógicas (podem ser casuais). A criação se dá também com ajuda do acaso, (o acaso torna-se motivo, inspirador) como na arte, um movimento ao acaso pode gerar outro, sem ter sido programado, pensado, projetado, sem estar ordenado no ato de criar. O criar é *póiesis*, ou seja, produz algo novo, não apenas mobiliza o já existente. O produzir do pensamento criativo envolve a imaginação para criar o novo.

### 3 A GRANDE PROSA DO MUNDO: O CAMINHO DA RACIONALIDADE ESTÉTICA

É certo que, para falarmos de ensino de filosofia, é preciso considerar que há uma concepção do que seja a filosofia sob o enfoque da abordagem que escolhemos. 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.

Neste estudo, a intenção inicial era dar ênfase para a obra de Merleau-Ponty caracterizada por sua proposta fenomenológica, mais especificamente, o texto *Phénoménologie de la Perception*. No entanto, a releitura dos textos deste pensador, na busca da definição de sua filosofia, nos levou a não tomar de modo tão distinto, as duas fases classificadas em sua obra, conforme alguns autores<sup>23</sup>, uma fenomenológica e outra ontológica, e resolvemos trazer seus textos de forma geral, sem ordem cronológica, para mostrarmos como eles dialogam e se complementam. Este complemento se dá no sentido de que toda a revisão e autocrítica que Merleau-Ponty faz à sua fenomenologia não o afastam, de todo, de sua concepção original do modo como o homem se situa no mundo como ser, sujeito de conhecimento, inserido neste meio que o envolve e o define. Ao contrário, a relação entre conhecimento e linguagem vai ficando mais clara com as redefinições que a terminologia merleau-pontyana vai adotando: sem recusar o que antecede, ele vai transformando e exercitando o movimento da criação do pensar, que sua filosofia mesmo propõe, para melhor apresentar sua proposta. Assim, o quiasma, a carne, a reversibilidade, o pensamento selvagem que vão aparecer nas últimas obras, já estavam, como potência significativa, presentes no intervalo da linguagem fenomenológica de Merleau-Ponty. Digamos que, sua primeira fase já é ontológica e sua ontologia não deixa de ser fenomenológica: uma se apresenta como o prolongamento da outra. Ocorre que, nas primeiras

---

<sup>23</sup> Claude Lefort; Fernando Montero; Marilena Chauí, Isabel Matos Dias.

obras, a crítica que ele faz à tradição e a revisão que faz da fenomenologia partindo de Husserl, o obrigam a usar uma linguagem que procede e se liga a esta herança. No entanto, essa análise crítica às propostas da filosofia humanista sempre volta aos seus textos, e ele vai, aos poucos, ressignificando os seus conceitos.

Esse olhar crítico que aparece de forma constante em sua obra não é no sentido de romper com a filosofia e encontrar um outro caminho para pensar a relação de conhecimento do homem com e no mundo. Ao contrário, é no sentido de recolocar questões próprias à filosofia e encontrar a interrogação filosófica em sua origem. Desde *La Structure du Comportement* até *Le Visible et L'Invisible* esta necessidade se mostra, com seus percalços, com suas redefinições, explicitações para não incorrer nos mesmos erros que a filosofia da tradição nem chegar muito próximo de conceitos, por ela utilizados e dar margem a significações semelhantes. A obra de Merleau-Ponty vai, então, no caminho de uma fenomenologia (ontológica) até quase uma ontologia (fenomenológica), que se apresenta nos seus últimos escritos<sup>24</sup>. Na base de sua fenomenologia encontra-se a busca pelo sentido próprio da filosofia.

Para além de uma filosofia ou um “pensamento de sobrevoo”, o que Merleau-Ponty busca é uma filosofia da indissociação, aderida ao mundo e com os elementos que serão motivos para a constituição de uma relação de conhecimento. Assim, a filosofia se faz como reversibilidade, pois aquele que conhece se vê inserido, mergulhado no processo do conhecimento, como carne, como quiasma, como um amálgama, ou seja, ele tenta chegar à definição de elementos que impossibilitem qualquer afastamento, ou transcendência, do sujeito em relação aquilo para o que se volta para conhecer. A interrogação filosófica parte do próprio ser que quer conhecer o mundo e a si mesmo, e se encontra numa situação de pertencimento:

L'interrogation philosophique n'est donc pas simple attente d'une signification qui viendrait la combler. 'Qu'est-ce que le monde?', ou, mieux, 'qu'est-ce que l'Être?', ces questions ne deviennent

---

<sup>24</sup> Considerados aqui como últimos escritos: *Le visible e L'invisible* (inacabada); *L'oeil et l'esprit; Résumé de Cours, Collège de France (1952-1960)*; *Le philosophe et son ombre*, publicados originalmente entre 1960 e 1964.

philosophiques que si, par une sorte de diplopie, elles visent, en même temps qu'un état des choses, elles-mêmes comme questions, – en même temps que la signification 'être', l'être de la signification et la place de la signification dans 'Être. C'est le propre de l'interrogation philosophique de se retourner sur elle-même, de se demander aussi ce que c'est que questionner et ce que c'est que répondre. (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 160)<sup>25</sup>

A mesma interrogação filosófica, que se dobra sobre si, envolve a pergunta e envolve a resposta, a qual se dá pela linguagem, na forma de expressão dos significados do mundo a que este sujeito se volta, estando já nele como que aderido. “Do mesmo modo que a nervura sustém a folha por dentro, do fundo de sua carne, as idéias são a textura da experiência; seu estilo, primeiramente mudo, em seguida proferido” (1984, p.118).

Na obra *A Prosa do Mundo* (1974), Merleau-Ponty trata, por meio da linguagem literária, de mostrar que a linguagem não é mero instrumento ou “vestimenta” do pensamento, de um pensamento que se pretende claro. Na literatura, o escritor, para poder comunicar-se, não recorre simplesmente a significados que já fazem parte, anteriormente, ao “espírito humano”, ao contrário, as significações são suscitadas por um arrebatamento não-previsto, ou imprevisto porque o significado não está previamente dado.

No escritor o pensamento não se dirige à linguagem de fora: o escritor é ele mesmo um novo idioma que se constrói, se inventa meios de expressão e se diversifica segundo seu próprio sentido. O que chamamos poesia só é talvez a parte da literatura onde essa autonomia se afirma com ostentação. Qualquer grande prosa é também uma recriação do instrumento significante, a partir de então manejado segundo uma sintaxe nova. O prosaico se limita a tocar por sinais convencionados significações já instaladas na cultura. A grande prosa é a arte de captar um sentido que nunca tinha sido objetivado até então e torná-lo acessível a todos os que falam a mesma língua. (1974, p. 9)

---

<sup>25</sup> “A interrogação filosófica não é, pois, a simples espera de uma significação que viria preenchê-la. ‘O que é o mundo?’, ou melhor, ‘o que é o Ser?’, estas questões só se tornam filosóficas se, por uma espécie de diplopia, visarem, ao mesmo tempo que a um estado de coisas, a si mesmas, como questões – ao mesmo tempo que à significação ‘ser’, ao ser da significação e ao lugar da significação no Ser. É próprio da interrogação filosófica voltar-se sobre si mesma, perguntar também o que é questionar e o que é responder”. (1984, p.118)

Fazendo uma transposição para nosso tema, poderíamos dizer que, em relação ao ensino de filosofia, o “prosaico” seria manter um conhecimento especificamente voltado para a reprodução da tradição ou da história do pensamento humano, aquilo que os autores já disseram. Mas a “grande prosa” é saber constituir este conhecimento com uma linguagem originária, uma pesquisa que estimule uma atribuição de sentidos dada pelo estudante e pelo professor, articulando o constituído com o possível ainda ser manifesto ou criado.

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 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 linguagem, o instituinte e o instituído. Segundo Merleau-Ponty a linguagem tem o poder de se fazer esquecer assim que consegue exprimir-se:

À medida que sou cativado por um livro, não vejo mais as letras sobre a página, não sei mais quando verei a página, através de todos esses sinais, todas essas folhas, visto e atinjo sempre o mesmo acontecimento, a mesma aventura, ao ponto de não mais saber sob que ângulo, em qual perspectiva me foram oferecidos [...]. (1974, p.25)

Assim como o corpo está no mundo, inserido, mergulhado, colado e nos esquecemos dele em nossas ações e vivências, também na leitura, esquecemos da palavra, ou o idioma ou a página em que a escrita se encontra, quando mergulhamos no conteúdo do texto, quando escorregamos para dentro dele.

Mas nisso mesmo está a virtude da linguagem: é ela que nos atira ao que significa; dissimula-se aos nossos olhos por sua própria operação; seu triunfo é se apagar e nos dar acesso, além das palavras, ao próprio pensamento do autor, de tal maneira que após acreditamos ter-nos entretido com ele sem palavras, de espírito a espírito. (MERLEAU-PONTY, 1974, p.26)

As palavras se apagam para que possamos atingir os significados, se despem de seus contornos fixos ou fechados em sentidos previamente definidos, para se expor ao sentido que brota neste encantamento do ler. Por outro lado, há um momento posterior em que este turbilhão se acalma, se fixa, depois do acontecimento ou deste envolvimento:

as palavras uma vez esfriadas recaem sobre a página a título de simples sinais, e justamente porque nos projetaram bem adiante de si, parece-nos incrível que tantos pensamentos nos tenham vindo delas. Foram elas no entanto que nos falaram, à leitura, quando sustentadas pelo movimento de nosso olhar e de nosso desejo, mas também o sustentando, relançando-o sem cessar, refaziam conosco a dupla do cego e do paralítico – quando eram graças a nós, e éramos graças a elas palavras mais que linguagem, e a um só tempo a voz e seu eco. (MERLEAU-PONTY, 1974, p.26)

Então Merleau-Ponty apresenta dois tipos de linguagem. A linguagem de “depois”, esfriada, escrita, a adquirida, que desaparece diante do sentido de que se tornou portadora – e a que se fez no momento da expressão, do acontecimento, “que vai justamente me fazer deslizar dos sinais ao sentido –, a linguagem falada e a linguagem falante” (1974, p. 26).

De modo inverso, no momento da expressão o livro “toma posse do leitor”. A linguagem falada é aquela que o leitor já traz com ele, é o conjunto de sinais estabelecidos, convencionais, com significações disponíveis, sem a qual,

ele não teria podido começar a ler, que constitui a língua [...]. Mas a linguagem falante é a interpelação que o livro endereça ao leitor não prevenido, é essa operação pela qual um certo arranjo de sinais e de significações já disponíveis vem a alterar, depois a transfigurar, cada um deles e finalmente secretar uma significação nova, a estabelecer no espírito do leitor [...]. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 28)

A capacidade que o sujeito tem de transcender os significados é por sua subjetividade, pela multiplicidade do seu *Eu* manifestar-se, não por uma multiplicidade em sua corporeidade: não temos vários corpos num só. Mas temos a possibilidade de sermos vários *eus* pela capacidade expressiva de nossa

subjetividade. Assim como o artista, o poeta que se mostra de várias maneiras, como Fernando Pessoa em sua poesia, por exemplo, também podemos nos encontrar com outras formas de nosso Eu, nos transcender neste sentido de expressividade. E essa capacidade se revela na expressão que brota de um fundo de silêncio, onde nasce o sentido. Ou na lateralidade dos signos, no sentido entre os sentidos dados, instituídos pela convenção da linguagem, mas que mantendo seu poder de potência significante.

Merleau-Ponty fala de um sentido oblíquo ou lateral das palavras, na obra *A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio* (1989c, p.92): “se expulsarmos do espírito a idéia de um texto original, do qual a linguagem seria a tradução ou a versão cifrada, veremos que a idéia de uma expressão completa é um contra-senso, que toda a linguagem é indireta ou alusiva, ou se quisermos, silêncio”. Por isso, ele enfatiza 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” (1989c, p.94).

Merleau-Ponty nos mostra uma dialética vivida entre linguagem constituída e linguagem operante que 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.

A Filosofia não é a passagem de um mundo confuso a um universo de significação fechada. Ela começa, ao contrário, com a consciência do que rói e faz explodir, mas também renova e sublima nossas significações adquiridas. [...] É preciso compreendermos que a linguagem não é um impedimento para a consciência, que não há diferença para ela entre o ato de se atingir e o ato de se exprimir, e que a linguagem, no estado nascente e vivente, é o gesto de retomada e de recuperação que me une a mim mesmo como a outrem. É preciso pensarmos a consciência nos acasos da linguagem e impossível sem seu contrário. (1974, p.32)

O sentido que não é exato, na filosofia, 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, como atitude do sujeito *no* e *com* o mundo, vai se expressar numa linguagem (gestual, verbal, escrita, pictórica, etc.) uma espécie de prolongamento do corpo. Desta forma, é preciso compreender como aparece esta analogia do corpo com a linguagem na obra de Merleau-Ponty.

### 3.1 LINGUAGEM, FILOSOFIA E CONHECIMENTO: DA PERCEPÇÃO À EXPRESSÃO

Neste estudo, buscamos na fenomenologia<sup>26</sup> de Merleau-Ponty as suas contribuições para o ensino de filosofia, mais especificamente, um ensino de filosofia que possa ser realizado com crianças. Em estudo anterior<sup>27</sup>, analisamos, em Merleau-Ponty, a sua proposta para superar a antinomia clássica (sujeito-objeto) por meio da relação entre pensamento e linguagem. Naquele estudo, percorremos o caminho de suas obras<sup>28</sup> para desvendar como ele concebe a coexistência da linguagem com o pensar, passando por uma crítica às concepções empirista e intelectualista de comportamento e linguagem e como ele retoma a ligação entre a experiência perceptiva – fundamento de sua fenomenologia – e a experiência da linguagem, como extensão da intencionalidade significativa do corpo no mundo.

Assim, falar do corpo, em Merleau-Ponty, remete-nos à compreensão deste por meio das suas atividades de significação e expressão, as quais vão além da linguagem e do pensamento. A linguagem, para ele, é unidade indissociável de outros aspectos da existência humana, pois, além do papel de simbolizar e significar, ela recebe uma nova atribuição: a palavra – como prolongamento do

---

<sup>26</sup> Entendemos aqui fenômeno como um modo de aparecer anterior à tematização da consciência, ou seja, o que é vivido antes de ser tematizado.

<sup>27</sup> Em dissertação de mestrado realizada no Pós Graduação em Filosofia da PUC/RS, sobre a relação entre Pensamento e Linguagem na Fenomenologia de Merleau-Ponty, publicada sob o título *A Linguagem Muda e o Pensamento Falante – sobre a filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

<sup>28</sup> *La Structure du Comportement* (1942); *Phénoménologie de la Perception* (1945); *Sens et non-sens* (1948); *Éloge de la Philosophie* (1952); *Les Aventures de la Dialectique* (1955); *L'Oeil et L'Esprit* (1960); *Le Visible et L'Invisible* (publicação póstuma 1964). Estas são as datas das publicações originais destes livros, as obras utilizadas neste estudo constam na bibliografia final.

corpo no mundo – tem a tarefa de expressar e realizar seu comportamento intencional. O sujeito que fala é princípio de sentido, por estar em constante diálogo com o mundo e com o outro, por isso, não há sentido absoluto fora do sujeito (como ocorre nas concepções racionalista e empirista). É *na e pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito. Assim sendo, a linguagem funda realmente a sua realidade, a de ser-no-mundo. Este ser é sujeito presente no mundo, enquanto consciência conhecedora (que pode vir a atingir o conhecimento objetivo), mas que também participa ativamente, como corpo situado no mundo, do processo de conhecimento. O sujeito tem a função ativa e criativa, pois seu olhar sobre o mundo implicará seu olhar sobre si mesmo dentro deste mundo que submete ao conhecimento.

Estas reflexões levam à concepção de a linguagem se constituir junto com o pensamento; de estes não existirem em separado e, por fim, de o conhecimento e seu processo de construção do pensar, do tematizar e do constituir quaisquer saberes sobre o mundo dependerem desta relação. É a partir da noção de como se constitui o conhecimento em Merleau-Ponty que podemos pensar o ensino de filosofia.

Merleau-Ponty, em sua fenomenologia da percepção, insiste numa volta à experiência perceptiva, pois, segundo ele, a percepção real e a lógica vivida, com as quais se instaura nosso acesso ao mundo, foram esquecidas pela filosofia tradicional ou humanista, como ele denomina – em referência às abordagens empirista e intelectualista da realidade. A significação fundamental, que está implícita na existência, surge na percepção e guia o conhecimento e a reflexão. Caso não se considere a percepção, a realidade torna-se desvirtuada, porque 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, no sentido clássico. A percepção, em Merleau-Ponty, se apresenta como reflexão radical, que contempla o existencial irrefletido, inaugura um sentido que se encontra enraizado histórica e culturalmente no mundo.

A filosofia de Merleau-Ponty se instaura como uma forma de olhar e refletir sobre o mistério da vida perceptiva, uma outra metodologia para conhecer, em que o sujeito que conhece está mergulhado em sua facticidade. Por isso o retorno

à experiência perceptiva, ao oculto, ao irrefletido, ao ainda-não-manifesto, o que implica um retorno concomitante à experiência do pensar.

A expressão do corpo foi um dos caminhos que a fenomenologia merleau-pontyana desenvolveu para compreender o ser-no-mundo como um ser intencional, voltado para o mundo e para o outro. Desta maneira, o ponto de partida não foi a linguagem, mas a análise do comportamento, como demonstra em sua primeira obra, *La Structure du Comportement*, cujo objetivo principal era o de apresentar a relação entre natureza e consciência, diferente da relação objetiva e exterior de conhecimento estabelecida pela filosofia e pelas ciências, até então. Nesta obra Merleau-Ponty chega à categoria de corpo como fenômeno, também chamado de “corpo-sujeito” ou “corpo-próprio”, diferenciando-o do objeto científico, pois é um corpo que é sujeito de seus atos, que apresenta uma intencionalidade e um poder de significação em sua relação de abertura para o mundo e dele não podemos nos separar no processo de conhecimento:

reconhecemos para o corpo uma unidade distinta daquela do objeto científico. Acabamos de descobrir até em sua função sexual uma intencionalidade e um poder de significação. Procurando descrever o fenômeno da fala e o ato preciso de significação, teremos oportunidade de ultrapassar definitivamente a dicotomia clássica entre sujeito e objeto. (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 183)

Para tentar superar os dualismos presentes na filosofia, inaugurados pela metafísica clássica, Merleau-Ponty parte, em *La Structure Du Comportement*, do estudo do comportamento. Ele examina a antinomia sujeito-objeto à luz das propostas do empirismo, do intelectualismo, do mecanicismo causalista, do idealismo, e, na psicologia, de igual forma nas teorias do comportamento reflexo, do behaviorismo – no modo como estas apresentam o comportamento, decorrente do sistema nervoso central ou das relações do indivíduo com o meio ambiente – até chegar à *Gestalttheorie* ou psicologia da Forma, como primeira tentativa de superação dos pensamentos causais ou idealistas sobre o comportamento rumo a um tratamento dialético do tema.

Analisando o comportamento, Merleau-Ponty se dá conta da ambivalência do corpo, derivado das concepções antinômicas do intelectualismo e do atomismo

em relação a este: “[...] o espaço corporal é ambivalente. [...] O organismo é ao mesmo tempo uma máquina onde a atividade total é a soma das atividades locais, e um todo onde as atividades locais não são isoláveis” (1975, p.47, nota 2). O que o impressionou foi o fato de o corpo ser concebido, nas teorias da tradição, por uma concepção como coisa, e por outra como idéia. Como poderia o corpo ser um feixe de pedaços em-si (*partes extra partes*), visto por um; e uma unidade, um todo, visto por outro? E, na certeza de que não se deve optar por um destes dois pólos, mas, ao contrário, superar esta segmentação, pois, “enquanto posições que correm o risco de se manterem [sic] em pólos antitéticos, elas deixam de pensar o entre-dois, o meio solicitado pela interrogação do filósofo”, segundo Orlandi (1980, p.160), Merleau-Ponty chega à categoria de estrutura para tratar do comportamento.

Conforme Chauí (1983) Merleau-Ponty adota, da *Gestalttheorie*, a noção de forma, que possibilitava uma relação de igualdade entre:

ordens diferentes de fenômenos e que, privilegiando a estrutura como sistema auto-regulado de correspondências a-causais, abria um campo inédito para pensar o corpo sem o causalismo nervoso e fisiológico, e o psíquico sem recorrer à introspecção nem ao ‘fluxo da consciência’. Revelando o comportamento como estrutura, isto é, como totalidade auto-regulada de relações dotadas de finalidade imanente, tornava possível afastar a causalidade mecânica e a finalidade externa. (p. 222)

A estrutura vai atuar como pano de fundo, como possibilidade de exprimir um processo global, irreduzível a um modo unilateral de explicação do comportamento: “como a profundidade, que não é a terceira dimensão do espaço objetivo, mas suporte invisível da visibilidade, a estrutura não é coisa nem idéia, mas inteligibilidade nascente, estruturação” (CHAUÍ, 1983, p.223).

A ambiguidade caracterizada no comportamento ele vai encontrar, também, na linguagem. Primeiramente, partindo da classificação – tomada das leituras de Goldstein (teórico da *Gestalt*) –, de uma linguagem voluntária e uma linguagem automática, evidenciadas em pesquisas sobre distúrbios lingüísticos, Merleau-Ponty demonstra, a partir da relação figura e fundo, que as funções corpóreas – a linguagem, por exemplo – só podem ter sentido no mundo percebido.

O percebido só seria explicável pelo próprio percebido e não por processos fisiológicos. Uma análise fisiológica da percepção seria pura e simplesmente impossível. Partindo da palavra como fenômeno físico, como conjunto de vibrações do ar, não se poderia descrever no cérebro nenhum fenômeno fisiológico capaz de servir de substrato à significação da palavra, visto que, [...], a palavra como conjunto de excitações motoras ou aferentes pressupõe a palavra como estrutura melódica e, esta, a frase como unidade de significação. (MERLEAU-PONTY, 1975, p.124)

Para não limitar a percepção às análises fisiológicas, ele toma como recurso o estudo da linguagem e da compreensão da fala, nas diversas teorias da psicologia e da neurolinguística. Neste primeiro momento, a *Gestalt* vai apontar para um lugar possível de vivência, de exercício da linguagem, uma mediação entre a linguagem automática e a linguagem voluntária que é a fala. A compreensão da palavra aparece como fenômeno do mundo percebido, como manifestação voluntária, intencional do corpo próprio. A vontade ou a intenção ligadas à fala não eram consideradas pelas teorias tradicionais da psicologia (behaviorismo, teoria do comportamento reflexo).

Merleau-Ponty chega nesta obra, *La Structure du Comportement*, a preparar o caminho para a fenomenologia da percepção, a qual começa por descrever um campo pré-reflexivo, no qual a consciência perceptiva, por meio do corpo próprio, instaura a percepção do mundo. Foi sua crítica à consciência reflexiva que o fez chegar a uma noção de consciência perceptiva, pois ele considera que:

a reflexão apareceria como ato segundo porque não pode anular sua dependência ao pré-reflexivo onde se efetua a gênese do sentido, mas este por seu turno, não dispensa a reflexão porque esta explícita e exprime o que existe tacitamente no simbolismo do corpo e do mundo. (CHAUÍ, 1983, p.223)

Este mesmo caminho crítico ele retoma na *Phénoménologie de La Perception*, contando com os conceitos de corpo e de percepção para apresentar-nos a existência ambivalente.

Nous sommes habitués par la tradition cartésienne à nous déprendre de l'objet: l'attitude réflexive purifie simultanément la notion commune du corps et celle de l'âme en définissant le corps comme une somme de parties sans intérieur et l'âme comme un être tout présent à lui-même sans distance. Ces définitions corrélatives établissent la clarté en nous et hors de nous: transparence d'un objet sans replis, transparence d'un sujet qui n'est rien que ce qu'il pense être. L'objet est objet de part en part et la conscience conscience de part en part. Il y a deux sens et deux sens seulement du mot exister: on existe comme chose ou on existe comme conscience. L'expérience du corps propre au contraire nous révèle un mode d'existence ambigu. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.231)<sup>29</sup>

A linguagem do corpo dá, pois, a Merleau-Ponty a possibilidade de encontrar o sentido do mundo numa relação intencional e originária. O corpo encontra-se numa situação constante de percepção e de significação, como condição necessária deste ser que está em estado de abertura para o mundo.

Le rapport de la raison et du fait, de l'éternité et du temps, comme celui de la réflexion et de l'irréfléchi, de la pensée et du langage ou de la pensée et de la perception, est ce rapport à double sens que la phénoménologie a appelé *Fundierung*: le terme fondant, – le temps, l'irréfléchi, le fait, le langage, la perception – est premier en ce sens que le fondé se donne comme une détermination ou une explicitation du fondant, ce qui lui interdit de le résorber jamais, et cependant le fondant n'est pas premier au sens empiriste et le fondé n'en est pas simplement dérivé, puisque c'est à travers le fondé que le fondant se manifeste. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.451)<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> “Fomos habituados pela tradição cartesiana a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior e a alma um ser inteiramente presente em si sem distância. Estas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um sujeito que não é senão o que pensa ser. O objeto é objeto de ponta a ponta e a consciência é consciência de ponta a ponta. Há dois sentidos e somente dois sentidos da palavra existir: existe-se como coisa ou existe-se como consciência. A experiência do corpo próprio, ao contrário, nos revela um modo de existência ambíguo”. (tradução da autora)

<sup>30</sup> “A relação entre a razão e o fato, entre a eternidade e o tempo, assim como aquela entre a reflexão e o irrefletido, entre o pensamento e a linguagem ou entre o pensamento e a percepção, é aquela relação com dupla direção que a fenomenologia chamou de *Fundierung*: o termo fundante – o tempo, o irrefletido, o fato, a linguagem, a percepção – é o primeiro no sentido em que o fundado se apresenta como uma determinação ou explicitação do fundante, o que lhe proíbe de algum dia reabsorvê-lo, e todavia o fundante não é primeiro no sentido empirista e o fundado não é simplesmente derivado dele, já que é através do fundado que o fundante se manifesta.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.527)

A intencionalidade é, por sua vez, característica da consciência encarnada, própria do corpo-sujeito. A intencionalidade não é exclusiva de uma consciência absoluta particular, Merleau-Ponty estende a intencionalidade da consciência para o corpo. Assim, a intencionalidade não deixa de ser da consciência, só que esta consciência está situada no mundo, numa relação de abertura. É na noção merleau-pontyana de “ser-no-mundo” que se reflete a consciência engajada e sua existência. Entre sujeito e objeto, consciência e mundo, a existência surge como “o terceiro termo entre [...] o para-si e o em-si” (1975, p.133, nota 56).

A experiência desta metodologia de uma filosofia que se configura como atitude frente ao mundo é exemplificada por Merleau-Ponty em várias relações que estabelecem com a arte e a literatura. Um exemplo, em específico, pode ajudar a compreender a atitude desta filosofia que compreende o mundo antes de tematizá-lo. No texto *A Dúvida de Cézanne*, Merleau-Ponty aponta para uma experiência de vida do artista que introjeta os valores de sua arte, na qual o mundo é um fenômeno em infinita possibilidade de manifestação e o artista é o sujeito intencional, sempre novo, ou seja, uma mesma consciência, mas sempre diferente (em estado de abertura) diante do que a ela se manifesta:

Se o pintor quer expressar o mundo, é necessário que a disposição das cores leve em si mesma este Todo indivisível; se não sua pintura será uma alusão às coisas e não as refletirá em sua unidade imperiosa, com a presença, com a plenitude insuperável que constitui para todos nós a definição do real. Esta é a causa pela qual cada toque de cor dado deve satisfazer uma infinidade de condições, pela qual Cézanne meditava às vezes durante uma hora antes de dar-lo [...]. A expressão do que *existe* é uma tarefa infinita. (1977, p.42, T.A., grifo texto original)

O exemplo de Cézanne permite a Merleau-Ponty chegar à experiência do olhar e perceber o mundo que todo o ser pode realizar, pois para ele somente um homem pode ser capaz 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:

por estar direcionado a tomar consciência no fundo de uma experiência muda e solitária sobre o qual se cimentam a cultura e o intercâmbio de idéias, o artista lança sua obra da mesma maneira como um homem lançou a primeira palavra. [...] O sentido do que vai dizer o artista *não está* em nenhuma parte, nem nas coisas, que ainda não têm sentido, nem em si mesmo, em sua vida informada. (MERLEAU-PONTY, 1977, p.46-47, T.A.)

O artista – ao contrário ou além de uma razão constituída com a qual se comunicam os homens dentro de uma cultura – ele busca uma outra razão que encontra suas próprias origens.

Esta mesma relação de percepção, que 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, este olhar de artista é o olhar da criança. 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.

E Merleau-Ponty estabelece uma analogia entre a arte e a palavra, como poder constante e originário de dizer o novo, sempre de outra forma, de maneira inaugural e instauradora. Talvez aqui encontremos a relação desta produção de significados com a origem da própria atitude filosofante e, a partir disto, o sentido para o ensino de filosofia.

Le peintre est seul à voir droit de regard sur toutes choses sans aucun devoir d'appréciation. On dirait que devant lui les mots d'ordre de la connaissance et de l'action perdent leur vertu. [...] Comme s'il y avait dans l'occupation du peintre une urgence qui passe toute autre urgence. Il est là, fort ou faible dans la vie, mais souverain sans conteste dans sa rumination du monde, sans autre 'technique' que celle que ses yeux et ses mains se donnent à force de voir, à force de peindre, acharné à tirer de ce monde où sonnent les scandales et les gloires de l'histoire des toiles qui n'ajouteront guère aux colères ni aux espoirs des hommes, et personne ne

murmure. Quelle est donc cette science secrète qu'il a ou qu'il cherche? (MERLEAU-PONTY, 1990d, p. 14-15)<sup>31</sup>

À arte é permitido ir ao mundo sem a pretensão de arrancar-lhe um sentido objetivo, a ela é dado o direito de banhar-se no sentido bruto do mundo sensível, este mundo de nossas vidas que se apresenta ao nosso corpo de forma mais completa do que com a ciência. Nesse sentido, Merleau-Ponty nos remete à uma racionalidade estética que percebe o mundo e o expressa, sem abismos, sem intervalos, de forma originária e direta, uma expressão originária que inaugura o novo. Esta seria a capacidade da arte, ou a forma de conhecimento que permite o constante estranhamento e a admiração frente ao mundo, antes de tematizá-lo de maneira objetiva como o faz a ciência tradicional. Para Merleau-Ponty: “um pintor como Cézanne, um artista, um filósofo, não têm somente que criar e expressar uma idéia, mas também desvelar as experiências que poderiam enraizá-la nas outras consciências” (MERLEAU-PONTY, 1977, p. 47, T.A.).

Além disto, a obra realizada tem o poder de “ensinar-se a si mesma”, pois o espectador ou o leitor vai seguir as indicações que se encontram presentes nela (quadro ou livro): tropeçando, estabelecendo relações e rupturas, o leitor ou espectador chegam àquilo que o artista ou filósofo quis comunicar. Esta afirmação de que a obra mesma se ensina nos remete ao texto de Rancière (2007), onde o mestre, não ensinando nada e emancipando os alunos do poder explicatório, provoca um exercício de aprendizagem nos estudantes. De certo modo, constata-se que o ensino só é possível porque existe a condição de possibilidade do aprender, relação que parece óbvia, mas o que Rancière traz como novidade é exatamente a autonomia do aluno em aprender: pode-se aprender sem ninguém ensinar, aprendermos muitas coisas durante nossa vida desta forma. Como ele afirma: “as palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela

---

<sup>31</sup> “O pintor é o único que tem direito de olhar para todas as coisas sem nenhum dever de apreciação. Dir-se-ia que, diante dele, as palavras de ordem do conhecimento e da ação perdem sua virtude. [...] Como se houvesse na ocupação do pintor uma urgência que excede qualquer outra urgência. Ele está aí, forte ou fraco na vida, porém soberano incontestável na sua ruminação do mundo, sem outra ‘técnica’ a não ser a que seus olhos e suas mãos se dão, à força de ver, à força de pintar, obstinado em tirar desse mundo, onde soam os escândalos e as glórias da História, telas que quase nada acrescentarão às cóleras nem às esperanças dos homens, e ninguém murmura. Que ciência secreta é, pois, essa que ele tem ou procura?” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 48-49)

penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador [...]” (RANCIÈRE, 2007, p.22).

Assim, este aprender se caracteriza como o poder de entregar-se à obra, ao mundo, num estado de abertura, de atenção, de intenção de aprender, de querer desvendar seus caminhos, seus mistérios. Como se diz usualmente ‘a poesia ou a música não se explicam’, elas devem ser sentidas, vivenciadas, apreciadas. Não se daria o mesmo com o mundo? Há uma relação entre obra e mundo neste processo de aprendizagem constituído na racionalidade estética. Aquele que se coloca numa situação de aprendizagem do mundo – artista, filósofo, criança – encontra-se em relação e a obra e o mundo, só que no mesmo âmbito do aprender.

Este diálogo entre obra e espectador revela certa autonomia significativa da obra e, por sua vez, uma liberdade de atribuir significados dada ao espectador. Esta liberdade existe no olhar na infância. O novo se revela, mesmo no 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 o arrebatava, algo que antes não o chamava, mesmo estando ali. A intencionalidade faz este movimento de uma instauração da atenção para algo. O olhar de artista, olhar de criança, espanta-se e mostra o novo. A atenção aponta e o corpo significa por meio de uma linguagem que pode, também, se dar em movimento, em transformação.

Esta forma de olhar e instaurar o novo, que está presente na racionalidade estética, como modo possível de também constituir conhecimentos, é o viés que se apresenta para se pensar uma metodologia de ensino de filosofia com crianças, tendo sempre presente que, para Merleau-Ponty, a filosofia é uma atitude frente ao mundo, uma atitude intencional em que, nesta noção de intencionalidade:

la ‘compréhension’ phénoménologique se distingue de ‘l’intellection’ classique, qui est limitée aux ‘vraies et immuables natures’, et la phénoménologie peut devenir une phénoménologie de la genèse. Qu’il s’agisse d’une chose perçue, d’un événement historique ou d’une doctrine, ‘comprendre’ c’est ressaisir l’intention totale – non seulement ce qu’ils sont pour la représentation, les ‘propriétés’ de la chose perçue, la poussière des ‘faits historiques’, les ‘idées’ introduites par la doctrine – mais l’unique manière d’exister qui s’exprime dans les propriétés du caillou, du verre ou du

morceau de cire, dans tous les faits d'une révolution, dans toutes les pensées d'un philosophe. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.XIII)<sup>32</sup>

Então, Merleau-Ponty trata da imaginação necessária à ciência, e lembra que o próprio Kant apresenta, em sua *Crítica do Juízo*, a existência de “uma unidade da imaginação e do entendimento e uma unidade dos sujeitos frente ao objeto e que, na experiência do belo, por exemplo, eu tenho a prova de um acordo do sensível e do conceito, de mim e do outro, que é ele mesmo sem conceito” (1945, p.XIII, T.A). Portanto, se há uma relação entre imaginação e atividade categórica que caracteriza a natureza do sujeito

ce n'est plus seulement le jugement esthétique, mais encore la connaissance qui repose sur lui, c'est lui qui fonde l'unité de la conscience et des consciences. (...) Il ne s'agit pas de doubler la conscience humaine d'une pensée absolue qui, du dehors, lui assignerait ses fins. Il s'agit de reconnaître la conscience elle-même comme projet du monde, destinée à un monde qu'elle n'embrasse ni ne possède, mais vers lequel elle ne cesse de se diriger – et le monde comme cet individu préobjectif dont l'unité impérieuse prescrit à la connaissance son but. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.XII-XIII)<sup>33</sup>

Merleau-Ponty considera necessário fazer a consciência “aterrizar”, voltar ao mundo, à essência mesma das coisas, e o pensamento de “sobrevoo” da ciência tornar a colocar-se no “há” prévio do mundo sensível para aprender a insistir nas próprias coisas e em si mesmo, ou seja, mergulhar no mundo para tornar-se filosofia.

<sup>32</sup> a “compreensão” fenomenológica se distingue da “intelecção” clássica, que está limitada às “verdadeiras e imutáveis naturezas”, e a fenomenologia pode tornar-se uma fenomenologia da gênese. Que se trate de uma coisa percebida, de um evento histórico ou de uma doutrina, “compreender” é retomar a intenção total – não somente o que estes são para a representação, as “propriedades” da coisa percebida, a poeira dos “fatos históricos”, as “idéias” introduzidas pela doutrina – mas a única maneira de existir que se exprime nas propriedades do saibro, do vidro ou de um pedaço de cera, em todos os fatos de uma revolução, em todos os pensamentos de um filósofo. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.XIII, T.A.)

<sup>33</sup> “não é mais somente o juízo estético, mas ainda a consciência que repousa nele, é ele que funda a unidade da consciência e das consciências. [...] Não se trata de redobrar a consciência humana de um pensamento absoluto que, de fora, lhe designe seus fins. Trata-se de reconhecer a consciência ela mesma como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela nem abarque nem seja possuidora, mas em direção ao qual não cesse de se dirigir, – e o mundo como este indivíduo pré-objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência seu objetivo.” (MERLEAU-PONTY, 1945, p.XII-XIII, T.A.).

Todo processo para aquisição de conhecimento, mesmo um processo inicial de investigação filosófica pressupõe em seu ponto de partida o sujeito de consciência “encarnada”. A noção de corporeidade presente na fenomenologia da percepção considera a consciência não ser uma consciência racional que exclui a corporeidade, mas, ao contrário, a consciência ser sempre “consciência de algo” e deve estar mergulhada, inserida no mundo.

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.

Do que até aqui se apresenta podemos apontar algumas consequências e nos aproximar de uma concepção de ensino de filosofia na infância. A relação estabelecida por Merleau-Ponty de uma analogia entre arte e filosofia serve para falar do movimento de instauração do conhecimento, qual seja a partir de um processo de percepção do mundo – realizado pelo sujeito que está inserido, envolvido, neste – e que se efetiva por meio da expressão, com a elaboração de significados na linguagem expressiva, seja ela em qual suporte for.

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

Este ensino de filosofia, então, pressupõe um exercício de filosofar, no sentido fenomenológico de Merleau-Ponty, antes da tematização do mundo, e sem ser uma mera reprodução de conhecimentos já instituídos. Mas permite também falar, a seguir, de um ensino de filosofia que contemple a possibilidade de abordagem dos problemas de forma filosófica, ou seja, filosofando, questionando, 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 sequência ou um encadeamento argumentativo para acompanhar um problema posto e solucionado pelos filósofos.

### 3.2 A RACIONALIDADE ESTÉTICA: INSTAURADORA DE UMA LEITURA DO MUNDO

A racionalidade estética<sup>34</sup> (*aesthesis*) é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, ou seja, na abordagem merleau-pontyana, é condição tácita, implícita, para a constituição da relação de conhecimento e que pode também da mesma forma, ao nosso ver, estabelecer-se no processo do ensino de filosofia. Esta racionalidade estética pressupõe o modo de estar – inserido, mergulhado, 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.

Podemos afirmar que o sujeito contemporâneo é múltiplo na sua forma de ver – fragmentada, acelerada, que percebe diversos aspectos do mundo ao mesmo tempo – de viver, e de expressar ou dizer este mundo. Walter Benjamin (1983) trata desse sujeito que vai se acostumando ao olhar fragmentado, em movimento, acelerado e múltiplo, após o advento do cinema. Às vezes é o próprio sujeito que se torna “vários”, como o citado exemplo de Fernando Pessoa, que nos mostra uma multiplicidade de subjetividades em sua produção poética.

Diante deste mundo instigante e múltiplo em significados, faz-se necessário que o ser humano esteja aberto para esta multiplicidade simultânea. Um pensamento que esteja às voltas com a constituição de significados precisa ser criativo, para superar a instância dada como verdade inquestionável. No âmbito

---

<sup>34</sup> A palavra Estética tem sua origem etimológica no grego *aisthesis* (αἴσθησις), que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações (Cf. ISIDRO PEREIRA, S.J. Dicionário Grego-Português/ Português-Grego. Porto: Editorial A.I., 1984). Como disciplina filosófica, a estética surge no século XVIII, com a função de criar um estatuto próprio da arte e garantir o seu reconhecimento como atividade autônoma e necessária.

da arte esta fuga parece ser menos polêmica, esperamos o novo da obra, como nos diz Calvino:

cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que, à maneira de Perseu, eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...". (CALVINO, 1990, p.19)

Ver sob outra lógica seria a chave para o pensamento significar? A filosofia permite diversas lógicas?

A racionalidade estética, como possibilidade de um conhecimento por meio dos sentidos e do que nos afeta em nossa capacidade de perceber por este modo sensível, abre-se como um caminho para pensarmos o ensino da filosofia considerando não apenas o aspecto inteligível da capacidade humana de conhecimento, mas também sua dimensão sensível, de *aesthesis* ou poder de perceber o mundo para além do direcionamento pela tematização ou teorização racional. A experiência estética amplia o âmbito do conhecimento não reduzindo a forma de voltar-se à filosofia apenas com um olhar de uma racionalidade inteligível, pensante e excludente do que envolve o corpo enquanto também se constitui como dimensão de aprendizagem.

Aproximamo-nos, então, do sentido de um *logos* em estado nascente e da intencionalidade corpórea do sujeito que se encontra em relação de conhecimento com o mundo, como concebe Merleau-Ponty.

O sentido que pretendemos dar à racionalidade estética, neste estudo, é o de percepção, visão de mundo, que engloba o significado instituído e o instituinte, tal como apresenta Merleau-Ponty, que a vê como uma modalidade original da consciência e afirma:

Não podemos [...] aplicar à percepção a distinção clássica de matéria e forma nem conceber o sujeito que percebe como uma consciência que 'interpreta', 'decifra' ou 'ordena' uma matéria sensível da qual possuiria a lei ideal. A matéria é 'grávida' de sua

forma, o que quer dizer, em última análise, que toda percepção tem lugar num certo horizonte e enfim no 'mundo' e que ambas nos são presentes mais praticamente do que explicitamente conhecidas e colocadas por nós e que, enfim, a relação de certo modo orgânica do sujeito perceptor e do mundo comporta por princípio a contradição da imanência e da transcendência. (1990, p.42)

O mundo percebido, o mundo da vida, é o fundo sempre pressuposto por toda racionalidade, todo valor e toda existência. Essa concepção, segundo Merleau-Ponty, não destrói a racionalidade nem a pretensão de um conhecimento verdadeiro, apenas pretende “fazê-los descer à terra” (1990, p.42). É a experiência da percepção que nos ensina a passagem de um momento a outro e busca a unidade do tempo. É preciso que a forma e a matéria da percepção estejam imbricadas desde a origem e que, como diz Merleau-Ponty, a matéria da percepção esteja “grávida de sua forma” (1990, p.47). Por isso, toda consciência é perceptiva, até a que temos de nós mesmos.

O que me impede de tratar minha percepção como um ato intelectual é que um ato intelectual apreenderia o objeto, ou como possível, ou como necessário e que ele é, na percepção, 'real'; ele se oferece como a soma interminável de uma série indefinida de perspectivas; cada uma das quais lhe diz respeito e nenhuma o esgota. [...] A síntese perceptiva deve, pois ser completada por aquele que pode delimitar nos objetos certos aspectos perceptivos, únicos, atualmente dados, e, ao mesmo tempo, superá-los. Esse sujeito que assume um ponto de vista é meu corpo como campo perceptivo e prático, enquanto meus gestos têm um certo alcance e circunscrevem, como meu domínio, o conjunto de objetos que me são familiares. A percepção é aqui compreendida como referência a um todo que por princípio só é apreensível através de certas partes ou certos aspectos seus. A coisa percebida não é uma unidade ideal possuída pela inteligência [...]; ela é uma totalidade aberta ao horizonte de um número indefinido de perspectivas que se recortam segundo um certo estilo, estilo esse que define o objeto do qual se trata. (MERLEAU-PONTY, 1990, p.47-48)

Se o conhecimento, no seu processo de constituição, determina que a sensibilidade deva ficar fechada sobre si mesma, buscando a comunicação com a verdade e com o outro no nível de uma razão transcendente, sem carne, então, diz Merleau-Ponty, “não há muito a esperar. [...] O absoluto que busca além de

nossa experiência está implicado nela. Do mesmo modo que eu apreendo o tempo através do meu presente e em estando presente percebo o outro através da minha vida singular, na tensão de uma experiência que a supera” (1990, p.65-66).

A experiência da percepção, na definição de Merleau-Ponty, “nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, as verdades, os bens; que a percepção nos dá um *logos* em estado nascente, que ela nos ensina, fora de todo dogmatismo, as verdadeiras condições da própria objetividade; que ela nos recorda as tarefas do conhecimento e da ação” (1990, p.63). Não se trata de uma postura reducionista que espere do conhecimento humano apenas o que nos vem pelo sentir, mas de assistir ao “nascimento desse saber”, de nos tornar sensíveis a esse sensível, de retomar o processo de consciência da racionalidade, que se perde quando a pensamos auto-suficiente.

Merleau-Ponty fala da necessidade de a filosofia voltar ao mundo da vida, ao mundo das coisas para poder realizar um verdadeiro conhecimento: é a condição do olhar que parte das vivências do sujeito epistemológico, uma vivência contextualizada no mundo que está aí, este mundo de “meu corpo”. O pintor olha o mundo, “e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele mesmo, e, na palheta, a cor que o quadro aguarda; 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” (1989, p.52).

A experiência da racionalidade estética é um caminho que se abre como exemplo para compreensão de como perceber o mundo, onde a visão se qualifica como um encontro. Pois se, como diz Merleau-Ponty (1989, p.51), “as coisas e meu corpo são feitos do mesmo estofa, cumpre que a sua visão se faça de alguma maneira nelas, ou ainda, que a manifesta visibilidade delas se reforce nele por meio de uma visibilidade secreta”.

Aproximar-se do mundo, por meio de exercício filosófico, como quem quer expressá-lo com a linguagem da arte, sem cores predefinidas, sem conceitos fechados, mas como obra aberta. E assim como esta obra inacabada e incompleta que é a expressão do mundo, o mesmo ocorre com a percepção:

Já que a percepção nunca está acabada, já que as nossas perspectivas nos dão para exprimir e pensar um mundo que as engloba, as ultrapassa e anuncia-se por signos fulgurantes como uma palavra ou um arabesco, por que a expressão do mundo seria sujeita à prosa *dos sentidos* ou do conceito? É preciso que ela seja poesia, isto é, que desperte e reconvoque por inteiro o nosso puro poder de expressar, para além das coisas já ditas ou já vistas. A pintura moderna coloca um problema muito diferente daquele da volta ao indivíduo: o problema de saber de que modo é possível comunicar-se sem o amparo de uma Natureza preestabelecida e à qual se abriam os sentidos de todos nós, de que modo estamos entranhados no universal pelo que temos de mais pessoal (MERLEAU-PONTY, 1991, p.53).

A pintura moderna coloca em xeque o modelo, o ato de *mimesis* frente ao preestabelecido da Natureza, para onde sempre o artista deveria se voltar se quisesse dizer a verdade do mundo. Em analogia, poderíamos perguntar de que maneira a filosofia permite um acesso ao mundo sem forma predeterminada, sem perguntas previamente formuladas. Nesse sentido, o questionar fixo, proposto por métodos de ensino, poderia colocar o professor em formulação de diálogo previsível, ou seja, um diálogo não verdadeiro?

A obra consumada não é, portanto aquela que existe em si como uma coisa, mas aquela que atinge seu espectador, convida-o a recomençar o gesto que a criou e, pulando os intermediários, sem outro guia além do movimento da linha inventada, do traçado quase incorpóreo, a reunir-se ao mundo silencioso do pintor, a partir daí proferido e acessível. (1991, p.52-53)

Quando Merleau-Ponty fala da linguagem instituída e, comparativamente, da filosofia, diz “é certo que a linguagem é a presunção de uma acumulação total, e a palavra presente coloca ao filósofo o problema dessa provisória posse de si, que é provisória, mas é alguma coisa. O fato é que a linguagem não poderia proporcionar a própria coisa a não ser que deixasse de estar no tempo e na situação”. Embora Hegel, por exemplo, pense que seu sistema contenha a verdade de todos os outros que o antecederam, a síntese “não contém efetivamente todos os pensamentos passado” nem “é tudo o que eles foram” (1991, p. 86-87).

Para Merleau-Ponty,

o sentido da filosofia é o sentido de uma gênese, não podendo, portanto totalizar-se fora do tempo, e ainda é expressão. Com mais forte razão, fora da filosofia o escritor não pode ter o sentimento de atingir as próprias coisas senão pelo uso da linguagem e não para além da linguagem. [...] A significação sem nenhum signo, a própria coisa – esse auge de clareza seria o desvanecimento de toda clareza, e o que podemos ter clareza não está no início da linguagem, como uma idade de ouro, e sim no final de seu esforço. [...] O sentido é antes implicado pelo edifício das palavras do que designado por elas. (1991, p.87)

Na relação entre linguagem e sentido, um não está a serviço do outro, como se o que nossa intenção quer *dizer* estivesse pronto, “à nossa frente, fora de qualquer palavra, como uma pura significação”. O sentido brota de um “excesso do que vivemos sobre o que já foi dito”, como se o próprio viver demandasse um testemunho específico e diferente para tornarmos a viver mesmo. Uma vida que vive o diferente, o inédito (o que já foi vivido pelo outro, mas não ainda pelo eu) de forma igual (com o olhar do outro ou esperando um significado já dado) apenas repete o estar no mundo como o outro e não como si mesmo.

Podemos dizer que para podermos perguntar filosoficamente para o outro sobre significados do mundo, é preciso perguntarmo-nos antes para nós mesmos. O professor desejoso de provocar um tipo de percepção, em seu aluno, a respeito das coisas sobre que fala, precisa antes voltar-se para estas num estado de admiração e arrebatamento.

Nesse sentido, próprio do filosofar, do refletir que se dobra sobre si mesmo, querendo fazer a pergunta primeira pelo significado, mas também olhando a si próprio como dentro do processo de perguntar e ler o mundo para encontrar respostas, o professor precisa encontrar o caminho deste mergulho.

É este voltar-se a si mesmo para questionar que vai possibilitar que o professor possa ser o mediador que provoque esta mesma necessidade no estudante.

O momento irrefletido e o que ainda está 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, no qual professor e aluno se colocam como leitores do outro, do mundo e dos escritores-filósofos. A filosofia resulta de uma retomada pessoal pelo filósofo do problema por ele estudado. E então podemos superar aquela dicotomia entre a figura do professor de filosofia e o filósofo, pois estes passam a ser a mesma pessoa.

Esta leitura de mundo, este modo fenomenológico de atenção para com o outro e o meio, também vai aparecer na proposta de Paulo Freire (1996, 2001) como uma espécie de abertura necessária para olhar e encontrar os verdadeiros significados no nosso cotidiano. E se pretendemos pensar a prática e a formação do professor para esta atitude, na aproximação ao pensamento de Freire temos algumas respostas.

Movido pela busca dos “saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista” como conteúdo básico na formação docente, Paulo Freire apresenta, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, esse conceito de “pensar certo”. Tendo certeza de que o ato de ensinar não existe sem o de aprender, Freire fala do papel do educador, dando ênfase à tarefa de “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (1996, p.27). Freire delinea as características e os saberes, que ele acredita serem essenciais, para a formação e atuação docente, Aquele que se restringe ao reproduzir mecanicamente idéias que passou horas a ler – o que ele chama de intelectual memorizador ou domesticado – pensa errado, pensa mecanicisticamente, pois não consegue relacionar o que leu com a realidade ao seu redor. E somente quem ‘pensa certo’ pode ensinar a ‘pensar certo’.

Freire afirma que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com estes dois momentos do ciclo gnosiológico: o momento em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o momento em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (1996, p.28). E a pesquisa torna-se, assim, fundamental para a prática deste ciclo, pois não existe, para ele, ensino sem pesquisa e vice-versa. Ensinar demanda a busca, a investigação. Ensinamos porque buscamos e indagamos, por outro lado, pesquisamos para constatar e para conhecer o que ainda não conhecemos. Desta forma, pensar certo acaba sendo uma exigência do ciclo gnosiológico, no qual a curiosidade passa de um momento ingênuo para uma etapa epistemológica. A curiosidade ingênua,

característica de um senso comum, produz certo saber, não rigoroso, mas necessário como forma primeira ao desenvolvimento do processo do conhecimento: “pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (1996, p.29).

Em Merleau-Ponty a leitura de mundo como abertura às significações possíveis vai resultar na linguagem, em suas múltiplas manifestações, gestuais, sonoras, gráficas, pictóricas. Perceber e expressar o mundo é a linguagem humana.

### **3.3 PINTURA E LINGUAGEM: EXPRESSÕES CRIADORAS**

Marcel Duchamp, com seus *ready-mades*, provocou uma revisão do estatuto da obra de arte, e da própria arte, por ter descontextualizado o objeto e a forma da produção artística. O movimento ou a teoria da *Gestalt* contribuiu para modificar a maneira de tratar o espaço perceptivo e expressivo da arte. Merleau-Ponty, por sua vez, com sua concepção de corporeidade e das noções adjacentes a esta, tais como a intencionalidade e relação intersubjetiva, permitiu que o artista concebesse um novo campo ou suporte de expressão: o próprio corpo. E, além disso, a obra passa a exigir a presença do espectador participando desta, completando-a dando sentido a partir de suas vivências (intencionalidades). A teoria de Merleau-Ponty trata da multiplicidade do olhar, quando aborda o fenômeno da percepção. Uma percepção que não se dá na totalidade, que demanda o desvelamento – do que se mostra e do que se esconde – e que pede o olhar do outro. Se hoje se fala de uma estética do múltiplo, da fragmentação, própria da pós-modernidade, é por este movimento da multiplicação da subjetividade pela diversidade de possibilidades dadas pela intencionalidade do sujeito, que se volta para o mundo e para o outro sempre de novo, e sempre com outra intenção, outro olhar. Tanto o artista tem a liberdade de expressar esta infinita variedade de percepções sobre o mundo quanto o espectador, de outro lado, em contato com a obra, tem a possibilidade de atribuir sentidos à obra de

acordo com suas vivências. E a relação que o espectador tem com a obra, por sua vez, dá ao artista<sup>35</sup> outro olhar sobre sua produção, porque os significados atribuídos pelo espectador mostram ao artista outras dimensões desta. Nesse sentido, a expressão dada na obra, transcende a própria intenção do artista, e este espera isto, devido à autonomia da obra.

O fato de Merleau-Ponty apresentar Cézanne como exemplo de exercício fenomenológico dá à arte, no movimento de percepção, de olhar o mundo, o poder da multiplicidade do olhar, que está constantemente a perceber algo mais do fenômeno, do que se mostra à sensibilidade.

O pensar é um exercício e não um processo previsível, no sentido da fórmula de ser conduzido passo a passo. Merleau-Ponty nos aponta – por meio da relação entre pensamento e linguagem – um poder instaurador de sentido, um significado latente, nascente na linguagem. A maneira como ele reflete sobre a relação que o pintor e o escritor, em seu ato de criação, estabelecem com o mundo, percebendo-o, pensando-o, expressando-o, nos remete à noção do movimento próprio do filosofar em seu ato de conhecimento inaugural do mundo: um olhar sempre instaurador, sempre novo, sempre em estado de admiração, esperando a surpresa, um inesperado possível num sentido ainda não atribuído, ainda não significado.

Lembrando do sentido que os signos tinham para Saussure – que eles um a um nada significam, mas apenas enquanto totalidade, na relação que estabelecem entre si e nos seus abismos ou ligações laterais –, Merleau-Ponty (1991, p.41), no texto *A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio*, nos diz que “esse sentido nascente na borda dos signos, essa iminência do todo nas partes encontram-se em toda a história da cultura”. Assim, por exemplo, quando Brunelleschi descobre as relações que possibilitam criar as leis da perspectiva, ele não pretendia intencionalmente superar o espaço fechado da Idade Média e fundar um novo espaço universal. Quer isto significar que a cultura não dá significações transparentes nem prevê ou determina quando um novo sentido aparecerá. Pois, para ele, o sentido só aparece “no intervalo das palavras” (idem,

---

<sup>35</sup> No Brasil, por exemplo, podemos citar as obras de Lúcia Clark e de Hélio Oiticica como realizações deste tipo de obra que demanda a presença do espectador para que a obra exista. A relação *artista-obra-espectador* é permeada pela corporeidade, pela presença e ação do outro como parte integrante da obra.

p.42). Este fato faz com que não seja possível simplesmente fazer uma união da linguagem com seu sentido, como se este existisse pronto, isto é um engano.

Se esquecermos a concepção comum de que o pensamento é um texto ideal, do qual a “nossa linguagem seria a tradução ou versão cifrada, veremos que a idéia de uma expressão *completa* é destituída de sentido, que toda linguagem é indireta ou alusiva, é, se se preferir, silêncio. [...] Dizer não é colocar uma palavra sob cada pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.44).

Merleau-Ponty diferencia um uso empírico e um uso criador da linguagem, do qual o primeiro é apenas resultado. A linguagem autêntica significa, libera o sentido cativo da coisa sem chegar ao nome comum ou no seu uso empírico. “Portanto, como o tecelão, o escritor trabalha pelo avesso: lida apenas com a linguagem, e é assim que de repente se encontra rodeado de sentido” (1991, p.45) Da mesma forma o pintor nos atinge por seu mundo “tácito das cores e linhas” e acaba nos arrebatando em nosso poder de decifração, ainda não formulado, que só descobrimos e controlamos depois de exercitá-lo.

O escritor, por sua vez, parece instalar-se em meio a signos já elaborados, num mundo já falante de significados instituídos – por ser a escrita uma versão do signo já instituído – nos exigindo apenas uma espécie de reordenação esses significados conforme os signos já existentes. No entanto, aqui Merleau-Ponty questiona a convenção da linguagem usada pelo escritor, que parece estar no âmbito do já significado e do já instituído. “A linguagem exprime tanto pelo que está entre as palavras quanto pelas palavras [...] tanto pelo que não ‘diz quanto pelo ‘diz’” (1991, p.45). Segundo ele, de um modo oculto, existe na linguagem do cotidiano, empírica, outra linguagem, “uma linguagem na segunda potência, na qual de novo os signos levam a vida vaga das cores” (idem, p.46).

Desta maneira, assim como o ato de pintar tem dois âmbitos – há a pincelada isolada na tela e há o efeito desta no conjunto de todos os traços na tela registrados – também os tem “a palavra verdadeiramente expressiva” ou “qualquer linguagem em sua fase de estabelecimento”, ou seja, quando se funda, na sua origem. A palavra não carrega apenas uma possibilidade de significado, mas margeia intenções de significar. “Temos que considerar a palavra antes de ser pronunciada, o fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria, ou ainda pôr a nu os fios de silêncio que nela se entremeiam”

(MERLEAU-PONTY, 1991, p.47). Às palavras ou expressões já adquiridas correspondem significados diretos, palavras instituídas.

Aparentemente, não há lacuna aqui, nenhum silêncio falante. Mas o sentido das expressões que se estão realizando não pode ser deste tipo: é um sentido lateral ou oblíquo, que se insinua entre as palavras – é uma outra maneira de sacudir o aparelho da linguagem ou da narrativa para arrancar um som novo. Se quisermos compreender a linguagem em sua operação de origem, teremos de fingir nunca ter falado, submetê-la a uma redução sem a qual ela nos escaparia mais uma vez, reconduzindo-nos àquilo que ela nos significa, [...] comparar a arte da linguagem com as outras artes de expressão, tentar vê-la como uma dessas artes mudas. [...] começemos por compreender que há uma linguagem tácita e que a pintura fala a seu modo (MERLEAU-PONTY, 1991, p.47).

O sentido original da linguagem é operante e latente, brota na experiência do sujeito no mundo, para tornar-se depois instituído e manejável, ou seja, à disposição para ser empregado. Comparando-a com a pintura, ele quer dizer deste poder espontâneo, originário da linguagem que quer expressar sempre algo a mais,

queremos sempre significar, há sempre alguma coisa para dizer, e aproximamo-nos mais ou menos dela. Simplesmente, o 'ir mais longe', de Van Gogh no momento em que está pintando *Os Corvos* já não indica alguma realidade para a qual seria preciso caminhar, mas o que falta fazer para restituir o encontro do olhar com as coisas que o solicitam. [...] Para que a obra de arte – que justamente se dirige em geral a apenas um dos nossos sentidos e nunca nos ataca por todos os lados, como o vivido – satisfaça-nos o espírito como faz, é mister que seja diferente da existência arrefecida (MERLEAU-PONTY, 1991, p.59).

Tanto o pintor quanto o escritor encontram seus significados no mundo em que vivem, em sua vida empírica, e não por ter algo em especial. O pintor e o poeta expressam o seu encontro com o mundo. O segredo do artista está inserido em seu cotidiano,

mesclado em suas medíocres experiências, tão pudicamente confundido com a sua percepção de mundo, que seria impossível encontrá-lo à parte [...]. O próprio pintor é um homem que trabalha e reencontra todas as manhãs a mesma interrogação na figura das coisas, o mesmo apelo ao qual nunca terminou de responder. A seus olhos, sua obra nunca está feita, está sempre em andamento. (MERLEAU-PONTY, 1991, p.60)

A expressão recria e trabalha com os dois âmbitos da linguagem, pois o que está instituído como significado contém em si a infinita possibilidade de ressignificar.

As produções do passado, que são os dados do nosso tempo, ultrapassavam por sua vez as produções anteriores rumo a um futuro que somos nós e nesse sentido exigiam, entre outras, a metamorfose que lhes impomos. É tão impossível fazer o inventário de uma pintura – dizer o que está nela e o que não está – como, segundo os lingüistas, é impossível recensear um vocabulário, e pela mesma razão: aqui e ali não se trata de uma soma finita de signos, mas de um campo aberto ou de um novo órgão da cultura humana. (MERLEAU-PONTY, 1991, p.61-62)

Clássico e moderno, no campo da arte, formam a unidade da pintura, por sua vez, a história da filosofia e as questões atuais, as preocupações e perspectivas vividas no hoje, formam a unidade do que temos presente para fazer filosofia.

Contrapondo a uma historicidade da morte, que é o que ocorre com muitas obras de arte que são “depositadas” em museus, Merleau-Ponty diz que há “uma historicidade da vida” que está presente no ato de pintar, que “habita o pintor” em seu trabalho, “quando ata num único gesto a tradição que ele retoma e a tradição que ele funda, aquela que o reúne de uma só vez a tudo o que um dia foi pintado no mundo, sem que ele tenha de deixar o seu lugar, seu tempo, seu trabalho [...]” (1991, p.65).

A este exercício de abordar os significados e ressignificá-los podemos dizer que é necessária uma forma de percepção do mundo, fundada em uma racionalidade não excludente, não unicamente objetivante, para que o sentido não se torne apenas uma possibilidade fechada de significar. A racionalidade sensível, instaurada no sentido da *aesthesis* (conhecimento que se constitui por meio de

uma sensibilidade) pressupõe uma totalidade perceptiva, sem a qual o significado resulta incompleto. Se a pretensão de uma investigação filosófica é a de ser rigorosa, no sentido de não excluir nada a respeito do fenômeno estudado, é preciso que seja total a partir de quem o olha, ou seja, que não seja apenas uma consciência isolada, transcendental ou reduzida, mas uma consciência presente a uma corporeidade, conforme Merleau-Ponty. A racionalidade, então, é estética, é o fundo a partir do qual é possível o conhecimento, é o modo de uma sensibilidade que envolve um conjunto perceptivo humano, ambíguo, corpóreo, total. E a partir deste fundo, deste sentido bruto, no qual nos situamos como irrefletidos, que podemos refletir e fazer filosofia como expressão criadora: “ma réflexion est réflexion sur un irréflechi, elle ne peut pas s'ignorer elle-même comme événement, dès lors elle s'apparaît comme une véritable création [...]” (MERLEAU-PONTY, 1945, p.IV)<sup>36</sup>.

Na *Phénoménologie de la Perception*, Merleau-Ponty afirma que o mundo já está aí, antes de qualquer análise, e a fenomenologia encontra em nós o sentido, pois trata-se de descrevê-lo e não de analisá-lo.

Por isso ele retoma constantemente, em várias obras, os exemplos da arte, pois ela diz o mundo com uma linguagem existente, mas sempre nova, porque colhe os significados dados e os reenvia a novas possibilidades de vivências:

Não é necessário, portanto, que se contente com significações já adquiridas e que se encontram em curso. Assim como o pintor e o músico se valem de objetos, cores e sons para manifestar as relações dos elementos do mundo dentro da unidade de uma vida – por exemplo, as correspondências metafóricas de uma paisagem marinha –, o escritor toma a linguagem de todos e se vale dela para traduzir a participação prelógica das paisagens, das moradas, dos lugares, dos gestos, dos homens entre si e conosco. As idéias literárias, como as da música e as da pintura, não são ‘idéias da inteligência’: nunca se desvinculam do todo dos espetáculos, se transparecem, irrecusáveis como pessoas, mas não são definíveis. O que se chamou de platonismo de Proust é um intento de expressão integral do mundo percebido ou vivido. Justamente por esta razão o trabalho do escritor segue sendo trabalho de linguagem antes que de ‘pensamento’: se trata de produzir um sistema de signos que restitua, graças a seu ordenamento interno, a paisagem de uma experiência; é necessário que os relevos, as linhas de força dessa paisagem, induzam uma sintaxe profunda e

<sup>36</sup> “minha reflexão é reflexão sobre um irrefletido, ela não pode ignorar-se a si mesma como acontecimento, logo ela se manifesta como uma verdadeira criação [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.5).

um modo de composição e de relato que desfaçam e refaçam o mundo e a linguagem usuais. (MERLEAU-PONTY, 1969, p.33, T.A)

Do mesmo modo que a arte retoma o mundo por meio da linguagem, podemos considerar a própria filosofia e a correspondente apresentação 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 querer repetir o que cada teoria, dentro da história da filosofia, nos traz, mas encontrar no intervalo do que foi dito uma nova resposta.

E este fundo, o irrefletido, o ser bruto, o sentido originário como sendo a própria infância, nosso modo de estar no mundo, antes de qualquer objetivação ou distanciamento. Assim, só é possível fazer filosofia se não nos desvinculamos do que caracteriza este momento de fundação do ser e de sua relação com o mundo.

A infância se apresenta, então, como a potência de dizer o novo e de instaurar sentidos outros, pois seu modo de estar no mundo permite o retorno às coisas mesmas, como pressupõe a fenomenologia de Merleau-Ponty, “revenir à ce monde avant la connaissance dont la connaissance *parle* toujours, et à l’égard duquel toute détermination scientifique est abstraite, signitive et dépendante [...]” (1945, p.III)<sup>37</sup>.

A infância é o estado de ser que revive esta unidade instauradora de sentido, como o irrefletido que possibilita o espanto e a criação do significado, como o olhar de artista que percebe o mundo e o expressa sempre de um modo novo.

---

<sup>37</sup> “retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.4, grifo do texto original).

## 4 O IMPENSADO E O SILÊNCIO: A FENOMENOLOGIA E ENSINO DE FILOSOFIA

### 4.1 A INFÂNCIA DO SENTIDO: O IRREFLETIDO

Ao tratarmos do ensino de filosofia com crianças retomamos aqui alguns pontos desenvolvidos neste estudo para dar ênfase a aspectos da fenomenologia de Merleau-Ponty que podemos considerar analogamente.

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 (empirismo, intelectualismo) e restabelece o caminho do conhecimento –, 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 próprio ensino de filosofia.

Correlativamente, a infância se apresenta, então, como a base tácita de significações, sem a qual nossa vida adulta nada seria – o irrefletido, o implícito, desde o qual 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.

Se considerarmos que, em geral, o ensino de filosofia toma como parâmetro uma metodologia muito semelhante ao processo de investigação, presente, por exemplo, na proposta de Dewey, que anteriormente apresentamos, característica da escola nova – quando o método do pensamento reflexivo começa com a curiosidade espontânea e, assumindo um problema a ser investigado, torna-se curiosidade intelectual, seguindo em busca de uma solução (por meio de elaboração de hipóteses a serem verificadas, testadas e aceitas) – no procedimento de investigação filosófica há um ordenamento do pensar que se instaura a partir de um problema posto até chegar ao conceito definido. Tradicionalmente, 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.

Em Lipman, a aprendizagem da filosofia na criança está ligada a uma forma de percepção do mundo, norteadada pela curiosidade – que busca significados –, ou pela experiência que vai constituindo as formulações e significações. A criança, como sujeito do conhecimento, vai se conscientizando do que existe ao seu redor e começa a constituir as razões pelas quais as coisas se fundamentam. Lipman toma como apoio didático o texto, as novelas filosóficas, como pretexto para originar o diálogo e suscitar questões na Comunidade de Investigação. Em Lipman, a base da filosofia é a investigação que se funda na estrutura lógica de montar e desmontar argumentos para que se tornem coerentes.

Esta necessidade de repensar o ensino da filosofia na escola, fez com que Michel Tozzi (1992), na França, elaborasse uma “matriz didática do filosofar”, como tentativa de didatizar a aprendizagem da filosofia, articulando – no movimento e na unidade de um pensamento habitado por uma relação com a verdade a partir da compreensão do real – “processos de pensamento” específicos, as capacidades filosóficas básicas de: problematizar uma noção ou uma questão; de conceitualizar noções e distinções, de argumentar racionalmente teses e objeções; desenvolver as competências de ler, escrever, discutir filosoficamente, vinculando essas capacidades básicas a tarefas complexas.

Silvio Gallo<sup>38</sup>, no Brasil, concebe que a metodologia para o ensino de filosofia possui quatro etapas: a *sensibilização* – momento em que se estimula o aluno a voltar-se para determinado tema ou a questões fundamentais a serem seguidas, por meio de certos recursos, tais como filmes, música, literatura, etc. –; a segunda etapa seria a da configuração do *problema*, que se enuncia de forma diferente dos outros campos do saber, embora a problemática possa ser a

---

<sup>38</sup> Esta classificação é apresentada no documentário: FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Experiência Filosófica. Vol.1. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (38min).

mesma; a seguir, a *investigação* – quando o estudante pensa por si mesmo, mas num contexto da história da filosofia –; e, enfim, mas mais especificamente próprio à filosofia, a formulação do *conceito* a partir dos diferentes enunciados considerados.

Os passos, portanto, para desenvolver um ensino de filosofia envolvem um teor formal e de conteúdo, no qual, de todos os momentos (desenvolver problemas, investigar e elaborar conceitos) o que diferencia a filosofia das outras áreas de saber, segundo Silvio Gallo, é o caráter de pensamento conceitual. A experiência do conceito diferencia a filosofia e justifica a sua presença na escola.

Seguindo o encaminhamento do problema por meio de sensibilização e contextualização, Langon (2001) apresenta a metodologia do ensino de filosofia, no Uruguai, que é sistematizada com as seguintes etapas:

En cada problema: 1) sensibilización, 2) Planteo contextualizado del problema, 3) Seguimiento del problema a través de textos de la historia de la filosofía, incluyendo textos no occidentales y latinoamericanos. [...] Es fundamental la contextualización de la problemática y el enfoque interdisciplinar, en conexión con el desarrollo histórico e intercultural de la cuestión. Se exige equilibrar el tratamiento de los problemas, evitándose la insistencia en autores de una misma tendencia. Se parte de los intereses de docentes y alumnos, se planifica en común considerando la accesibilidad de los materiales de estudio y se da tiempo a la reflexión, al diálogo, a la investigación, a la profundización. [...] Se exige de los estudiantes un trabajo de elaboración. Esta exigencia es una necesidad pues pensando se aprende a pensar. Es en la práctica de la labor investigativa y de la reflexión libre, acompañada de la autocrítica y la metacognición, que el joven irá forjando su pensamiento autónomo. (LANGON, 2001)

Se tomarmos estas etapas, como sendo próprias ao ensino de filosofia: sensibilização; enunciação do problema; investigação e formulação do conceito, do ponto de vista da educação, em geral, a sensibilização estaria relacionada a procedimentos didáticos que estimulem a atenção ou o interesse do aluno. Por sua vez, do ponto de vista da filosofia, por um viés tradicional, de um racionalismo clássico, a elaboração do conceito seria a busca por uma verdade transcendental ou absoluta, fechando o conceito e tornando a filosofia, como diz Merleau-Ponty, um “pensamento de sobrevôo”, distante do mundo.

Considerando que as etapas de elaboração do problema e de investigação, constituem procedimentos inegáveis de reflexão filosófica e que também podem caracterizar outros processos de pesquisa, tanto na filosofia como em outras áreas – daremos enfoque para a contribuição da fenomenologia de Merleau-Ponty na ressignificação e problematização das seguintes etapas: sensibilização e 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 em que se volta para a busca de interesses do aluno, ou de temas 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 uma artimanha didática, um pretexto, para atrair a atenção. Se não é filosófico, não é valorizado como essencial, ou seja, não é caracterizado como sendo o início da constituição do conhecimento ou do próprio filosofar.

No caso da fenomenologia de Merleau-Ponty, iremos considerar este momento como imprescindível ao filosofar, é o que precede a formulação do tema ou do problema, e é exatamente para onde a filosofia deve se voltar: ali está a origem do conhecimento, nascente a partir de uma racionalidade estética. Passamos a denominá-lo de *momento instaurador de significações*.

E não é apenas o mundo que se apresenta como horizonte – como fundo irrfletido a partir de e em relação ao qual o conhecimento se origina – também a intencionalidade, o modo de perceber o mundo e o outro, a maneira como a atenção acontece, como o corpo está no mundo, todo este conjunto designa o voltar às coisas mesmas para significá-las. Há um deslocamento de uma busca por sentidos prévios – dados pelo saber constituído, no qual se relaciona com o fundamento ou a razão de ser das coisas – para um encontro com o motivo, o instante de silêncio quando surge o significado.

C'est comme si la visibilité qui anime le monde sensible émigrerait, non pas hors de tout corps, mais dans un autre corps moins lourd, plus transparent, comme si elle changeait de chair, abandonnant celle du corps pour celle du langage, et affranchie par là, mais non délivrée, de toute condition. [...] Il nous faudra suivre de plus près ce passage du monde muet au monde parlant. [...] Quand la vision silencieuse tombe dans la parole et quand, en retour, la parole, ouvrant un champ du nommable et du dicible, s'y inscrit, à sa place, selon sa vérité, bref, quand elle métamorphose les structures du monde visible et se fait regard de l' esprit, *intuitus mentis*, c'est toujours en vertu du même phénomène fondamental de réversibilité qui soutient et la perception muette et la parole, et qui se manifeste par une existence presque charnelle de l'idée comme par une sublimation de la chair. (MERLEAU-PONTY, 1964, p.200-203)<sup>39</sup>

O momento instaurador de significações proporciona a passagem da percepção à expressão, transmutando a visualidade em pensar, o visível tornado invisível, ou a visão que percebe o mundo em linguagem. A filosofia caminha da sensibilização à criação de conceito.

A idéia de um conhecimento absoluto, claro e transparente, tal como queriam as concepções clássicas, é ilusão, assim como a totalidade do saber fechada no conceito. A reflexão não é totalizante, porque, se ela não tem consciência de si mesma, não pode ter um esclarecimento pleno dos objetos. As filosofias reflexivas erram por crer que podem “aprender sem sobras” o seu objeto. Por isso, Merleau-Ponty propõe a atitude reflexiva, que reflita sobre si mesma na reflexão: “a reflexão só é verdadeiramente reflexão se não se arrebatava para fora de si mesma, se se conhece como reflexão-sobre-um-irrefletido e, por conseguinte, como uma mudança de estrutura de nossa existência” (2006, p.97).

E o caminho para o verdadeiro saber passa pelo fato de que nos instalamos no mundo com nosso corpo e nossa história: “a vida pessoal, a expressão, o conhecimento e a história avançam obliquamente, e não em linha

---

<sup>39</sup> “É como se a visibilidade que anima o mundo sensível emigrasse, não para fora do corpo, mas para outro corpo menos pesado, mais transparente, como se mudasse de carne, abandonando a do corpo pela da linguagem, e assim se libertasse, embora sem emancipar-se inteiramente de toda condição. [...] Ser-nos-á preciso acompanhar mais de perto esta passagem do mundo mudo ao mundo falante. [...] Quando a visão silenciosa cai na fala e quando, por sua vez, a palavra abrindo um campo nomeável e dizível, nele se inscreve, em lugar seu, segundo sua verdade, em suma, quando metamorfoseia as estruturas do mundo visível e se torna olhar do espírito, *intuitus mentis*, é sempre mercê do mesmo fenômeno fundamental de reversibilidade, que sustenta a percepção muda e a fala, e se manifesta tanto através de uma existência quase carnal da idéia quanto por uma sublimação da carne.” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 147-149).

reta para os fins ou para os conceitos. Não se obtém aquilo que se procura com demasiada deliberação” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.88), sem que os valores tenham surgido na relação com nossa vida. Todo conhecimento que resulta de procedimentos inteiramente técnicos, limita-se a um resultado aquém dos problemas a resolver.

Então Merleau-Ponty vai falar em motivo e não em conceito central de uma filosofia. E esse exercício de ir em busca do motivo está presente na realização da própria obra, do conjunto de textos de Merleau-Ponty, que pode ser vista como uma grande tela, onde cada texto vai dando o seu tom para atingir uma imagem do todo.

Como numa tapeçaria, numa renda, num quadro ou numa fuga, onde o motivo puxa, separa, une, enlaça e cruza fios, traços ou sons, configura um desenho ou tema a cuja volta se distribuem os outros fios, traços ou sons, e orienta o trabalho do artesão e do artista, assim também o motivo central de uma filosofia é constelação de palavras e de idéias, uma configuração de sentido. [...] O motivo como origem. Não como ‘causa’ passada, mas como inquietação que motiva a obra sustentando seu fazer-se no presente. (CHAUI, 1983, p. 194-195)

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. Quando define a intencionalidade, na *Phénoménologie de la Perception*, Merleau-Ponty retoma a distinção feita por Husserl entre a intencionalidade de ato, a que correspondem os nossos juízos e posicionamentos voluntários – segundo ele, a única que Kant considerou – e uma intencionalidade operante, que vai caracterizar especificamente a fenomenologia merleau-pontyana, pois forma uma unidade ‘natural e ante-predicativa’ entre nossa vida e o mundo, está presente em nossas vontades, desejos, avaliações de modo mais claro do que no conhecimento que se configura objetivamente e:

Fournit le texte dont nos connaissances cherchent à être la traduction en langage exact. Le rapport au monde, tel qu’il se prononce infatigablement en nous, n’est rien qui puisse être rendu

plus clair par une analyse: la philosophie ne peut que le replacer sous notre regard, l'offrir à notre constatation. (1945, p. XIII)<sup>40</sup>

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 partir disto a fenomenologia se torna uma filosofia da gênese, em que compreender significa "reapoderar-se da intenção total [...] da maneira única de existir" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 16) dos seres, das coisas, dos fatos, dos pensamentos.

A grande conquista da fenomenologia, para Merleau-Ponty, foi ter superado as antinomias entre sujeito e objeto, e ter unido subjetivismo e objetivismo na sua noção de racionalidade.

La rationalité est exactement mesurée aux expériences dans lesquelles elle se révèle. Il y a de la rationalité, c'est-à-dire: les perspectives se recoupent, les perceptions se confirment, un sens apparaît. [...] le monde phénoménologique, c'est, non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui [...]; il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité [...] (1945, p. XV)<sup>41</sup>

Por isso, a fenomenologia não é uma explicitação do ser, do mundo e das relações com o outro, mas é a própria "fundação do ser": tal como a arte, a filosofia é a "realização de uma verdade" e não o resultado de uma "verdade prévia". O mundo e a racionalidade não são problemas a serem decifrados ou comprovados com argumentos dedutivos ou indutivos, eles são, antes, um 'mistério', cabendo à filosofia "reaprender a ver o mundo" (MERLEAU-PONTY, 2006, p.19).

---

<sup>40</sup> "Fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata. A relação ao mundo, tal como infatigavelmente se pronuncia em nós, não é nada que possa ser tornado mais claro por uma análise: a filosofia só pode recolocá-la sob nosso olhar, oferecê-la à nossa constatação." (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 16).

<sup>41</sup> "A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. [...] o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro [...]; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade [...]" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 18).

Assim, todo o conhecimento está fundado nesta relação com o mundo como o “primeiro estabelecimento da racionalidade”. A filosofia clássica, como reflexão radical, esquece deste primeiro instante, irrefletido, e parte de uma razão e de um mundo já constituídos. Cabe à fenomenologia, portanto, ser esta forma de rever, reaprender o sentido da história e do mundo em seu “estado nascente”, com o mesmo tipo de atenção e de admiração que a arte. A tarefa da fenomenologia é “revelar o mistério do mundo e o mistério da razão” (2006, p.20).

Ao definir o que é perceber, Merleau-Ponty critica a concepção tradicional de sensação e de percepção, demonstrando que a pura impressão é impensável. Ao contrário, o fenômeno perceptivo se caracteriza por pressupor um fundo, e “o ‘algo’ perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um ‘campo’. [...] Somente a estrutura da percepção efetiva pode ensinar-nos o que é perceber” (2006, p. 24). O objeto percebido encontra-se num campo visual e é este que deve ser considerado na experiência perceptiva, não o objeto isolado. Recusando, assim, o conceito de sensação ou impressão pura, Merleau-Ponty afirma que “sentir é obter qualidades, [...] o vermelho e o verde não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto” (2006, p. 25). As sensações só se revelam na própria experiência, num espetáculo perceptivo, por isso a cor só pode ser determinada quando se encontra em uma superfície. O “puro sentir” significa “nada sentir”, porque não se fundam em testemunhos da consciência, e se há uma pretensa “evidência do sentir”, ela se estabelece a partir de preconceções ou prejuízos que temos do mundo, pois acreditamos saber o que é “ver”, “ouvir”, porque a percepção nos tem dado, por longo tempo, objetos coloridos e sonoros.

Da mesma forma, na linguagem pensamos já saber o que os conceitos significam porque temos a noção de seus sentidos prontos na cultura. Mas a linguagem não é apenas um mero acúmulo de significações dadas por convenções culturais com as quais, no máximo, poderíamos fazer novas combinações. “É contra isso que a experiência da linguagem testemunha. É verdade que a comunicação pressupõe um sistema de correspondências tal como o que é dado pelo dicionário, mas ela vai além, e é a frase que dá seu sentido a cada palavra” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 519-520).

Assim, para abordar os conceitos 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.

A partir da concepção tradicional de sensação ou impressão pura, tudo no mundo, tomado em si, é determinado e os psicólogos dirão que nada é ambíguo, o objeto só se torna ambíguo por desatenção. “Mas a noção de atenção [...] é apenas uma hipótese auxiliar que se forja para salvar o prejuízo do mundo objetivo” (2006, p.27).

A idéia de sensação, dada pela ciência clássica, limita-se ao resultado dado por órgão dos sentidos. A fisiologia da percepção admite um trajeto anatômico – assim como a teoria do comportamento reflexo, na psicologia, liga estímulo e resposta – que conduz transmissor e receptor a um centro registrador. No mundo objetivo resulta que este confia aos órgãos do sentido mensagens que devem ser transmitidas, decifradas, “de modo a reproduzir em nós o texto original” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.28).

Estabelece-se aqui uma lei de constância, ligando a mensagem ao significado correspondente, sendo que, nos casos em que o fenômeno não adere ao estímulo, ou seja, não ocorre o funcionamento “normal”, a explicação volta-se para os fatores: atenção e juízo. Relacionando com questões pedagógicas de ensino, quando a aprendizagem não acontece, buscamos a causa da falta de atenção da criança.

A aprendizagem acontece, poderíamos dizer com Merleau-Ponty, a percepção se constrói com o percebido, ou seja, deve-se compreender o funcionamento “normal” (do sistema nervoso, motor e, analogamente, da aprendizagem) a partir de um processo de integração em que o texto do mundo exterior não é recopiado, mas constituído. A estrutura do fenômeno perceptivo depende de variáveis, do contexto, existem conjuntos significativos e não sensações como coisas isoladas. E este contexto de significações se apresenta de “forma que o conjunto escapa aos instrumentos conhecidos da análise físico-matemática para abrir-se a um outro tipo de inteligibilidade. [...] o próprio do percebido é admitir a ambiguidade, o ‘movido’, é deixar-se modelar por seu contexto” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.33).

Na influência que a filosofia e a psicologia exercem sobre a pedagogia, poderíamos afirmar que o ensino de conteúdos baseados no critério da certeza, da exatidão, da segurança do conhecimento a ser transmitido advém desta lei de constância, base da teoria da sensação. Tanto o conhecimento passa a ser a mensagem transmitida e decodificada (como os sinais motores), que se torna disponível como o “texto original”, quanto os conceitos ficam seguramente relacionados aos seus significados. Sendo que, num processo de investigação, tal como o de Dewey no pensamento reflexivo, a busca resulta a verificação, comprovação e aceitação de hipóteses existentes, ficando pouco espaço para o significado novo.

Na relação entre figura e fundo, ou na noção de estrutura, tomada da *Gestalt*, Merleau-Ponty mostra-nos que o fenômeno percebido – e, neste estudo, a aprendizagem – comporta lacunas, intervalos que não são apenas “impercepções” ou falta de atenção:

é a aderência do percebido a seu contexto e como que sua viscosidade [...] que impedem os conjuntos espaciais, temporais e numéricos de se articularem em termos manejáveis, distintos e identificáveis. E é este domínio pré-objetivo que precisamos explorar em nós mesmos se queremos compreender o sentir (2006, p.34).

O nosso campo perceptivo é composto de objetos e de vazios entre estes objetos, e percebemos o conjunto. É porque percebemos o confuso, a ambiguidade, 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.

É por isso que a verdadeira filosofia deve voltar às coisas mesmas, a sua função é “a de tornar a nos ensinar a vê-las bem, e é verdadeiro dizer que ela se realiza destruindo-se como filosofia separada” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 612). É preciso que a filosofia realize uma conversão do olhar, que perceba a

ambudância dos fenômenos num contexto de significados imanentes. Assim, 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 podemos ver quando, observando o desenho, como resultado de uma forma de ver o mundo – convencionado pela perspectiva, que não deixa de ser uma “ilusão objetivista bem instalada em nós”, que nos leva à necessidade de representar o espaço tornando o ato de exprimir um sistema de sinais com seus significados determinados – Merleau-Ponty analisa o desenho infantil. A representação, na superfície plana, de um objeto, a partir da perspectiva, seria a produção de um equivalente assinalando seus elementos sem enganos, sem equívocos.

Mas, se quisermos, podemos olhar o mundo sem ter que apelar a um cânone de representação. Aí, então, podemos expressar outra relação com o mundo, “não o que ela é para a inteligência infinita”: uma comunicação de sinais objetivos para serem decifrados por quem vê o desenho. É outra relação que faz a criança, ela apresenta apenas seu testemunho:

o objetivo é marcar sobre o papel um traço de nosso contato com esse objeto e esse espetáculo, na medida em que eles fazem vibrar nosso olhar, virtualmente nosso tocar, nossos ouvidos, nosso sentimento do acaso ou do destino ou da liberdade. Trata-se de deixar um testemunho, e não de fornecer informações. O desenho não deverá mais se ler como antes, o olhar não o dominará mais, nós ali procuraremos mais o prazer de envolver o mundo; ele será recebido, nos dirá respeito como uma palavra decisiva, despertará em nós o profundo arranjo que nos instalou em nosso corpo e por ele no mundo, carregará o selo de nossa finitude, mas assim, e por aí mesmo, nos conduzirá à substância secreta do objeto de que pouco antes só tínhamos o envelope. (1974, p.157)

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.

Como menciona Lyotard (1986, p.11), o sujeito epistemológico é ambíguo por essência, pois se encontra mergulhado no mundo, o qual pode tematizar, descrever, mas não explicar, no sentido de uma forma fechada ou definitiva.

A doutrina empirista vai contestar e afirmar que não compreende esta descrição, resulta que, essa abordagem do empirismo, tanto quanto o intelectualismo, ambos “guardam distância a respeito da percepção, em lugar de aderir a ela” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 53). Como consequência, este distanciamento deu origem ao princípio de constância, que foi vinculado, tradicionalmente, ao conceito de atenção, em que o mundo objetivo tem primazia. Quer dizer, mesmo se aquilo que percebemos não tenha uma correspondência objetiva com o estímulo, a teoria da constância determina que as “sensações normais” já se encontram presentes, apenas não foram percebidas porque faltou a atenção. Nesse sentido, a atenção é como um projetor de luz que deve se direcionar ao ponto a ser iluminado, apenas para apontar o que já existe objetivamente no mundo. Ou seja, a atenção não cria nada, segundo estas concepções clássicas.

Opondo-se a estas concepções, 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.

Ce qui manquait à l'empirisme, c'était la connexion interne de l'objet et de l'acte qu'il déclanche. Ce qui manque à l'intellectualisme, c'est la contingence des occasions de penser. [...] L'empirisme ne voit pas que nous avons besoin de savoir ce que nous cherchons, sans quoi nous ne le chercherions pas, et l'intellectualisme ne voit pas que nous avons besoin d'ignorer ce que nous cherchons, sans quoi de nouveau nous ne le chercherions pas. Ils s'accordent en ce que ni l'un ni l'autre ne saisit la conscience *en train d'apprendre*, ne fait état de cette ignorance circonscrite, de cette intention 'vide' encore, mais déjà déterminée, qui est l'attention même. [...] les deux doctrines ont donc en commun cette idée que l'attention ne crée rien puisqu'un monde d'impressions en soi ou un univers de pensée déterminante sont également soustraits à l'action de l'esprit. (1945, p.36-37)<sup>42</sup>

<sup>42</sup> O que faltava ao empirismo era a conexão interna entre o objeto e o ato que ele desencadeia. O que falta ao intelectualismo é a contingência das ocasiões de pensar. [...] O empirismo não vê que precisamos saber o que procuramos, sem o que não procuraríamos, e o intelectualismo não vê que precisamos ignorar o que procuramos, sem o que, novamente, não o procuraríamos. Ambos concordam no fato de que nem um nem outro compreendem a consciência *ocupada em*

O olhar curioso e atento percebe o que lhe está 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. Por isso, a percepção se dá em estado nascente, antes mesmo da fala, num fundo de silêncio. A análise reflexiva, com a formulação do problema, vai romper com este momento de imanência do sentido, constituindo o mundo pela consciência reflexiva.

Ce n'est pas seulement la philosophie, c'est d'abord le regard qui interroge les choses. Nous avons, non pas une conscience constituante des choses, comme le croit l'idéalisme, ou une préordination des choses à la conscience, comme le croit le réalisme (ils sont indiscernables en ce qui nous interesse ici, parce qu'ils affirment tous deux l'adéquation de la chose et de l'esprit), – nous avec notre corps, nos sens, notre regard, notre pouvoir de comprendre la parole et de parler, des mesurants pour l'Être, des dimensions où nous pouvons le repérer [...]. La perception du monde et de l'histoire est la pratique de cette mesure, le repérage de leur écart ou de leur différence à l'égard de nos normes. (MERLEAU-PONTY, 1964, p.140)<sup>43</sup>

Este olhar, que interroga as coisas, está imanente à paisagem. A percepção, portanto, é própria desta sensibilização ou momento nascente do significado do mundo para o sujeito que olha intencionalmente esse mundo: “é essa a linguagem muda que a percepção nos fala: nesse texto natural” (2006, p.79) não há razão, existem apenas motivos.

---

*apreender*, não notam essa ignorância circunscrita, essa intenção ainda 'vazia', mas já determinada, que é a própria atenção. [...] as duas doutrinas têm, portanto em comum essa idéia de que a atenção não cria nada, já que um mundo de impressões em si ou um universo de pensamento determinante estão igualmente subtraídos à ação do espírito. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.56)

<sup>43</sup> “Não é só a filosofia, no início é o olhar que interroga as coisas. Não temos uma consciência constituinte das coisas, como acredita o idealismo ou uma pré-ordenação das coisas à consciência como acredita o realismo (eles são indiscerníveis no que aqui nos interessa, pois ambos afirmam a adequação da coisa e do espírito) – temos com nosso corpo, nossos sentidos, nosso olhar, nosso poder de compreender a fala e de falar, mensuradores para o Ser, dimensões a que podemos remetê-lo [...]. A percepção do mundo e da história é a prática dessa medida, a determinação de sua distância ou de sua diferença perante as normas.” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 103)

Mas a percepção no adulto e na criança tem traços diferentes. Quando trata da percepção da criança, Merleau-Ponty aborda criticamente algumas correntes da psicologia, como, por exemplo, a *Gestalttheorie* (nos estudos de Guillaume, Koffka, Köhler, Goldstein, Wertheimer) e a teoria de Piaget.

Ao comentar sobre os estudos da *Gestaltpsychologie* e a psicologia da criança (1990, p.30), Merleau-Ponty observa apontarem as descobertas para uma percepção, na criança, extremamente sensível aos detalhes. Parece que a noção de Gestalt contempla duas espécies de observações, tanto a percepção sincrética, a de um bloco uniforme, quanto a percepção analítica – em que os detalhes justapostos existem sozinhos. Ao invés destas percepções se oporem uma a outra, como frequentemente se acredita, opõem-se ambas à percepção estruturada do adulto (para o qual os conjuntos apresentam-se articulados e os detalhes organizados). A percepção infantil, no entanto, também é organizada, mas a seu modo. É um princípio que a *Gestaltpsychologie* propõe à psicogênese que o desenvolvimento não se faz por simples junção ou acréscimo, mas por reorganização. Quando dizemos, por exemplo, que a percepção do mundo na criança é ‘egocêntrica’, como afirma Piaget (1973), essa concepção é válida no sentido de que o mundo da criança ignora os critérios de objetividade do adulto. Mas, justamente, ignorar a objetividade do adulto não é viver em si, é, ao contrário, praticar uma objetividade sem medida, e não seria necessário que a fórmula do egocentrismo pudesse sugerir a idéia de uma consciência fechada, que dê seqüência aos seus ‘estádios’.

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 percepção infantil é, pois, ao mesmo tempo, global e fragmentária (o que não é contraditório) enquanto que a do adulto é articulada. [...] A criança percebe conjuntos mais facilmente que o adulto [...]. Somente quando o conjunto é complicado demais, ela recai no fragmentário. (MERLEAU-PONTY, 1990b, p.197)

Assim, das três concepções analisadas, a respeito do desenho infantil, Merleau-Ponty (1990b) avalia que: a atitude clássica rejeita esse desenho como imperfeito; a atitude dos psicólogos, dentre estes Piaget, considera que o desenho deve ser estudado, mas têm como paradigma o desenho do adulto, ou seja, a “verdadeira” representação do objeto e, a terceira atitude, seria a desejável. Nessa há o reconhecimento de um sentido no desenho infantil. Por exemplo, para desenhar um cubo, o adulto o faz com dois quadrados em perspectiva. A criança usa quatro ou mais quadrados e insiste que ali vê um cubo. Ao invés de ler neste desenho uma carência ou falha (motora ou perceptiva), deve-se valorizá-lo como a expressão de um outro olhar. O que também se revela na contraposição entre o olhar da Renascença, convencionado pela perspectiva, e o olhar da pintura moderna, que a partir de Picasso vai buscar uma pluralidade de perfis como meio de expressão. A pintura moderna vai justamente inspirar-se na expressão infantil para encontrar o ideal de uma libertação dos motivos excessivamente culturalizados, como a perspectiva. “O desenho infantil substitui o desenho objetivo na série de operações expressivas que procuram [...] recuperar o ser do mundo” (1974, p. 158).

Merleau-Ponty afirma que os psicólogos vinculam determinadamente a conduta infantil às etapas de sua idade mental. Mas, é preciso ir além deste aspecto e considerar a sua história, os acontecimentos da infância, de sua vida, que explicam sua mentalidade. Se não, pode-se incorrer no erro da “censura da abstração”, que teoriza porque a criança não tem atenção. Merleau-Ponty defende que não é suficiente analisar esta desatenção: “seria preciso dizer em que ela pensa, para o que sua atenção é voltada, quando ela não tem ‘atenção’” (1990b, 177).

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 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. “O essencial é que [...] jamais a comunicação do pintor conosco se funda sobre a objetividade prosaica, e que sempre a constelação dos sinais nos guie para uma significação que não estava em nenhum lugar antes dela. Ora, essas observações são aplicáveis à linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1974, p.159).

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, onde:

Recuperar o dom inaugural da palavra, sua força criadora e motriz e, com ela, o jeito de pensar que a materializa, o modo de ser que a circunda, nos fazem retornar à infância de tudo [...] e a infância de todos nós parece estar ali, naquele lugar a ser investigado... Este aparente sem-sentido das coisas infantis, dos questionamentos radicais e, portanto, pueris... Esta curiosidade, admiração e espanto... A disposição do novo em descoberta, essencial a qualquer aprendizagem que se queira conseguir... Este modo próprio às crianças de buscar sentidos sem a preocupação em ensiná-los ou aprendê-los... (LEAL, 2004, p.24)

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. Passa-se da percepção à expressão, da sensibilização à significação e vice-versa, constantemente.

A função da filosofia, portanto, vai ser a de “reconstituir uma potência de significar, um nascimento do sentido ou um sentido selvagem, uma expressão de experiência pela experiência que ilumina, precipuamente, o domínio especial da linguagem” (1984, p. 150), fazendo da linguagem a “voz” das coisas e da infância, o próprio espanto e a curiosidade que iluminam o filosofar.

## **4.2 A CRIANÇA E A INTELIGIBILIDADE DO MUNDO: DA PERGUNTA AO SIGNIFICADO**

Apontando para as características da percepção infantil, chegamos ao que pode ser considerado o 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.

Lipman, em sua proposta de Filosofia para Crianças, concebe que as crianças tendem aos significados. Ele afirma que as crianças não têm um referencial sobre o mundo totalmente formado, elas se surpreendem, questionam e vão descobrindo os significados. “A informação pode ser transmitida, as doutrinas podem ser incutidas, os sentimentos podem ser compartilhados – mas os significados têm que ser *descobertos*. Não podemos ‘dar’ os significados às outras pessoas” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.24-25). E o modo como essa necessidade de significados pode se desenvolver é na Comunidade de Investigação, por meio do perguntar, da busca de razões e do diálogo.

Lipman toma Sócrates como modelo de filósofo que instaura a pergunta e a investigação intelectual, e como modelo também de filosofar por meio do processo dialógico. Merleau-Ponty também valoriza o filósofo que “sabe que nada sabe”, caracterizando o filosofar como um “movimento que leva incessantemente

do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo repouso neste movimento...” (1986, p.11). No entanto, diferente de Lipman, que busca na filosofia o desenvolvimento de um pensar “superior”, 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. “O pensamento é relação consigo e com o mundo tanto como relação com outrem; estabelece-se, portanto, concomitantemente, nas três dimensões” (MERLEAU-PONTY, 1984, p.141).

Em Merleau-Ponty a pergunta vai se dar como a interrogação própria da filosofia. Para encontrar o sentido mesmo do filosofar, ele faz uma arqueologia da filosofia, desde *La Structure du Comportement* até *Le Visible et L’Invisible*, buscando a gênese da objetividade filosófica, ou seja, procura o que antecede essa objetividade, mas que já pode ser considerado conhecimento.

La phénoménologie de la perception peut être caractérisée comme un texte archéologique, visant à mettre en évidence la figure du monde perçu, à rebours des idéalizations qui y sont sédimentées et prétendent en épuiser après-coup le sens. (BARBARAS, 1989, p.25)<sup>44</sup>

Antes do mundo percebido, Merleau-Ponty quer considerar o campo do conhecimento propriamente dito, no qual o espírito quer possuir a verdade, passar de um fundo silencioso, do *logos* em estado nascente, para o significado deste, que vai se dar por meio da linguagem. A percepção originária é já entendimento, a própria origem do conhecimento.

Como essa infra-estrutura, segredo dos segredos, alguém de nossas teses e de nossa teoria, poderá, por sua vez, repousar sobre os atos da consciência absoluta? A descida ao domínio de nossa ‘arqueologia’ deixa nossos instrumentos de análise intactos? [...] Depois como antes, temos fundamento para procurar em uma analítica dos atos aquilo que sustenta em última instância nossa

---

<sup>44</sup> “A fenomenologia da percepção pode ser caracterizada como um texto arqueológico, pretendendo por em evidência a figura do mundo percebido, invertendo as idealizações que lhe são sedimentadas e reivindicando esgotar depois o sentido.” (BARBARAS, 1989, p.25, T.A.)

vida e a do mundo? [...] Aqui e ali algumas palavras oferecem-se como índices que apontam o problema – assinalam um impensado a pensar. (MERLEAU-PONTY, 1989b, p. 193)

No entanto, ele reconhece que *descrever* o mundo não é suficiente. Para tanto, na obra *Le Visible et L'Invisible* chega a uma filosofia da percepção e apresenta o enraizamento do conhecer intelectual a partir da vida perceptiva, da consciência que é carne, e não apenas incarnada. Da ambiguidade passa à reversibilidade do vidente visível. Passa do corpo à carne, que não é matéria, mas o “enovelamento do visível sobre o corpo vidente, do tangível sobre o corpo tangente, atestado sobretudo quando o corpo se vê, se toca vendo e tocando as coisas, de forma que, simultaneamente, *como* tangível, desce entre elas, *como* tangente, domina-as [...]” (1984, p.141).

A reversibilidade é o que define a carne, que se vê vidente e se toca tocante, como existente em outros campos, além do corpo, além do campo do visível. Essa reversibilidade e a carne como potência de expressão constituem o nó, o elo, a junção do falar e do pensar no “mundo do silêncio”.

A pergunta ou a interrogação filosófica se elabora na “espessura do ser” e não demanda nem por uma mera adequação – a de ser simplesmente preenchida com um conceito – nem pretende ser exposta de forma transparente e totalizante. A interrogação filosófica dobra-se sobre si mesma, para “perguntar também o que é questionar e o que é responder. Nada mais poderá ser doravante como se nunca tivesse havido pergunta. O esquecimento da pergunta, o retorno ao positivo só seriam possíveis se a interrogação fosse apenas ausência de sentido” (1984, p.118).

A interrogação encontra a infância do sentido, uma cumplicidade com as manhãs do mundo, “avec les enfances de notre vie profonde et muette. Car il s’agit là d’une espèce de grace native, d’accord heureux avec les choses et les êtres, de jouvence de l’oeil et des sens qu’il est seulement possible d’évoquer, dans la mesure où on la sent à la lecture” (RICHIR, 1982, p. 125)<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> “com as infâncias de nossa vida profunda e muda. Pois se trata aí de uma espécie de graça nativa, sintonia feliz com as coisas e os seres, rejuvenecendo o olhar e os sentidos que só é possível mencionar na medida em que a sentimos ao ler, na leitura.” (RICHIR, 1982, p. 125, T.A.)

A reversibilidade, como indivisibilidade de ser e mundo, coloca à filosofia um paradoxo: o de ser um conjunto de interrogações, em que, aquele que pergunta é posto, ele mesmo, em questão. Além disso, não se pode falar em solução como acabamento, na filosofia, pois ela questiona, ainda, ao que não fala, ela:

demande à notre expérience du monde ce qu'est le monde avant qu'il soit chose dont on parle et qui va de soi, avant qu'il ait été réduit en un ensemble de significations maniables, disponibles; elle pose cette question à notre vie muette, elle s'adresse à ce mélange du monde et de nous qui précède la réflexion, parce que l'examen des significations en elle-mêmes nous donnerait le monde réduit à nos idéalizations et à notre syntaxe. Mais, par ailleurs, ce qu'elle trouve en revenant ainsi aux sources, elle le dit. (MERLEAU-PONTY, 1964, p.138-139).<sup>46</sup>

Temos, pois, que a filosofia carrega em si outro paradoxo: pergunta ao que não fala, e se constitui como construção humana, pelo teorizar do filósofo: é pensamento originante e é cultura, significado dado. No entanto, ao invés de ser um impedimento, é este paradoxo o que faz *ser* a filosofia. E, do mesmo modo como na relação entre percepção e expressão, entre interrogação e significados, a filosofia só se diz pela linguagem.

Logo, se surge do silêncio, porém se constitui como fala, como cultura, é porque a linguagem não tem apenas o poder de conservar as significações adquiridas, sua força cumulativa é resultante de um estado de “antecipação ou pré-posse, porque não se fala apenas do que se sabe, por exibição – mas também do que não se sabe, para sabê-lo – e a linguagem, fazendo-se, exprime, pelo menos, lateralmente, uma ontogênese à qual pertence” (MERLEAU-PONTY, 1984, 103).

Na junção de filosofia e linguagem, a potência filosófica da palavra não está em conter em si seu sentido completo, mas a de ser uma abertura para o Ser, o acesso pelo qual vibram suas possibilidades significantes que habitam e desmontam os significados mais evidentes.

---

<sup>46</sup> “pergunta à nossa experiência do mundo o que é o mundo antes que seja coisa de que se fale e evidente antes que seja reduzido a um conjunto de significações manejáveis, disponíveis: levanta essa questão à nossa vida muda, endereça-se a essa mistura do mundo e de nós que precede a reflexão, porque o exame das significações em si mesmas nos daria o mundo reduzido às nossas idealizações e à nossa sintaxe. No entanto, o que a filosofia encontra regressando às fontes, ela o diz.” (MERLEAU-PONTY, 1984, p.102-103).

as palavras mais carregadas de filosofia não são necessariamente as que encerram o que dizem [...]. É, portanto, uma questão de saber se a filosofia, como reconquista do ser bruto ou selvagem, pode realizar-se pelos meios da linguagem eloqüente ou se não seria preciso fazer dessa linguagem um uso que lhe tire o poder de significação imediata ou direta para igualá-la ao que a filosofia quer, assim mesmo, dizer. (1984, p.103)

Ao considerarmos a filosofia, então, sob o aspecto de seu ensino, concordamos que o enfoque a ser dado, para que haja mudanças, não está em definir o que é a filosofia, mas “o que *faz* a filosofia, quais os efeitos que ela chama e inaugura” (FERRARO, 2007, p.49). Em Merleau-Ponty temos uma filosofia que inaugura o sentido do mundo e o filósofo é aquele que “desperta e fala”. E não há separação entre pensamento e linguagem, entre o *logos* nascente e a fala. Mesmo a criança pode conhecer-se como membro integrante de uma comunidade linguística, pois o sujeito apreende-se como fala, embora se ignore como pensamento universal. Porque a palavra habita as coisas e carrega significações, ela não é mero veículo do pensamento.

A linguagem é o grande tema da filosofia. E ela é enigmática, misteriosa e uma totalidade aberta, pois exprime de modo perfeito e inesgotável; usa os sinais (gestuais, gráficos, sonoros) para expressar um sentido incorpóreo e se refere às significações passadas e às que virão, articulando o essencial para o presente. Além disso, nos coloca como sujeitos falantes, em relação com o outro, cujo escutar demandamos. E precisamos ficar atentos pois,

Nossa visão sobre o homem continuará a ser superficial enquanto não remontarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio. A fala é um gesto, e sua significação um mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.250)

Da mesma forma que na criança, nossa percepção antecede o pensar reflexivo. Desde a infância temos a certeza de um mundo sensível que nos é comum e este deve ser o ponto de partida da verdade da filosofia.

Qu'un enfant perçoive avant de penser, qu'il commence par mettre ses rêves dans les choses, ses pensées dans les autres, formant avec eux comme un bloc de vie commune où les perspectives de chacun ne se distinguent pas encore, ces faits de genèse ne peuvent être simplement ignorés par la philosophie au nom des exigences de l'analyse intrinsèque. A moins de s'installer en deçà de toute notre expérience, dans un ordre préempirique où elle ne mériterait plus son nom, la pensée ne peut ignorer son histoire apparente, il faut qu'elle se pose le problème de la genèse de son propre sens. C'est selon le sens et la structure intrinsèques que le monde sensible est 'plus vieux' que l'univers de la pensée, parce que le premier est visible et relativement continu, et que le second, invisible et lacunaire, ne constitue à première vue un tout et n'a as vérité qu'à condition de s'appuyer sur les structures canoniques d'autre. (1964, p. 27-28)<sup>47</sup>

Tanto quanto se opõe à filosofia clássica – para não dar primazia ao pensamento, ao ideal antes do mundo vivido – Merleau-Ponty também critica as noções que antepõem ou desvinculam a estrutura do pensar e a própria linguagem na criança. Piaget, no texto *A Linguagem e o Pensamento da Criança* reformula totalmente, e em bases funcionais, o problema do pensamento e da linguagem. Sua pergunta é: para que serve a linguagem? Que necessidade procura a criança satisfazer logo que fala? Para ele, a linguagem infantil não é um instrumento de comunicação social: a criança fala para si mesma. Aqui ele faz a distinção entre linguagem infantil e linguagem adulta, e entre pensamento egocêntrico e socializado. Este problema abordado não é, segundo Piaget, nem de lógica nem linguístico, mas de psicologia funcional, “à primeira vista, pois parece que na criança, como em nós adultos, a linguagem serve para a comunicação do pensamento” (1973, p.27). Depois ele os diferencia, adultos e crianças, argumentando que o adulto procura comunicar diferentes modos de pensar.

---

<sup>47</sup> “Que uma criança perceba antes de pensar, que comece a colocar seus sonhos nas coisas, seus pensamentos nos outros, formando com eles um bloco de vida comum, onde as perspectivas de cada um ainda não se distinguem, tais fatos de gênese não podem ser ignorados pelo filósofo, simplesmente em nome das exigências da análise intrínseca. A menos que se instale aquém de toda nossa experiência, numa ordem pré-empírica onde não mais mereceria seu nome, o pensamento não pode ignorar sua história aparente, precisa encarar o problema da gênese de seu próprio sentido. É segundo o sentido e a estrutura intrínsecos que o mundo sensível é 'mais antigo' que o universo do pensamento, porque o primeiro é visível e relativamente contínuo e o segundo, invisível e lacunar; à primeira vista, este não constitui um todo, e só tem a sua verdade com a condição de apoiar-se nas estruturas canônicas do outro.”(MERLEAU-PONTY, 1984, p.23)

Ou seja, uma das funções da linguagem é a de comunicar o pensamento, mas pode haver outras. De qualquer forma, ela não é simultânea ao pensar. “Os esquemas de inteligência sensório-motora não são, com efeito, ainda conceitos, pelo fato de que não podem ser manipulados por um pensamento e que só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material (...)” (PIAGET, 1978, p.10).

Em Merleau-Ponty, a filosofia inaugura o próprio ser, busca significá-lo desde seu momento originário, nascente, silencioso, e o traz ao mundo pela expressividade da linguagem que se engendra junto ao pensar. E é essa expressão que instaura também outro momento: a intersubjetividade. Se falarmos, pois, que na filosofia o ensino se dá por meio do diálogo, é na troca com o outro que o Ser se diz, “é nos outros que a expressão toma relevo e devém plenamente significação” (1989c, p.99). E lembramos, aqui, que este outro, além do outro ser que existe junto a mim no mundo, é também a história da filosofia, os significados adquiridos pela cultura, como a seguir veremos, com a qual iremos dialogar para construir novos significados.

A linguagem é um dos modos de troca com o outro, a palavra, a fala, a obra literária, a obra de arte. Falamos com o outro, pois nos situamos no mesmo mundo.

Desde logo a nossa existência de videntes, isto é, (...) de seres que ‘põem o mundo do avesso’ e que passam para o outro lado e se entrevêem, que veem pelos olhos uns dos outros, e sobretudo nossa existência de seres sonoros para os outros e para si próprios contém tudo o que é necessário para que, entre um e outro, exista a fala, fala sobre o mundo. E, em certo sentido, compreender uma frase não é coisa diferente de acolhê-la inteiramente em seu ser sonoro, ou (...) de *ouvi-la*; o sentido não está na frase como manteiga na fatia de pão, qual segunda camada de ‘realidade psíquica’ estendida por cima do som: o sentido é a totalidade do que se diz, a integral de todas as diferenciações da cadeia verbal, é dado com as palavras aos que possuem ouvidos para ouvir. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 149)

Se nos vemos pelos olhos uns dos outros, também nos ouvimos. E é essa dimensão do diálogo, não somente enquanto poder de falar ao outro, mas principalmente, capacidade de poder ouvi-lo é que deve ser retomada pela

filosofia. Considerando que entre os estados de subjetividade e intersubjetividade há diálogo e dialética, isto é, uma subjetividade que percebe, percebendo-se no ato de perceber, que sai de si na troca com o outro para expressar sua visão deste mundo para o outro, que, por sua vez, percebe esta expressão e a si mesmo neste movimento de significá-la para si. Eu vou ao mundo e volto a mim, em pensamentos, em linguagem muda, e novamente volto ao mundo, com novas significações, do acordo entre o que meu silêncio e a palavra do outro amalgamaram, e vice-versa. Essa reversibilidade se dá no processo de ensino e aprendizagem, no qual aquele que ensina também aprende, mas não sabe exatamente em que momento desse processo foi ator ou espectador, porque mergulhou na experiência irrefletida e originária deste ensinar.

Vários educadores mencionam o diálogo como processo importante na educação. Em Lipman, por exemplo, o diálogo vai estar na base da Comunidade de investigação, como vimos anteriormente. Para Kennedy, por sua vez, a educação na perspectiva de uma verdadeira transformação, requer que se modifique a relação entre adulto e criança, em especial, significa que é imprescindível para o professor que transforme sua postura. Nesse sentido, o primeiro passo, ou habilidade a ser desenvolvida pelo professor, seria a capacidade de prestar a atenção. Embora toda a realidade (número de alunos) e a estrutura de uma escola (salas de aula, espaços 'estéreis e pouco imaginativos') não possibilitem que esta mudança – acompanhada de reflexão sobre sua prática – ocorra tão facilmente, nem entre professores, nem neste espaço. No entanto, mesmo que os professores não pratiquem novas idéias ou situações criativas, pelo menos, eles poderiam tornar as idéias que outros educadores já tiveram de uma forma divertida para as crianças.

A maior parte dos professores entende as crianças como relativamente vazias de conhecimentos, dependendo dos maiores para [criarem] suas perspectivas, e muito inexperientes e impulsivas para serem capazes de saber, inclusive, quais são as suas perspectivas. Quando as crianças pensam por si mesmas e dizem coisas interessantes, adultos pensam que elas são 'bonitinhas' – eles ficam emocionados e maravilhados. Eles vêem isso como algum tipo de precocidade ou imitação confusa dos adultos. Eles não a vêem como tendo suas próprias vozes. Adultos tendem a ver as crianças de algum modo como outra espécie, e quando eles olham para elas pela primeira vez – se eles não olham

novamente – veem características de espécies antes que características individuais. Essas atitudes mantêm no lugar as estruturas reprodutivas da educação. (KENNEDY, 2007, p.21)

A proposta de Kennedy efetiva-se em uma forma de promover o diálogo, considerando que o sistema escolar o inibe na base da relação aluno-professor, a partir do que ele denomina como Comunidade de Indagação. Para ele, a filosofia deve ser uma prática, que se faz no ambiente de uma aula, sentados em círculo, guiados por um facilitador, onde os componentes participam estabelecendo conversas sobre conceitos fundamentais (amizade, honestidade, justiça, beleza, tempo, natureza, etc.). Esta forma é a mesma de uma Comunidade de Investigação proposta por Lipman.

O diálogo articula a fala e o ouvir. Escutar o outro, nos leva a nos ouvir menos, ter menos idéias, menos certeza, voltar-se para o outro num estado de “abertura ao desconhecido, ao imprevisível, a termos uma relação mais infantil com o outro e conosco mesmo” (SILVA, 2005).

Merleau-Ponty vai perceber que há um entrelaçamento com o outro. O encontro com outro é por adesão ao mesmo mundo:

esse outro que me invade é todo feito de minha sustância: suas cores, sua dor, seu mundo, precisamente enquanto seus, como os conceberia eu senão a partir das cores que vejo, das dores que tive, do mundo em que vivo? Pelo menos, meu mundo privado deixou de ser apenas meu; é, agora, instrumento manejado pelo outro, dimensão de uma vida generalizada que se enxertou na minha. (1984, p. 22)

O mundo é o lugar em que dialogamos, nos comunicamos e ouvimos ao outro, pois nossa vida encontra-se articulada. “Quem ensina sabe que o seu ensinar é verdadeiro quando suscita a espera. Quem ensina sabe esperar o outro que aprende. Esperá-lo é escutá-lo, para que no dizer e no ensinar, se saiba dar ao outro o seu próprio escutar” (FERRARO, 2007, p. 47).

Em Merleau-Ponty o diálogo vai se dar também com o outro na dimensão de uma linguagem já instituída, cultural, já histórica. É a própria obra que se mostra suscetível a novas interpretações: “se o historiador reencontra por sob o

conteúdo manifesto o excesso e a espessura de sentido, a textura [...], esta maneira ativa de ser, esta possibilidade que ele descobre na obra, [...] fundamentam uma meditação filosófica” (1989a, p.64).

É, portanto inspirando-se na arte, na literatura, na música, tentando aprender com elas a “cavar por dentro o próprio ser”, é que a filosofia vai por-se à escuta do ser bruto, e do que existe de ainda não dito, e ainda não pensado na história da filosofia.

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, em que 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.

S'il y a une idéalité, une pensée qui a un avenir en moi, qui même perçoit mon espace de conscience et a un avenir chez les autres, et enfin, devenue écrit, un avenir en tout lecteur possible, ce ne peut être que cette pensée qui me laisse sur ma faim et les laisse sur leur faim, qui indique un gauchissement général de mon paysage et qui l'ouvre à l'universel, justement parce qu'elle est plutôt un *impensé*. Les idées trop possédées ne sont plus des idées, je ne pense plus rien quand j'en parle (...). (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 159)<sup>48</sup>

Merleau-Ponty chega ao *impensado* por meio de uma trajetória de recusas. Desde suas primeiras obras, *La Structure Du Comportement* e *Phénoménologie de la Perception*, as críticas que fez tanto à filosofia, quanto à ciência e à psicologia tradicionais, foi no sentido de rejeitar o modo de questionar próprio do conhecimento – seguindo seus métodos que resultam em relacionar e determinar o desconhecido por sua relação com o já conhecido –, bem como recusar uma

---

<sup>48</sup> “Se há uma idealidade, um pensamento que tem um porvir em mim, que até mesmo perfura meu espaço de consciência e tem um porvir nos outros e que, enfim, tornada escrita tem um porvir em todo leitor possível, só pode ser porque esse pensamento, que me deixa faminto e que também os deixa famintos, que indica uma torção de minha paisagem e abre para o universal, precisamente é, antes de tudo, um *impensado*. As idéias demasiadamente possuídas não são mais idéias, eu nada penso quando eu as falo (...)”. (grifo do texto original, tradução da autora) V.I, p.117.

forma dada de consciência, que teria o poder de constituir em si o significado do real, em geral regulado pela definição atribuída pelo sujeito.

Marilena Chauí (1983, p.220) afirma que Merleau-Ponty “conservava de Husserl a idéia de que a fenomenologia é *descrição* e não explicação (científica) nem análise (reflexiva), mas não praticava a *epochê*”. Talvez, ao contrário, esta trilha, construída pela sequência das obras de Merleau-Ponty, seja justamente a de fazer uma fenomenologia da própria fenomenologia, revelando a impossibilidade de uma fenomenologia nos moldes de Husserl: Merleau-Ponty recusa a redução ou *epochê* porque ela nos afastaria do mundo ao qual sempre temos que voltar para conhecer, no qual nos encontramos mergulhados e do qual não podemos prescindir na relação de um verdadeiro conhecimento. Por isso, Merleau-Ponty faz várias reduções, em sua obra, retirando, mais do que colocando entre parênteses, tudo o que não pode fazer parte da fenomenologia para que seu exercício, enquanto atitude filosófica, seja possível.

Quando trata de retomar autores da história da filosofia, Merleau-Ponty o faz procurando captar “o movimento de um pensar que se fazia pensamento”. (CHAUÍ, p.193). Nas suas leituras, o que ele buscava não era tanto o lado sistemático das obras, mas a interrogação que as movia, quais seus impasses, “o que suscita uma certa idéia? Que movimento secreto anima as palavras do pensador?” Assim podemos retomar o pensamento do outro por meio da palavra: “começo a compreender uma filosofia deslizando para dentro dela, na maneira de existir desse pensamento, reproduzindo seu tom, o sotaque do filósofo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.244).

No caso da prosa e da poesia, diferentemente da música e da pintura, a potência da palavra é menos visível do que a dos sons e a das cores porque, conhecendo o sentido comum dos vocábulos, temos a ilusão de possuir em nós tudo quanto é preciso para compreender qualquer texto.

Retomando, pois, o momento instaurador de significações e o momento simultâneo de formulações de conceitos, no ensino de filosofia: o filosofar implica interrogar o mundo a partir de si, de uma visão de mundo, de uma intencionalidade e de um estado de abertura, ao mesmo tempo que ressignifica os conceitos dados numa cultura e ainda cria outros.

nessa iniciativa da palavra, está implícita uma visão de mundo e dos outros da qual tudo o que dizemos está suspenso, também a significação léxica, e até mesmo as significações puras, reconstruídas intencionalmente (...) visam a um universo de ser bruto e de coexistência no qual já estávamos lançados quando falamos e pensamos; este, por princípio, não admite os passos de uma *aproximação* objetivante ou reflexionante, porquanto se coloca à distância, no horizonte latente ou dissimulado. (1984, p. 102)

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 infância do sentido, gênese do filosofar, que se encontra no olhar e na expressividade de artista, permite compreender a racionalidade estética, no movimento da percepção à expressão, como atribuição de significados para o mundo, sempre abertos à resignificação.

## CONCLUSÃO

Nesta tese abordamos o ensino de filosofia voltado às crianças, tendo como base a proposta filosófica de Maurice Merleau-Ponty, 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. Entendemos 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.

Passados quase cinqüenta anos da ausência de Merleau-Ponty (1908-1961), sua obra ainda nos fala. Neste trabalho, fizemos um movimento intencional, um mergulho no seu texto, em busca, não de um modelo para o ensino de filosofia, mas de um gesto junto ao mundo: filosofar. Esta é a proposta deste autor em toda sua obra, mostrar como se faz filosofia, desde dentro, nos situando neste fundo de silêncio e de linguagem que é a nossa vida. Tentamos entrar na sua escrita, como ele mesmo propõe, trazendo o impensado de seu texto, fazendo-o dialogar com outras falas, outros olhares para dar à infância um lugar de origem e de inauguração ao pensar filosófico.

Na busca pelo livro “interpelante”, pelo silêncio gritante, tentamos ouvir as lacunas de seu dizer, porque elas deveriam brotar de nós mesmos para poder ecoar em nossa escrita, tal qual obra de arte que emerge de uma necessidade de dar ao mundo o que lhe “falta para ser quadro”. E à filosofia falta tirar a criança de uma situação de esquecimento pela história do pensamento e colocá-la simplesmente como o outro a quem devemos ouvir, a quem devemos olhar, e de quem esperamos que nos ouça e nos olhe.

Por isso, procuramos em nossa história ocidental alguns elementos que pudessem já dar cores ao quadro desse ensino filosófico na infância: em Comênio a valorização da infância como momento de aprender a pensar por si e sobre os mesmos temas que um adulto; em Rousseau, o compartilhar entre professor e aluno que instaura uma nova relação em aula, tentando minimizar hierarquias; em Dewey, parte do procedimento que deve estar presente no ensino de filosofia, a importância do compromisso com a investigação e a valorização dos interesses do aluno por parte do professor e Lipman, a aposta na criança como capaz de filosofar e de desenvolver um pensamento cuidadoso, crítico e criativo.

De certa forma, caminhamos neste texto do significado de criança – quando tratamos de autores na filosofia, desde o século XVII, para buscar neste campo mais especificamente textos que nos dessem suporte para afirmar que a criança pode filosofar – e chegamos ao significado de infância, quando entramos em Merleau-Ponty e encontramos na própria filosofia o movimento originante do pensar que, sem um tempo cronológico, aproxima-se do perguntar na infância, da curiosidade nascente e de um modo de estar no mundo que se configura como constante espanto ou admiração. Embora o próprio Merleau-Ponty tenha dedicado vários de seus cursos ao desenvolvimento da criança e à diferenciação entre a percepção infantil e a do adulto, a ênfase que damos foi à infância como um caminhar rumo ao momento instaurador de sentidos.

Falta para aprendermos a filosofar, dispormo-nos numa situação de pertencimento inevitável, do qual ouvimos as vozes do *logos* ao nascer, como o poeta descobre sua escrita, o bailarino seu passo, o pintor seu gesto. Como aprendemos a andar de bicicleta, aprendemos a ler, como vivemos o primeiro beijo, o primeiro gol... Vivências iniciáticas que nos revelam espanto, entusiasmo, êxtase com o novo. Mas se tornam passagens, mudanças que nos fazem ser

outro, num caminho sem volta, pois se tornam a nossa abertura para o mundo. Aprender a ler o mundo também é abrir uma porta que não mais fechará. Propiciar esta abertura deve ser a tarefa da filosofia que se pretende filosofante.

A infância é um estado de ser, uma intensidade que podemos descobrir em nós mesmos, no que fomos; no que somos; no que fomos e esquecemos, mas podemos escavar e trazer à tona; no que não somos, mas podemos criar. Se conseguirmos sintonizar com esta dimensão criadora, será simples colocar em ação o papel de professor – que age em nós – e encontrarmos um âmbito de linguagem em que possamos dialogar com crianças, ensinando e aprendendo filosofia com elas. Ou, pelo menos, isso facilitaria a organização de um exercício filosófico em sala de aula, considerando o inesperado por esperar.

Este preparo do professor de filosofia envolve um compromisso com a filosofia, uma disponibilidade, em primeiro lugar, se tivermos que considerar como se forma este mediador, pois “o trabalho do cuidado, do pensamento, da filosofia, começa sempre pelo si mesmo; não há como provocar certo efeito no outro se antes não se fez esse trabalho consigo mesmo” (KOHAN, 2009, p. 38-39).

Assim, encontramos em Merleau-Ponty a apresentação da filosofia 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. Por isso denominamos de racionalidade estética esta forma de perceber e de expressar o que nos cerca, na relação entre pensamento e linguagem refletindo no conhecimento e na compreensão do sujeito no mundo. Porque não há ruptura entre o momento instaurador de significados e as formulações conceituais na filosofia. Para Merleau-Ponty:

A filosofia não propõe questões e não traz as respostas que preencheriam paulatinamente as lacunas. As questões são interiores à nossa vida, à nossa história: nascem aí, aí morrem, se encontraram resposta, o mais das vezes aí se transformam; em todo o caso, é um passado de experiência e de saber que termina um dia nesse abismo. A filosofia não toma por dado o contexto, debruça-se sobre ele para procurar a origem e o sentido das perguntas e respostas, a identidade daquele que questiona, e por aí tem acesso à interrogação que anima todas as questões do conhecimento e que é de outra espécie. (1984, p.105)

Na proposta de Merleau-Ponty vemos a concepção de que 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 pensar não é apenas uma habilidade, mas demanda uma sensibilidade, que envolve um conjunto de vivências, experiências de cada um. Assim, o pensar pode criar, pois esse criar é *póiesis*, ou seja, produz algo novo, não apenas mobiliza o já existente. O produzir do pensamento criativo envolve a imaginação para criar o novo.

Da mesma forma a história da filosofia resulta de uma retomada pessoal pelo filósofo do problema que ele estuda, retomada subjetiva, mas não como um mero devaneio ou reflexão livre: também com a companhia das narrativas e reflexões existentes, buscar no dito seu potencial de ressignificação, articular os documentos existentes na história com a verdade que não se oferece ao puro método objetivo. Para Merleau-Ponty (1978), o modo de compreender um sistema, é pondo-lhe questões que inquietam a nós mesmos, é assim que os sistemas aparecem com seu diferencial, pois revelam que nossas questões são idênticas às dos autores. Como o artista faz sua obra sintonizar com algo próprio da vivência de seus espectadores.

A relação com a racionalidade estética dá-se pela necessidade de se pensar este ensino, voltado às crianças e suas especificidades. No exercício da investigação filosófica e no trabalho com as idéias presentes na história da Filosofia, é preciso considerar que:

a atitude interpretativa é também uma ação significativa *em* cada época e *em* cada circunstância, e a partir da relação de cada leitor-intérprete com o seu próprio filosofar. Será essa a condição pela qual, no decurso da história da sua recepção, o discurso filosófico possa efetivamente *significar* algo; e mais, que possa ainda tender sucessivamente à ultrapassagem das condições pelas quais a significabilidade mesma do discurso filosófico deva ser compreendida. (SARDI, 2005, p.57)

Merleau-Ponty valoriza justamente o mundo da vida, o ser humano em sua facticidade e historicidade, que são imprescindíveis no processo de

conhecimento. A vida e suas formas de realização, em cada subjetividade, configura diversas intencionalidades do sujeito frente a um mesmo objeto, ao qual pode atribuir diferentes significados. É a vivência no mundo das coisas e o pertencimento do sujeito ao mundo que possibilita que sejam identificadas duas linguagens usadas por este sujeito: a linguagem originária, nascente na experiência primeira com as coisas; e a linguagem ordinária ou instituída, código convencional usado pelas culturas.

Nesse sentido, o olhar da criança e seu poder inquiridor e significativo assemelha-se ao do artista, aquele que olha o mundo e vê sempre algo novo no que se apresenta como o mesmo.

A fantasia do artista é um mundo de potencialidades que nenhuma obra conseguirá transformar em ato; o mundo em que exercemos nossa experiência de vida é um outro mundo, que correspondem a outras formas de ordem e de desordem; os estratos de palavras que se acumulam sobre a página como os estratos de cores sobre a tela são ainda um outro mundo, também ele infinito, porém, mais governável, menos refratário a uma forma. A correlação que existe entre esses mundos é o indefinível ou o indecível, como o paradoxo de um infinito que contém outros infinitos. (CALVINO, 1990, p.113)

Acreditamos, como afirma 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, tal qual Cézanne frente à montanha *Saint Vitoire*, uma infinidade de possibilidades de expressar o mesmo ser. Da mesma forma como se desvela os significados de uma obra de arte, chegar ao significado na filosofia é um processo de curiosidade, de envolvimento e de mergulho, mas para que o filosofar seja uma “ação significativa” é preciso também que as águas não se tornem paradas.

A filosofia deve possibilitar que a criança se encontre no mundo e se veja como capaz de filosofar, aprendendo, descobrindo seu próprio modo de significar,

de inquirir, de investigar, de conhecer o mundo – desde o momento em que se pergunta: quem sou? Que ela saiba que pode e é capaz de perguntar. Em consequência, a importância do diálogo, para que este ‘perguntar’ possa ecoar para o outro e para si. Além do perguntar, o processo de falar e ouvir estão na definição desta relação dialógica. A partir do diálogo, uma investigação comprometida pode se instaurar. Uma investigação que é filosófica porque busca significados, quer aprender como se configura o caminho da inquietação diante do mundo e suas possíveis respostas.

Ainda, além do diálogo entre o grupo em sala de aula, o diálogo no espaço da escola, entre os saberes, o falar e o ouvir interdisciplinar é necessário para que se possibilite o provocar desses momentos instauradores de significações. Principalmente os caminhos das linguagens artístico-expressivas que sejam lugares de abertura para a palavra, o gesto, o olhar que expressa uma visão de mundo, um significado.

A dialética, então, entre o pensamento que se encontra instituído e o pensar criador, entre a linguagem convencionada e a linguagem falante, é constante de modo que ambos coexistem, são simultâneos. No diálogo, o momento instaurador de significações e a formulação de conceitos intercalam-se, não há primeiro nem último neste processo: “a vida torna-se idéias e as idéias voltam à vida, cada um é preso pelo torvelinho no qual, [...] se engajara comedido, levado pelo que já disse e pelo que lhe responderam, levado por seu pensamento que já não é apenas pensado por ele.” (MERLEAU-PONTY, 1984, p.117)

Importante a intencionalidade, o movimento de abertura: a atenção da criança, que, caracterizada com uma percepção diferente daquela do adulto, tem o poder de perceber tanto os detalhes (o fragmento), quanto o todo (o confuso, o nebuloso, o irrefletido) e a ele dar sentido.

Para finalizar, um fato curioso. No verão do ano de 1960, 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.

Ao tentar responder sobre as “dúvidas de Cézanne”, Merleau-Ponty chegou à ambiguidade 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)

Enfim, que este texto possa ser, sem pretensões propositivas de método, pelo menos um motivo para um enovelamento com a filosofia, vendo nesta uma fonte ilimitada para o ser pensar/criar e responder a suas faltas.

## OBRAS CONSULTADAS

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROIO, M. G. *O Significado da Infância*, disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/15425/1/o-significado-da-infancia/pagina1.html>, acesso em 15/03/2008.
- BARBARAS, Renaud. Phénoménalité et Signification dans Le Visible et L'Invisible, in: *Les Cahiers de Philosophie*, n.7, 1989, p.25-53.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução*, Col. Os Pensadores, Abril Cultural, 1983.
- BERGSON, Henri. *O Pensamento e o Movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARBONARA, V. *Filosofia e Sociedade – perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p.19-26.
- CAUQUELIN, Anne. *Court Traité du Fragment*. Paris: Aubier, 1986.
- CHAUÍ, M. S. *Da Realidade sem Mistérios ao Mistério do Mundo – Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2009.
- CHITOLINA, C. L. *A criança e a educação filosófica*. Maringá: Dental Press, 2003.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- CUNHA, J. A. *Filosofia na Educação Infantil: fundamentos, métodos e propostas*. Campinas/SP: Editora Alinea, 2002.
- DANELON, Márcio. A Filosofia com Crianças e o Enigma da Infância, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, 127-143.
- DANIEL, Marie-France. *A Filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- DARTIGUES, A. *O Que é a Fenomenologia?* São Paulo: Ed. Moraes, 1992.

- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Que é a Filosofia?* 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DIAS, Isabel Matos. *Elogio do Sensível – corpo e reflexão em Merleau-Ponty*. Lisboa: Litoral Edições, 1989.
- DIDEROT, D. *Ensaio sobre a Pintura*. Campinas/SP: Papirus/UNICAMP, 1993.
- DUARTE JR. João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O Sentido dos Sentidos – a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la Escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *La invención del aula: una genealogia de las formas de ensinar*. Buenos Aires: Santillana, 2006.
- FERRARO, Giuseppe. O Ensino da Filosofia e o Dever do Impossível, IN: SARDI, S.; SOUZA, D.; CARONARA, V. *Filosofia e Sociedade – perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p. 27-51.
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Experiência Filosófica. Vol.1. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (38min.)
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Elementos Didáticos para Experiência Filosófica. Vol.2. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (45min.)
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A História da Filosofia e os Textos na Experiência Filosófica. Vol.3. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (40min.)
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Procedimentos Didáticos na Aula de Filosofia. Vol.4. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (44min.)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler*. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.

- GALLO, S. O Problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia, in: BORBA, S.; KOHAN, W. O. (orgs.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.115-130.
- GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.
- GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da Arte de Ensinar tudo a todos*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Comênio, a emergência da modernidade na educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GHIRALDELLI JR., P. *O que é preciso saber em Filosofia da Educação e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. Que é Isto – a Filosofia?, in: *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- \_\_\_\_\_. Sobre o 'Humanismo', in: *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- HENNING, Leoni M. P. *Apoio ao Ensino de Filosofia nas Séries Iniciais*. Londrina: UEL, 1999.
- HENS, C. I. *Razão-Emoção Crítico-Reflexiva – um desafio permanente na capacitação de professores*. UFRGS (tese de doutorado), Pós-graduação em Educação, 2003.
- ISIDRO PEREIRA, S.J. *Dicionário Grego-Português/ Português-Grego*. Porto: Editorial A.I., 1984.
- JIMENEZ, Marc. *Qu'est-ce que l'esthétique?* Paris: Éditions Gallimard, 1997.
- KENNEDY, David. Comunidade de Indagação Filosófica e Transformação Educacional: alguns princípios básicos; IN: SARDI, S.; SOUZA, D.; CARBONARA, V. *Filosofia e Sociedade – perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p. 19-26.
- \_\_\_\_\_. Pensar por si mesmo e com outros, IN: KOHAN, W. & LEAL B., (orgs.) *Filosofia para crianças: Em debate*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 39-48.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a Filosofia da Infância e a Política da Subjetividade, IN: KOHAN, W. & KENNEDY, D. (orgs.) *Filosofia e Infância: Possibilidades de um Encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.75-87.
- \_\_\_\_\_. As Raízes do Estudo da Infância: história social, arte e religião, IN: KOHAN, W. & KENNEDY, D. (orgs.) *Filosofia e Infância: Possibilidades de um Encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 129-159.
- \_\_\_\_\_. Reconstruindo a Infância; IN: *Caderno Linhas Críticas 5&6*, Brasília: UnB, 1998, p.83-104.

- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças (o que você precisa saber sobre)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b.
- \_\_\_\_\_. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Ensino de Filosofia - perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- KOHAN, W. O; WUENSCH, Ana Miriam (orgs.) *Filosofia para crianças a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Col. Filosofia na Escola, vol. I. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998a.
- KOHAN, W. O.; WAKSMAN, Vera. (orgs.) *Filosofia para crianças na prática escolar*. Col. Filosofia na Escola, vol. II. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998b.
- KOHAN, W. O; KENNEDY, David (orgs.) *Filosofia e Infância possibilidades de um encontro*. Col. Filosofia na Escola, vol. III. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. AIÓN, KAIRÓS AND CHRÓNOS: FRAGMENTS OF AN ENDLESS CONVERSATION ON CHILDHOOD, PHILOSOPHY AND EDUCATION, in: *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008, disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path\[\]=19](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path[]=19), acesso em: 05/05/2009.
- KOHAN, W. O; LEAL, B.; RIBEIRO, Álvaro (orgs.) *Filosofia na Escola Pública*. Col. Filosofia na Escola, vol.V. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- KOHAN, W. & LEAL B., (orgs.) *Filosofia para crianças: Em debate*. 2 ed. Col. Filosofia na Escola, vol. IV. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KOHAN, W. O.; FÁVERO; Altair Alberto; RAUBER, Jaime José (orgs.) *Um Olhar sobre o Ensino de Filosofia*. Ijuí: ED. Unijuí, 2002.
- LANGON, M. *Breve Idea de la Didáctica Filosófica en Uruguay*, 2001, disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/langon-1.htm>, acesso em 21/06/2008.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros, in: KOHAN, W. (org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.19-30.
- LEFORT, Claude. Philosophie et non-philosophie, in: *Esprit*, (6), 1982, p.101-112.
- LIPMAN, M. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O Pensar na Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Issao e Guga*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura S/A, 1993, vols. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *Pimpa*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura S/A, 1993, vols. 1 e 2.

- \_\_\_\_\_. *A Descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura S/A, 1994, vols. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *Luísa*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Thinking in education*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2003.
- LIPMAN, M. & SHARP, A M. *Issao e Guga. – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças/ Difusão Nacional do Livro, 1988, vols. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *Pimpa. – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças/ Ed. Interação, 1992.
- LIPMAN, M.; SHARP, A M. & OSCANYAN, F.S. *Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Descoberta de Ari dos Telles – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças/ Ed. Interação, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Luísa – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.
- LYOTARD, J. F. *A Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATOS, O. *Filosofia a Polifonia da Razão – filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.
- MATTHEWS, Gareth B. *A Filosofia e as Crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAYER, Sérgio. *Filosofia com Jovens – em busca da amizade com sabedoria*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1945.
- \_\_\_\_\_. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A Estrutura do Comportamento*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- \_\_\_\_\_. *La Duda de Cézanne*; IN: *Sentido y Sinsentido*, Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Lé Visible et L'Invisible*. Paris: Gallimard, 1964. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O Homem e a Comunicação – a prosa do mundo*. (trad. Celina Luz) Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.
- \_\_\_\_\_. *A Expressão e o Desenho Infantil*, in: *O Homem e a Comunicação – a prosa do mundo*. (trad. Celina Luz) Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974, p. 154-159.
- \_\_\_\_\_. *L'Union de l'Ame et Du Corps chez Malebranche, Biran et Bergson*. Paris: Vrin, 1978.

- \_\_\_\_\_. *Elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia y Lenguaje – Collège de France, 1952-1960*. Buenos Aires: Proteo, 1969.
- \_\_\_\_\_. El Problema del Habla, in: *Filosofia y Lenguaje – Collège de France, 1952-1960*. Buenos Aires: Proteo, 1969, p.29-35.
- \_\_\_\_\_. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos (1949-1952) – filosofia e linguagem*. Campinas/SP: Papirus, 1990b.
- \_\_\_\_\_. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos (1949-1952) – psicossociologia e filosofia*. Campinas/SP: Papirus, 1990c.
- \_\_\_\_\_. *L'Oeil et L'Esprit*. Paris: Gallimard, 1990d. O Olho e o Espírito; IN: *Textos Seleccionados*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989a.
- \_\_\_\_\_. O Filósofo e sua Sombra; IN: *Textos Seleccionados*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989b.
- \_\_\_\_\_. A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio, IN: *Textos Seleccionados*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989c.
- \_\_\_\_\_. A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio, IN: *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. A Natureza da Percepção (1934), IN: *O Primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. São Paulo: Papirus, 1990a.
- MONTERO, Fernando. *Retorno a la fenomenología*. Barcelona: Editorial Antropos, 1987.
- MORALES, L.; DE LA FUENTE, L.; QUIROGA, A. Una Experiencia de la Mirada Infante: Filosofía en la Universidad, Filosofía en las Escuelas, in: *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008, disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path\[\]=19](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path[]=19), acesso em: 05/03/2009.
- MORIN, E. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1994.
- NASCIMENTO, W. F. Filosofia e Autonomia: possibilidades?, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, p. 59-87.
- OBIOLS, G.A. *La enseñanza de la Filosofia en la Argentina: presentacion, problemas y perspectivas*, Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/obiols-2.htm>, acesso em 20/06/2008.

- OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Filosofia para a Formação da Criança*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- ORLANDI, L. *A Voz do Intervalo*. São Paulo: Ática, 1980.
- PAVIANI, J. *A Racionalidade Estética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991.
- PESSOA, Fernando. *O Guardador de Rebanhos e outros poemas*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PIAGET, J. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.
- \_\_\_\_\_. *A Epistemologia Genética*, in: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.01-64.
- \_\_\_\_\_. *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*, in: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.65-208.
- PINEDA R., D. A. Literatura e educação filosófica, in: KOHAN, W. (org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.71-96.
- PLATÃO, *República*; IN: Obras Completas. Madrid: Aguilar, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Ion*; IN: Obras Completas. Madrid: Aguilar, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Banquete*; IN: Obras Completas. Madrid: Aguilar, 1990.
- QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, vol.20, n. Especial, p.137-162, jul./dez.2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RIBAS, Maria Alice C. et al. *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- RICHIR, Marc. Le Sens de la Phénoménologie dans "Le visible et l'invisible", in: *Esprit*, (6), 1982, p.124-145.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação, in: *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul./dez. 1997, p.21-33, disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10628/10162>, acesso em 15/03/2008.
- ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARDI, Sérgio A. *Ula – Brincando de pensar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Da Dialética do Admirar e do Perguntar. In: *Veritas*, POA, v. 42, nº 4, Dezembro 1997, p. 931-936.

- \_\_\_\_\_. Partilhando a Admiração. In: KOHAN, W.; LEAL, B. *Filosofia para crianças em debate*. Série filosofia na escola. Vol. IV. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 381-401.
- \_\_\_\_\_. A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças. In: *Caderno Marista de Educação/Grupo de Trabalho em Educação da Província Marista de Porto Alegre*, POA, V. 1, nº 1, Dezembro 2001, p. 19-36. In: FÁVERO, A. et al (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002, p. 113-128. In: *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 27, nº 2, Julho/Dezembro 2002, p. 59-68.
- \_\_\_\_\_. A filosofia pode ser ensinada? Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar. In: PIOVESAN, Américo et al (Orgs.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, p. 561-573, 2002.
- \_\_\_\_\_. Viver e pensar. In: QUEIROZ, Ivo et al (Orgs.). *Filosofia e ensino. Possibilidades e desafios*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, p. 167-189, 2003.
- \_\_\_\_\_. Do Texto à Gênese do Filosofar, in: KOHAN, W. (org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 109-118.
- \_\_\_\_\_. O silêncio e o sentido. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 1, nº 1, jan/abr, p. 55-69, 2005.
- \_\_\_\_\_. O Filosofar entre o Racional, o Irracional e outros devires do Pensar, in: BORBA, S.; KOHAN, W. O. (orgs.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.341-348.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 1987.
- SEVERINO, A. J. O Ensino da Filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 50-69.
- \_\_\_\_\_. O Ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, p.101-111.
- SHARP, Ann M. Prólogo; IN: KOHAN, W.; WUENSCH, Ana M. (orgs) *Filosofia para crianças*, vol.1, Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. The aesthetic dimension of philosophy for children. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, v.XVII, n1, 1997, p.67-75.
- SCHÉRER, R. *Charles Fourier e a Infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância como condição da existência humana... um outro olhar para formação docente, in: *Revista do COGEIME*, Piracicaba: COGEIME, n.

26, 2005, p. 107-124, disponível em: [http://arkheia.incubadora.fapesp.br/arquivos/revista\\_cogeime/pdfs/26/cap07-26.pdf](http://arkheia.incubadora.fapesp.br/arquivos/revista_cogeime/pdfs/26/cap07-26.pdf), acesso em: 15/06/2008.

SILVA, U. R. *A Linguagem Muda e o Pensamento Falante – sobre a Filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

SILVEIRA, René José Trentin. *A Filosofia vai à Escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Sobre a construção do sentido – o pensar e o agir entre a vida e a filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Imagens que Provocam o Filosofar – arte e ensino de Filosofia, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, p. 147-160.

TOZZI, M. et al, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, CNDP-CRDP-Hachette, 1992.

TOZZI, Michel. *L'Évolution de la Didactique du Philosophe la Philosophie en Terminale: 1990-2000*, disponível em: <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/255.pdf>, acesso em 25/07/2007.

TROMBINO, Mario. *Filosofia e insegnamento della filosofia in Italia. Quale filosofia per quali obiettivi*, 2001, Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/trombino-3.htm>, acesso em: 20/06/2008.

WUENSCH, Ana Miriam. “Notas para uma História do Movimento Filosofia para Crianças no Brasil”; IN: KOHAN, W.; WUENSCH, Ana M. (orgs) *Filosofia para crianças*, vol.1, Petrópolis: Vozes, 1998.



**MINISTRY OF EDUCATION  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
EDUCATION SCHOOL  
DOCTORATE PROGRAM IN EDUCATION**

**THE CHILDHOOD OF SENSE:  
CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY  
BASED ON AESTHETIC RATIONALITY**

Ursula Rosa da Silva

Pelotas  
2009

Ursula Rosa da Silva

**THE CHILDHOOD OF SENSE:  
CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY  
BASED ON AESTHETIC RATIONALITY**

Dissertation presented at the Doctorate Program in Education at the Universidade Federal de Pelotas, RS, Brazil as a partial requirement to get the Ph.D. degree. Advisor: Ph.D. Gomercindo Ghiggi

Pelotas  
2009

**Board**

---

Gomercindo Ghiggi, Ph.D. (president/advisor)

---

Avelino da Rosa Oliveira, Ph.D.

---

David Kennedy, Ph.D.

---

Sérgio Augusto Sardi, Ph.D.

---

Walter Omar Kohan, Ph.D.

## RESUMO

Este estudo apresenta o tema do ensino de filosofia com crianças, tendo como base a proposta filosófica de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), fenomenólogo e crítico da filosofia humanista clássica. Assim, trazemos a categoria de racionalidade estética, nascente dessa fenomenologia, para enfocar a filosofia como atitude filosofante, como percepção originária e possibilitadora do momento instaurador de significados sobre o mundo. Além disso, entende-se 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 é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, ela possibilita uma vivência que antecede qualquer tematização objetiva sobre o mundo e está na origem do processo de compreensão e conhecimento deste pelo sujeito. Na tentativa de fazer dialogar essencialmente a filosofia com a pedagogia, este trabalho faz-se menção a autores vinculados a estas áreas do saber (Rousseau, Comênio, Lipman, Dewey), escavando, entre o já pensado e o pensar criador, as lacunas pulsantes que pedem preenchimentos.

Palavras-chave:

Ensino de Filosofia – Infância – Merleau-Ponty – Racionalidade Estética

## ABSTRACT

This study introduces the teaching of Philosophy with children based on a philosophical proposal designed by Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), a phenomenologist and critic of the classic humanist Philosophy. I have developed the category of aesthetic rationality, which originated from this phenomenology, to focus on Philosophy as an attitude that leads to the act of philosophizing, and as perception that can trigger moments in which meanings of the world are grasped. Besides, I believe teaching is a reading of the world, beyond instituted and culturalized meanings, and also its expression, experienced by a subject in his process of knowledge acquisition and, consequently, in the teaching-learning relation. My thesis is that aesthetic rationality is a way to perceive the world that constitutes itself as knowledge. This rationality enables experiences which precede any objective thematization of the world and which are in the origin of the subject's process of comprehension and knowledge about the world. This study essentially aims at making Philosophy and Pedagogy construct a dialogue by analyzing Rousseau's, Comenius', Lipman's, and Dewey's contributions to these areas of knowledge. Gaps – that need filling - are being excavated between what has already been thought and creative thinking.

**Key words:** Teaching of Philosophy; Childhood; Merleau-Ponty; Aesthetic Rationality

The sensitive is not only made of things.  
it is also made of everything that is drawn on them,  
even in the void of gaps, everything that leaves vestiges on them,  
everything that is on them, even in the distance  
and a certain distance [...]  
(MERLEAU-PONTY, 1989b, p.200)

## Contents

|                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>                                                                                      | <b>162</b> |
| <b>1.WHAT HAS NOT BEEN SAID YET .....</b>                                                                     | <b>178</b> |
| <b>1.1The Teaching of Philosophy: the origins of the study.....</b>                                           | <b>178</b> |
| <b>1.2Constant Issues about Teaching Philosophy.....</b>                                                      | <b>188</b> |
| <b>2. WHAT HAS BEEN SAID: CHILDHOOD, EDUCATION AND THINKING.....</b>                                          | <b>195</b> |
| <b>2.1 Educability of the Self and Rationality.....</b>                                                       | <b>196</b> |
| <b>2.2 Reflective Thinking: a goal in Education.....</b>                                                      | <b>203</b> |
| <b>2.3 Lipman and Education for Thought .....</b>                                                             | <b>214</b> |
| <b>3. THE GREATEST PROSE IN THE WORLD: THE WAY IN AESTHETIC<br/>    RATIONALITY.....</b>                      | <b>225</b> |
| <b>3.1 Language, Philosophy and Knowledge: from perception to expression<br/>        .....</b>                | <b>231</b> |
| <b>3.2 Aesthetic Rationality: reading the world.....</b>                                                      | <b>241</b> |
| <b>3.3 Painting and Language: creative expressions.....</b>                                                   | <b>248</b> |
| <b>4. THE UNTHINKABLE AND SILENCE: PHENOMENOLOGY AND THE TEACHING OF<br/>    PHILOSOPHY.....</b>              | <b>254</b> |
| <b>4.1 The Childhood of Sense: the non reflected.....</b>                                                     | <b>254</b> |
| <b>4.2 The child and the intelligibility of the world : from the question to its<br/>        meaning.....</b> | <b>269</b> |
| <b>CONCLUSION.....</b>                                                                                        | <b>279</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHY.....</b>                                                                                      | <b>286</b> |

## INTRODUCTION

To think and to create. To create and to think. Two words that are so close, relatives, cousins, members of the same family. Descendents of Philosophy and Arts. To think by creating. To create by thinking. The traditional, almost synonymous, link between Philosophy and reason, Philosophy and knowledge, Philosophy and thinking made us disregard creation, imagination, and sensitivity in the philosophical field for a long time. We can say that just in the 18th century there was the necessary tension so that the creative capacity of a rational, cognoscent, and imaginative being could also be recognized as a capacity of knowledge. In the universe of knowledge, thinking and creation were separated.

The present and paradoxical issue about which content and how to teach Philosophy – using themes or following the History of Philosophy – may have arisen from this separation; to teach meant “transmitting certain knowledge” and to philosophize was related to a philosopher’s capacity for grasping and transforming into thinking the issues which happen in our routine and in the vicissitudes of life. Therefore, in the field of Philosophy, traditionally, we used to have ants and cicadas, i. e., on one hand, there were ant-teachers who carried a load of “sacred food” which had been inherited from classic philosophers and should be transmitted to future generations, and, on the other hand, there were true “philosophers”, the cicadas that kept busy philosophizing, researching, and publishing papers. Thus, teaching was the ants’ work and they were never considered cicadas in the philosophical academy. I can say that this dissertation originated from my will to transform a little ant into a cicada someday, and from the belief that the magic powder may be in childhood.

Diderot (1993) uses an analogy between a painter and a kind of thinker when trying to explain the difference between the common artist and the creative genius:

(...) move into a studio; look at an artist at work. If you see him arranging his paints symmetrically around his palette, or, if, at a quarter after, he has not undone all this order, proclaim that this

artist is cold and that he will not do anything worthwhile. He corresponds to a slow and heavy erudite man who needs a passage (of a text): he goes up his ladder, takes and opens his author, comes back to his desk, copies the sentence he needs, goes up the ladder again, and sets the book in its place. This is not the way a genius behaves. (p.45-46)

Diderot talks to us about the visceral involvement which is needed to create, both in Arts and in Philosophy. The one who is in rapture because of what he creates gets entirely involved; his body vibrates: “he has his eyes on the canvas; his mouth, a little open; he breathes with difficulty; his palette is a chaos. It is in this chaos that he dips his brush and out of it, he drags the work of creation (...)” (1993, p. 46).

Likewise, to reveal the meanings of a piece of art requires that the spectator be involved; he demands an inquiring look and, at the same time, something that provokes sense of attribution. When we philosophize, the reflection process needs involvement; it starts with interest or curiosity that must be stimulated. Otherwise, it may not be possible to keep searching for meanings or concepts.

Merleau-Ponty uses constant approximations and analogies between Philosophy and Arts in his work. From Arts, he tries to bring the way how his rationality constitutes meanings through the transmutation of sense into signification, thus equaling thinking and creating: “our comparison between language and painting is only possible due to the idea of creative expression, which is modern; for centuries, painters and writers worked without suspecting of their relationship”. (1974, p. 62)

Historically, in Arts, there has been a change in the conception of the attribution of meanings by the spectator: since Classical Antiquity, there had been a search for a pictorial truth that could represent the world in the way of verisimilitude and a beauty ideal. After the advent of Modern Art (late 19th century), expressiveness in Arts started to show each artist's view of the world, representing several possible truths, rather than the only truth.

(...) the relationship between the painter and his model, as expressed in classical painting, also supposes a certain idea of the communication between the painter and the expectator of his paintings. When the classic painter faces his painting, searching for an expression of the objects and of the beings that can keep all richness and preserve all properties (...), he thinks that he can only

touch us as they teach us: by imposing an irrefutable spectacle to *our senses*. All classic painting supposes that there is communication among the painter and his public through the evidence of things. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 64)

Likewise, in traditional Philosophy, there was a search for a universal and absolute truth; however, Philosophy steadily stopped including the totality of the world in closed concepts, a representation of the only truth, the only way to see the world. What Merleau-Ponty called “a spectacle of evidences” in classic Arts, he calls “overflight thought” in traditional Philosophy. On the other hand, in contemporary approaches, Philosophy considers a being in constant change, the basis of endless expressivity, able to use language, and knowledge is seen as a dialectical process.

On one hand, there was a change in the way philosophical inquiry was conceived; on the other hand, the basis that supports this search was just a little different from the initial form, such as Socrates' and Plato's. In other words, the concept of rationality, which is related to ordering, clarification, and approximation to exclusively rational and mostly conceptual truth, is still a spectrum that surrounds the practices of teaching and learning Philosophy.

This analogy between Arts and Philosophy just aims at reflecting on the ways of looking at and expressing the world, through images or meanings which are typical of the human being, a subject that exists with and in this world, with others, and discovers himself. This discovery, which is effectively shown in his elaboration and expression of meanings, may become fascination through Art or Philosophy. Taking into account that, in Arts, rationality and knowledge – elements that also constitute the process and the product in this area of knowledge – are not necessarily ordering and clarification, this research aims at approximating this specific rationality, or rather, aesthetic rationality, to the contribution it can bring to the understanding of rationality conceived and practiced by philosophical knowledge and by the teaching of Philosophy.

On the other hand, Philosophy itself, when reflecting on Arts, has presented elements to consider the presence of aesthetic rationality in the constitution process of the philosophical knowledge since Plato. In other words, there is neither non-sensitive rationality nor exclusively objective, logical, or rational

rationally. However, the History of Western Philosophy has been a more abstract and transcendental territory, far away from the thinking being who needs to place himself in the world to become a thinking one, indeed.

Education, the heir of philosophical tradition, has applied a teaching methodology that is based on the transmission of knowledge and on a unilateral relation, in which the teacher would be the one who has the power and knowledge and the hardworking student would be the receptor of concepts referring to an absolute truth. This Education, the so-called Traditional Education, has been questioned since the 18th century; however, even after the arrival and application of several pedagogical proposals with innovative ideas, we may doubt if current knowledge has been questioned and if the relation teacher/student has already overcome hierarchy in order to yield actual dialogue in the classroom.

Education and knowledge are two words that go hand in hand and carry meanings that intertwine with each other: educating and knowing may be the main objectives of school. But, more than a mere objective, educating and knowing may be part of the way of being in the world. This is Merleau-Ponty's contribution: through his phenomenology, we can find access to approach education as knowledge construction in the teaching of Philosophy.

Taking these comments into account, the question posed by this research is part of the reflections regarding the teaching of Philosophy and, more specifically, for children, so that this punctual reflection can help its practice, based on the notion of aesthetic rationality.

Our western culture seems to be characterized by the fact that it requires an organization of ideas from the nomenclature of the cosmos to the search for an order in the world, with the Greek. Western rationality is anxious for order, proportion, ordination, and systematization. That is why the ways of constituting knowledge through theories have had fixed paradigms for such a long time.

Teaching of Philosophy in Brazil has steadily changed its practice, mainly after 1980, when not only the socio-political context has contributed to change how this subject is seen in school and college, but also the insertion of the teaching of Philosophy for children in schools has stimulated the debate about its practices, content, and methodology in all levels.

The presence of Philosophy in schools is an important factor that contributes to the educational process, thus, efforts were mobilized in order to make this discipline mandatory in Brazilian schools. It is important to highlight that Law CNE/CEB no. 38, which approved the mandatory aspect of the discipline in high schools, emphasizes the importance of Philosophy since it aims at a *“consistent educational process of high quality that forms youngsters humanistically to become ethical and critical citizens, both subjects and actors”*<sup>1</sup>. There is a conception that connects the discipline to the commitment to educate critical individuals and participatory social actors in the society that surrounds them.

In other countries, such as in French-speaking ones, philosophical practice has changed in schools and out of them for the past ten years; thus, there has been space to generate new ways of discussing and doing Philosophy. Besides “Philosophy for children” – which was implemented in 1970 in the USA; in 1985, in Québec, Canada; and in 1996, in France –, other ways of doing Philosophy out of schools came into existence, such as “philosophical cafés” (in 1992), and other activities in libraries, Popular Universities, philosophical offices in the cities (even in hospitals), and so on. These practices have led to pedagogical and didactic innovation in the teaching of Philosophy, even if we take into account that Philosophy is not an institutionalized discipline in Elementary Schools in French-speaking countries.

New practices have also promoted a certain rupture with the traditional teaching of Philosophy; thus, there is more discussion about which Philosophy should be taught and how it should be done. Furthermore, the articulation between the innovative educators’ professionalization and the work carried out in universities which graduate teachers for this practice has been posed as a problem in several meetings since 2001, in Italy<sup>2</sup>, and 2003, in France (Balaruc and Rennes, both in 2003; Caen, in 2004; Poitiers, in 2005; and Montpellier, in 2005)<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> According to data published by philosopher Michel Tozzi (see: [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)). He is the author of the following texts: TOZZI, M. *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Ed Chronique Sociale, Lyon, 1994; *Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe*. Bilan des acquis et proposition d'un ensemble de recherches, Université Lumière-Lyon II, 1998; TOZZI, M ; MOLIÈRE, G (coord), *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, CNDP, 1995; “Lipman, Lévine, Tozzi: différences et

This debate has resulted in much controversy about several issues, e. g., the need and the possibility to offer Philosophy for children in the first grades; the need to change teaching methodologies; whether classic authors should be used in class or not; whether the content should be based on the History of Philosophy or not; the presence of Philosophy and its thematic responsibility regarding other disciplines in school; the interdisciplinary character of Philosophy, a fact that can spread it throughout other curriculum areas; and teacher education, so that these professionals can act in several school levels.

In Brazil, Matthew Lipman's<sup>2</sup> Program of Philosophy for Children was implemented in 1985, when the *Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças*, an institution which translated and adapted Lipman's didactic books and offered them to schools, was created. The interest in the program has increased since 1987 and many schools have used it. This philosophical practice with children has become a fact in Brazil. Anyway, inside or outside school, the questions are: what is the best method to teach how to philosophize? Is it about teaching Philosophy or teaching how to philosophize? There is a search for a new way to organize learning besides thinking how teacher education should be in order to professionalize Philosophy teachers. Furthermore, another theme in philosophical meetings is at what age children should start having Philosophy classes; on one hand, some defend that children can start critical reflection at a very early age whereas others argue that philosophizing means leaving childhood.

In this context, I can say that remarks about the teaching of Philosophy for children is initially based on Matthew Lipman's method and its variations which agree or disagree with this proposal. Therefore, the rationality concept close to the one proposed by Lipman's Education Program for Thinking is almost an inevitable way (a non-exclusive one), a provocation issue to think about limits and possibilities in the teaching of Philosophy.

On the other hand, we are looking for another conception which aims at emphasizing sensitive rationality as an event that develops knowledge. In his

---

complémentarités", IN: *Annales du Colloque La philosophie pour enfants? Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de M. Lipman*, organisé par le Parlement de la Communauté Française de Belgique, 14 février 2004.

phenomenology, Merleau-Ponty argues that Philosophy is an attitude towards the world which arises from real body perception and logic that has been forgotten by the traditional Philosophy, rather than a method. Every process of knowledge acquisition, even in an initial process of philosophical inquiry, presupposes a subject who is aware of himself. The notion of corporeity, which is part of the perception phenomenology, considers that consciousness is not rational consciousness that excludes corporeity; rather, consciousness is always the “consciousness of something” and must be submerged in the world.

Therefore, I believe that teaching Philosophy for children can be based on aesthetic rationality originated from Merleau-Ponty’s phenomenology. Teaching would be presented as a reading of the world – perception that results from the senses – beyond the instituted meaning (the written one, previously thematized by culture) so that it could be experienced by the subject who is going through the process of knowledge acquisition, in the relation teaching-learning.

The thesis defended by this research is that aesthetic rationality (in the etymological sense of the word *aesthesis*) – presupposition of the perception which is constituted as a phenomenological look at the world – is an epistemological basis. From it, we intend to extract notions of corporeity, intentionality, language, thinking, and experiences the subject has gone through; they are presented by Merleau-Ponty’s philosophical proposal and are valid for teaching Philosophy for children. This aesthetic rationality is a way to perceive the world which constitutes itself as knowledge. It enables experiences that precede any objective thematization of the world and is the basis of the process in which the subject is going to understand and know it.

The intention is to approach and reflect on themes that can contribute to the work in class, rather than defend a proposal which offers recipes or methods for this practice. In other words, the idea is to point out the elements that can be used in class, mainly in a Philosophy class for children.

Besides, we must bear in mind that, in this study, a child is not analyzed in his/her specific chronological stages but as childhood, as a process, as intensity that totally experiences this relation of knowledge, and as an intriguing and inquiring corporeity.

I chose Merleau-Ponty to be the main author in this study because he was one of the thinkers who proposed a methodology to overcome dualisms in the philosophical tradition which originated from Plato (body/soul; intelligible/sensitive; culture/nature) and re-affirmed by values in the philosophical modernity which originated from Descartes (cogito/body; subject/object). Merleau-Ponty overcomes tradition and creates the basis for post-modern Philosophy through the language of a person's own body, the intentionality of a being in the world, the gestuality and corporeity of an embodied consciousness which is submerged in the world and is made of the same flesh the world is.

Contrary to some contemporary theoreticians' statements, Merleau-Ponty is not consequent upon modern tradition. He does not maintain, as Husserl does, permanence of consciousness or defense of empirism. In fact, Merleau-Ponty criticizes Husserl by opposing Husserl's Philosophy of consciousness against his own Philosophy of the body, in which dimension he re-interprets reflection activities.

In a way, Merleau-Ponty may be considered a post-modern thinker because, just like Nietzsche and Heidegger, he criticizes Modernity and its conceptions of subject and objective rationality, present in Philosophy and Science. He even criticizes himself when he notices that the language he uses in his phenomenology to overcome dualisms of tradition still keeps some vicious aspects of that Philosophy. In the notes of *The Visible and the Invisible*, he criticizes the conception presented in *Phenomenology of Perception*:

from 1952 to 1959, a new requirement is demanded; his language changes: he discovers the flaws connected to the 'philosophies of consciousness', and that his own criticism of classic metaphysics did not excuse him; he faces the need to bring ontological basis to the analysis of the body and of perception he had started with.<sup>2</sup>

He proposes gestuality, body language as a means of expression for the being-in-the-world, a person's own body. This crude being has the possibility of multiplicity in his language, expressivity, intentionality, and movement towards the world; he is always young and manifests himself in different ways. This new subjectivity carries the capacity of a fragmentary look, since it is never definitive; it is always developing, and waits for the unexpected, for what has not been done,

said, nor perceived yet. This multiple and fragmentary being is the one who is constantly perceiving the world, in new intentionality and continuous signification.

Language, besides the one which Sciences can use in meanings practiced by culture, engages with thinking in an original and spontaneous way, as meaning that arises from a crude bottom of signification. This language behaves as what has not been said, silence, mute signification among constituted signs.

Therefore, Merleau-Ponty's rationality is the one that belongs neither to modernity nor to the western philosophical tradition, which is based on the criteria of clearness, preciseness, and objectivity. When Merleau-Ponty applied to the *Collège de France*, in a letter about his work to Martial Gueroult, he wrote:

We believe that we can find a new kind of relation between spirit and truth in the experience of the perceived world. The evidence of the perceived thing relates to its concrete aspect, to the texture of its qualities, to the equivalence among all sensitive properties which made Cézanne say that we should even be able to paint odors. The world is true or exists due to our indivisible existence; its unity and its articulations intertwine; it means that we have a global notion of the world whose inventory never ends, and that, in it, we experience truth which reveals itself or encompasses us more than our spirit detains or limits this truth. (1974, p. 7-8)

The texture of the world is what a being needs to perceive and learn to signify in its evidence, its concreteness, and its crude and original state. Therefore, the rationality of this being-in-the-world is aesthetic rationality, in the etymological sense of the word *aesthesis*, a capacity of perceiving the world through all and with all senses. Only in this way will meaning be the closest to the whole, although it will never be total because it is infinitive in its manifestation as a phenomenon.

In this movement towards reflecting on the teaching of Philosophy, we have walked from *logos nascente* (inaugurating moment and condition for the act of knowing), following the steps needed for philosophizing - initially connected to scare -, to curiosity, question, dialogue, comprehension, and attributed or revealed meaning. What is the basis of aesthetic rationality? How can the teaching of Philosophy take into consideration and involve imagination, memory, experiences, and compounds of the intentionality of a unique subjectivity?

When he was trying to overcome the classic dichotomies of traditional Philosophy – they separate the subject from the world, sensitive from intelligible - Merleau-Ponty uses the sense of *logos* and presents another conception of body in order to put the subject of knowledge in tacit (implicit, amalgamated) contact

with the world, mainly when it refers to Art and language to emphasize its original sense.

Therefore, aesthetic rationality is the dimension where philosophizing is possible; its support is the inaugurating sense of language.

It is important to explain that I prefer the term aesthetic rationality, rather than sensitive reasoning, to emphasize rationality as a constant exercise of looking at and returning to the world to learn and comprehend it again and again. The sense of reasoning, as a state of something that is ready, does not seem to need the *return to the world*, since it is a dimension which has already become reason. Rationality seems to enable us to submerge in the world, without setting limits to the senses that have already been constituted by culture; these senses will always be susceptible to what is new, since the possibility of human intentionality to look at the world in different ways is infinite (humans are not generally happy with sameness).

The concept of aesthetic rationality is used in order to enlarge or establish contacts with the fields of Arts and Literature, as analyzed by Merleau-Ponty in several texts in the philosophical area. So, the constitution of knowledge and of meanings in Philosophy can be seen in a similar way to what happens to *póiesis* in Arts.

The term is defined as rationality, rather than reason, so as not to give rise to the philosophical tradition that deals with the notion of reason as a synonym to concepts such as consciousness, *cogito*, thought, and other terms that seem to close the exercise of thinking and of the movement of knowledge constitution. Rationality seems to give rise to a sense of experience, reflection, involvement, and search for knowledge in the word itself. As a result, I use the meaning of *logos* as the capacity for elaborating, and rationally organizing; however, this organization is neither limited to implicit sense, nor to transparent concepts demanded by traditional Philosophy and the Science criticized by Merleau-Ponty.

Paviani (1991) has developed the concept of aesthetic rationality in an attempt to value manifestations that can be characterized as the development of a 'thought' in Arts, or rather, in literary phenomena: "the rationality that considers Art an expression surpasses the limits of scientific logic and encompasses 'sensitive' and 'unpredictable' aspects" (p. 7). He presents the relation between thought and language by creating a way between Philosophy and Literature, and shows that, in Arts, there is rationality which involves both understanding and sensitivity.

However, this study aims at finding, in Arts, the relations that show the movement of aesthetic rationality, which is also present in the act of philosophizing, and that focus on teaching this process.

On the other hand, I do not use the term sensitive reason so as not to limit knowledge to what is grasp by our senses; perception requires more than mere combination of reason and senses. I also want to avoid relations with empirical theses. Besides, I do not intend to highlight imagery and metaphorical issues, a relation that can be found in Michel Maffesoli's work (2005). This author also criticizes the tradition supported by abstract reason and defends a version connected to what is uncertain, to relativism, to the possibility of chaos that is typical of 'Dionysian knowledge':

Rationalism which reveals messages reaches its target directly; it follows a *via recta*, whose efficacy is well-known. The uncertain way of the imagery is thoroughly different. It culminates in rare knowledge; this knowledge simultaneously reveals and hides the thing it describes; for fine spirits, knowledge that carries multiple truths under the arabesque of metaphors; knowledge that enables each person to unveil, i. e., to understand by himself what is suitable to be discovered; knowledge that is initiatic, in a way. (1998, p.21)

In Merleau-Ponty's conception, in this aesthetic rationality, there is uncertainty to be revealed; this relativism of meanings – or the chaotic or irrational dimension of experiences – is understood as a stage of knowledge constitution. I am interested in deepening this way of understanding knowledge in its processes – the spontaneous (original) and the instituted ones – and how they relate and co-exist, both in the language and knowledge dimensions, so that analogies can be constructed with teaching Philosophy for children.

The methodological organization process of research comprises a choice which, in general, must agree with the directions we give to our work, professional and social life, and personal matters. The look that chooses is the inner one which makes the subject define the theme, delimitate it and outline a piece of the world to be researched. The methodological way involves the researcher's experiences (choice and delimitation of a theme according to the subject's intentionality), his objectivation moments (verification and analysis based on a theoretical focus), and a technical approach (data cataloguing, recording, and systematization).

Unquietness, doubts, and intentions change and sometimes, bring new dimensions and redirect the project because experiences and vicissitudes we go

through (persons, texts, meetings, debates, etc), besides alterities and changes (intersubjective ones), make us get new searches all the time.

On the other hand, we live in a fragmentary society (Anne Cauquelin's term; 1986) in which we often need a "cement-discourse" to ensure consistency to its broken shape and reconnected the pieces of a society that needs the representation of its unity. In other words, despite all clippings, we are always looking for something which can show us the whole, an ideal context, a proposal, or an exit.

Knowledge, in its turn, is a process which is produced in this movement of going to the world, of chatting with the other – the other can be a piece of art, a colleague, or a stranger (provided that it is new or unexpected; new data that arise due to relations we established without any previous planning).

The first step in the definition of the research object may be going to the world, outlining an approximation to the object in two senses: from inside out, so that we can look and understand the reasons why we are going towards that object; and outwards in the act of projecting, launching new challenges, outlining proposals regarding what is presented as an instigating and provocative object. In addition, there is the need to contextualize the topicality of the theme, of teaching Philosophy in our country and in the world, mainly from 2006 on, when this discipline was made mandatory in Brazilian high schools.

Secondly, we defined the problem and created hypotheses which helped outline a way to search for answers. The third step is the search for "transitory syntheses", i.e., categories or conceptions that may change throughout the research; they are the main thread that enables us to form a basis for our research. This task includes the analysis of the concepts presented by the thinkers that were chosen for the study; thus, we can check how much is enough to provide answers or enable us to make new theoretical, conceptual, or practical projections.

These steps ended up being concomitant and could be revised and redone at any moment. The project must be constantly lapidated in terms of its focus in order to make it clearer, rather than muffle the theme.

This procedure may be characterized as phenomenological, unveiling, dialectical, because of its unfinished state and need of constant revision. It reminds of Merleau-Ponty, who understands Philosophy is not a method, but a

movement, an attitude towards the world. Therefore, a philosophical investigation process starts by already-being-in-the-world, rather than by the world's thematization:

la phénoménologie se laisse pratiquer et reconnaître comme manière ou comme style, elle existe comme mouvement, avant d'être parvenue à une entière conscience philosophique. (...) C'est en nous-mêmes que nous trouverons l'unité de la phénoménologie et son vrai sens. (...) Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde. (MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la Perception*, 1945, p. III)

In this phenomenological process, in which a dialogical movement (dialogue and changes the subject makes with the world and himself) and a permanence movement (development of a theme, central ideas of the research, categories that seem relevant), we aim at distributing knowledge in “atoms”, or extracted fragments, in an educational context, specifically in Philosophy teaching.

When we take the teaching of Philosophy into account, we can state that both a philosophical writing and a literary one can provoke, disrupt, decentralize, disaccommodate, and lead to reflection and investigation.

However, beyond the possibility of a text itself, here I refer to the teaching of Philosophy for children and presuppose that a methodology for elementary school must account for elements that are different from the ones in high school. Besides, I defend the specific character of this teaching, which requires differentiated work; it may be achieved by an interdisciplinary program, for example. But, first of all, we need to conceive this way of knowing and relating to the world in connection with aesthetic rationality. Thus, reading the world will be broader than reading a text and a target could be how to perceive the world in all its languages, not merely the verbal one.

Can rationality not be sensitive? Accepting that rationality itself is sensitive is not a common conception in Philosophy, even after so many proposals have tried to overcome classic and modern antinomies (subject/object; sensitive/intelligible; appearance/essence; body/soul, etc). Maffesoli also agrees that this exercise of criticizing pure, abstract, transcendental rationality still seems

to be necessary: “It is necessary to recognize what is dead in what seems to be alive and, at the same time, to detect reborn germs.[...] this may allow us to separate thoughts that are scholastic and totally static from the ones that are probably more human, [...].” (1998, p.38) Thus, we cannot accept that contemporaneous society limits itself to the division between what belongs to reason and what is restricted to passion. But how much has this way of being in the world been assimilated by Philosophy when it relates to the epistemological subject?

Therefore, I decided to start reflection with Merleau-Ponty’s Philosophy in order to adopt it as a methodological tool to approximate the concept which I call sensitive rationality, rather than defend phenomenology. Even though other thinkers may have used some concept connected to Merleau-Ponty’s meaning, my objective is to find a category that allows philosophizing as an investigative attitude, rather than a classic thematized investigation.

Philosophizing as an action or an attitude towards the world has the characteristic of approximating to perception just like it happens in artistic creation. Merleau-Ponty himself cited Cézanne as an example of this phenomenological attitude of philosophical reflection. Thus, in Art, we can see aesthetic rationality which enables the subject’s disruption, elevation, or rapture. This rapture that involves us and dislocates that stare which uses only the reflection of reason is brought by aesthetic experience. The teaching of dance, for instance, demands that the teacher gets involved with the body; you cannot teach without the body; swimming is not usually learned from books, either. The pleasure of dancing or swimming is only felt when we dance or swim, i. e., when we involve our body in that action. Besides, nothing can replace this corporeal involvement, even if it happens close to us. Dancing is poetry in movement; painting is poetry in colors; music is poetry in sounds. Likewise, to do philosophy demands an exercise that cannot merely happen by reproducing previous ideas which have been presented and reflected by others. It demands a type of *póiesis*, amazement, the original surprise of the process of philosophical doubt (to create senses), which is similar to the act of creation in Art, the aesthetic experience.

Meaning disruption is needed so that students can understand. Interest and attention is necessary in order to search for sense.

According to Merleau-Ponty, radical reflection resulting from the movement of perception could refer to this aesthetic rationality:

The experience of perception puts us in the presence of the moment in which things, truths, good events; [...] perception gives us *logos nascente*, [...] it teaches us, away from any dogmatism, the true conditions of its own objectivity; [...] it reminds us of the tasks of knowledge and action. It is not about reducing human knowledge to feelings, but about watching the birth of this knowledge, about making as sensitive as sensitivity, about re-conquering conscience of rationality which is lost by believing it goes by itself... (MERLEAU-PONTY, 1990, p.63)

This rationality should not only be the basis of the conception of the subject who has knowledge – the child, in this context – but also of the way this subject relates to the world. Besides the process of perceiving and knowing, it should also be in the predisposition of the one who accepts the challenge of teaching by doing Philosophy with children.

This work has been organized in the following way: firstly, in the chapter “What has not been said yet“, I have presented some data regarding the origin of the research and why this theme was chosen in connection to teaching. Besides this contextualization, another context that must be presented and reflected on is Philosophy itself and other studies about the theme of this research.

The second chapter, “What has been said“, has dealt with Lipman’s proposal – he is a pioneer in the systematization of a method to teach Philosophy for children – and has reflected on a being’s educability and on how child’s rationality is presented by theoreticians such as Comenius, Rousseau, and Dewey. These authors share the criticism to traditional teaching practices. Their innovative proposals for education have been somehow highlighted in order to think about the place Philosophy has in schools and about teaching it for children who are thinking subjects and go beyond what adults expect from them. In this context, Dewey’s concept of ‘thinking well’, which is part of Lipman’s proposal, has contributed to my study.

The third chapter, “The greatest prose in the world“, about Merleau-Ponty’s work, has presented what aesthetic rationality is: a typical way of being in, perceiving, expressing, and experiencing the world.

The fourth chapter, "The unthinkable and silence" has approached the teaching of Philosophy by connecting aesthetic rationality and a way of philosophizing which is characterized by dialogue and listening to oneself and to others, i. e., simultaneous movements of speaking, being listened to, listening to others, and listening to oneself in an inner dialogue. This chapter has presented two items; one of them has related sensitive rationality to children's philosophical education; the other one has approached meaning questioning, dialoguing, and unveiling as steps for philosophizing in a process to broaden a human being's creative capacity.

## **1. WHAT HAS NOT BEEN SAID YET**

### **1.1 THE TEACHING OF PHILOSOPHY: THE ORIGINS OF THE STUDY**

Above all, what motivates to carry out this study is a search which, as usual, involves personal reasons; professional and emotional ones are among them. The former made me see that I needed to consider my position regarding what I think as an educator and the latter, in few words, have made me rethink my situation in the universe since my 2-day-old daughter passed away. I was thrown into a movement of reflection and experiences (heartbreaking ones) of a new temporality. Little time, the time of a life blow, has made me look at childhood more attentively.

Therefore, concerning the conception of education, I think that, regardless of the content that is going to be taught or the knowledge area we work with, we must be aware of the responsibility of educating somebody, an individual, a person. Therefore, the process of knowledge should occur as a construction in teaching/learning, a relation in which the border between the one who teaches and the one who learns is a space for exchanging, dialoguing, and mutual learning. It means that to be a teacher is to know that we deal with people, with the subjectivity their experiences have, with their intentionality, with their projects, with their will and that, besides the content we have to teach in class, we must take this context and every person's background into account.

In my journey, I have been through several roads, from the graduation course in Philosophy to the Master's program in Philosophy. My thesis was related to language and thinking according to Merleau-Ponty<sup>50</sup> and aimed at presenting this author's phenomenology of perception as a proposal for a Philosophy which questions our western philosophical tradition regarding the distance that, since Plato, has separated the subject from the world he lives in and where knowledge

---

<sup>50</sup> See SILVA, U. R. *A Linguagem Muda e o Pensamento Falante – sobre a Filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. This text is the Master's thesis presented at the Post-graduation Program in Philosophy at PUC/RS in 1992.

is constructed. Thus, the world of our lives and a human being who is a subject integrated in this world are fundamental predispositions to start any knowledge relation.

Due to Merleau-Ponty, the directions I have given to my work in class have emphasized the teaching of Philosophy of Art and of Aesthetics, and issues such as corporeity in Art: how an artist has to live and look at the world, and how this world goes through his body to be transformed into artistic forms. According to Merleau-Ponty, Art has the freedom to go into the world without having to speak about it in an objective way. Thus, an artist's look is the perception of the world translated into expression, i. e., into his way to speak about it. Now I can also talk about a type of reading of the world related to intentionality and experiences of subjectivity. It does not have to be exclusively expressed in writing; silence made by the one who perceives has already got potential of signification.

The Art courses at the Language and Art Institute – UFPEL, in Pelotas, RS (the Art and Design Institute, since 2005) have developed hard work which aims at relating issues of artistic practice (taught to students in specific disciplines such as sculpture, engraving, and painting) to the theoretical character of issues connected to aesthetic experiences.

Firstly, I concluded that we had to find a way to relate theory to practice, i. e., issues experienced in practical class had to have a source for theoretical reflection. I thought that this way was in Art criticism, i.e., critical texts were directly connected to artistic production and reflected on basic issues in Art, such as what a piece of Art is, what Art is, how the creation and production process of a piece of Art develops, who the artist is in his view of perceiving the world, to which aspects he can relate, and how much he can influence the social environment. Somehow, I used to see an Art critic as a visual educator, a sensitivity pedagogue since Art requires some kind of learning in order to be perceived, as a type of visual literacy. Even though an aesthetic experience is also subjective, access through visual education, a kind of basic repertoire for perception, is needed. Likewise, a child does not learn how to read and write if s/he does not have the needed tools, basic knowledge in the written language.

Therefore, based on these questions, I have attended my first Doctorate course in History<sup>51</sup> in order to work with Art Criticism and relate it to Aesthetics. This research brought me closer to Art since I understood it as specific knowledge which requires aesthetic experiences, i. e., the way the process of knowledge happens depends on a “dive” in the world and on contact with the content of this knowledge.

Besides my research, my experience as the coordinator in the Art course for two periods has given me the chance to work with elementary and high school teachers in Pelotas and in other areas in the country<sup>52</sup>. This experience made me aware of the responsibility the University has regarding reflection, decision-making and acting in society and in schools, so that teachers that graduate in the institution do not feel abandoned while working with their pedagogical actions and the content they have to teach. This means that the teacher must be constantly reflecting and updating his pedagogical proposals and must rethink/recreate contents to be taught. Above all, the set of concepts which comprise the Law of Guidelines and Basis for Education (LGBE) must be reflected upon, mainly regarding conceptions of education, teaching, and the knowledge acquisition process by every teacher. Those who are on the basis of teacher education are responsible for these teachers and must make sure they update their practices<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> I defended my dissertation “*A Fundamentação Estética da Crítica de Arte de Ângelo Guido, sob o enfoque de uma história das idéias*” at PUC/RS, in 2002. This unpublished study introduces the work produced by Ângelo Guido, an artist and Art critic who lived in Rio Grande do Sul state at the beginning of the 20th century. He was the first Art critic to be hired by a newspaper (*Diário de Notícias*) in the state capital, in 1928. Besides working for the newspaper, Guido taught Aesthetics and Art History at the Institute of Arts in Porto Alegre and was one of the leaders who attracted people to local and national Art. In addition, he started to use a specific language for artistic fields, a fact that had not happened since then because Art criticism was presented as a chronicle and much related to literary language. Ângelo Guido was the pedagogue of sensitivity who started a study field for Art criticism in Rio Grande do Sul state.

<sup>52</sup> The national *Art in School* Project enabled me to visit other Brazilian states in the North, Northeast, and Central-west to advertise and reflect on the content of the National Curriculum Parameters in Art.

<sup>53</sup> Another profitable experience I had as the coordinator in the Art course was the development of its pedagogical project in 2002, a requirement of the National Council of Education. It also meant that the curriculum had to go through changes. The need to approach new pedagogical proposals, reflexive practices, and interdisciplinary work were some of the themes proposed by the new law (LGBE 9.394/96) and discussed in our seminars. In these meetings with students, teachers, and professors, I concluded that many students start the course and often graduate without knowing what a teaching degree is. On the other hand, many professors who work with teacher education do not realize what it means; they do not worry about preparing students for teaching and merely focus on content and information. As a result, we cannot expect reflexive practice and interdisciplinary attitudes in schools if college is not working on it in teacher education.

Based on these facts, we have formed research groups in the area of education and interdisciplinarity theories, taking into account that any change depends on much dialogue and awareness of what has to be changed; then, action towards these goals may be implemented. One of the research groups comprised people from the Visual Art course at UFPel in a project called “The Teaching of Art and Interdisciplinarity”. It aimed at thinking about the area of Art in schools, since the LGBE had transformed Art into a discipline in 1996. It was not only a mere activity anymore. This fact made the Art teacher think about his place in the school and about Art in the school curriculum, now as necessary as Mathematics, History, and Portuguese. In addition, he had to analyze new requirements in terms of teaching methods and content to be taught. Interdisciplinarity was the way to evaluate how other disciplines looked at this “new” field of knowledge in school. The Art teacher had always been wanted to organize a party, a parade, an event for parents, or a Christmas celebration, i.e., in entertainment moments, but what his knowledge? When we contacted in-service teachers, we faced not only the disregard of other areas, but also Art teachers who had no idea of the dimension of the change and of the value of Art as knowledge, a way to know the world. This led to the need to develop reflection strategies for the knowledge process within disciplines.

Another research group was formed in the Philosophy course at UFPel to work with a project called “**Philosophy with Children**”. We started to study existing proposals for the teaching of Philosophy. Our main questions were: what does *teaching Philosophy* mean?; and which Philosophy do we want to teach? Therefore, we studied Matthew Lipman’s writings; he is an American theoretician who proposed Philosophy for Children. It is characterized by a search for Philosophy teaching as teaching to think so that a classroom becomes an inquiry community. What happened was that, at a certain moment, we felt that both research groups (Art and Philosophy) had to get closer. On one hand, we needed a real interdisciplinary experience and, on the other hand, we wanted to think about Philosophy with other relations which could implement the search for knowledge in class, such as artistic experiences. As a result, an interdisciplinary group to study pedagogical practices was formed; in this proposal, we went to schools to analyze concepts we were studying.

The work we carried out in schools in Pelotas, as an extension activity, was a research project called *Art and Philosophy with Children*<sup>54</sup> and designed by the Art and Design Institute at UFPel. Its main objective was to enable the introduction of philosophical reflection and artistic experiences to children by means of an interdisciplinary pedagogical methodology. It was implemented from 2005 to 2008 in public and private schools in Pelotas and aimed at searching for an interdisciplinary methodology that could join Art and Philosophy in class.

First of all, we started the experiment without having a definite methodology, detailed planning, or an exact idea of what student we would face. However, we were aware of the responsibility this contact would require since our work included debates which would generate doubt processes and search for meaning. Therefore, we started organizing our plans in groups after having discussed each procedure. We decided to write some didactic material based on the relation we had with Art as an area of knowledge and on interdisciplinary work as a way to “teach “ and “do “ Philosophy with children.

The conversations we had with the children showed clear evidence of several aspects: their logic capacity of reasoning; their argumentative capacity; their capacity to find reasons; their need to be heard; their will to ask about everything; their look without predefinitions regarding reality; and their imaginative capacity to establish relations.

In the project *Art and Philosophy with Children*, it was important to promote reflection and dialogue so that results in terms of understanding, constitution, and problematization of meanings had been expressed by the children. Other “products” resulting from each class plan were not so important. In fact, the evaluation of the project was based on the record of children's oral comments and their writings. Since the beginning, we noticed that experiences in class are a fundamental way to make us think about, and question this process of promoting

---

<sup>54</sup> This project has been developed since 2004; its extension activities have been implemented in public and private schools in Pelotas with the participation of college students from the Art and Philosophy courses. They have taught interdisciplinary classes under my supervision and monitoring in class. This group comprises students who have already graduated but keep on working with us; some are attending the Master's Program in Education at UFPel. The group members are: Cristiane Duarte Sacramento, Kelin Valeirão, Vanessa Caldeira Leite, Diego Sabbado Menezes, Daiana Trindade Furtado, Lucas Duarte Silva, Ana Júlia Dias Rosa, Jucenir Garcia, and Neimar Marcos da Silva.

and triggering reflexive thinking. The question about "how to do it" moves us to search for "which Philosophy" we should teach.

The initial search, which was constituted in a close relation to Art as an area of knowledge, made us conclude that interdisciplinarity, or rather, co-disciplinarity, could be a way to teach and learn Philosophy with children. The basis is that thinking is not exclusively objective as in traditional Philosophy – mainly based on transcendental *logos*, consciousness, idea, cogito or concept that replaces the world – which aims at ordering knowledge in rationality that is limited to abstraction or reference to what is intelligible. Thinking can be generated in real experiences as a way to be in the world and to attribute meaning to it, rather than pure empirism or experimentalism. I felt the need to define another rationality, a more sensitive and experiential one, that could provide a closer idea of the kind of philosophical exercise I have proposed for children. This led me to Merleau-Ponty's theory in this new Doctorate study.

The bibliographical review made use of several publications and dissertations about this theme but, since all could not be included, I have highlighted some which were published in Brazil. Lipman's writings and his proposal *Philosophy for Children* will be addressed in the next chapter.

Marie-France Daniel's dissertation (2000) is one of the writings that analyze Lipman's proposal. Besides introducing Lipman's initiative, she reflects on the abilities teachers must develop, and on similarities and differences between Lipman and Dewey. She also questions if education through reasoning development results in the acquisition of moral values and if the behavior in class, an inquiry community, actually contributes or reflects the same results in society.

Another important text is Trentin Silveira's (2001). He criticizes Lipman's Program because, in fact, it proposes dialogue as *doxa*, opinions that participants give without deepening a philosophical inquiry. His parameter is the definition of Philosophy given by Saviani (1987) – it must be radical, rigorous, and collective – to evaluate whether Lipman's philosophical inquiry follows these criteria or not. Lipman's proposal, in Trentin's view, becomes incoherent since it proposes, on one hand, to 'do' Philosophy, rather than 'learn' it, and, on the other hand, it is contradictory when it practices Philosophy which follows a Socratic style

because, in fact, it is closer to a Sophistic practice, i. e., it is relativism regarding contents and search for truth.

Chitolina's research (2003) introduces a reading of Lipman by addressing the authors that have influenced him, such as Peirce, Mead, and Dewey, the repercussions of traditional Philosophy in his work, through Aristotle's, Rousseau's, and Kant's conceptions, and his method as an innovation in education. Chitolina acknowledges the need to use Lipman's method in the teaching of Philosophy in Brazil, even though his rationality model is not enough to overcome alienation and develop a truly critical and democratic society. In order to criticize Lipman's pragmatic proposal, Chitolina suggests methodologies for philosophizing, such as Descartes' and Marx's, and questions if the development of intellectual and moral autonomy as a result of philosophical exercise is possible in children.

Besides the ones above, there are many writings such as the *Series Philosophy and Children*<sup>55</sup>, in the *Collection Socrates*<sup>56</sup>, and in the *Collection The Teaching of Philosophy*<sup>57</sup>. All mention Lipman's work and the result of its application in Brazilian schools. Other experiences, debates<sup>58</sup>, and didactic suggestions for the use of this philosophical practice are also presented, not only for children, but also for high schools adolescents, and college students in Brazil and abroad.

Another theme we have to reflect on is the concept of childhood. I have presented some contemporaneous thinkers who address this matter to illustrate its potentiality. Even though my comments do not include all their studies, I have read and based part of my work on Ariès, Quinteiro, Kennedy, Larrosa, and Kohan to show what has already been researched in this new field.

The philosophical field, in its western tradition, has not shown any concern for the child and childhood, even though I have tried to search for statements which some philosophers have made randomly; they can show us that, in a certain way, they value the child as a being that thinks. Most theoretical productions which address children and their social and cognitive relations are still more related to

---

<sup>55</sup> Published by Editora Vozes.

<sup>56</sup> Published by Editora DP&A.

<sup>57</sup> Published by Editora Autêntica.

<sup>58</sup> For instance, UNIJUI's publishing company has published material of all meetings and seminars organized by the *Fórum Sul-brasileiro de Filosofia*.

Psychology and Pedagogy. When Lipman proposed his *Philosophy for Children*, this theme got another dimension and childhood also became a philosophical matter in terms of methodology and epistemology.

Although childhood has become a social problem since the 19th century (this concern can be verified in publications in several areas, such as Law, Medicine, Art, and Psychology), it was not enough to make it also become a theme for scientific research. As far as we know, History of Childhood and History of Education were two fields that did not communicate until the 1960's. Only when Philippe Ariès' book entitled *Social History of Childhood and Family* was published in France in 1960, the theme generated some interest by researchers who worked on the History of Education. The author reveals curious aspects concerning the care, and lack of care, in childhood, how children were increasingly valued, and the respect that society starts to show towards children and their lives, their development phases, their education and ways of representing this universe. Besides, Ariès understands that the History of Education and the History of Childhood have an intrinsic connection in their conceptual, psychological, social, institutional and temporal dimensions.

Mariano Narodowsky (1994) analyzes the relation among childhood, power and pedagogy by identifying historians' definitions of childhood and their similarities in his Doctorate dissertation. He believes that childhood is not just a natural phenomenon but that there is a historical basis which gives power to adults who must be obeyed by children, since the former protect the latter.

In order to outline a general view, I have included Quinteiro's approach (2004) in the area of Childhood Sociology. She has compiled Brazilian studies about childhood in Social Sciences. I have emphasized children's socialization process and the institutionalization of childhood in public schools. According to the author, the threshold of interest in childhood regarding the development of sociological thinking was the World Sociology Congress in 1990. Its theme was the aspects of children's socialization process and the influence of institutions that aim at integrate them in society. Quinteiro points out two texts that are usually considered references in the area due to the retrospective they present: Régine

Sirota's and Cléopâtre Montandon's<sup>59</sup>. The former has compiled the French production and highlights that childhood was reconstructed by researchers as a sociological object, through institutions such as the school, the family and justice. French researchers reviewed the concept of socialization and contributed to the conception of a child as an actor. The latter analyzes the main English researches whose elements are similar to the ones found in the French production; besides, they also approach socialization in a new way and criticize its classic conception. The author also states that the English production in the last 25 years has approached its themes in four categories: relations among generations; relations among children; age groups; and different institutional devices aimed at children. Both authors, Sirota and Montandon, focus on the emergence of a new paradigm: the social construction of childhood, if the concept of childhood is reviewed. Up to now, it has been determined by looking at a child from an adult's point of view.

Quinteiro mentions that the production of studies about childhood in Brazil has broadened and has got a theoretical-methodological *status* in the last twenty years. However, this production is very diverse and in need of theoretical debates. This author analyzes how disciplines that belong to the field of Social and Human Sciences appropriate and constitute the concept of childhood.

Quinteiro also makes a detailed compilation of Brazilian writings which define a field of the Sociology of Childhood from the 19th century, when the main themes were poverty and children helplessness, to the 1990's, when children become subjects and witnesses in History. Quinteiro contributes to research with many writings in Sociology. Regarding the philosophical context, we know that a child was seen as an incomplete being, an inferior one because it represented lack of judgment, of reasoning since Plato. Childhood, in this sense, would only be a transitory stage, a preparation phase to become an adult. Therefore, education was responsible for teaching children the values of society. A child only starts to be seen as a human being that thinks in the 20th century, due to Piaget's and Vygotsky's studies, for example.

David Kennedy (2000, p. 75-86) reviews Plato's and Aristotle's ideas concerning the child who is seen as the root of conception of a being that is not a

---

<sup>59</sup> Both have been published in special issues of *Éducation et Sociétés*, in 1998 and 1999; their theme was the Sociology of Childhood. The authors' main writings were translated into Portuguese and published in the Brazilian journal *Cadernos de Pesquisa* no.112, in 2001.

being yet or a being with deficiencies. In this text, he states that “the child appears in ancient texts for the first time as an end, rather than a beginning. S/he represents ideas of ongoing spiritual improvement as an inversion of the circle of life” (p 75). Kennedy refers to Lao-Tsé’s (6th century B.C) text excerpts in which the child is a symbol of total harmony with higher spirituality. The study also includes Freud who introduced reason which is partly conscious and partly unconscious. In another text, Kennedy (2000, p. 129-159) reflects on the Philosophy of Childhood and evaluates whether sociologists and psychologists have contributed to this definition or not due to their practices with “socially instrumental” objectives. Finally, Kennedy (1998, p.83-104) defines several marginalization ways in which children have faced culture, economy, and society since the beginning of times. The best moment to change the relation between adults and children and reconstruct it dialectically with the help of education may be now.

An important contribution to review the concept of childhood is Jorge Larossa’s research (2006) in which childhood is presented as “another one” It goes beyond meanings that have been constituted by our western society so far: “if the enigmatic presence of childhood is the presence of something radical and irreductively different, we have to think about it because it always escapes from us (...) and because it questions the spaces we have constructed for it” (2006, p.185). Simply “another one” who shows oneself as new, who wants to be unveiled. Thus, the child and childhood are not limited to concepts that can seize them. A lot of texts have been written about the fact that we may look at childhood in a new way.

Walter Kohan (2004) deals with childhood without referring to chronological time, but as a state of being: the child-being or the child-*flow*. Therefore, we inhabit two childhood periods, two temporalities that co-exist. The *flow* starts a new temporality which allows us to think and to be children as an event:

It is childhood as intensity, being intensively in the world; it is leaving ‘your’ place and being in other unknown, unpredictable, unexpected places. [...] What is at stake is not what must be (time, childhood, education, politics) but what can be (as a potential, a real possibility) what it is. (KOHAN, 2004, p. 63)

In another text, Kohan (2003) reviews some relations between childhood and Philosophy - introduced by Plato, Socrates, Heraclitus, Foucault, and Deleuze – as a way, and evidence, of experienced transformation in the conceptions of Philosophy, education, and childhood. It seems to me that getting involved in a proposal to teach Philosophy for children may essentially change these conceptions of education and Philosophy and make us do Philosophy enthusiastically and amazingly (typical of the origins of Philosophy).

Since it is impossible to comment all bibliography<sup>60</sup> related to this research, I have selected the studies and authors above to illustrate the potentialities and problematization regarding this theme.

The fact that the philosophical-scientific community – in several forums - is currently reflecting on the possibilities of teaching Philosophy for children has definitely collaborated to make new ways of teaching develop in all schooling phases, mainly if we take into account that only recently there has been wide-ranging debate over teaching methodologies in this area in Brazil.

## 1.2 CONSTANT ISSUES ABOUT TEACHING PHILOSOPHY

During the selection and the analysis of texts for this research, some themes and issues arose again and again, such as questions about the relation between teaching and learning; the teacher's role; didactics of teaching Philosophy; and strategies to make students commit. However, it is rare to find a thinker/teacher who has not reflected on the teaching of Philosophy by addressing these questions: what is Philosophy?; which Philosophy should be taught?; is it possible to teach Philosophy?; do we teach Philosophy or how to philosophize? When I started this study, I needed to answer exactly the same questions. While looking for an explanation for the conception of Philosophy and its exercise, my starting point was personal, almost self-constitution, but I ended up with the same questions that permeate this field of knowledge.

---

<sup>60</sup> Some collections about specific themes related to Philosophy and teaching have been published in Brazil since 1998, such as: *Série Filosofia e Crianças*; *Coleção Sócrates*; *Coleção Educação: experiência e sentido*, and *Coleção Ensino de Filosofia*.

Constant questions in the exercise of teaching Philosophy can be the same; they persist; they are repetitive; however, they will always give the impression that something has not been thought yet, and that there is still much to say. In other words, when we ask “what is Philosophy? “, our answers echo inside us and we may arrive at what has not been said yet. As a result, we find new ways.

Knowledge, wisdom, truth, and thought are some of the concepts which are generally related to Philosophy. In its attempt to be recognized as an area of knowledge, often its own essence was generated in differentiated ways in the western History of the discipline:

(...)‘Philosophy’ is constantly justifying its existence in ‘Sciences’. It is believed that it can happen in a safer way if Philosophy itself rises to the *status* of a science. This effort, however, is the abandonment of the essence of thinking. (...) In their glorious time, the Greek thought without such titles. They did not even call thinking ‘Philosophy’(...) It is a being’s thinking since thinking, appropriated and expressed by this being, belongs to him/her. Thinking is, at the same time, a being’s thinking because, since it belongs to him/her, it listens to him/herself. (HEIDEGGER, 1983, p.150)

Heidegger shows us how ‘academic’ Philosophy moves away from the essence of thinking:

The being as what it he/she can and want to be is what is ‘possible’. The being as the element is the ‘silent force’ which can say what s/he wants to say, i. e., the possible. (...) When thinking ends, as it leaves its element, it compensates this loss, values itself as *tékhnē*, as an education tool and, because of this, as an academic activity and, later, as a cultural activity. Philosophy becomes a technique for explaining. We do not think anymore: we get busy with ‘Philosophy’. (HEIDEGGER, 1983, p.151)

Heidegger’s criticism reminds us of the origin of thinking and the essential characteristic of Philosophy as a way to *truly* say the being, rather than telling a Truth about the being. Thus, besides making some themes, methods, and approaches get traditional, Philosophy has also “traditionalized” itself in the academy. In other words, philosophical knowledge, and all its production, was almost exclusively linked up with universities. As a result, the discipline itself also became academic, and its forms of knowledge production and teaching, as well.

Closing philosophers in academic work was linked to the development of a technical language that became almost always impossible to be dealt with by laypersons and to a specific limitation of the ways philosophical knowledge could express itself. As time went by, Philosophy started to express itself as large studies and abandoned other forms of expression (which had had their space at the beginning of Philosophy and have revived along its development) such as poems, fragments, aphorisms, dialogues, and even theater plays. (PINEDA R., 2004, p.76)

As a result, in Philosophy courses with teaching degrees, in general, there was no space to define Philosophy as an action (doing, thinking, acting) or as a relation to the everyday concrete world. Philosophy was the result or accumulation of knowledge – classic ones, the History of Philosophy – that would be available to be transmitted. In general, a graduate in Philosophy considered him/herself just a Philosophy teacher, rather than a philosopher; little ants, rather than cicadas...Philosophizing was not conceived as relating to teaching in a class.

As stated by Piaget (1978, p. 68) “it is not just about ‘a Philosophy’ but about an extraordinarily powerful and complex set of historical and social influences that make this Philosophy become a school and college institution with all its tradition, authority, spirit canalization (...)”.

Even though in these two thousand and six hundred years the exercise of Philosophy has not happened in the academy (only the transmission of the thinkers’ conceptions has), it has presented a new answer regarding what Philosophy is to every philosopher or philosophical proposal.

In Brazil, the concern about what we usually call didactic transposition<sup>61</sup> is recent (about ten years in teacher education environments). Another concern is beyond teaching knowledge: it is about what this knowledge really means to teachers’ and students’ lives.

In other words, it was common for a student to graduate in Philosophy and leave college without even knowing what Philosophy was. Issues related to teaching it only came up when classes had to be faced. This gap between

---

<sup>61</sup> In general, concerning the curricula of Philosophy courses with a teaching degree, professors in the department of Education were in charge of teaching didactic disciplines. Therefore, there was no debate among disciplines of Philosophy and of didactic topics. This separation still happens in some universities, even though teaching is addressed in other forums nowadays. See CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2009, about the concept of didactic transposition.

Philosophy and Education, between philosophical knowledge and its teaching, has been a paradox since Plato because Platonic writings emphasized the pedagogical character of Philosophy and intended to be educational, to form citizens in the *polis*, but, at the same time, these texts defended the impossibility of teaching how to philosophize. If Philosophy cannot be taught, can we teach how to think or order arguments? Or can we only teach what others have already thought: the History of Philosophy? In this case, do we teach or transmit information? In what dimension can knowledge and the search for “truth” be found?

We cannot state that there is only one possible answer and that all philosophical tradition has addressed the same questions. The movement of several philosophical theories may have arisen out of the question “what is Philosophy?” What has been said by those who call themselves philosophers? These answers have made new philosophical propositions come up. For instance, when Bergson arrived at the notion of time as duration, he was questioned about the exactness of Philosophy because of the fact that it is far away from reality and real time: “what Philosophy missed most was precision. [...] A true system is a set of so abstract conceptions, therefore, so vast, that everything possible would fit, and even the impossible, beside the real, would fit in it” (Bergson, 2006, p.3).

I could go on providing several examples of how every thinker constitutes his definition of Philosophy. Giuseppe Ferraro (2007, p.40) tells us that the question “what is Philosophy?” is more related to the translation of the word itself because every translation refers to a different practice. It is interesting that the word Philosophy is a term that contains a feeling in its etymological meaning (“love for knowledge”). Therefore, every philosophical system comes from a translation of the word Philosophy. Truth becomes neither a rule nor the “substance” of things: “the question about the truth aims at *how anything is what it is*, rather than at *what anything is* (Ferraro, 2007, p.39, *author’s highlights*).

Every thinker has defined his Philosophy through his philosophical practice by accepting or rejecting this “love for knowledge”. Beyond mere translation, linked to the question about what Philosophy is, arises the topic regarding the teaching of Philosophy. Ferraro states that:

One cannot say how to teach, rather what one teaches; likewise, one cannot say what Philosophy is, rather what it does, what

happens when it passes through a place like a school or any place where Philosophy is translated. [...] Is it necessary to question what happens to Philosophy when it is brought to school children? How is Philosophy translated into children's words and where do children translate words? [...] How do we participate in Philosophy? (FERRARO, 2007, p. 40)

The term *participation* comes from the Greek term *methexis* and refers to how something behaves (conduct); it gives the essence of how to become what one is. Therefore, involvement with Philosophy requires more than content to teach: a relation is started and "to participate" means to get involved: "every teacher knows that a teaching relation means returning knowledge" (Ferraro, 2007, p. 43).

Teaching and learning are two simultaneous acts that co-exist, two sides of the same "coin". There is sharing in the experience of doing Philosophy between the one that teaches and the one that learns. Their roles have equalized and are often inverted in the dialectics of the process: teacher/student; student/teacher:

[...] learning is not bringing to us something from somebody who teaches. Teaching is not taking to others something that is yours. Teaching is offering signs; setting an example of teaching. Learning is following signs by yourself. We may inspire ourselves in other crossings for this search but nobody can substitute us in the experience of learning. Others can neither search as if they were us nor pass the result of their search to us. (KOHAN, 2005a, p.201-202)

Discovery – an individual one rather than a lonely one – occurs when we meet the other, through dialogue and exchange, just like an adventure in philosophizing and living. According to Souza:

To understand the sense of this adventure or to create senses for this adventure: this is philosophizing in its broadest sense. Philosophy is one of the ways we can use so that we are not just taken away by the rhythm of the forest of existence. It is a privileged way to learn how to stand on our own feet throughout the challenge of living. (...) However, living is, above all, meeting Others, varied ones, with other languages, other senses, other realities, other worlds, other lives. To live is to find the world strange... is not being able to rest, is having to find your own answers to face a multiple and demanding reality (...) (SOUZA, 2008, p.10)

Therefore, Philosophy, as a life experience, enables us to meet Others. So far, we have got gathered some elements to outline a profile for the teaching of Philosophy. By freeing itself from the traditional shackles which had tied its method to the academy, the teaching of Philosophy is not mere historical transmission of classic philosophers' thoughts anymore. Therefore, I bet on a return to thinking – in its Greek form, according to Heidegger – in which philosophizing constitutes itself as a life experience, a meeting with the world and with the other. In this world, the one who talks, about oneself and about the others, is the human being him/herself. Thus, the process of teaching and learning is a two-way road; it occurs when space and the experience of philosophizing are shared.

But what is this philosophizing about? Which is its content? It deals with what has already been established by conventions, beliefs and scientific knowledge, and with everyday life, what has not been said yet, values, new meanings that arise from sharing: "(...) sharing life experiences constitutes the main philosophical fact, because we form our beliefs and values by sharing meanings." (Cunha, 2002, p.17-18)

I intend to address teaching and its important relation to education taking into account the dimension of transition. It implies moving from teaching which aims at reproducing thoughts presented by History to a way to review or re-signify problems and themes in the light of our everyday life as well.

Thus, we can say that the theme of the teaching of Philosophy is not only a matter of method, but also a matter of content. Or rather, it is the method, because the way *how* to teach, the 'recipe' of *how to do*, in itself - if there is one! – is not enough. However, it is necessary to think about *how* so that it is not done in a sloppy way. The responsibility regarding *how to do* must be thought about and undertaken. If it were only the content, it would be enough to change the one that is worked on in schools (provided that it had been defined by who is in charge) and re-plan the curricula.

The matter related to the teaching of Philosophy for children is about method and content, and above all, requires that the person who takes on the task of teaching by doing Philosophy, i. e., of philosophizing with children, should be willing to do it.

When Merleau-Ponty answers the question: *what is Phenomenology?*, he states that it is Philosophy “which relocates the essences in existence; man and the world can only be understood if the starting point is their ‘facticity’ ” (Merleau-Ponty, 1945, p.I). Relocating essences means coming back to the same things which knowledge talks about, but before being ordered by knowledge, they are determined by science (1945, p.III). The relation between the subject and the world happens by perception: “perception is not a science of the world, it is not really an act, or deliberate decision-making; it is the background that highlights all acts. Acts presuppose perception (1974, p. V).

In Merleau-Ponty’s proposal, the “truth” is not in consciousness or in an “inferior man”(1945, p.V) because, in his opinion, this man does not even exist (man is in the world and he knows himself in this world). Besides, the world exists, before any analysis is carried out. However, it does not deny the two movements in society: the one that institutes and the one that is instituted, a *logos nascente* and the following movement which is a thought of knowledge, constitution of a scientific, strict, double-checked sense. There is a movement in philosophical reflection (radical reflection that verifies the roots) which is not reflected because it does not reflect upon itself. In corporeity, a man can find the dimension which forms an epistemological subject, ambiguous by nature, soaked in this world where he can thematize, describe, but cannot explain in a closed and definitive way.

## **2. WHAT HAS BEEN SAID: CHILDHOOD, EDUCATION AND THINKING**

As a possibility of a proposal to start philosophizing in childhood, I have to review some western philosophical-pedagogical ideas about children's thinking. I think the approach that enables us to consider that a child thinks by him/herself – or that s/he can construct problematizations and look for answers - is not separated from its contextualization concerning the relation with changes education is going through, changes in the school space and the ways teaching has developed throughout History.

On the other hand, we know that, in general, talking about children and children means that we should know psychological theories of cognitive development. I agree with Chitolina (2003) who states that these theories, through “conceptions such as Piaget's, Vygotsky's, and Bruner's represent different attempts to approach the development process of children's thinking” and, even though they have their differences, “these authors agree that children's thinking is different from adults' thinking in its nature” (p.137). Beyond Psychology and even Pedagogy, it is important to check the answers that Philosophy gives to the matter concerning the capacity of thinking philosophically in childhood.

Therefore, in this study, I have pointed out some authors who have contributed to make us think about children as thinking beings, or, at least, to recognize their autonomy to constitute themselves, in the relation child-school-Philosophy.

The following text addresses what has already been said by the History of western thinking regarding Comenius', Rousseau's, and Dewey's notions about a being's educability since childhood.

Besides a being's educability in childhood, the importance of reviewing these authors' ideas is revealed in the child's proximity to reality and nature, in the process of knowledge, in the learning of the world. This topic will be developed, later on, in Merleau-Ponty regarding the world of life, the relation of knowledge, and the intersubjective relation.

After that, this chapter also presents Lipman's ideas. This author, who defends that a child is a thinking being, has systematized a method to teach Philosophy for children and has criticized schools.

The authors I have chosen relate either to education and teaching – and provide innovation in their pedagogical proposals in their times – or to the teaching of Philosophy - and propose methodological ways to apply it.

Why should we review these thinkers? As I said before, there is a link between the philosophical tradition and the ways of teaching which have been established in order to reproduce or transmit knowledge. Based on these authors, I have analyzed what is characterized as specific to the teaching of Philosophy and proposed in their theories as an innovative and differentiated way (compared with what is presented in the tradition of teaching) regarding content, methodology, didactics or elements of the act of doing Philosophy itself; they will be used to counterpoint with or support Merleau-Ponty.

Comenius provides elements to think about teaching some philosophical content for children since their early ages. Rousseau proposes a more didactic way to teach and treat students while respecting their cognitive and physiological possibilities (which were given by nature). Dewey shows the need to develop a scientific way to think, philosophize. Lipman defends that a child can think in a philosophical way.

## 2.1 EDUCABILITY OF THE SELF AND RATIONALITY

Lipman systematized a methodology that could lead to the development of work in Philosophy for children, as thinking by oneself must be stimulated since childhood. In the History of western Pedagogy, the conquest of a space for the autonomy of a child's capacity to think by him/herself is recent.

Philippe Ariès' studies (2006) show that the value given to children's survival, a child as the 'other' who needs to be taken care of and preserved, dates back to the 18th century. After having established the needed care of his/her life, a child's time to be a child was reduced to the maximum:

Childhood was reduced to its most fragile period, when a *man cub* could not take care of itself yet; the child hardly got some physical independence and was soon mixed with adults, and shared their work and games. From a little child, he was immediately transformed into a young man, skipping the youth phases [...]. (ARIÈS, 2006, p.IX)

Schèrer (2009, p. 17) also states that the Enlightenment Age “invented the child”; as a result, childhood was separated in the social dimension and care and strategies aimed at children’s formation. Children even started to take part in the typical *enlightenment* movement which recommends their “total pedagogization”, i. e., school will be the space where these beings are confined and where they will be unveiled.

If the invention of childhood, as a specific phase, only happened in the 18th century, then we can say that overcoming the adult-centered view in children education is much more recent. In other words, only recently have we passed from the notion that a child is a *non-adult being* to the conception of a child as a *human being since birth*, a being that is developing all the time.

Therefore, it is important to point out some of the first thinkers who valued this phase of life – childhood – and the specific education it requires. The proposal for an education which focuses on deepening abilities and knowledge to trigger the development of human characteristics such as sensitivity, creativity, and intelligence, starting in childhood, has been the theme of thinkers since the 17th century.

Comenius<sup>62</sup>, for instance, defends education founded on the ideal of Pansophism. In his *Didactica Magna (Great Didactic)*, he set forth a democratic program of teaching “everyone-everything-universally” (*Omnes Omnia Omnino*). He defends school as one of the main bases of human formation in society:

Therefore, if we want well-ordered and flourishing Churches and States and good administration, first we have to organize schools and make them flourish so that they become true and lively workshops for men and ecclesiastic, political, and economic aviaries. Thus, we will achieve our objective easily; otherwise, we will never achieve it. (COMÊNIO, 1966, p.71).

Education is a fundamental step for the human being, i. e., educability is the base so that this being can become truly human. Taking into account the responsibility of the school, the human being will think about what and how it should teach. *Didactica Magna*, or *The Art of Teaching all Things to all Men*, aims

---

<sup>62</sup> John Amos Comenius (1592-1670), a Moravian (currently Czech Republic) Protestant bishop, was a visionary thinker in the 17th century; he preceded Rousseau regarding proposals for children education. He was a pioneer in the area and is considered the “Father of Modern Education”. He defines his book *Didactica Magna* (1632) as “a universal method to teach everything to everyone” (COMÊNIO, 1966, p.45).

at being a 'safe' method to introduce schools for the formation of youngsters, regardless of gender and social class, in all communities. Comenius' view is that knowledge must be accessible to all people, including men, women, children, the poor, the rich, the intelligent, and the deprived.

Comenius values education starting in childhood by designing a proposal for pre-school teaching and conceiving that education is the way to humanize the man, the way to make him pass from a brute state to a human being; "we shall form the man, if he must be man" (COMÊNIO, 1966, p.55).

Besides, Comenius also thinks that the most appropriate space for this learning is the school because teaching would be more stimulating in large groups (provided that there is commitment to knowledge production) than in loneliness.

Thus, I have addressed three issues: education since early childhood; school as a place for education; and the need to learn to think by oneself. These topics had already been used in the 17th century as arguments to relate education to school since childhood. They could also be used to articulate Philosophy, the child, and the school. Even nowadays, this approach is often considered an alternative or an increment in school services rather than a part of its formal teaching program.

Regarding the aspects mentioned above, I have found a connection between Philosophy and Education in Comenius' thinking, based on the specification of what content should be taught; according to him, "everything". It means that it is important to know the bases of all sciences, the "reasons and objectives" of the main things that both nature and man produce, rather than to know all sciences.

In Comenius' theory, I have highlighted the search for reasons, for the human being's organized and coherent thought, and the conception that the content to be worked on and thematized in various cognitive phases is the same; what changes is the depth each phase will require. The content he proposes is linked to a search for the basis of all things and structures his detailed methodology including the content to be taught in each cognitive phase, from early childhood, in nursery school (children up to 6 years old), to college life (from 18 to 24 years old).

Comenius believes that one of the contents that should be taught for children, for example, is Metaphysics; nowadays, it can be related to some very specific part of Philosophy. In his opinion, it should start in nursery school because children start out by understanding general and confusing concepts. Children perceive that something exists and start to understand terms such as *something*, *nothing*, *exist*, *do not exist*, *where*, *when*, *similar* and *different* (the bases of Metaphysics) when they see and listen. Therefore, apart from the depth in which knowledge is addressed, there is no difference between an adult and a child regarding their capacity to learn, to think, to question, to investigate, and to understand.

It is important to point out that learning to be human includes learning to think by oneself, according to Comenius:

Let us all be educated through true instruction, rather than an apparent one; through solid instruction, rather than a superficial one; that is, let the man, a rational animal, get used to being guided by his own reason, rather than by others'. Let him penetrate by himself into the core of things and collect their genuine knowledge and their usefulness, rather than just read in books and understand or memorize and recite others' opinions by heart. (COMÊNIO, 1966, p.164)

Since each one can and must guide oneself by one's own reason, Comenius sees a child as a being that also has the potential for organizing and systematizing his/her thinking and knowledge. Considering that this knowledge is related to the search for the basis of all things – a search that could be characterized as a philosophical one – I have come to the conclusion that a child also philosophizes or may constitute this knowledge by him/herself.

Another contribution Comenius gave to education is his criticism of schools. He points out the need for a method to stimulate interest in studying; the use of adequate time for learning so that it does not get dull; discipline which does not involve violence; and natural ways of learning which respect students' pace and ages so that requirements fit their capacity of comprehension and reasoning.

When Comenius emphasizes the need for a didactic method which stimulates students, he states that: "some may lack the will to study, rather than the aptitude; obliging them to study against their will is both dull and useless. [...]"

What if the cause of dislike for the studies is the teachers themselves?" (COMÊNIO, 1966, p.173). Therefore, a teacher must be able to prepare and attract his student. Before imposing rules, a teacher must prepare and make students become eager for culture.

Taking into account the relation child-school-Philosophy, Comenius argues that education should take place in schools and taught by competent professionals who have specific knowledge. Besides, the content should be developed since early ages (0-6- year-old children). We should keep in mind that the same content – aiming at the ideal of Pansophism: teaching ‘everything’, the basis of all things – will be taught in all phases of life at different levels of depth and of student evaluation.

Comenius’ proposal reveals a way of perceiving the world in real proximity to things just like Merleau-Ponty’s conception of lifeworld. Merleau-Ponty’s phenomenology is Philosophy that introduces itself as an attitude towards the world, an intentional, open, attentive, and spontaneous attitude (because knowing precedes thematizing the world ) based on intersubjectivity and intense exchange among subjects who have their own set of experiences, corporeity, and incarnate consciousness. This consciousness can only know if the corporeity is located in the lifeworld.

I would also like to point out some aspects in *Didactica Magna*: on one hand, the author thinks about and establishes pedagogical concepts regarding changes in school; he stresses the need for overcoming dullness in school and teaching methods that tire students. On the other hand, he introduces contents in accessible language and an adequate methodology to be used by teachers who must be prepared to teach, chosen ones, with remarkable capacity. They must be in charge of educating students towards humanization.

After Comenius, I think that Rousseau’s proposal is relevant: he values childhood as a learning moment and as one of the phases a human being goes through, time to be experienced, rather than as a step to defeat. It is necessary to remember that the being exists before becoming an adult human being. According to Rousseau, “the human race would have died if the man had not started out as a child” (ROUSSEAU, 1999, p.8).

Rousseau considers the child in the core of his pedagogical theory and opposes to all educative conceptions, the traditional ones and the ones in his time:

from the moment children wear diapers to 'reasoning' with children, he valued instruction and moral education; he created a new image for childhood which is close to man by nature, a man who is good and excited by piety, a sociable but also autonomous man. Childhood is articulated in several distinct phases (from early childhood to adolescence) according to cognitive capacity and moral behavior (...). (CAMBI, 1999, p.343)

Rousseau sees a child as an autonomous being that is able to know as much as an adult, and lives important and different experiences – different from an adult's one – which must be considered part of his/her learning process. However, it is also important to unveil the secrets this phase hides so that the basis of good education can be constructed:

Childhood is not known; the more you walk in the track of false ideas, the more lost you feel. The wise pay attention to which knowledge matters to a man, disregarding what children can learn. They look for the man in the child; they do not think about what the child is before becoming a man. (ROUSSEAU, 1999, p.4)

For Comenius, education is essential to make a man become really human; Rousseau reminds us that, even though humanity has been present since childhood (his nature, his natural way to develop, must be respected), education is also necessary to humanize the man, since "a lonely man who has been abandoned since birth would be the most deformed among all. [...] Plants are molded by the crop and men are molded by education." (ROUSSEAU, 1999, p.8).

In his opinion, education starts in nature and also occurs while a child lives with things and men. It belongs neither to a school nor to a preceptor, exclusively, despite the fact that it is the school that can really master and organize the method.

Education's true aim must be teaching how to live. For Rousseau, good education teaches how to endure the good and evil in life. Education is an exercise of life and, even if we bear in mind a hypothetical subject – a fictional student we are going to teach – in order to design a teaching methodology which fits all, it is unreasonable to think about the method in terms of immobility or "glass

dome”: the student lives in the world, rather than in his bedroom forever. If he is in contact with the world, the subject will undergo all its contingencies and nature’s. He must be prepared for them: “to live is to act, rather than to breathe; it is to make use of our organs, our senses, our abilities, all our parts that make us feel our existence” (ROUSSEAU, 1999, p.15).

Rousseau suggests that the first idea that must be given to children is the notion of property through experiences of loss of something that they felt was theirs, and through their work and dedication to take care of a little plantation. The need to experience or get closer – in a more concrete way - to the sense of the idea which is to be transmitted confirms how comprehension and attribution of meaning occur in a being that is situated in the world: one must feel one is part of the world in order to know it. This experience is not reduced to its sense of empiricism as accumulation of sensations; rather, it depends on the subject’s intentionality. This subject gets involved with the object and gives meaning to it: “...by filling up children’s heads with words that make no sense to them, we believe we have instructed them very well” (ROUSSEAU, 1999, p. 98).

This experiential relation with the objects and its attribution of meaning is described by Merleau-Ponty as a subject’s intentional movement to perceive what is around him/her; sense is given to the subject through language.

I have also stressed another conception presented by Rousseau: the way he assigns a teacher’s or master’s task. A teacher must conquer students’ trust; it would be ideal if s/he could be the students’ age, so that they could share and be partners. Rousseau uses the word “share” to show how the relation teacher-student should be: exchange of experiences among equals, dialogue, proximity, rather than imposition or authoritarianism. Education must be based on exchange, on sharing experiences to construct knowledge.

We can understand that Rousseau believes that the relation teacher-student must be a relation among equals whose dialogue starts out with questioning they have in common and interests that bring them together. Equality presupposes that the teaching method should not be authoritative; it should respect a child’s freedom and will to learn by taking into consideration his/her interests and nature.

Unlike Comenius, who defends education for all, Rousseau seems to elaborate a teaching method for the ones who need to survive the world in society based on conventions established by this social environment. He differentiates the ones who can learn with nature and the ones who need to go through a method constructed by man's culture.

Both thinkers, Comenius and Rousseau, value a child's rationality as autonomy to think by him/herself, bet on education focused on this phase of human existence, and respect his/her physical and cognitive limits. However, regarding a being's educability, there is some difference between them: Rousseau sees education as a necessary social relation (he thinks about the being in society), whereas Comenius proposes educability specifically to the being, that must go beyond his/her limits to be able to reach spiritual elevation, close to totality.

## **2.2 REFLECTIVE THINKING: A GOAL IN EDUCATION**

At the beginning of the 20th century, school and Pedagogy renewed themselves and made a social commitment that impels them to participate in the organization of society. This philosophical-cultural change and the commitment to education "have produced not only an in-depth review of pedagogical theories [...] but also the development of new theories in several theoretical fields; they are able to rethink the identity and the cultural and political roles of Pedagogy in a new and radical way" (CAMBI, 1999, p.534).

Cambi states that the 20th century is a moment of large pedagogical transformations, the century of children, women, masses, and techniques. As economy saw the rise of capitalism – founded in consumerism and resulting in the growth of the middle class -, the market was moving from the industrial production to outsourced services.

Education and Pedagogy, as well, were in the core of these changes [...]. Both practices and theories were affected by the massification of social life, by the evolution of social groups that had traditionally been menial, by the rise of a new lifestyle, by the growth of democracy and participation, [...]. The educational practice, then, aimed at a new human subject (individual-man and mass-man at the same time). It introduced new actors (children, women, and disabled people), renewed educational institutions (the family, the

school, the factory, etc), and brought life to the socialization process of these practices [...]. (CAMBI, 1999, p. 512)

The transformation of the school started at the end of the 19th century when it was criticized for being “conservative, disciplinary and verbose”. The new and active school introduced initiatives which triggered didactic experiments based on ‘doing’ and on the emphasis given to the child and his/her needs: “doing must precede knowing from global to specific, and [...] learning emphasizes the environment, rather than codified and systematic knowledge” (CAMBI, p. 513).

The new school aimed at developing children’s spontaneity, self-governing, and cooperation through games and work, which was seen as a person’s didactic way for moral preparation, rather than professional. Thus, “knowing child psychology and developmental psychology, regarding a child individually and childhood and adolescence in general (periods that have their own laws and reasons), is essential in the Pedagogy of new schools” (MANACORDA, 1999, p.305).

In the United States, one of the innovative theories was the pedagogical proposal designed by Dewey, who suggested a change in the school so that it should become a “laboratory” and a space to prepare an individual to participate in society. He manages to add pedagogical innovation and a new reading of the world to his proposal by linking teaching to scientific research and by viewing the school as a place to prepare the citizen-subject to develop tools so that he can participate and interfere in society in an equalitarian way.

In this item, I have analyzed Dewey’s (1959) reflective thinking more specifically since it provides the basis to establish relations which contribute to reflect on the teaching of Philosophy for children, mainly regarding the passage from spontaneous curiosity to epistemological or intellectual curiosity proposed in his work.

Dewey’s conception of reflective thinking influenced Lipman’s concept of “thinking well” and his view concerning a method of scientific inquiry as a process to be applied to education, since it must aim at stimulating thinking. Besides, “thinking well” will only occur if the habit is developed. Therefore, the teacher and the school (a Community of Inquiry, for Lipman) are necessary elements to

stimulate and commit to the inquiry and search for solutions which thinking requires.

In the 1930's, Dewey wrote *How We Think* in which he analyzes the act of thinking and attributes the role of stimulating thinking and triggering ingenuous curiosity (the ground for intellectual inquiry) to the teacher, to the school, and to the educational task. In this book, he defines thought and reflective thought by addressing different ways of thinking: "the best way to think, and the principal subject of this volume, is called reflective thought: the kind of knowledge that consists in mentally examining an issue and in giving it serious and consecutive consideration" (1959, p.13).

Even though there are no clear limits among different ways of thinking, Dewey is interested in thought that consists of succession, coherence, ordering, ideas linked in a natural way, like in reflective thought, rather than in thought that is a mere disordered sequence of ideas: "reflection involves not simply a sequence of ideas, but a *consequence*" (1959, p.14).

In this sense, there is a restriction on the activity of thinking: it does not apply to what we perceive through our senses, but to things our senses have neither seen nor experimented yet. Stories told by children, for instance, are imaginary and may be coherent or not. Dewey states that articulated stories are similar to reflective thinking and constitute the first step to reach coherent and interconnected thought. He believes that reflective thought requires a reasoned conclusion. i. e., thinking is not mere fun that results from pleasant mental representations. Thinking is a task that means knots have to be untied, and that problems have to be solved through a certain sequence of ideas. Indeed, there is a final goal and thinking must get to a conclusion.

In order to oppose it to other processes that are also called thinking (such as disordered thoughts, dreams, reverie, thinking as a mental representation of something that is neither present nor imagined, and thinking as a belief), Dewey asserts that reflective thought: a) is not processed in a simple sequence but in a chain that shows that an idea originates another and that both support each other; 2) demands a search for a solution in which idea linking is used; and 3) requires voluntary and conscious inquiry that examines beliefs and any knowledge hypotheses; it does not accept mere beliefs.

We can notice how close Dewey's reflective thinking process is to scientific inquiry – from the formulation of a problem, hypotheses, and attempts to solve it – and to the method of carrying out philosophical reflection in general, or regarding what Philosophy traditionally defines as reflective thought: it is characterized by specifying a problem, carrying out a philosophical inquiry, and elaborating a concept.

For Dewey, reflective thought starts when something means or leads to another thing, a fact that makes us examine its credibility or reliability. Thus, Dewey, shows the importance of meaning when an idea shows or represents another one which demands an inquiry and triggers the act of reflection. Reflective thought is triggered by meaning that leads to others so that its validity can be attained and accepted.

Reflective thought comprises two phases: a moment of doubt or perplexity that leads to thinking and an act of research or inquiry that solves the doubt. Thus, the act of thinking must be guided by an objective, the search for a solution: "the need to clarify some perplexity also controls the kind of inquiry to be carried out. [...] The nature of the problem to be solved determines the objective of the thought and orientates the process of the act of thinking" (1959, p.24). Thinking must be provoked but, more than anything, the one who thinks must be willing to keep the inquiry, the intellectual research going. Dewey's concept of "thinking well" will define reflective thought as something different from disordered, disoriented thought:

To think truly well, we must be willing to maintain and prolong this state of doubt; it is stimulus to a perfect inquiry in which no idea can be accepted, no belief can be stated before the reasons that justify them have been discovered. (1959, p.25)

Dewey believes that the act of reflective thought emancipates us, making us able to plan our actions, predict our activities, avoid impulsive attitudes, and master faraway situations. Reflective thought transforms impulsive actions into intelligent ones.

Therefore, one of the tasks of the school that promotes the educational act must be enable the development of favorable attitudes towards reflective thought; it must select the content and the activities that will be lead to this objective. Thus,

we must bear in mind that thinking is a real, historical, and psychological process which everyone goes through individually. The product of the process may be thought in molds or formal; it establishes itself timelessly, takes on a logical form and enables the validation of the reflective inquiries.

For a child, at first, things are mere samples of color and light, sources of sound; they just acquire meaning when they become signs of possible experiences, but are not present and real yet. For the competent scientist, the scope of the senses brought by common things is notably expanded: a stone is not simply a stone; it is a stone of a given mineralogical type, from certain geological layer; it tells him what happened millions of years ago and helps him paint the picture of History on Earth. (DEWEY, 1959, p.29)

Dewey highlights the importance of personal attitudes, which are fundamental to avoid that excessive need to be in harmony with others leads us to accept and adopt their prejudice as if it were ours. Independence is necessary for our capacity to judge. Therefore, taking into account the importance of attitudes, it is not enough to know the best forms of knowledge, because it does not guarantee that the “capacity of thinking well” will be used. There is no mental gymnastics, i. e., there is no exercise (even if often and carefully practiced) which guarantees that the subject will become a good thinker. The solution, then, is to join personal attitude and the method of inquiry.

First of all, knowledge of methods is not enough; it is necessary to be willing to apply them. Secondly, besides willingness, it is necessary to understand the ways in which the method or technique of inquiry can be better used. Dewey introduces the attitudes that must be developed: firstly, avoid prejudice, the arrogance of knowledge that is considered a certainty, but keep an “open spirit”:

This attitude can be defined as independence from prejudice, partidarism, and other habits such as closing one’s mind and disregarding new problems and new ideas. [...] Mental indolence contributes a lot to fence in the spirit against new ideas. [...] And changing old beliefs is hard work. [...] Unconscious fears also drag us to totally defensive attitudes which work as weapons, not only to block new conceptions, but also to prevent us from accessing new observation. The cumulative effect of these forces is to imprison the

spirit and keep away new intellectual contacts which are necessary for learning. (1959, p.39)

In his opinion, attitudes that show prejudice inhibit the possibility of observing new situations; it is the contact with what is new that promotes learning.

Besides an open spirit, another attitude that must be developed is being honestly interested in the inquiry of a certain object or cause, i. e., it is necessary to be truly attentive and willing to search. He mentions the example of the student who is just “in class because his body is present”, I mean, divided interest is unfavorable to the development of “efficient thinking” or “good orientation of thinking” (DEWEY, 1959, p.40).

The teacher must stimulate the students' attention. This is another topic to be emphasized in Dewey's theory: the work of the teacher who mobilizes reflective thought in a movement of continuity and his capacity to provoke student's enthusiasm (which is not a result of mere systematized methods added up).

When someone is focused, the topic transports him. Spontaneous questions come up; a wide range of suggestions showers him; he finds and follows other researches and readings; it is not necessary to waste energy by tying the spirit to the topic [...], since it is the subject that attracts him, and propels the act of thinking forward. Genuine enthusiasm is attitude that operates as intellectual force. (DEWEY, 1959, p.40)

Dewey adds responsibility to the list of attitudes to be developed (besides the open spirit and willingness). To be intellectually responsible is to take on new principles according to what is analyzed by the inquiry, step by step. Research that does not make us take on new beliefs and new meanings is pointless. That is why the teacher must care about relating the content of his classes to the students' everyday experiences so that they can understand easily.

When students study topics that are far away from their experience, topics that do not arouse any active curiosity and that are beyond their understanding, they adopt a new measure of value and reality to school subjects; it is different from the one they use outside school for matters of vital interest. They tend to become intellectually irresponsible; they do not ask about the meaning of what they learn, i. e., they do not ask what difference the new knowledge brings to their beliefs and actions. The same happens when a large number of disconnected topics and facts are imposed

upon the student and not enough time is afforded for him to ponder about their sense. (1959, p.41)

The values and attitudes that Dewey introduces may be acquired with the education of the spirit towards the habits of thinking. However, in his opinion, thinking cannot be imposed; it is not possible to teach or to learn how to think. One can only “acquire the general habit of reflecting”. It is the teacher’s responsibility to find where the source is, in order to develop every child’s habit: “the teacher is a guide, a director; he pilots the vessel, but the propellant must be in the ones who learn” (1959, p.43). That is why the teacher should know “students’ past experiences”, their expectations and their interests so that he can guide them to develop “good thinking habits”.

Thus, the act of reflective thought must be an educational goal; for Dewey, it constitutes man’s emancipation and enables his conscious action, his capacity to preview situations, the invention and systematic improvement of objects, and the enrichment of sense in the world. Without reflective thought, human action becomes automatic, mechanized, and dull. Just like information that is not understood: it does not become knowledge in intellectual learning.

Education must be committed to the development of habits of reflective thought so that teaching does not become mere accumulation of data supplied as information. It must truly knowledge, i. e., content that is carefully understood in its relations and that enables inference of future possibilities.

The way to combat defensive attitudes that inhibit the access to new ideas is the development of what Dewey calls “vigilant curiosity”, a spontaneous search for the new, the essence of an open spirit. It is especially present in childhood: “for children, the whole world is new”. Curiosity is one of the most vital factors in broadening experiences and in the acquisition of the ingredients that will form the act of reflective thought. He classifies curiosity in three steps: organic curiosity, when a child knows the world through the experience of the senses; social curiosity, when “why?” is characteristic of his/her being in the world; and intellectual curiosity, when “why?” becomes the interest of discovery. The teacher’s role is to make organic and social curiosity become intellectual: “curiosity takes on a definite intellectual character when, and only when, a faraway target controls a sequence of inquiries and observations, linking them to each other like

means to an end” (1959, p.47). Dewey attributes much responsibility of this task to the teacher who must be the propeller of the student's curiosity.

However, if curiosity does not pass to the intellectual level, it may disappear. A child's huge capacity to wonder and to astonish him/herself with the new can be easily lost. The teacher's role is to take care of this curiosity so that it does not get lost; on the contrary, it should arouse more interest in the inquiry and become intellectual curiosity.

According to Dewey, the teacher needs to abandon the conception of thought as something fixed and immutable. On the contrary, thinking is the way through which all things acquire meaning for individuals and which makes them different from each other. Thinking is an act that throws light on the diversity of things, and has the power to coordinate, join, and order ideas that were aroused by things in the world.

Thus, Dewey sees Philosophy as the development of thought, rather than knowledge transmission, and points out that it is important to create a stimulating environment for thought in school. “The teacher needs to know how to teach when curiosity has awoken an appetite that wants to be satiated” (DEWEY, 1959, p.48).

For Dewey, interest is one of the principles in Pedagogy, since an experience is educative and valid if it follows one of the criteria of the educational act, the intrinsic motivation: “true interest is the result that follows the identification of the ‘self’ with an object or an idea, indispensable to the thorough expression of an activity which the ‘self’ has started” (1978, p.70). When the student is motivated, he acts, searches for, takes part in the process of inquiry, instead of just answering the provocation the teacher has made.

Interest is, above all, anything active or propelling – we get interested, i. e., thrust ourselves and work hard doing this or that. (...) Interest is personal. It means that we are directly connected to something that is important to us. (...) The term seems to mean that, in the deep root of its idea, we are involved, fascinated and completely absorbed by something, because of what it means to us. The etymology of the word *interest*, ‘to be among’, says nothing else. Interest marks the complete suppression of distance among the person and the matter and the results of his/her action: it is the organic union between the person and the object”. (DEWEY, 1978, p.71)

Getting involved in an investigative search, in an intrinsically interested way, does not exclude the effort. Dewey has defined effort as one of the objectives of

education, the search for persistent behavior, which requires continuity in spite of the difficulties.

Effort will arouse normally from our hard work regarding the free development and expansion of those forces. An adequate action towards these impulses will require that the child shows seriousness, concentration, and clarity of objectives and plans. That is how habits of persistence and tenacity will be formed so that objectives, whose value the child comprehends and feels, can be reached. Besides, this effort will neither become forced labor nor harmful and vain nervous fatigue because interest inspires him/her entirely; because the 'self' is all committed to the activity. (DEWEY, 1978, p.70-71)

Thus, taking into account the interest and the effort that need to be employed in the educational process, I have gone back to the topic which deals with the conditions of the school and the training of thought in Dewey's book *How We Think*. He states that there is not only one way of thinking as a unique and uniform capacity. Thus, the difficulty that arouses in the development of reflective thought is the choice of a method which enables us to say that:

Thinking is not a separate mental process; it depends on how the numerous objects seen and the objects suggested are dealt with. Consequently, all matters, topics, issues are not intellectual *per se*, but because of the role they represent in the thought of anybody's life. (DEWEY, 1959, p.63)

Besides the method that is needed to the formation of habits of reflective thinking, the teacher must promote situations and conditions to arouse the student's curiosity and intrinsic interest. Dewey states that these conditions must be linked to real experiences. i. e., connections must be made to enable continuity of ideas and problems. Therefore, an experience must be meaningful to become educative, i. e., it cannot restrict itself to the cognitive aspect but must establish many other relations and contain other meanings to be discovered.

When children ask questions, they are told to shut up; their attitudes of exploration and inquiry are inconvenient and, therefore, treated as if they were inappropriate; we teach students to memorize excerpts, rather than asking them to make varied and flexible connections, just like things are [...]; we organize neither plans nor projects that make students look ahead, preview, execute so that each thing raises new questions [...]. (1959, p.63)

On the other hand, Dewey (1959, p.64), attributes the choice of the instruction methods to the teacher, who must have the ability to know individual habits and traits, and the conditions that change, for better or worse, the way in which usually each individual expresses him/herself. It seems odd to talk about instruction if what he criticizes in the traditional school is the mere transmission of knowledge, a characteristic of the memorization of content; it is very different from true education which provides learning for an individual's life through meaningful experiences. Is instruction a step of teaching? Does it have any relation with the accumulation of knowledge which may become knowledge? Should the teacher be worried about choosing an instruction or a teaching method?

By distinguishing between information and knowledge, Dewey states that the former is simply acquired and stored, whereas the latter is "knowledge that acts so that we may develop the capacity to make our lives get more efficient. [...] In school, concern regarding the storage of knowledge always tends to keep it apart from wisdom and good judgment" (1959, p.70).

Besides the student's curiosity and interest, the teacher must be able to observe the conditions in the classroom for the development of efficient mental habits, the influence of the others' habits, the content, and the nature of the studies (whether they are informative or search for knowledge). He clarifies that varied goals differentiate instruction in education. In instruction, the search is for results through the 'right answer' – in this case, education becomes secondary and an accessory – whereas in education the main objective should be the improvement of students' attitudes and intellectual methods.

According to Daniel (2000), Dewey believes that the efficient teacher is the one who conceives education as a life process and school as the space for socialization and the place which promulgates everyday experiences. Therefore, the teacher cannot settle for transmitting information which involves only memorization – programmed knowledge contradicts the principle of continuity – but must make learning become a process of meaning acquisition. This process is exactly one of the main issues in Lipman's proposal.

To review why Dewey is important in this study, I have chosen the following aspects: after criticizing the traditional school and the way it reproduces

information, he presents a proposal that characterizes the movement of the new school, based on the education of thinking and on the development of the habit of “thinking well”. Therefore, his conception of the constitution of thought, the reflective thought – and the consequence it will have on the development of an autonomous citizen in the use of tools to act in society in a democratic and equalitarian way – relates to his conception of the function of school. Because of it, the school must ground its teaching method in the organization and systematization of reflective thinking that aims at *praxis*, so that it results in a habit. Although his proposal becomes part of the traditional structure of school, his scientific method of ordering, elaboration, and verification shows that everyone is able to develop it, even children, who are the main target in school.

Since thinking is a habit that can neither be taught nor learned, but developed, one needs willingness, will, and attention to understand the rules, responsibility towards the inquiry, so that spontaneous curiosity becomes intellectual curiosity.

Another aspect to be highlighted is that his proposal emphasizes the development of autonomous thinking, so, the way of teaching that is applied to stimulate this habit – as the task the schools the teacher, and the class must work on - is a way to overcome mere transmission of knowledge proposed by the traditional method. Or rather, he aims at overcoming the way how knowledge is constituted, since it is the teacher’s role to discover students’ interests, to find the way to call their attention in class, and to define strategies to keep curiosity and disposition to inquiry. Dewey wants to overcome the traditional logic in class in the hierarchical relation teacher-student.

According to Chevallard (2009), it is the teacher who “already knows”, and “knows before others”; it can give him the power to conduct a “chronogenesis of knowledge”:

En la relación didáctica (que une enseñante, enseñados y saber) el enseñante es el servidor de la máquina didáctica cuyo motor es la contradicción entre lo antiguo y lo nuevo: alimenta su funcionamiento introduciendo allí los objetos transaccionales que son los objetos de saber convenientemente convertidos en objetos de enseñanza. El es quien debe ‘sorprender’ continuamente si quiere cumplir con su función, mantener su ‘lugar’. (2009, p.81)

Therefore, Dewey brings important contributions to the teaching of Philosophy by introducing how it is possible to develop reflective thought. On the other hand, in order to develop reflective thought, typical of philosophical reflection, he shows that there is a need to systematize thinking and to thematize the world since the moment ingenuous curiosity arouses, i. e., his view is different from Merleau-Ponty's in which thought, simultaneous to language, gives meanings to the world before addressing it thematically.

### **2.3 LIPMAN AND EDUCATION FOR THOUGHT**

The importance of using Lipman in this study is related to his proposal and some of its aspects that I have pointed out: the fact that children have the capacity to philosophize and that they must search for the meanings of the world by themselves; the teaching method which sees Philosophy as an exercise of inquiry that occurs in groups, in the community of inquiry; and the class as an event that steadily moves away from the traditional model, since the teacher considers himself a member of the group, in the same level of importance and commitment of the students'.

What first called my attention was the way Lipman criticizes traditional school and how he defends the right a child has to have a space where his/her needs of meaning discovery can be met:

If the school cannot help children discover the meaning of their experiences, if it is not its function, then, there is no alternative but to hand the educational system to those who can better manage the children's agreement to be manipulated. (...) If, on the other hand, meaning is what children want and have the right to expect from the educational process, then, it clarifies the true incentive that must be applied to motivate them. (...) Instead of insisting in the fact that education is a special kind of experience which only schools can provide, we should be aware that anything that helps us discover the meaning of life is educative, and that schools are educative only if they make this discovery easier. (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.23)

Lipman does not believe that school is the only space where the child's search for meaning can happen. Nevertheless, he defends that this experience may happen through philosophical teaching and bets on the child as a being that philosophizes.

Even though he takes reflective thought into account, as proposed by Dewey's theory, Lipman faces questioning regarding a child's capacity to reflect philosophically when he defends his own proposal for Philosophy in childhood, and has to prove it along his theoretical development.

For instance, he relates thinking to the human essence by comparing the moment in which a child starts reasoning and the moment in which an embryo starts to be a person:

We usually think of a person's nature as something that is gradually conquered, rather than as something given at birth. Nobody seems to be able to say simply how old a being must be to become a person, but I suspect that, if compared to ancient times, the starting point is now at a younger age and the beginning of maturity, at an older age. Even though the period in which we are a non-person (or a non-person-yet) has shrunk, we still believe that we must provide behavioral evidence to deserve to be called a person before the appropriate ritual can be carried out. The same can be said to acknowledge that the child has a self, or that s/he is rational. (LIPMAN, 1990, p.222)

Therefore, by acknowledging a child's rationality, Lipman defends the appropriateness of philosophical teaching in childhood. According to him, if we refuse to accept this rationality, we will neither be able to accept his/her expressions as reasons nor start a philosophical dialogue with him/her. It would result in the fact that education would be deprived from its true component which could make it meaningful.

Regarding the controversies that the teaching of Philosophy for children<sup>63</sup> causes, we can define at least two aspects that must be pointed out. Firstly, the justification: those who get involved in the proposal, or the ways to apply the

---

<sup>63</sup> The theme regarding the teaching of Philosophy for children has been discussed in Brazil since the mid-80's, mainly after the opening of the Brazilian Center for the Teaching of Philosophy for Children (São Paulo, 1985) and the implementation of projects in public and private schools.

teaching of Philosophy in first grades, search for grounds to justify that the moment to develop the exercise of Philosophy should be childhood. Secondly, having given the justification, we must define which Philosophy will be taught and which methodology, or methodologies, is appropriate to work with the children.

Regarding the first aspect, several authors contribute with convincing and consistent answers which, at least, take into account the responsibility for proposing the teaching of Philosophy in basic education.

Matthew Lipman systematized the proposal “Education for Thought”, which was implemented as an educational program at the University of Columbia, in 1969, and many teachers have applied it several countries, including Brazil.

According to Chitolina (2003, p.137), Lipman’s perspective has contributed to reconstruct philosophical Pedagogy regarding three aspects: “a) the educative value of a philosophical attitude (admiration); b) the relevance of dialogical rationality; and c) the exercise of philosophical reason as critical understanding of the world.”

Hence, for Lipman, Philosophy starts with astonishment, admiration, spontaneous enthusiasm, children’s typical curiosity of the world; as we grow older, we lose it because we “learn to accept perplexities that follow our everyday existence and to face them as facts” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.55). In his opinion, children do not have a totally formed referential frame where they can insert their experience; they get astonished, question about the world, and steadily discover meanings. Children tend to find meanings through three ways, in Lipman’s conception: 1) a scientific explanation; 2) a fairy tale (or any interpretation that involves a symbolic dimension); and 3) a question which addresses the issue philosophically.

Besides this natural search for meanings and for “why’s”, Ann Sharp<sup>64</sup> states that a lot of words are part of a child’s everyday universe, such as friendship, love, feeling, life, death, truth, other, I, society, and real; basic words to organize his/her way of perceiving and relating to the world. According to Sharp, these words have characteristics in common: first of all, they are central concepts, i. e., concepts that are part of our everyday life; secondly, they are common concepts used in several cultures, rather than by few people; and, finally, they are

---

<sup>64</sup> Lipman’s collaborator, co-founder of the IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), and a Philosophy professor at the Montclair State University, both in New Jersey, USA.

controversial concepts, i. e., concepts that do not have a definite meaning. If the child uses controversial words, and words that may have several meanings, in his/her everyday life, without knowing it, it means that “runs the risk of being transformed into a deposit of ready and fixed meanings” (SHARP, 1998, p. 17).

Thus, she justifies Philosophy for children as a way to free them through an educational process, so that they are allowed to learn how to think by themselves about meanings, and do not have to be eighteen years old to start reflecting about what they talk.

In Lipman’s opinion, thought must be the basis of the educational process and the necessary abilities to develop it must be stimulated in elementary school, well before college life starts.

[...] when we talk about philosophical thought, we are not talking about the taxonomic sense which would classify any thinking as thought. We are talking about reasoning guided by the **ideal of rationality**; for the philosopher, it is not mere thought, but better thought. In an educational point of view, this detail means that Philosophy in first grades is a way to cause better thought – more logical, more coherent, more productive, more successful [...]. (LIPMAN, 1990, p.59, my emphasis in bold)

The relation between Philosophy and education is observed in the program of Philosophy for children, according to Ana Miriam Wuensch, who reflects on the history of this movement in Brazil. She states that the movement is characterized by three aspects: amusement and agitation (typical of the children’s presence); activities organized by people who work together to reach a specific goal; and a certain tendency to relate Philosophy and education in a special way. For her, this practice that started in schools in 1984, even though unofficially,

may propose a review of the idea many of us, teachers, students, and parents, have of Philosophy, and may show a way to search in pedagogical projects in schools. Far from being *the* way in education and translating all possibilities of teaching Philosophy [...], it challenges us to keep thinking about possible consequences of teaching Philosophy in elementary schools and its relations with the work that has already been developed in high school, teacher education in college courses, and research in education. (WUENSCH, 1998, p. 45)

The second aspect is that the practice of Philosophy with children leads to reflection on which Philosophy should be taught and how it should be done. Regarding this topic, Lipman explains that the main objective of a program of Philosophy for children must help them learn how to think by themselves. But, how can it be done? According to Lipman, the outcomes of a course that enables children to work on philosophical thinking is the development of the capacity of reasoning; the development of creativity; personal and interpersonal growth; and the development of ethical comprehension.

The development of the capacity of reasoning, finding sense in experience, and discovering meaning can happen in different ways: by discovering alternatives (one's way of thinking is not the only one), impartiality, coherence, possibility of offering reasons for our beliefs, globality, situations, relations among parts and the whole.

Hard lessons acquired through experience must have provided enough wisdom to the man in evolution so that he can conclude that incoherence causes many problems. [...] Our notion of intelligence is often reduced to the practical control of practical issues, and the comprehension of the connections cause-effect seem to be more appropriate for this control. But intelligence is not only a matter of perceiving the parts that comprise a situation, but also how they relate among themselves and to the whole; it is also a matter of understanding how to construct the whole [...]. (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.84-85)

The development of children reasoning is related to the constitution of language. Language symbolizes and formalizes meanings. The question "why?", typical of little children, is not simple, since it comprises two functions: giving causal explanation and determining an objective. Lipman refers the difference between finding justifications and giving explanations. Accidents, for instance, are explained and do not depend on an act of our will. On the other hand, children learn to justify, give reasons for their actions, and thus construct coherent thought and language.

In his book *Thinking in Education* (1995), he discusses the precedence of speech over writing, and narration over description, in its pedagogical aspect. To narrate is to share experiences, to exchange experiences for conversation and for

dialogue. Description shows the world how it is or how we think it is, and provides a sensible and objective text. Narrative excites imagination, the act of narrating links itself to concepts of experience. Therefore, he designs his curriculum based on stories for each cognitive phase (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.79).

The stimulus to develop creativity is related to the capacity the child has to imagine, invent, rather than limit him/herself to what is given to him/her in a ready state. Lipman differentiates the narrative of description in language. If we work only in the dimension of description, we describe the world how it is but if we use narrative instead, we can narrate how the world is from a specific subject's point of view, taking into account his experiences, since he can imagine how the world could be beyond what is actually presented to him.

In his book *Philosophy in the Classroom*, Lipman talks about the need the child has to discover meanings. That is why truth is not taught, but how to think. When s/he thinks by him/herself, a child learns how to search for the meaning of things in the world in an organized, careful, critical, and creative way. The discovery of meanings is linked to a conception of Socratic Philosophy, i. e., "the meanings children wish to get [...]; they have to search for them by themselves through dialogue and inquiry" (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.24).

When Lipman addresses creativity in his texts, Lipman refers to classic Philosophy as search for truth. This one becomes one of the options that comprise the trilogy of philosophical teaching:

The three bases of classic Philosophy were the Good, the Beautiful, and the Truth, but soon light was diverted from these goals towards inquiry ways used to search for them: **practical, productive, and theoretical** ones, informally represented by acting, doing, and saying. Besides maintaining these parameters, a definition of Philosophy could be the 'the self-correcting exam of alternatives ways of **doing, saying, and acting**'. (...) Since we must reflect on children's philosophical behavior, related to creativity, it is necessary to examine the possibility of children's philosophical doing, saying, and reacting. We have to analyze if such behavior follows children's natural development, if it occurs naturally but in a rudimentary way that needs to be strengthened or if occurs just as a consequence of careful, specific, and deliberate educational interventions. If such interventions are required to produce desired behavior or just to encourage and reinforce it, the following questions must be asked: how are they constituted? and, in which conditions will they be more successful?" (LIPMAN, 1990, p.196-197, my emphasis)

Based on what was stated, it seems that *saying*, *the theoretical*, and *the truth* are in the same dimension. Therefore, it is necessary to see how a child's search for meaning occurs. Or how this meaning, linked to the exercise of creative thinking, interacts or is produced in the methodology the teacher uses, the dialogue which starts in philosophical stories (with scripts that suggest debates) in the community of inquiry. This script is only a suggestion for questions to be asked, search for reasons and ordering of thought, since Lipman's proposal does not require that the teacher should have graduated in Philosophy. If the script is used as a methodology in class, it should neither become dull nor enable the dialogue and search for themes to focus on ready meanings, previously instituted by culture or the "truth" which Lipman considers typical of philosophical inquiry.

In Merleau-Ponty's phenomenology, this interaction among ready meanings, typical of a culture, and new meanings – which appear spontaneously, originally, in the relation between the being and the world – shows simultaneity among them and creativity of thought expresses itself in innovation, a topic that is discussed in Chapter 3.

In his way of conceiving the teaching of Philosophy, Lipman defends that the class should become a Community of Inquiry,

in which students share opinions respectfully, develop issues based on other ideas, challenge each other to provide reasons for opinions that had got no support so far, help each other infer from what has been said, and try to identify each one's suppositions. A community of inquiry tries to follow the investigation through the ways it moves, rather than limit it with the lines that separate the disciplines in school. It is a dialogue that tries to harmonize with logic; it goes ahead as a boat sailing against the wind, but in the process, its progress is similar to the one thought goes through. Consequently, when this process is internalized by the participants, they start to think about movements that are similar to the procedures. They start to think as the process thinks. (LIPMAN, 1995, p.31-32)

The Community of Inquiry is the basis of the methodology designed in the proposal for Philosophy for children; it is a set of procedures and attitudes that guarantee a collective discussion about philosophical issues and develop cognitive abilities towards careful, critical, and creative thought – thinking well. In this community, relations among students and teachers are horizontal and

characterized by respect and ethics in the inquiry. In this space, students can ask and answer with no fear of committing mistakes. The teacher's role is to be a facilitator of learning and inquiry must be collaborative: "Of course the teacher is needed as a mediator, but the main mediator is the story itself. The teacher's role may be better described as a facilitator" (LIPMAN, 1997, p. 29).

Taking into consideration the need to teach Philosophy in elementary school, Lipman proposes a methodology based on the transformation of a class into a *Community of Inquiry* which uses the *Philosophical Novels*, the didactic material developed for the program. These novels comprise a curriculum<sup>65</sup> which provides themes to reflect on, from pre-school to high school, with gradual deepening of the issues. The way to carry out work in the *Community of Inquiry* is the dialogue which originates from the topics presented in the novels and from the relations that develop in students' everyday life, in social themes or in Philosophy itself.

According to Lipman, the objective of teaching Philosophy for children is to teach them to learn how to think by themselves. An appropriate methodology is the use of dialogue in a community that aims at developing cognitive abilities (reasoning, concept formation, translation, and investigative ones), which are interconnected to the conception of multidimensional thought (careful, critical, and creative).

Personal growth, another issue developed by the program of Philosophy for children, is characterized by the opportunity to learn how to think philosophically with others, in discussions in which one can exchange ways of seeing and giving signification to the relations with the world, i. e., in the reflection that follows debate.

Finally, he mentions the development of ethical comprehension, which he relates to the metaphysical, aesthetical, and epistemological dimensions; without them, "ethical inquiry would be short-sighted" (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN,

---

<sup>65</sup> Lipman introduces a curriculum that is linked to the philosophical novels for every grade, from pre-school to high school. They point out abilities that must be developed. For instance, the novels *Elfie*, *Issao*, and *Guga*, are stories for pre-schoolers, first graders, and second graders, respectively. Emphasis is given to the acquisition of language and attention is paid to implicit reasoning in children's everyday talk in order to develop basic cognitive abilities (similarities, differences, relations).

1994, p.97). To arrive at moral judgment, the individual needs to have ethical sensitivity – it involves all dimensions of Philosophy.

Regarding cognitive abilities, Lipman thinks it is important to develop: reasoning abilities, the ones that work on the internal coherence of discourses; investigative abilities (search for the construction of answers); abilities of concept formation (through them, concepts acquire meanings and enable the construction of knowledge); and abilities of translation (comprehension of spoken or written discourses by preserving their meaning).

These abilities involve a broad universe; if they are stimulated, they enable the development of critical and creative thought, in Lipman's view. Besides, he defines his conception of multidimensional thought as thought which is, at the same time, careful, creative, and critical:

Lipman believes that the critical way of thinking corresponds to the assertive function of judging, the creative way of thinking to the expressive function of judging, and the way of caring to the active function of judging. The functions of judging are present in all judgment in different proportions; likewise, in every superior thought, there is a diverse composition of criticism, creativity, and care. (KOHAN, 2000, p. 53)

The teaching of Philosophy helps to stimulate multidimensional thinking. For Lipman, the community of inquiry is the adequate place to develop multidimensional thinking, based on discussion and dialogue.

In Lipman's Program of Philosophy for Children, learning presupposes a search for a community that shares experiences, has common procedures, and commits to these procedures. This commitment relates to the formation of a questioning and rational attitude towards the world. Besides, it is necessary to learn how to explain facts and justify our opinions, as requirements to construct a really democratic society.

Lipman shows through researches that the access to Philosophy, as a way to teach children how to reason, has shown evidence that 80% have improved their reasoning. For him, the teaching of Philosophy can be a way for the children to acquire 'a tool box' which is useful in school and out of it to ground rationality, rather than an irrational social behavior:

We should not consider the objective of such educational intervention mere remedy. The main and most important objective is to establish a well planned regimen of thought among the children, a regimen that will not simply be a remedy in its function but will prevent irrationality. (LIPMAN, 1995, p.50)

Another comment regarding methodology refers to the importance of noticing that the program mentions that classes must follow the steps: students read the text (individually or collectively), raise questions, group questions according to themes or topics; and then, the teacher treats the themes that interest students by using exercises and discussions.

The questions that teachers (monitors) ask follow a given previous structure. The questions that are most frequently used (OLIVEIRA, 2004), and that cooperate in deepening a philosophical discussion may be classified in these kinds: questions that ask for clarification, definition (for instance: “what exactly do you mean by that?” or “can you explain what you said in a different way?”); questions that ask for different opinions (“are there other ways to understand this topic?” or “are you saying the same thing in different ways?”); questions that doubt opinions or coherence (“would your thought keep coherent under any circumstances?”); and questions that ask for reasons (“what makes you think so?”).

The use of a certain questioning structure can make work easier for teachers, mainly if we take into account that the Program of Philosophy for Children does not require that the monitors should have graduated in Philosophy. The ones who have no experience, neither with the method nor with the movement of a philosophical inquiry, feel less insecure when facing unexpected situations; thus, they can lead the dialogue without any problem.

On the other hand, this procedure should not lead to automatized behavior, since the script can limit the facilitator’s participative capacity, even though the questions are just meant to instigate and promote debate.

Lipman links learning to a way of perceiving the world in state of admiration, curiosity – in search of meanings – or connected to experiences that constitute signification; the child, subject of knowledge, must be aware of what happens around him/her and start constructing the reasons in which things are grounded.

His didactic basis is the text, the philosophical novels, an excuse to originate dialogue and trigger questions off.

However, for Lipman, the basis of Philosophy is the inquiry whose background is the logic structure to assemble and disassemble arguments so that they become coherent.

To counterpoint against Lipman's proposal, Merleau-Ponty presents his conception: asking, in its essence, must be internal – an internal movement that mobilizes and stimulates curiosity, amazement, enchantment towards the world of philosophizing – and previous to thematization itself. There arouses the search for meaning. Thinking is not just an ability, but requires sensitivity, and involves a set of experiences which are not necessarily rational or logic, but can be casual. Creation also happens by chance (it becomes an inspiring reason) such as in Art: a movement that happened by chance may generate another, without having been programmed, thought of, projected, without being ordered in the act of creation. To create is *póiesis*, i. e., produces something new, rather than just mobilizing what already exists. To yield creative thinking involves imagination to create new things.

### 3. THE GREATEST PROSE IN THE WORLD: THE WAY IN AESTHETIC RATIONALITY

To talk about the teaching of Philosophy we must remember that there is a conception of Philosophy connected to the approach we have chosen. In Merleau-Ponty's studies, we can find the issues of perception, knowledge, and signification in connection with the notion of behavior and one's own body, linked to a return to the life world; its matrix originates from meanings and the surrounding environment of the *logos nascente*.

In this study, I intended to emphasize Merleau-Ponty's work that is characterized by his phenomenological proposal, specifically, in *Phénoménologie de la Perception*. However, after rereading his texts to search for a definition of his Philosophy, I decided not to differentiate so much both phases in his work: according to some authors<sup>66</sup>, a phenomenological one and an ontological one. So, I decided to use his texts in general, with no chronological order, to show how they communicate and complement each other. Every review and criticism that Merleau-Ponty writes about his phenomenology does not separate him completely from his original conception of how the man puts himself in the world as a being, subject of knowledge, inserted in an environment that involves and defines him. On the contrary, the relation between knowledge and language gets clearer as his terminology adopts new redefinitions: without refusing what precedes it, he transforms and exercises the movement of the creation of thought which his Philosophy proposes, in order to introduce his proposal in a better way. So, the chiasm, the flesh, the reversibility, and the wild thought that appear in his last books had already been present in the gap of Merleau-Ponty's phenomenological language. Let us say that his first phase is already ontological and that his ontology is phenomenological in a way: one is the extension of the other. What happens is that, in his first books, the criticism that he makes regarding tradition and the review he writes starting from Husserl's phenomenology, obliges him to

---

<sup>66</sup> Claude Lefort; Fernando Montero; Marilena Chauí, Isabel Matos Dias.

use language that follows and connects to this inheritance. But the criticism of proposals for humanistic Philosophy always returns to his texts and, steadily, he brings new meanings to his concepts.

Merleau-Ponty's criticism of traditional Philosophy, constantly in his work, does not intend to break up with Philosophy and find another way to think about the relation of man's knowledge with the world and in it. On the contrary, it means to include issues that belong to Philosophy and find the philosophical interrogation in its origin. From *La Structure du Comportement* to *Le Visible et L'Invisible*, this need is shown with its difficulties, redefinitions, and explanations to avoid the same mistakes that Philosophy of tradition has committed, and avoid getting too close to concepts that it has used, thus raising similar significations. Merleau-Ponty's work moves from Phenomenology (ontological) to quasi-Ontology (phenomenological); the latter appears in his last writings<sup>67</sup>. The basis of his phenomenology is the search for Philosophy's own sense.

Beyond Philosophy or an "over flight thought", what Merleau-Ponty searches for is a Philosophy of indissociation, linked to the world and with elements that will become reasons for the constitution of a relation of knowledge. So, Philosophy is made as reversibility, because the one who knows considers oneself inserted in the process of knowledge as flesh, chiasm, and amalgam, i. e., s/he tries to arrive at the definition of elements that hinder any distancing, or transcendence between the subject and what s/he is interested in knowing. Philosophical interrogation starts in the being him/herself who wants to know the world and him/herself and is in a state of belonging:

L'interrogation philosophique n'est donc pas simple attente d'une signification qui viendrait la combler. 'Qu'est-ce que le monde?', ou, mieux, 'qu'est-ce que l'Être?', ces questions ne deviennent philosophiques que si, par une sorte de diplopie, elles visent, en même temps qu'un état des choses, elles-mêmes comme questions, – en même temps que la signification 'être', l'être de la signification et la place de la signification dans 'Être. C'est le propre de l'interrogation philosophique de se retourner sur elle-même, de se demander aussi ce que c'est que questionner et ce que c'est que répondre. (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 160)

---

<sup>67</sup> His latest writings: *Le visible e L'invisible* (unfinished); *L'oeil et l'esprit*; *Résumé de Cours*, Collège de France (1952-1960); *Le philosophe et son ombre*, originally published from 1960 to 1964.

The same philosophical interrogation, which folds on itself, involves the question and the answer that is given through language in the expression of the meanings of the world the subject is inserted in. “Just like the venation sustains a leaf inside, from the bottom of its flesh, ideas are the texture of experience; their style is initially mute, but soon exposed” (1984, p.118).

In his book *The Prose of the World* (1974), Merleau-Ponty shows, through literary language, that language is not a mere tool or “outfit” for thought that aims at being clear. In literature, a writer, in order to communicate, does not simply use meanings that were already part of the “human spirit”; on the contrary, signification is triggered by unexpected or unpredicted reverie, since meaning is not previously given.

A writer's thought is not directed towards outer language: the writer himself is a new language being constructed; he invents means of expression and diversifies himself according to his own sense. What we call poetry may just be the part of literature where this autonomy is ostentatiously shown. Any great prose is also a re-creation of the meaningful tool, handled according to a new syntax. The prosaic person limits him/herself to touch significations that were previously installed in culture. The great prose is the art of capturing a sense that had never been anybody's objective so far and make it accessible to all that speak the same language. (1974, p. 9)

Taking it into account regarding our theme, we can say that, in relation to the teaching of Philosophy, “prosaic” would be the act of keeping knowledge specifically for the reproduction of tradition or History of human thought, what writers have already said. But the “great prose” is to know how to constitute this knowledge with original language, a research that stimulates an attribution of senses provided by the students and the teacher, articulating what has already been constituted and what can still be created.

In order to talk about expression and perception, Merleau-Ponty often refers to literature and pictorial expression. Another constant topic in his work is the relation between artistic creation and knowledge, i. e., expression manifests itself just like the process of knowledge. To create and to think. To think and to create.

Both in literature and in art, he finds experiences that enable us to exemplify inaugurating moments of language, the instituted one and the instituting one.

According to Merleau-Ponty, language has the power to be forgotten as soon as it can be expressed:

As I am captivated by a book, I do not see letters on the page anymore; I do not know when I will see the page again, through all these signs, all these sheets, I aim at and reach always the same event, the same adventure to the point that I do not know anymore which angle, which perspective had been offered to me [...]. (1974, p.25)

Our body is in the world, inserted, soaked, glued to it, and we forget it in our actions and experiences. Likewise, in reading, we forget the word or the language or the page on which writing is, when we dive into the content of the text, when we slide into it.

But the virtue of language is also in it: it throws us to what it means; it dissimulates itself in front of our eyes by its own operation; its triumph is to delete itself and give us access to the words, and to the writer's thought as well, so that, later, we believe that we have amused ourselves with it, without words, from spirit to spirit. (MERLEAU-PONTY, 1974, p.26)

Words delete themselves so that we can reach meanings; they undress their fixed or closed contours in senses previously defined to expose themselves to the sense that arouses from the enchantment of reading. On the other hand, there is a posterior moment in which this turmoil calms down, after the event or involvement:

once words have cooled off, they fall on the page again as simple signs and, because they have projected us much farther, it seems incredible that so many thoughts have come from them. However, they were the ones that talked to us during reading, supported by the movement of our look and our desire, but also supporting it, continuously, and playing the blind and the disabled - they owed us and we owed them, words more than language, and voice and echo at the same time. (MERLEAU-PONTY, 1974, p.26)

Therefore, Merleau-Ponty introduces two kinds of language. The "after", language, cooled off, written, the one that is acquired, and that disappears in the sense it carries – and the one that arouses at the moment of expression, at the

event, “the one that will make me slide away from the signs of sense – the spoken language and the speaking language” (1974, p. 26).

Inversely, at the moment of expression, the book “takes control of the reader”. The spoken language is the one that the reader brings with him; it is the set of established, conventional signs which have available signification. Without it:

He would not have been able to start reading, which constitutes language [...]. But speaking language is the interpellation that the book addresses to the reader who is not prepared himself. This operation, in which a certain arrangement of signs and significations that were previously available, changes them, finally, emits new signification which will established itself in the reader's spirit [...]. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 28)

The capacity the subject has to transcend meanings is due to his/her subjectivity, the multiplicity of his/her *Self*, rather than multiplicity in his/her corporeity: we do not have several bodies in one. But we have the possibility to be several *selves* through the expressive capacity of our subjectivity. Just like the artist, the poet shows himself in several ways, such as Fernando Pessoa in his poetry; we can also meet other forms of our *Self*, transcend in this sense of expressivity. This capacity reveals itself in the expression that comes from the bottom of silence, where sense is born. It may also be revealed in the laterality of signs, in the sense that is among the senses, instituted by the convention of language, but it keeps his power of meaning potency.

Merleau-Ponty talks about the oblique or lateral sense of words in his book *Indirect Language and the Voices of Silence* (1989c, p.92): “if we expel from the spirit the idea of an original text, whose language would be the translation or the encrypted version, we will see that the idea of complete expression is nonsense, that all language is indirect or allusive, or if we prefer, silence”. That is why he emphasizes the need to consider the word in the moment that precedes its pronunciation, before it is spoken, “in the bottom of silence which always involves it; without it, nothing would be said. Likewise, the threads of silence that entangle it must be removed” (1989c, p.94).

Merleau-Ponty shows us a dialectic experienced between the constituted language and the operating language: it consists of constantly decentralizing meaning that already exists and comes back to be ordered. Besides finding a tacit and silent way in literature and painting, he also extends his analysis to philosophical knowledge.

Philosophy is not the passage from a confusing world to a universe of closed signification. On the contrary, it starts with the consciousness of what bites and triggers explosions, but also renews and sublimates our acquired significations. [...] We need to understand that language is not impediment for consciousness; that, for language, there is no difference between the act of reaching and the act of expressing; and that language, in its source, is the gesture of recovery which unites me to myself and to others. We need to think about consciousness in language; impossible without its opposite. (1974, p.32)

The sense that is not exact, in Philosophy occurs through language. Language, just like the body, reveals itself as adherent to the world from which it extracts its meanings. Philosophy, as the subject's attitude *in* and *with* the world, expresses itself in a language (gestures, verbal, written, pictorial, etc) which is a kind of the prolongation of the body. Thus, we have to understand how the analogy between body and language appears in Merleau-Ponty's work.

### 3.1 LANGUAGE, PHILOSOPHY AND KNOWLEDGE: FROM PERCEPTION TO EXPRESSION

In this study, I have used Merleau-Ponty's phenomenology<sup>68</sup> and his contributions to the teaching of Philosophy, specifically, the teaching of Philosophy that can be carried out with children. In a previous study<sup>69</sup>, I analyzed Merleau-Ponty's proposal to overcome the classic antimony (subject-object) through the relation between thought and language. In that study, I reviewed his studies<sup>70</sup> to unveil how he conceives the co-existence of language and thought, the criticism of the empiricist and intellectualist conceptions of behavior and language, and how he links a perceptive experience - the basis of his phenomenology – and the experience of language, as an extension of the meaningful intentionality of the body in the world.

Thus, talking about the body, in Merleau-Ponty, leads us to its comprehension through its activities of signification and expression, which go beyond language and thought. For him, language is a unit which is inseparable from other aspects of human existence, because it has the role of symbolizing and meaning and, in addition, gets a new attribution: the word – as the prolongation of the body in the world - has the task of expressing and carrying out its intentional behavior. The subject that talks is a principle of sense because s/he is in constant dialogue with the world and the others; thus, there is no absolute sense outside the subject (as occurs in the rationalist and empiricist conceptions). It is *in* and *through* language that man constitutes him/herself as a subject. Therefore, language actually grounds his reality, which is being-in-the-world. This being is a subject who is present in the world as knowing consciousness (which can reach objective knowledge), and who also participates actively as a body that is situated in this world, in the process of knowledge. The subject has the active and creative

---

<sup>68</sup> Phenomenon is understood as a way to appear before the thematization of consciousness, i. e., what is experienced before being thematized.

<sup>69</sup> Master's Thesis defended in the Post-graduation Program in Philosophy at PUC/RS, about the relation between thought and language in Merleau-Ponty's Phenomenology: *A Linguagem Muda e o Pensamento Falante – sobre a filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

<sup>70</sup> *La Structure du Comportement* (1942); *Phénoménologie de la Perception* (1945); *Sens et non-sens* (1948); *Éloge de la Philosophie* (1952); *Les Aventures de la Dialectique* (1955); *L'Oeil et L'Esprit* (1960); *Le Visible et L'Invisible* (posthumous publication, in 1964). These are the publication dates of the original books. The books I have used in this study are listed in the bibliography list.

function because his/her look at the world is his/her look at him/herself in the world even in this world that submits to knowledge.

These reflections lead to the conception that language constitutes itself with thought; that they do not exist separately; and that knowledge and its process of construction of thought, of thematization, and of the constitution of any knowledge about the world depend on this relation. We can think about the teaching of Philosophy based on Merleau-Ponty's notion of how knowledge is constituted.

In his *Phenomenology of Perception*, Merleau-Ponty insists on the return to perceptive experiences because he believes that the real and logic perception that is experienced (giving us access to the world) has been forgotten by traditional or humanist Philosophy, as he call them, referring to the empiricist and intellectualist approaches to reality. Fundamental signification, which is implicit in existence, arouses from perception and guides knowledge and reflection. In case perception is not acknowledged, reality becomes distorted because reflection is linked to something that is not reflected on: its experienced, existential, historical, natural aspect. Thus, perceiving is an attitude which opposes to representing or instituting objective knowledge, in its classic sense. For the author, perception is radical reflection which contemplates non-reflected existence, and triggers a sense that is historically and culturally rooted in the world.

Merleau-Ponty's Philosophy develops as a way of looking at and reflecting on the mystery of perceptive life, another methodology to be known; the subject who knows is soaked in his facticity. Thus, the return to perceptive experiences, to what is hidden, or to what has not shown itself yet; concomitantly, it implies a return to the experience of thought.

The expression of the body was one of the ways that Merleau-Ponty's *Phenomenology* developed to comprehend the being-in-the-world as an intentional being, related to the world and to the others. Therefore, the starting point was not language, but the analysis of behavior, as he defends in his first book, *La Structure du Comportement*. Its main objective was to introduce the relation between nature and consciousness, different from the objective and exterior relation of knowledge that had been established by Philosophy and Sciences so far. In this book, he develops the category of body as a phenomenon, also called "subject-body" or "self-body", differentiating it from the scientific object, because it

is a body that is the subject of its acts; that shows intentionality and signification power in its open relation with the world. We cannot separate from it in the process of knowledge:

We acknowledge that the body has a distinct unit, different from the scientific object's. We have just found intentionality and signification power even in its sexual function. By describing the speech phenomenon and the precise act of signification, we will have the chance to definitely overcome the classic dichotomy between subject and object. (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 183)

In order to try to overcome dualisms found in Philosophy - introduced by classic metaphysics - Merleau-Ponty studies the behavior in *La Structure Du Comportement*. He examines the antinomy subject-object in the light of the proposals of empiricism, of intellectualism, of causalist mechanicism, and of idealism. In Psychology, he analyzed it in the theories of behaviorism – how it shows behavior as an answer of the central nervous system or of the relations between the individual and the environment. Finally, he also reviews it in the *Gestaltheorie* or Psychology of Form, as his first attempt to overcome causal or idealistic thoughts about behavior, towards a dialectic treatment for the theme.

By analyzing behavior, Merleau-Ponty notices the ambivalence of the body, enabled by the antinomic conceptions of intellectualism and atomism: “[...] corporal space is ambivalent. [...] The organism is, at the same time, a machine in which total activity is the sum of local activities, and a whole in which local activities are not dissociable” (1975, p.47, note 2). What impressed him was the fact that the theories of tradition conceive the body as thing, in a conception, and idea, in another one. How could the body be seen as a sheaf of pieces (*parts extra parts*) by one of them, and as a unit, a whole, by the other one? We should not choose any of these two poles; on the contrary, we should overcome this segmentation, because, “as positions that run the risk of being kept in anti-ethical poles, they do not think about the between-two, the environment that the philosopher’s interrogation asks for”, according to Orlandi (1980, p.160). Hence, Merleau-Ponty’s category of structure to deal with behavior.

According to Chauí (1983), Merleau-Ponty adopts the notion of form from the *Gestaltheorie*, which enabled a relation of equality among:

different orders of phenomena; by highlighting structure as a self-regulated system of non-causal correspondences, he would open a new field to think about the body without any nervous and physiological causalism, and to think about the psychic domain using neither introspection nor 'flow of consciousness'. By revealing behavior as an structure, or rather, as self-regulated totality of relations which have immanent objective, it was possible to keep mechanical causality and external objective away. (p. 222)

The structure works as background, as a possibility of expressing a global process, irreducible to a unilateral way to explain behavior: "just like depth, which is an invisible support of visibility, rather than the third dimension of the objective space, the structure is neither thing nor idea, but born intelligibility, structuring" (CHAUÍ, 1983, p.223).

Merleau-Ponty also finds the ambiguity - characterized in behavior - in language. Firstly, based on the classification – from Goldstein's texts, in *Gestalt* – of a voluntary language and an automatic language, highlighted in researches about linguistic disorders, he shows, based on the relation between painting and background, that corporeal functions can only have sense in the perceived world.

What is perceived would only be explained by what is perceived, rather than by physiological processes. A physiological analysis of perception would be purely and simply impossible. Based on the word as a physical phenomenon, as a set of air vibrations, we could not describe any physiological phenomenon in the brain to serve as substrate to the signification of the word, since [...] the word as a set of motor or afferent excitation presupposes the word as a melodic structure and, the sentence as a unit of signification. (MERLEAU-PONTY, 1975, p.124)

So that perception is not limited to physiological analyses, he uses the study of language and comprehension of speech as a resource, according to several theories of Psychology and Neurolinguistics. First of all, *Gestalt* shows a possible place for experiences, exercise of language, mediation between automatic language and voluntary language: the speech. The comprehension of the word is a phenomenon of the perceived world, as voluntary and intentional manifestation of the body itself. The will, or intention linked to speech, was not

taken into consideration by traditional theories of Psychology (behaviorism, theory of reflex behavior).

Merleau-Ponty prepares the way to the phenomenology of perception in *La Structure du Comportement*, a book in which he starts to describe a pre-reflective field, where perceptive consciousness, through the self body, inaugurates the perception of the world. If it is the criticism to reflective consciousness that leads to a notion of perceptive consciousness, Merleau-Ponty points out that:

reflection would show up as a second act because it cannot annul its dependence to pre-reflective where the genesis of sense is carried out, but this genesis does not eliminate reflection because it explains and expresses what tacitly exists in the symbolism of the body and the world. (CHAUI, 1983, p.223)

The author also follows a critical way in *Phénoménologie de La Perception*, by using the concepts of body and perception to introduce ambivalent existence.

Nous sommes habitués par la tradition cartésienne à nous déprendre de l'objet: l'attitude réflexive purifie simultanément la notion commune du corps et celle de l'âme en définissant le corps comme une somme de parties sans intérieur et l'âme comme un être tout présent à lui-même sans distance. Ces définitions corrélatives établissent la clarté en nous et hors de nous: transparence d'un objet sans replis, transparence d'un sujet qui n'est rien que ce qu'il pense être. L'objet est objet de part en part et la conscience conscience de part en part. Il y a deux sens et deux sens seulement du mot exister: on existe comme chose ou on existe comme conscience. L'expérience du corps propre au contraire nous révèle un mode d'existence ambigu. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.231)

For Merleau-Ponty, body language suggests the possibility to make sense out of the world in an intentional and original relation. The body is in a constant situation of perception and signification, as a necessary condition for the being to be open to this world.

Le rapport de la raison et du fait, de l'éternité et du temps, comme celui de la réflexion et de l'irréfléchi, de la pensée et du langage ou de la pensée et de la perception, est ce rapport à double sens que la phénoménologie a appelé *Fundierung*: le terme fondant, – le temps, l'irréfléchi, le fait, le langage, la perception – est premier en ce sens que le fondé se donne comme une détermination ou une

explicitation du fondant, ce qui lui interdit de le résorber jamais, et cependant le fondant n'est pas premier au sens empiriste et le fondé n'en est pas simplement dérivé, puisque c'est à travers le fondé que le fondant se manifeste. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.451)

Intentionality is a characteristic of the incarnate consciousness, typical of the subject-body. Intentionality is not exclusive of certain absolute consciousness; Merleau-Ponty extends the intentionality of consciousness to the body. Thus, intentionality also belongs to consciousness, but this consciousness is situated in the world, in an open relation. It is in his notion of "being in the world" that engaged consciousness and its existence reflect. Between the subject and the object, consciousness and world, existence arouses as "the third term between [...] *to-itself* and *in-itself*". (1975, p.133, note 56)

The experience in a methodology of Philosophy which is presented as an attitude towards the world is illustrated by Merleau-Ponty in several relations between Art and Literature. A specific example can help understand the attitude of this Philosophy which understands the world before thematizing it. In his text *Cézanne's Doubt*, Merleau-Ponty points out an experience in the artist's life: he internalizes the values of his Art, in which the world is a phenomenon that has infinitive possibilities to be expressed and he, the artist, is the intentional subject, always new, i. e., the same consciousness, but always different (in an open state) towards what is expressed to him:

If the painter wants to express the world, the arrangement of colors must represent this indivisible Whole; otherwise, his painting will be an allusion to things, rather than reflect it as an imperious unit, with the presence, with the insuperable plenitude that constitutes, for all of us, the definition of what is real. This is why every touch of color must meet a set of infinite conditions; Cézanne sometimes meditated for an hour before putting it on the canvas [...]. The expression of what *exists* is an infinite task. (1977, p.42, T.A., emphasis in the original text)

Cézanne's example enables Merleau-Ponty to reflect on the experience of looking at and perceiving the world which every being can have, because, in his opinion, only man is able to have this view that goes to the root, to mix with things,

beyond the constituted humanity. The power of Art is in the fact that it is an operation of expression, rather than imitation or construction that follows instincts or ideals of good taste. Expression is not the translation of clear thought, because clear thoughts are the ones which have already acquired concepts that were given by others:

Because he is directed to gain consciousness at the bottom of a mute and lonely experience, in which culture and exchange of ideas are based, the artist launches his piece of art just like a man has launched his first word [...] The sense of what the artist will say is not is not anywhere, neither in things – which make no sense yet – nor in himself, in his unformulated life. (MERLEAU-PONTY, 1977, p.46-47, T.A.)

The artist - in opposition or beyond constituted reason with which men communicate in a culture - searches for another reason that finds his own origins.

The same relation of perception, which comes from an amazed, curious look, which looks at the world in order to perceive it and signify it before asking, which says something about it without any previous concept, is in the look of a child. The look of an artist is the look of a child. I take into account that this original, pre-reflective, brute relation to the world is the source of the meanings which will later originate problems and answers based on the fact that it is not necessary to adequate the concept to the object as an inevitable link.

Merleau-Ponty establishes an analogy between art and word, as constant and original power to say what is new in other forms, in an inaugurating way. Here, we may find the relation between the production of meanings and the origin of the philosophizing attitude itself, and, thus, find the sense for the teaching of Philosophy.

Le peintre est seul à voir droit de regard sur toutes choses sans aucun devoir d'appréciation. On dirait que devant lui les mots d'ordre de la connaissance et de l'action perdent leur vertu. [...] Comme s'il y avait dans l'occupation du peintre une urgence qui passe toute autre urgence. Il est là, fort ou faible dans la vie, mais souverain sans conteste dans sa rumination du monde, sans autre 'technique' que celle que ses yeux et ses mains se donnent à force de voir, à force de peindre, acharné à tirer de ce monde où sonnent les scandales et les gloires de l'histoire des toiles qui n'ajouteront guère aux colères ni aux espoirs des hommes, et personne ne

murmure. Quelle est donc cette science secrète qu'il a ou qu'il cherche? (MERLEAU-PONTY, 1990d, p. 14-15)

Art is allowed to go to the world without the intention of getting an objective sense; it has the right to bathe in the brute sense of the sensitive world: this world in our lives that introduces itself to our bodies in a more complete way than science. Regarding this issue, Merleau-Ponty leads us to aesthetic rationality which perceives the world and expresses it, without any abysm, without any gap, in an original and direct way, an original expression that inaugurates what is new. This is the capacity of Art, or the kind of knowledge that enables constant defamiliarization and amazement towards the world, before thematizing it in an objective way, as in traditional science. For Merleau-Ponty, “a painter like Cézanne, an artist, a philosopher, not only has to create and express an idea, but also has to unveil experiences that could root them in other consciousnesses” (MERLEAU-PONTY, 1977, p. 47, T.A.).

Besides, a piece of work has the power to “teach itself”, because the spectator or reader will follow the indications that it presents (painting or book): by tripping over, by establishing relations and ruptures, the reader or spectator will get to what the artist and the philosopher want to communicate. The statement regarding the fact that a piece of art teaches itself leads us to Rancière (2007) who teaches nothing and enables the students to explain, thus, provoking learning. In a way, teaching is only possible because there is the possibility of learning – it seems obvious – but Rancière’s point is the student’s autonomy to learn: we can learn without anybody teaching us; we learn a lot in this way in our life. He states that: “words that children learn better, the ones whose sense s/he penetrates into easily, the ones s/he internalizes better, are the ones s/he learns without any master to explain them [...]” (RANCIÈRE, 2007, p.22).

Therefore, learning is seen as the power to dedicate oneself to work, to the world, in a state of openness, attention, intention to learn, intention to unveil its ways and mysteries. As the saying goes, ‘poetry and music cannot be explained’; they must be felt, experienced, enjoyed. Would the same happen to world? There is a relation between the piece of art and the world in this process of learning which constitutes itself in aesthetic rationality. Likewise, the one who is in a

situation of learning the world, an artist, a philosopher, a child, has the same relation, but in the same learning dimension.

The dialogue between the piece of Art and the spectator reveals certain autonomy of the piece of work and freedom to attribute meanings given to the spectator. This freedom exists in the look of childhood. The new is revealed even in what has existed for a long time in everyday life. It must be highlighted, focused on, paid attention to. The state of openness to the world is the way in which a subject pays attention to something that surprises him/he, something that had not called his/her attention before, even though it had been there. Intentionality is what triggers attention. The look of an artist, the look of a child gets amazed and shows what is new. Attention points it out and the body signifies it through language, which may also happen in movement, in transformation.

This way of looking at what is new, in aesthetic rationality, may also constitute knowledge, and enables us to think about a methodology to teach Philosophy for children (bearing in mind that, in Merleau-Ponty's view, Philosophy is an attitude towards the world, an intentional attitude). His notion of intentionality:

la 'compréhension' phénoménologique se distingue de 'l'intellection' classique, qui est limitée aux 'vraies et immuables natures', et la phénoménologie peut devenir une phénoménologie de la genèse. Qu'il s'agisse d'une chose perçue, d'un événement historique ou d'une doctrine, 'comprendre' c'est ressaisir l'intention totale – non seulement ce qu'ils sont pour la représentation, les 'propriétés' de la chose perçue, la poussière des 'faits historiques', les 'idées' introduites par la doctrine – mais l'unique manière d'exister qui s'exprime dans les propriétés du caillou, du verre ou du morceau de cire, dans tous les faits d'une révolution, dans toutes les pensées d'un philosophe. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.XIII)

Therefore, Merleau-Ponty deals with the imagination that is needed for science and reminds us that Kant, in his book *Critique of the Judgment*, introduces the existence of "a unit of imagination and understanding and a unit of subjects facing the object, and that, in the experience of beauty, for instance, I have evidence of an agreement between the sensitive and the concept, between me and the other: it is him without a concept" (1945, p.XIII, T.A). So, there is a relation between imagination and categorical activity which characterizes the subject's nature.

ce n'est plus seulement le jugement esthétique, mais encore la connaissance qui repose sur lui, c'est lui qui fonde l'unité de la conscience et des consciences. (...) Il ne s'agit pas de doubler la conscience humaine d'une pensée absolue qui, du dehors, lui assignerait ses fins. Il s'agit de reconnaître la conscience elle-même comme projet du monde, destinée à un monde qu'elle n'embrasse ni ne possède, mais vers lequel elle ne cesse de se diriger – et le monde comme cet individu préobjectif dont l'unité impérieuse prescrit à la connaissance son but. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.XII-XIII)

Merleau-Ponty thinks that it is necessary to make consciousness “land”, come back to the world, to the essence of things, and that “over flight” thought of science should, again, set itself in the sensitive world in order to learn how to insist in things and in itself, i. e., submerge in the world to become Philosophy.

All processes to acquire knowledge, even initial processes of philosophical inquiry, presuppose, in their starting points, a subject with an “incarnate” consciousness. The notion of corporeity in the phenomenology of perception assumes that consciousness is not rational consciousness that excludes corporeity; on the contrary, consciousness is always “consciousness of something” and must be submerged in the world.

In his phenomenology, Merleau-Ponty believes that Philosophy, before being a method, is an attitude towards the world which arouses from a real corporeal perception and from an experienced logic – both had been forgotten by traditional Philosophy.

So far, I can point out some consequences and address a conception of teaching Philosophy in childhood. The relation that Merleau-Ponty establishes between Art and Philosophy can be used to talk about the movement of knowledge inauguration, based on the process of perceiving the world – experienced by the subject who is involved in it. It occurs through expression, the elaboration of meanings in any expressive language.

This parallel, Art and Philosophy, enables a dialogue to be started between them and other fields of knowledge, but it must be a new way to have a dialogue with the world, also in the form of intersubjectivity. If this dialogue and the attribution of senses occur before specific, rigorous, and scientific thematization, then Merleau-Ponty believes that it has already been done for all beings who think. Nevertheless, a child has the capacity to show amazement and admiration

towards the world. Besides, a child is a being who thinks who perceives and expresses his/her meanings: s/he understands the world before approaching it systematically.

Therefore, this teaching of Philosophy presupposes an exercise of philosophizing in Merleau-Ponty's phenomenological sense, before the thematization of the world, rather than mere reproduction of previously instituted knowledge. In addition, it is worth mentioning the teaching of Philosophy which enables problems to be tackled in a philosophical way, i. e., by philosophizing, by questioning, by discussing previous concepts and systems in order to de-construct them and create new meanings. This construction of meanings implies a way to be in the world, an experience, and cannot be reduced to a sequence or chain of arguments to follow a problem that was presented and solved by philosophers.

### 3.2 AESTHETIC RATIONALITY: READING THE WORLD

Aesthetic rationality<sup>71</sup> (*aesthesis*) is a way to perceive the world; it already constitutes itself as knowledge, i. e., in Merleau-Ponty's approach, it is tacit, implicit condition to constitute the relation of knowledge. In my opinion, it may also happen in the process of teaching Philosophy. This aesthetic rationality presupposes being submerged, involved in the world; the relation between perception and expression; and the movement of the being's opening, through incarnate intentionality, as s/he gets involved in the world and in others in a relation of intersubjectivity.

We can state the contemporaneous subject is multiple in his/her ways of looking at things – fragmented, fast, perceiving several aspects of the world at the same time – of living, of expressing, and of saying. Walter Benjamin (1983) studies this subject who gets used to a fragmented look, in fast and multiple movements, after the advent of the movies. Sometimes, it is the subject who becomes “several” ones, such as Fernando Pessoa's example, which shows us a multiplicity of subjectivity in his poetic production.

---

<sup>71</sup> The word Aesthetics originates from Greek *aisthesis* (αἴσθησις), which refers to sensitive knowledge, to the possibility of knowing through senses and sensations (ISIDRO PEREIRA, S.J. Greek-Portuguese Dictionary. Porto: Editorial A.I., 1984). Aesthetics becomes a philosophical discipline in the 18th century. Its function was to create laws for Art and guarantee its recognition as an autonomous and necessary activity.

While facing this world, which is instigating and multiple in meanings, the human being must be open to a simultaneous multiplicity. Thought that intends to constitute meanings must be creative in order to overcome what is given as unquestionable truth. In Art, this escape seems to be less controversial; Calvino says we expect the new in the piece of art:

Every time the human kingdom seems to be condemned to the weight, I tell myself that, just like Perseus, I should fly to outer space. It is absolutely not an escape to dream or to what is irrational. I mean that I need to change my observation spot, that I need to look at the world in another way, logic, other ways of knowledge and control. The images of lightness I look for must not dissolve themselves in contact with present and future reality as if they were dreams...". (CALVINO, 1990, p.19)

Looking at things with another look would be the key to make thought signify? Does Philosophy allow several logics?

Aesthetic rationality enables knowledge through senses, affects our capacity to perceive in a sensitive way, and opens as a way to think about the teaching of Philosophy, taking into account not only the intelligible aspect of the human capacity regarding knowledge but also its sensitive dimension, the *aesthesis*, or power to perceive the world beyond what is directed by thematization or rational theorization. The aesthetic experience broadens the dimension of knowledge, rather than looking at Philosophy just as intelligible rationality which excludes the body while it constitutes itself a dimension of learning.

Therefore, we have approached the sense of a *logos nascente* and the subject's corporal intentionality; they are in a relation of knowledge with the world, according to Merleau-Ponty.

The sense that I intend to give to aesthetic rationality in this study is related to perception, view of the world. It involves the instituted and the instituting meanings, introduced by Merleau-Ponty as an original kind of consciousness:

We can neither [...] apply the classic distinction between matter and form to perception nor conceive the subject as consciousness that 'interprets', 'deciphers', or 'orders' sensitive matter whose ideal law s/he would own. The matter is 'pregnant' of its form; it means that, ultimately, all perception has its place in the horizon and in the

'world' and that both are present in a practical way, more than explicitly known and expressed by us. Finally, the relation, which is somewhat organic, between the subject who perceives and the world presents the contradiction of immanence and transcendence. (1990, p.42)

The perceived world, the life world, is the background which is always presupposed in all rationality, all value, and all existence. According to Merleau-Ponty, this conception neither destroys rationality nor the pretension of true knowledge; it intends to "make them come down to earth" (1990, p.42). It is the experience of perception that teaches us the passage from one moment to another and searches for the unit of time. The form and the matter of perception must be interconnected since their origin and the matter of perception must be "pregnant of its form", according to Merleau-Ponty (1990, p.47). Thus, all consciousness is perceptive consciousness (even the consciousness we have about ourselves).

What prevents me from treating my perception as an intellectual act is that an intellectual act would apprehend the object, as a possible one, or as a necessary one, and that it is, in perception, 'real'; it offers itself as the infinite sum of a number of perspectives; each one of them is related to it but none says everything. [...] Therefore, the perceptive synthesis must be completed by the one who can limit certain perceptive, unique perceptive aspects in the objects and overcome them, at the same time. This subject who takes on a point of view is my body as a perceptive and practical field, whereas my gestures reach out and circumscribe, as my domain, the set of objects which are familiar to me. Perception is here understood as reference to a whole which, in principle, can only be apprehended through some of its parts or certain aspects. The perceived thing is not an ideal unit which intelligence owns [...]; it is totality open to the horizon of an indefinite number of perspectives which have a certain style; this style defines the object we are dealing with. (MERLEAU-PONTY, 1990, p.47-48)

If knowledge, in its process of constitution, determines that sensitivity must be closed in itself, searching for communication with truth and with the other in the level of a transcendent reason, without flesh, then, Merleau-Ponty says, "there is not much to expect. [...] The absolute which searches beyond our experience is implied in it, just like how I apprehend time through my present and, by being present, I perceive the other through my life, in the tension of an experience that overcomes it" (1990, p.65-66).

The experience of perception, in Merleau-Ponty's definition, "places us in the moment in which things, truths, the good, constitute themselves for us; perception gives us *logos nascente*, teaches us, apart from any dogmatism, the true conditions of objectivity itself; it reminds us of the tasks of knowledge and action" (1990, p.63). It is not about a reductionism posture which expects, from human knowledge, only what comes to us through feeling, but it is about "watching this knowledge be born", making us sensitive to what is sensitive, returning to the consciousness of rationality, which gets lost when we think it is self-sufficient.

Merleau-Ponty talks about the need to make Philosophy come back to the life world, the world of things so that we can carry out true knowledge: it is the condition of the look that arouses from experiences of the epistemological subject, an experience contextualized in the world that is here, the world of "my body". The painter looks at the world, "and at what it lacks to become a painting; and at what the painting lacks to be itself, and, on the palette, the color the painting is waiting for; when it is ready, he sees the painting which answers all these failures and sees others' paintings, other answers to other failures" (1989, p.52).

The experience of aesthetic rationality is a way which opens as an example to understand how to perceive the world, where the view is qualified as a meeting. According to Merleau-Ponty (1989, p.51), "things and my body are made of the same material; its view must, somehow, be made in them, or rather, their visibility must be reinforced in it through secret visibility".

Approaching the world through a philosophical exercise, just like the ones who want to express it through the language of Art, without pre-defined courses, without closed concepts, but as an open piece of Art. This incomplete piece of work, which is the expression of the world, the same happens to perception:

Since perception is never finished, since our perspectives enable us to express ourselves and think about a world that comprises them, surpasses them, and announces itself through bright signs such as a word or an arabesque, why would the expression of the world be subject to the prose of *senses* or of concepts? There must be poetry, i. e., it must arouse and call back our pure power of expression, beyond things that have already been said or seen. Modern painting poses a very different problem from the one regarding the way back to the individual: the problem of knowing how we can communicate without the support of a pre-established Nature which would open our senses, how we are intertwined in the universe through the most personal we have. (MERLEAU-PONTY, 1991, p.53).

Modern painting questions the model, the act of *mimesis* towards what Nature has pre-established, towards where the artist should always go if he wants to tell the truth of the world. In an analogy, we could ask how Philosophy allows the access to the world without a pre-determined way, without previously prepared questions. Therefore, could fixed questioning, which is proposed by teaching methods, enable the teacher to start a predictable dialogue, i. e., an untrue dialogue?

A finished piece of work is not the one that exists in itself as a thing, but the one that reaches its spectator, invites him to re-start the gesture that created it and, skipping in-betweens, without any other guide besides the movement of the invented line, the quasi-incorporeal trace, invites him to join the painter's silent world, which, becomes accessible from then on. (1991, p.52-53)

When Merleau-Ponty talks about instituted language and, by analogy, about Philosophy, he says that "language is certainly the presumption of total accumulation and the word poses a problem to the philosopher regarding this temporary possession; it is temporary, but it is something. The fact is that language could not proportionate the thing itself, unless it was not in time and in the situation anymore". Although Hegel, for instance, thinks that his system contains the truth of all the others that have preceded him, synthesis neither "effectively contains all past thoughts" nor "is everything that they were" (1991, p. 86-87).

For Merleau-Ponty,

the sense of Philosophy is the sense of a genesis; therefore, it cannot totalize out of time, and it is still expression. With even better reasons, the writer cannot, out of Philosophy, have the feeling of reaching things unless he uses language (not beyond language). [...] Signification without any sign, the thing itself – this peak of clarity would be the fading of all clarity. The clarity we may get is not at the beginning of language, such as a golden age, but at the end of the effort. [...] Sense is implied by the construction of words, rather than designed by them. (1991, p.87)

In the relation between language and sense, one is not working for the other, as if what our intention *meant* were ready “in front of us, out of any word, as pure signification”. Sense arouses from “excess of what we experience regarding what has already been said”, as if living required specific and different evidence so that it could get better. Life that lives what is different, what is new (what has already been lived by the other, but not by myself), equal (with the other’s look or waiting for meaning that was previously given), just repeats the other’s being in the world, rather than my own.

I can say that in order to ask the other philosophical questions about the meanings of the world, I must ask myself first. A teacher who wants to provoke some kind of perception in his/her students about things s/he talks about must first look at them in a state of admiration and reverie.

This sense, which belongs to the act of philosophizing, the reflection that folds on itself, not only wishes to question the meaning, but also to look at the process of questioning and reading the world in order to find answers; the teacher must find his/her way in this dive.

This act of turning to him/herself to question will enable the teacher to be the mediator who provokes the student to have the same need.

The moment that has neither been reflected on, nor thought of, once it is excess, rather than lack of, is, in fact, full of signification; it can be revealed as a possible way to work on the themes and on the History of Philosophy, where both the teacher and the student act as readers of each other, of the world, and of the writers-philosophers. Philosophy results from a philosopher’s personal search for the problem s/he studies. So, we can overcome the dichotomy between the Philosophy teacher and the philosopher, since they become the same person.

This reading of the world, this phenomenological way of paying attention to the other and to the environment, is also found in Paulo Freire’s proposal (1996, 2009) as a kind of needed opening to look at and find real meaning in our everyday life. If we want our practice and teacher education to develop this attitude, we will find some answers in Freire’s thoughts.

Paulo Freire searches for the “knowledge that is fundamental to educational-critical or progressive practice” as basic content in teacher education and introduces the concept of “thinking right” in his book *The Pedagogy of Autonomy*. The author contends that there is no teaching without learning and talks about the teacher’s role, emphasizing the task of “teaching not only the content, but also teaching how to think right” (1996, p. 27). Freire outlines the characteristics and the knowledge which he believes are essential for teacher education and practice. The one who is restricted to mechanically reproducing ideas s/he read (for a long time) – called the tamed or memory-oriented intellectual – thinks wrongly, thinks mechanically, since s/he cannot relate what s/he read and the reality that surrounds him/her. Only the one who ‘thinks right’ can teach how to ‘think right’.

Freire states that “teaching, learning, and researching deal with these two moments of the gnosiologic cycle: the moment in which you teach and you learn existing knowledge and the moment in which you work on the production of knowledge which does not exist yet” (1996, p. 28). Thus, for Freire, research becomes fundamental to the practice of this cycle, since there is no teaching without research, and vice-versa. Teaching requires search, investigation. We teach because we search for and question; on the other hand, we research to verify and to know what we do not know yet. Therefore, thinking right becomes a requirement of the gnosiologic cycle, in which curiosity moves from an ingenuous moment to an epistemological phase. Ingenuous curiosity, the characteristic of common sense, produces certain knowledge, which is not rigorous, but necessary as the first step in the development of the process of knowledge: “in the teacher’s point of view, thinking right implies that s/he respects common sense in the process to overcome it and that s/he respects and stimulates the student’s capacity to create” (1996, p. 29).

According to Merleau-Ponty, the reading of the world as an opening to possible signification results in language in its multiple forms, such as gestures, graphs, sounds, and pictures. Perceiving and expressing the world is human language.

### 3.3 PAINTING AND LANGUAGE: CREATIVE EXPRESSIONS

Marcel Duchamp and his *ready-made* provoked a review of the status of a piece of art, and Art itself, because he de-contextualized the object and the type of artistic production. The *Gestalt* movement or theory contributed to change the way to deal with the perceptive and expressive space in Art. Merleau-Ponty, with his conception of corporeity and related notions, such as intentionality and intersubjective relation, enabled the artist to conceive a new field or support for expression: the body itself. Besides, the piece of art requires a spectator who takes part in it, completes it, and gives sense based on his/her experiences (intentionality). Merleau-Ponty's theory deals with the multiplicity of a look when he addresses the phenomenon of perception. This perception does not happen in its totality, which requires unveiling – of what is shown and of what is hidden – and asks for the other's look. If nowadays we talk about the aesthetic of the multiple, of fragmentation, which is typical of post-modernity, it is because of this movement of multiplication of subjectivity through several possibilities brought by the subject's intentionality; s/he looks at the world and at the other again and again with new intention, a new look. The artist has the freedom to express this infinite variety of perceptions of the world in the same way that the spectator, when in contact with the piece of art, has the possibility of attributing senses to the piece of art according to his/her experiences. On the other hand, the relation between the spectator and the piece of art provides another look to the artist<sup>72</sup>, because the meanings that were attributed by the spectator offer new dimensions to the artist. Therefore, the expression in the piece of art goes beyond the artist's intention; in fact, he expects it to happen because of the autonomy of the piece of art.

The fact that Merleau-Ponty introduces Cézanne as an example of a phenomenological exercise gives Art (in the movement of perception, of looking at the world) the power of the multiplicity of the look: it constantly perceives something else in the phenomenon, in what is shown.

---

<sup>72</sup> In Brazil, I can mention Lígia Clark's and Hélio Oiticica's pieces of Art as examples of this kind: they require the presence of the spectator so that the piece of art can exist. The relation *artist-piece of art-spectator* is permeated by corporeity, by the presence and the action of the other as part of the piece of art.

Thinking is an exercise, rather than a predictable process, regarding the way it is conducted, step by step. In the relation between thought and language, Merleau-Ponty points out an inaugurating power of sense, a latent meaning which arouses in language. His reflection on the relation that the painter and the writer in their act of creation establish with the world – by perceiving it, thinking about it, expressing it – leads us to the notion of the movement of philosophizing in its act of inaugurating knowledge of the world: a look that is always inaugurating, always new, always in state of admiration, waiting for the surprise, the unexpected which is possible in a sense that has not been attributed/signified yet.

Bearing in mind the sense that signs had for Saussure – that they mean nothing one by one, but only mean something in their totality, in the relation they establish among themselves, and in their abyss or lateral connections -, Merleau-Ponty (1991, p.41) in *The Indirect Language and the Voices of Silence* tells us that “this original sense on the edge of signs, this imminence of the whole in the parts, is found in all History of culture”. For instance, when Brunelleschi figured out the relations that enable to create the laws of perspective, he intended neither to overcome the closed space of the Middle Ages nor to found a new universal space. It means that culture neither gives transparent significations nor predicts or determines when a new sense will appear. For him, sense only appears “in the gap of words” (1991, p.42). This fact means that it is not possible to simply unify language to its sense, as if it were ready: it is a fallacy.

If we forget the common conception regarding the fact that thought is an ideal text, in which “our language would be the translation or the ciphered version, we will see that the idea of a *complete* expression is destitute of sense, that all language is indirect or allusive; if you prefer, it is silence. [...] Saying is not placing a word under each thought” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.44).

Merleau-Ponty differentiates the empirical use and the creative use of language; the former merely results from the latter. Authentic language is the one that means, that frees the captive sense of the thing without getting to the common name or to its empirical use. “Therefore, the writer works from the inside out, just like the weaver; the writer only deals with language and that is

how he is suddenly surrounded by sense" (1991, p.45). Likewise, the painter, who reaches us through his "tacit world of colors and lines", ends up surprising our power to decipher things; we only discover and control it after we exercise it.

On the other hand, the writer seems to install himself among signs that have already been elaborated, in a world of instituted meanings – since writing is a version of the sign that has already been instituted – and just requires some kind of re-ordination of these meanings according to existing signs. However, Merleau-Ponty questions the convention of language which is used by the writer: it seems to be in the dimension of what has already been signified and instituted. "Language is expressed by what is between the words and by the words [...], by what it 'does not say and by what it says'" (1991, p.45). According to Merleau-Ponty, in a hidden way, there is another language in the everyday, empirical language: "it is a language in the second potency in which signs carry the vague life of colors again" (1991, p.46).

Thus, just like painting has two dimensions – there is an isolated brush on the canvas and there is its effect on the set of all traces on the canvas -, so does the "word which is truly expressive" or "any language in its establishing phase", i. e., when it is founded, in its origin. The word expresses intentions to signify, rather than mere possibilities of meaning. "We have to take into account the word before it is pronounced, the bottom of silence which surrounds it (without silence, the word would say nothing) or expose the threads of silence that intertwine in it" (MERLEAU-PONTY, 1991, p.47). Direct meanings and instituted words correspond to words or expressions that have already been acquired:

Apparently, there is no gap here, no spoken silence. But the sense of the expressions that are being carried out cannot be of this kind: it is a lateral or oblique sense, which insinuates itself among words – it is another way to shake the device of language or of narrative to get a new sound. If we want to understand language in its original operation, we must pretend we have never spoken, submit it to a reduction so that it would not escape from us anymore, and re-conduct us to what it means to us, (...) compare the art of language to other ways of expression, try to look at it as one of these mute arts. (...) let us start by comprehending that there is a tacit language and that painting talks in its way (MERLEAU-PONTY, 1991, p.47).

The original sense of language is operative and latent; it sprouts in the subject's experience in the world and, later, becomes instituted and manageable, i. e., available to be used. The author compares it to painting and writes about this spontaneous power which originates in language and wants to express more and more:

We always want to signify, there is always something to say, and we get more or less close to it. 'Going farther', when Van Gogh is painting *Wheat Fields with Crows*, does not show any reality we have to walk to, but what we have to do in order to reconstitute the meeting of the look and the things that ask for it. (...) In order to make the piece of art – which usually aims at only one sense and never attacks us on all sides, just like our experiences – satisfy our spirit, it must be different from the existence that has cooled down (MERLEAU-PONTY, 1991, p.59).

Both the painter and the writer find their meanings in the world they live in, in their empirical life, rather than in something special. Both the painter and the poet express their meeting with the world. The artist's secret is in his everyday life,

is so mixed in his mediocre experiences, so prudishly confused with his perception of the world, that it would be impossible to find it alone (...) The painter is a man that works and finds the same question about things every morning; he finds the same appeal he never answered completely. In his eyes, his piece of art is never ready; it is always under way. (MERLEAU-PONTY, 1991, p.60)

Expression re-creates and works with both dimensions of language because what has been instituted as meaning contains the infinite possibility of re-signification.

Productions from the past, which are the data of our time, surpassed previous productions towards the future we are, and thus, required the metamorphosis we imposed on them. It is impossible to do the inventory of a painting – saying what is on it and what is not – and, according to linguist, it is also impossible to list vocabulary (for the same reason): in both cases, it is not about a finite sum of signs, but an open field or a new organ of human culture. (MERLEAU-PONTY, 1991, p.61-62)

Classic Art and modern Art make the unit of painting. On the other hand, the history of Philosophy and its current questions, worries and experienced perspectives today make the unit of what we have in order to do Philosophy. The historicity of death is what happens to many pieces of art which are “stored” in museums. Merleau-Ponty argues that there is “the historicity of death” which is present in the act of painting, which “lives in the painter” in his work, “when he ties up the tradition he resumes and the tradition he founds, the one that unites him, at once, to all that has been painted in the world, even though he has not left his place, his time, his work [...]” (1991, p.65).

This exercise of addressing meanings and re-signifying them requires certain perception of the world, which is based on non-excluding rationality, not only objective, so that sense should not become just a close possibility of meaning. Sensitive rationality, inaugurated in the sense of *aesthesis* (knowledge which is constituted through sensitivity) presupposes perceptive totality; without it, the meaning is incomplete. If the intention of a philosophical inquiry is to be rigorous, and aims at excluding nothing about the phenomenon under study, it must be total for the one who looks at it, i. e., it cannot be only isolated, transcendental, or reduced consciousness, but it must be consciousness connected to corporeity, according to Merleau-Ponty. Rationality, then, is aesthetic, the bottom which enables knowledge to develop, the way of sensitivity which involves a human, ambiguous, corporeal, and total perceptive set. Based on this bottom, this brute sense, in which we are as non-reflected, we can reflect on and do Philosophy as creative expression: “ma réflexion est réflexions sur un irréfléchi, elle ne peut pas s’ignorer elle-même comme événement, dès lors elle s’apparaît comme une véritable création [...]” (MERLEAU-PONTY, 1945, p.IV)

In his *Phénoménologie de la Perception*, Merleau-Ponty states that the world is already here, before any analysis, and that phenomenology finds sense in ourselves, because it describes the world, rather than analyze it.

In many books, he constantly resumes the examples of Art since Art talks about the world with an existing language, but always new, because it collects new meanings and re-sends them to new experiences:

Therefore, it is not necessary to be satisfied with significations that have already been acquired and ongoing ones. Both the painter and the musician use objects, colors, and sounds to show the relations among elements in the world in the unit of life – for instance, the metaphorical correspondences of a marine landscape. The writer uses everyone's language and translates the pre-logic participation of landscape, dwellings, places, gestures, men among themselves and with us. Literary ideas, such as music and painting, are not 'ideas of intelligence': they never separate totally from the shows, they appear, they are irrefutable as persons, but they are not definable. Proust's so-called Platonism is an intention of total expression of the perceived or experienced world. This is exactly why a writer's work keeps being language work before it is 'thought work': it is about producing a system of signs which restitutes, thanks to its internal order, the landscape of an experience; the relief, the powerful lines in this landscape must induce deep syntax and a way of composition and report which undo and redo the usual world and the usual language. (MERLEAU-PONTY, 1969, p.33, T.A)

Art resumes the world through language; the same happens to Philosophy and the correspondent presentation in the history of this relation between meaning and what signifies. This constant tension between what has been said and what will be said, between what has been thought and what has not been thought yet, enables Philosophy to tell, to stay, to exist: it is thinking again, without repeating what each theory brings us in the history of Philosophy, but finding a new answer in the gap of what has been said.

This background, the non-reflected and brute being, the original sense which is childhood itself, is our way of being in the world, before any objectivity or detachment. Therefore, Philosophy can only be done if we keep connected to what characterizes this moment in which a being is founded and his relation with the world.

Childhood is, then, the potential to say the new and inaugurate other senses, because its way of being in the world enables the return to things, as Merleau-Ponty's phenomenology presupposes: "revenir à ce monde avant la connaissance dont la connaissance *parle* toujours, et à l'égard duquel toute détermination scientifique est abstraite, signitive et dépendante [...]"

Childhood is the state of being that revives this inaugurating unit of sense, as non-reflective, thus, enabling amazement and the creation of meaning, just like the artist's look that perceives the world and always expresses it in a new way.

## 4 THE UNTHINKABLE AND SILENCE: PHENOMENOLOGY AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY

### 4.1 CHILDHOOD OF SENSE: THE NON-REFLECTED

Since I am dealing with the teaching of Philosophy for children, I have reviewed some issues that were developed in this study in order to emphasize some aspects of Merleau-Ponty's phenomenology which can be used in analogies.

First of all, the way Merleau-Ponty defines Philosophy, based on his phenomenology – and his criticism of the Philosophy of tradition (empiricism, intellectualism) and the re-establishment of the way of knowledge -, can be considered the act of rethinking the teaching of Philosophy: the movement of teaching is a way of phenomenological philosophizing. Notions of phenomenology, perception, intentionality, attention, and language comprise this non-reflected background, this aesthetic rationality, which can ground the teaching of Philosophy itself.

Childhood, then, is the tacit basis of significations; our adult life would be nothing without it – the non-reflected, the implicit, where perception is possible – just like the perceptive background: perception would not be possible without it, or the silent background: no speech would happen without it.

If we take into account that, in general, the teaching of Philosophy uses a methodology which is similar to an inquiry process, such as Dewey's proposal, that I have introduced the characteristics of the new school - in which the method of reflective thought starts with spontaneous curiosity and becomes intellectual curiosity after having undertaken a problem to be investigated in search for a solution (through hypotheses that must be verified, tested, and accepted) – we can say that in the procedure of philosophical inquiry there is thought ordering which starts as soon as a problem is posed and ends when the concept is defined. Traditionally, philosophical investigation starts at a theme, an objective problem, a question, and arrives at constituted meaning, at the concept. Teaching of

Philosophy which results from this conception usually shows how the process of inquiry happens since the origin of the problem.

Nowadays, we can perceive that reflections on this theme have broadened the field of the philosophical exercise since the teaching of Philosophy is now also valued as a philosophical experience, rather than mere reproduction of knowledge which is the legacy of the history of Philosophy. It is now teaching that philosophizes.

Lipman shows that learning Philosophy, for children, is connected to a way of perceiving the world guided by curiosity – which searches for meanings – or by experience that constitutes formulations and significations. The child is the subject of knowledge; h/she gets aware of what surrounds him/her and starts to constitute the reasons which ground things. Lipman uses texts, the philosophical novels, as didactic support which leads to dialogue and questions in the Community of Inquiry. For him, the basis of Philosophy is the inquiry that is grounded in a logical structure of assembling and disassembling arguments so that they get coherent.

The need to re-think the teaching of Philosophy in schools led Michel Tozzi (1992), from France, to design a “didactic matrix of philosophizing”, as an attempt to make the learning of Philosophy more didactic, by articulating – in the movement and in the unit of thought whose relation to the truth is based on the comprehension of what is real – specific “processes of thought”, the basic philosophical abilities: to problematize a notion or question; to conceptualize notions and distinctions; to argument theses and objections rationally; and to develop reading, writing, discussing philosophically, by connecting these basic capacities to complex tasks.

Silvio Gallo<sup>73</sup>, from Brazil, states that a methodology for the teaching of Philosophy has four steps: 1) the *sensitization*: the moment in which the student is motivated to focus on certain theme or fundamental questions to be followed, through some resources, such as films, songs, and literature; 2) the *problem* configuration, which happens in a different way from other fields of knowledge, although the problem can be the same; 3) the inquiry, in which the student thinks by him/herself, but in the context of the history of Philosophy; and 4) more specific in Philosophy, the *concept* formulation based on different arguments under study.

---

<sup>73</sup> This classification is introduced in the documentary: *FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Experiência Filosófica*. Vol.1. São Paulo: Paulus, w/d. 1DVD (38 min).

Therefore, the steps to develop the teaching of Philosophy involve formality and content. Taking into consideration all moments (developing problems, inquiring, and elaborating concepts), the one that differentiates Philosophy from other areas of knowledge, according to Silvio Gallo, is conceptual thought. The experience of concept differentiates Philosophy and justifies its presence in schools.

By dealing with a problem through sensitization and contextualization, Langon (2001) introduces a methodology for the teaching of Philosophy in Uruguay, systematized in the following steps:

En cada problema: 1) sensibilización, 2) Planteo contextualizado del problema, 3) Seguimiento del problema a través de textos de la historia de la filosofía, incluyendo textos no occidentales y latinoamericanos. [...] Es fundamental la contextualización de la problemática y el enfoque interdisciplinar, en conexión con el desarrollo histórico e intercultural de la cuestión. Se exige equilibrar el tratamiento de los problemas, evitándose la insistencia en autores de una misma tendencia. Se parte de los intereses de docentes y alumnos, se planifica en común considerando la accesibilidad de los materiales de estudio y se da tiempo a la reflexión, al diálogo, a la investigación, a la profundización. [...] Se exige de los estudiantes un trabajo de elaboración. Esta exigencia es una necesidad pues pensando se aprende a pensar. Es en la práctica de la labor investigativa y de la reflexión libre, acompañada de la autocrítica y la metacognición, que el joven irá forjando su pensamiento autónomo. (LANGON, 2001)

If we accept these steps as being appropriate for the teaching of Philosophy: sensitization; the problem enunciation; inquiry; and concept formulation, in an educational point of view, in general, sensitization would be related to didactic procedures that stimulate students' attention and interest. In a philosophical point of view, in the traditional look of classic rationalism, however, concept elaboration would be the search for transcendental or absolute truth, closing the concept and making Philosophy become an "over flight thought", far away from the world, according to Merleau-Ponty.

Taking into account that the steps of problem elaboration and inquiry constitute procedures in which there must be philosophical reflection and that these steps can also characterize other processes of research, in Philosophy and in other areas, I will focus on the contributions Merleau-Ponty's phenomenology

gave to the re-signification and problematization of the following steps: sensitization and concept formulation. The former is the root of philosophical reflection and the latter is relevant, not only to the moment in which the inquiry is solved through concept elaboration, but also to the constant process of signification.

In Philosophy (through themes or the history of Philosophy), sensitization, as a procedure which aims at students' interests and themes that are connected to their everyday lives in order to address them in class, is a step that is carried out with the help of resources, such as image, poetry, films, music, and interdisciplinary actions. In general, this moment is not considered philosophical, but a didactic trick, an excuse, to call students' attention. If it is not philosophical, it is not valued as the beginning of the constitution of knowledge or the act of philosophizing itself.

In Merleau-Ponty's phenomenology, this moment is fundamental to philosophize; it precedes the formulation of the theme or the problem, and it is exactly where Philosophy must focus on: there is where the origin of knowledge is; it rises from aesthetic rationality. We call it the *inaugurating moment of significations*.

It is not only the world that introduces itself as an horizon – as non-reflected background where knowledge originates – but also intentionality, the way of perceiving the world and the other, the way of attracting attention, how the body is in the world; all this whole set aims at going back to things to signify them. There is a change: instead of searching for previous senses – presented by the constituted knowledge, which relates to the basis or the reason why things are -, there will be a meeting with the reason, the moment of silence when meaning emerges.

C'est comme si la visibilité qui anime le monde sensible émigrerait, non pas hors de tout corps, mais dans un autre corps moins lourd, plus transparent, comme si elle changeait de chair, abandonnant celle du corps pour celle du langage, et affranchie par là, mais non délivrée, de toute condition. [...] Il nous faudra suivre de plus près ce passage du monde muet au monde parlant. [...] Quand la vision silencieuse tombe dans la parole et quand, en retour, la parole, ouvrant un champ du nommable et du dicible, s'y inscrit, à sa place, selon sa vérité, bref, quand elle métamorphose les structures du monde visible et se fait regard de l' esprit, *intuitus mentis*, c'est toujours en vertu du même phénomène fondamental de réversibilité qui soutient et la perception muette et la parole, et qui se manifeste

par une existence presque charnelle de l'idée comme par une sublimation de la chair. (MERLEAU-PONTY, 1964, p.200-203)<sup>74</sup>

The inaugurating moment of significations enables the passage from perception to expression, by transmuting sight into thought, the visible into invisible, or the view that perceives the world into language. Philosophy walks from sensitization to concept formulation.

The idea of absolute, clear, and transparent knowledge, as in classic conceptions, is illusion just like the totality of knowledge closed in the concept. Reflection is not totalizing because, if it has no consciousness about itself, it cannot show clear knowledge about objects. Reflective philosophies make mistakes because they believe that they can “learn about the object without any leftovers”. That is why Merleau-Ponty proposes a reflective attitude which reflects about itself in the reflection: “reflection is only true reflection if it does not spill over; if it knows itself as reflection-on-the-non-reflected and, thus, as a change of structure for our existence” (2006, p.97).

The way to true knowledge includes the fact that we have established ourselves in this world with our body and our history: “personal life, expression, knowledge, and history advance obliquely, rather than in a straight line, towards goals and concepts. One cannot gain what one searches for with too much deliberation” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.88), unless values have risen in the relation with one’s life. All knowledge which results from entirely technical procedures is limited to a result which is below par, regarding problems to be solved.

Therefore, Merleau-Ponty talks about reason, rather than about a central concept in Philosophy. This exercise of searching for a reason is in his own work,

---

<sup>74</sup> “It is as if the visibility that excites the sensitive world emigrated to another lighter, more transparent body, rather than outside the body, as if it did not change flesh, abandoning the body for the language, and then, freed itself, although it would not entirely emancipate from all conditions. [...] It will be necessary to follow this passage from the mute world to the speaking world more closely. [...] When silent sight falls on speech, and when words open a field that can be spoken, when the structures of the visible world are changed and become the look of the spirit, *intuitus mentis*, it is always due to the same phenomenon of reversibility, which supports mute perception and speech, and manifests itself through an almost carnal existence of the idea and through flesh sublimation.” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 147-149).

his set of texts, which can be seen as large canvas, where each text contributes to form an image of the whole.

In a tapestry, a lace, a painting, a runaway, or an escape, where reason pulls, separates, ties, and intertwine threads, traces or sounds, it shapes a drawing or a theme in which other threads, traces or sounds are distributed and it also guides the artisan's and the artist's work. Likewise, the central reason in Philosophy is the constellation of words and ideas, a configuration of sense. [...] The reason as the origin, as uneasiness that motivates work by supporting it in the present, rather than as a past 'cause'. (CHAUI, 1983, p. 194-195)

Thus, it is not possible to talk about the teaching of Philosophy without considering its intentional and personal characteristics, its search, and its attribution of meanings. When Merleau-Ponty defines intentionality in *Phénoménologie de la Perception*, he resumes the distinction, made by Husserl, between the intentionality of the act (the one that corresponds to our judgment and voluntary positions – the one Kant has never taken into account) and the operating intentionality, which is the one that will characterize Merleau-Ponty's phenomenology specifically, since it forms a 'natural and anti-predicative' unit between our lives and the world, it is in our will, wishes, and evaluations in a much clearer way than in knowledge which is objectively configured and:

Fournit le texte dont nos connaissances cherchent à être la traduction en langage exact. Le rapport au monde, tel qu'il se prononce infatigablement en nous, n'est rien qui puisse être rendu plus clair par une analyse: la philosophie ne peut que le replacer sous notre regard, l'offrir à notre constatation. (1945, p. XIII)

This broadened view of intentionality enables the differentiation between 'comprehension', typical in phenomenology, and classic 'intellection', which is limited by the search for 'immutable truth'. Based on it, phenomenology becomes a Philosophy of genesis: understanding means "re-possessing total intention [...] of the only way to exit" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 16), in fact, the only way in which beings, things, facts, and thoughts can exit.

For Merleau-Ponty, the great conquest of phenomenology was having overcome the antimonies between subject and object, and having united subjectivism and objectivism in its notion of rationality.

La rationalité est exactement mesurée aux expériences dans lesquelles elle se révèle. Il y a de la rationalité, c'est-à-dire: les perspectives se recourent, les perceptions se confirment, un sens apparaît. [...] le monde phénoménologique, c'est, non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui [...]; il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité [...] (1945, p. XV)

That is why phenomenology is not an explanation of the being, the world and the relations with others: it is the "foundation of the being" itself. Just like Art, Philosophy is the "accomplishment of a truth", rather than the result of a "previous truth". The world and rationality are not problems to be deciphered or evidenced with deductive or inductive arguments; first of all, they are a 'mystery', and the task of Philosophy is to "re-learn how to look at the world" (MERLEAU-PONTY, 2006, p.19).

Thus, all knowledge is based on this relation with the world as the "first establishment of rationality". Classis Philosophy, as radical reflection, ignores this first non-reflected moment and starts from a previously constituted world and reason. Therefore, phenomenology must be a way to review, re-learn the sense of History and of the world in its "*logos nascente*", with the same kind of attention and admiration that Art gets. The task of phenomenology is to "reveal the mystery of the world and the mystery of reason" (2006, p.20).

When Merleau-Ponty defines what perceiving is, he criticizes the traditional conception of sensation and perception, by showing that pure impression is unthinkable. On the contrary, the perceptive phenomenon typically presupposes a background; what is perceptive is always surrounded by other things; it is always part of a 'field'. [...] Only the structure of affective perception can teach us what perceiving is" (2006, p. 24). The perceived object lies in a visual field and it must be taken into consideration in the perceptive experience, rather than the isolated object. Thus, Merleau-Ponty refuses the concept of pure sensation or impression and states that "to feel is to gain qualities, [...] red and green are not sensations,

they are sensitive, and quality is not an element of consciousness, it belongs to the object" (2006, p. 25). Sensations only reveal themselves in experience itself, in a perceptive show; that is why color can only be determined when it lies on a surface. "Pure feeling" means "feeling nothing", because they are not based on the evidence of consciousness, and if there is the pretense "evidence of feeling", it originates in preconceptions or prejudice that we have concerning the world, because we believe that we know the meaning of "seeing" and "listening", since perception has given us colorful and noisy objects for a long time.

Just like in language, we think that we already know what concepts mean because the notion of their senses is ready in culture. But language is not only mere accumulation of significations introduced by cultural conventions which enable new combinations, at the most. "The experience of language testifies against it. It is a fact that communication presupposes a system of correspondences such as the one presented in the dictionary; but it goes beyond; it is the sentence that gives its sense to each word" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 519-520).

Therefore, in order to address concepts or meanings, a child must start from this world in her/his experience, from his/her look at what surrounds him/her, from an operating intentionality.

The traditional conception of pure sensation or impression, everything in the world, in itself, is determined, and psychologists say that nothing is ambiguous; the object only become ambiguous due to lack of attention. "But the notion of attention [...] is just an auxiliary hypothesis which is forged to save the loss of the objective world" (2006, p.27).

The idea of sensation in classic Science is limited to the result provided by the organs of senses. The Physiology of perception admits an anatomical track – just like the theory of reflex behavior, in Psychology, it connects stimulus and response – which connects the transmitter and the receptor to a registering center. In the objective world, what happens is that it entrusts messages to the organs of sense; they must be transmitted, deciphered "so that they reproduce the original text in us" (MERLEAU-PONTY, 2006, p.28).

A law of constancy is established, by connecting the message to its correspondent meaning. In cases in which the phenomenon does not adhere to

the stimulus, i. e., when there is no “normal” functioning, the explanation emphasizes the following aspects: attention and judgment. In a pedagogical point of view, when learning does not take place, the search is for the cause of the child’s lack of attention.

According to Merleau-Ponty, learning takes place and perception is constructed with what we perceive, i. e., we must comprehend the “normal” functioning (of the nervous and the motor systems, and analogically, of learning) based on an integration process in which the text of the external world is not re-copied, but constituted. The structure of the perceptive phenomenon depends on variables, on the context; there are meaningful sets, rather than isolated things. This context of significations shows itself so that “the set is not perceived by known tools of physical-mathematical analysis but is open to accept other kinds of intelligibility. [...] what is perceived admits ambiguity, ‘what has changed’. The subject allows the context to shape him/her” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.33).

Taking into account the influence that Philosophy and Psychology exert on Pedagogy, I can state that the teaching of contents based on the criterion of certainty, exactness, safety of knowledge to be transmitted comes from the law of constancy, the basis of the theory of sensation. Knowledge becomes the message to be transmitted and de-codified (such as motor signs), available as the “original text”, and the concepts are safely related to their meanings. In an inquiry process, such as Dewey’s reflexive thought, the search results in checking, approving, and accepting existing hypotheses; thus, there is little space for new meaning.

In the relation between painting and background, or in the notion of structure from *Gestalt*, Merleau-Ponty shows us that the perceived phenomenon – in this study, learning – has gaps, intervals which are not only “non-perceptions” or lack of attention:

it is the adherence of what is perceived to its context and its viscosity [...] which prevent spatial, temporal, and numerical sets from articulating in manageable, distinct, and identifiable terms. And it is this pre-objective domain that we need to explore in ourselves if we want to comprehend what we feel (2006, p.34).

Our perceptive field is comprised of objects and voids among these objects, and we perceive the whole set. Because we perceive what is confusing, the

ambiguity, and a set as a thing, the analytical attitude, the analytical perception can, afterwards, distinguish similarities or differences: it is the perception of the whole that enables comparisons or thoughts regarding proximity among the elements.

The role of perceptive existence is to inaugurate knowledge, to be the first step of the project; afterwards, analytical attitude will carry out explanations, confrontations, and justifications: it will organize the elements.

That is why true Philosophy must return to things; its function is to “teach us to see them well again; it is true to say that it realizes itself by destroying itself as separated Philosophy” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 612). Philosophy must carry out a conversion of the look and must perceive the abundance of phenomena in a context of immanent meanings. Thus, phenomenology will describe, rather than explain. Both Philosophy, as the inaugurating moment of knowledge, and language are evidence that exceed and precede the act of posing questions or explaining the world.

An example of evidence given by language can be observed when Merleau-Ponty analyses children’s drawings, as ways to see the world: perspective, which is a kind of “objectivist illusion installed in ourselves”, leads us to the need to represent space, making it become the act of expressing a sign system with its determined meanings. Representation of an object, on a flat surface, based on perspective, would be the production of some equivalent with elements that have no mistakes, no deceit.

Nevertheless, if we want to, we can look at the world without having to use representation. Then, we can express another relation to the world, “not what it is to infinite intelligence”: communication of objective signs to be deciphered by the one who looks at the drawing. The child establishes another relation; h/she just introduces his/her evidence:

The objective is to put on the paper the trace of our contact with this object and this show, since they make our look shine, and, virtually, excite our touch, our ears, our feeling of fate or freedom. It is about leaving a testimony, rather than providing information. The drawing should not be read as before; look will not dominate it anymore. In it, we will look for the pleasure of involving the world; it will be received, it will give us respect as a decisive word, it will arouse the deep arrangement that has installed itself in our bodies and in the

world. It will lead us to the secret substance of the object which was just an envelop for us before. (1974, p.157)

Evidence given by children drawing is the same as description in phenomenology: it addresses what surrounds us and expresses it in a language of poetry, in a creative gesture, before it becomes a theme, before it becomes prosaic, in writing, or as the prose of the view in perspective, in the perception which was culturally determined.

According to Lyotard (1986, p.11), the epistemological subject is ambiguous in his/her essence because s/he is submerged in the world; s/he can thematize, describe, rather than explain in a closed or definitive way.

The empiric doctrine contests and states that it does not understand this description. This approach of empiricism, and intellectualism, as well, “keeps distance from perception, instead of adhering to it” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 53). As a result, this distance originated the principle of constancy which was traditionally connected to the concept of attention, which means that the objective world comes first. In other words, even with things that we perceive have no objective correspondence to the stimulus, the theory of constancy determines that “normal sensations” are already present even though they had not been perceived because of our lack of attention. Therefore, attention is like a light projector which must spot what already exists objectively in the world, i. e., attention creates nothing, according to these classic conceptions.

Merleau-Ponty opposes to this conceptions and states that the first activity of attention is to create a perceptive field, a horizon. It means that paying attention is not only throwing light on existing data, but also re-signifying them, giving them another articulation, a new meaning.

Ce qui manquait à l'empirisme, c'était la connexion interne de l'objet et de l'acte qu'il déclenche. Ce qui manque à l'intellectualisme, c'est la contingence des occasions de penser. [...] L'empirisme ne voit pas que nous avons besoin de savoir ce que nous cherchons, sans quoi nous ne le chercherions pas, et l'intellectualisme ne voit pas que nous avons besoin d'ignorer ce que nous cherchons, sans quoi de nouveau nous ne le chercherions pas. Ils s'accordent en ce que ni l'un ni l'autre ne saisit la conscience *en train d'apprendre*, ne fait état de cette ignorance circonscrite, de cette intention 'vide' encore, mais déjà déterminée, qui est l'attention même. [...] les deux

doctrines ont donc en commun cette idée que l'attention ne crée rien puisqu'un monde d'impressions en soi ou un univers de pensée déterminante sont également soustraits à l'action de l'esprit. (1945, p.36-37)

A curious and attentive look perceives what surrounds it, the field in which it is submerged. To perceive is neither to judge nor to imagine; it is to be able to read, to apprehend the immanent sense of a sensitive text, the non-reflected life of things, before any judgment. That is why perception happens in *logos nascente*, even before speech, in a background of silence. Reflective analysis, after the formulation of the problem, will rupture this moment of sense immanence, constituting the world through reflective consciousness.

Ce n'est pas seulement la philosophie, c'est d'abord le regard qui interroge les choses. Nous avons, non pas une conscience constituante des choses, comme le croit l'idéalisme, ou une préordination des choses à la conscience, comme le croit le réalisme (ils sont indiscernables en ce qui nous intéresse ici, parce qu'ils affirment tous deux l'adéquation de la chose et de l'esprit), – nous avec notre corps, nos sens, notre regard, notre pouvoir de comprendre la parole et de parler, des mesurants pour l'Être, des dimensions où nous pouvons le repérer [...]. La perception du monde et de l'histoire est la pratique de cette mesure, le repérage de leur écart ou de leur différence à l'égard de nos normes. (MERLEAU-PONTY, 1964, p.140)

This look which questions things is immanent to the landscape. Therefore, perception is typical of this sensitization or moment in which the meaning of the world arises for the subject who looks intentionally at the world: “perception talks about this mute language; in this natural text” (2006, p.79) there is no reason; there are only motives.

Perception in adults and in children has different traces. When Merleau-Ponty deals with a child's perception, he critically addresses some theories of Psychology, such as the *Gestalttheorie* (Guillaume's, Koffka's, Köhler's, Goldstein's, and Wertheimer's studies) and Piaget's.

Merleau-Ponty analyzes the *Gestaltpsychologie* and studies developed by Child Psychology and points out that findings in the area show that perception, in children, is very sensitive to details. It seems that the Gestalt notion comprises two

kinds of observations, the syncretic perception, a uniform block, and the analytical perception, in which juxtaposed details exist alone. Rather than opposing to each other, both perceptions oppose to an adult's structured perception (an adult believes that sets are articulated and details are organized). A child's perception, however, is organized in its own way. The *Gestaltpsychologie* proposes to psychogenesis that development does not happen by simply joining or adding, but by re-organization. For instance, when someone says that a child's perception of the world is 'egocentric', in Piaget's terms (1973), this conception is valid since the world of the child ignores the adult's objectivity criteria. But to ignore the adult's objectivity is not to live on your own; on the contrary, it is to practice objectivity without any measure. It would not be necessary for the formula of egocentrism to suggest the idea of closed consciousness, which would follow 'stages'.

For Merleau-Ponty, *Gestalt* studies of the content of consciousness would have important consequences for the theory of sensitive knowledge. They confirm that "child experience does not start in chaos, but in a *world* whose structure has gaps ". In other words, child perception comprises indeterminate regions, which do not appear in adult perception, a more defined one.

Child perception is, at the same time, global and fragmentary (a fact that is not contradictory) whereas an adult one is articulated. [...] A child perceives sets more easily than an adult. [...]. Only when the set is too complicate, the child returns to fragments. (MERLEAU-PONTY, 1990b, p.197)

Therefore, taking into account the three conceptions under analysis regarding a child's drawing, Merleau-Ponty (1990b) evaluates that: the classic attitude rejects this drawing as imperfect; the psychologists' attitude, including Piaget, considers that the drawing must be studied, but its paradigm is the adult's drawing, i. e., the "true " representation of the object; and the third attitude would be desirable. It acknowledges the sense of a child's drawing. For instance, in order to draw a cube, an adult draws two squares in perspective. A child uses four or more squares and insists that s/he sees a cube there. Instead of reading this drawing as if it had a failure or lack of something (motor or perceptive), we must value it as being the expression of another look. The same is revealed in the look of the Renaissance, based on perspective, and in the look of modern painting –

such as Picasso's - which searches for a plurality of profiles as a way of expression. Modern painting gets inspiration in child expression to free itself from excessively culturized motives, such as perspective. "A child's drawing substitutes an objective drawing in the expressive operations that aim at [...] recovering the being in the world" (1974, p. 158).

Merleau-Ponty states that psychologists connect child behavior, determinately, to the stages of their mental age. But we need to go beyond this aspect and take into account the child's history, happenings in his/her childhood, and in his/her life, since they explain his/her mentality. Otherwise, we may commit a mistake, the "censorship of abstraction", which theorizes about a child's lack of attention. Merleau-Ponty defends that it is not enough to analyze this lack of attention: "it would be necessary to say what s/he thinks about, what s/he pays attention to, when s/he pays 'no attention'" (1990b, 177).

Therefore, a child's consciousness is similar to an adult's, but unfinished. This characteristic is not negative; on the contrary, this incompleteness originates meanings and its importance: a child's balance is different from an adult's.

A child's perception is an attitude, behavior that establishes its link, its exchanges and its attention to what is real and to the world. This perception is original because it not only precedes other experiences and science but also makes them possible: perception arouses a pre-reflective world, an immanent sense, a horizon that involves it.

The same relation addressed in drawing happens in knowledge, in Art, and in language. "The essential aspect is that [...] a painter's communication will never be based on prosaic objectivity and that the constellation of signs will always guide us towards signification which was nowhere before it. Well, these comments can be applied to language" (MERLEAU-PONTY, 1974, p.159).

Phenomenology as the childhood of Philosophy, as the silent background which makes the world become expressible, inaugurate the childhood of sense. It is possible to go beyond what is undetermined, beyond experienced logic, towards what is determined; it characterizes the movement of thinking itself. To inaugurate sense and thought can be the gesture that creates, the one that is typical of philosophizing. To think and to create. The movement of creating is like the

pleasure to play; it stops time because it is below and beyond signification, simultaneously.

To recover the inaugurating aptitude of the word, its creative force, besides the way of thinking that materializes it, the way of being which surrounds it, makes us go back to childhood [...] and our childhood seems to be there, in that place which will be investigated... This apparent lack of sense in child things, radical questioning, and, thus, ingenuous... This curiosity, admiration, and amazement... The interest in the new that will be discovered is essential in any learning... The child's own way to search for senses without worrying about teaching them or learn them... (LEAL, 2004, p.24)

So, by listing the steps of the teaching of Philosophy, we can see that the *inaugurating moment of significations* and the *concept formulation* do not enable any relation in a sequence, in a previous order. Original perception already has significations, the instituted ones we live with, based on the historical-cultural sense of belonging, and specific ones regarding the intentionality and the subjectivity of a self-body. The moment of *concept formulation* is previous and subsequent, at the beginning and at the end of the signification process, simultaneously, in a dialectic movement which enables more than constitution: the formation of concepts. Constantly, we move from perception to expression, from sensitization to signification, and vice-versa.

Therefore, the function of Philosophy is to “reconstruct a potential to signify, a sense that arises, a wild sense, an expression of experience through an experience that illuminates the special domain of language” (1984, p. 150), by making language become the “voice” of things and childhood, amazement itself, the curiosity that illuminates the act of philosophizing.

## 4.2 THE CHILD AND THE INTELLIGIBILITY OF THE WORLD: FROM THE QUESTION TO ITS MEANING

By pointing out the characteristics of child perception, I have arrived at what can be considered the beginning of the act of philosophizing, the incompleteness of the non-reflected, and the brute sense of the world that surprises and amazes us. Amazement is in the origin of Philosophy. The child's curiosity and ingenuous amazement towards the world are revealed in the question: "why?". While reviewing the way this question has passed (the basis of Philosophy), Merleau-Ponty arrives at phenomenology.

Lipman, in his proposal for Philosophy for Children, conceives that children tend to create meanings. He states that children do not have a totally complete reference of the world; they surprise us, question and steadily discover meanings. "Information can be transmitted, doctrines can be imposed, feelings can be shared, but meanings have to be *discovered*. We cannot 'give' meanings to other people" (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.24-25). And the way this necessity of meanings can develop is in the Community of Inquiry, through questions, search for reasons, and dialogue.

Lipman adopts Socrates as a model: the philosopher who inaugurates the question and intellectual investigation, and who philosophizes in a dialogical process. Merleau-Ponty also values the philosopher who "knows that he knows nothing", and characterizes the act of philosophizing as a "movement that incessantly leads from knowledge to ignorance, from ignorance to knowledge, and a certain rest in this movement..." (1986, p.11). However, unlike Lipman who searches for the development of "superior" thought in Philosophy, Merleau-Ponty goes to the origin of thought, which arises from a silent and non-reflected background and, then, constitutes meaning. Thought become the formation of concepts in a basis which founds the being. "Thought is the relation with oneself and the world, besides the relation with others; therefore, it establishes itself concomitantly in three dimensions" (MERLEAU-PONTY, 1984, p.141).

Merleau-Ponty states that the question is the interrogation of Philosophy itself. In order to find the sense of philosophizing, he writes the archeology of

Philosophy, from *La Structure du Comportement* to *Le Visible et L'Invisible*, and searches for the genesis of philosophical objectivity, which precedes objectivity but can already be considered knowledge.

La phénoménologie de la perception peut être caractérisée comme un texte archéologique, visant à mettre en évidence la figure du monde perçu, à rebours des idéalizations qui y sont sédimentées et prétendent en épuiser après-coup le sens. (BARBARAS, 1989, p.25)<sup>75</sup>

Before the perceived world, Merleau-Ponty wants to consider the field of knowledge itself, where the spirit wants to own the truth, to pass from a silent background, from *logos nascente*, to its meaning, which will happen through language. Original perception is already understanding, the origin of knowledge.

How can this infra-structure, the secret of all secrets, below our theses and our theory lie on the acts of absolute consciousness? Does the domain of our 'archeology' leave our tools for analysis intact? [...] Afterwards, and before, do we have a basis to look for what supports our life and the world, in the analysis of the acts? [...] Here and there some words show up as indices that point out the problem – they show what was not thought about to make us think. (MERLEAU-PONTY, 1989b, p. 193)

However, he acknowledges that *describing* the world is not enough. So, his book *Le Visible et L'Invisible* is about the Philosophy of perception and introduces the root of intellectual knowledge based on perceptive life, on consciousness that is flesh, not only incarnate. From ambiguity, it passes to reversibility of the visible. It passes from body to flesh, which is not matter, but the "entanglement of the visible on the body, of the tangible on a tangent body; it is mainly observable when the body sees itself, touches itself by seeing and touching things so that, simultaneously, it descends on them as the tangible, and dominates them, as the tangent [...]" (1984, p.141).

Reversibility is what defines the flesh, which sees itself and touches itself, and exits in other fields, beyond the body, beyond the field of the visible. This

---

<sup>75</sup> "The phenomenology of perception can be characterized as an archeological text which intends to evidence the figure of the perceived world by inverting the idealizations that are sedimented and by trying to use up sense afterwards."

reversibility and the flesh, as a potential of expression, constitute the knot, the link, the junction of speaking and thinking in the “world of silence”.

The question or the philosophical inquiry is elaborated in the “being’s thickness” and neither requires mere adequacy – to be simply filled with a concept – nor intends to be exposed in a transparent and totalizing way. Philosophical inquiry folds itself to “ask what questioning is and what answering is. Nothing else will be as if there has never been a question before. Forgetting the question, returning to the positive, would only be possible if the interrogation were just absence of sense” (1984, p.118).

Questioning finds the childhood of sense, complicity with the mornings of the world, “avec les enfances de notre vie profonde et muette. Car il s’agit là d’une espèce de grace native, d’accord heureux avec les choses et les êtres, de jouvence de l’oeil et des sens qu’il est seulement possible d’évoquer, dans la mesure où on la sent à la lecture”<sup>76</sup> (RICHIR, 1982, p. 125)

Reversibility, as indivisibility of being and world, poses a paradox to Philosophy: to be a set of questions, in which the one who asks is also questioned. Besides, we cannot talk about solutions as the end in Philosophy because it also questions the one who does not talk. It:

demande à notre expérience du monde ce qu’est le monde avant qu’il soit chose dont on parle et qui va de soi, avant qu’il ait été réduit en un ensemble de significations maniables, disponibles; elle pose cette question à notre vie muette, elle s’adresse à ce mélange du monde et de nous qui précède la réflexion, parce que l’examen des significations en elle-mêmes nous donnerait le monde réduit à nos idéalizations et à notre syntaxe. Mais, par ailleurs, ce qu’elle trouve en revenant ainsi aux sources, elle le dit. (MERLEAU-PONTY, 1964, p.138-139).

Philosophy presents another paradox: it asks the one who does not talk and constitutes itself as human construction due to the philosopher’s theory: it is original thought and culture, ready meaning. However, instead of being and impediment, this paradox makes it *be* Philosophy. Just like in the relation between perception and expression, between questioning and meanings, Philosophy talks through language.

---

<sup>76</sup> “with the childhood of our deep and profound life. Because it is about a kind of native grace, happy synchronization with things and beings, rejuvenating the look and the senses which can only be mentioned as we feel them when we read.”

Thus, if it arises from silence but constitutes itself as speech, as culture, it means that language has the power to keep acquired significations (its cumulative force results from a state of “anticipation or pre-possession, because one does not only talk about what one knows, to show off, but also about what one does not know, in order to know it). Language expresses, at least laterally, the ontogenesis it belongs to” (MERLEAU-PONTY, 1984, 103).

In the junction of Philosophy and language, the philosophical potential of the word is not in the fact that it contains its complete sense, but in the fact that it is an opening to the Being, the access through which meaningful possibilities (that live and disassemble the most obvious meanings) vibrate.

The most loaded words in Philosophy are not necessarily the ones that close what they say [...]. Therefore, it is a matter of knowing whether Philosophy, as a re-conqueror of the brute or wild being, can realize itself through eloquent language or whether it would be necessary to take away the immediate or direct power of signification of the language in order to equalize it to what Philosophy wants to say. (1984, p.103)

When I look at Philosophy regarding its teaching, I agree that, in order to achieve some changes, the focus must not be on the definition of Philosophy, but on “what Philosophy *does*, which effects it causes and inaugurates” (FERRARO, 2007, p.49). Merleau-Ponty refers to the Philosophy that inaugurates the sense of the world and to the philosopher as the one who “awakens and speaks”. There is no separation between thought and language, between *logos nascente* and speech. Even a child can know him/herself as a member of a linguistic community since the subject apprehends him/herself as speech but ignores him/herself as universal knowledge. The word lives in things and carries significations; it is not a mere vehicle of thought.

Language is the great theme of Philosophy. It is enigmatic, mysterious and open totality, because it expresses in a perfect and inexhaustible way; it uses signs (gestures, graphs, sound) to express non-corporeal sense and refers to past and future significations but articulates what is essential in the present. Besides, it makes us become subjects who speak, in relation to others, whose listening skills we require. We have to pay attention, since

our view of the man will keep superficial if we do not go back to his origin, if we do not find silence under the noise of the speeches, if we do not describe the gesture that ruptures this silence. Speech is a gesture and its signification is a world. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.250)

Just like in the case of children, our perception precedes reflective thought. Since childhood, we have known a sensitive world that is common to us; this must be the starting point of the truth of Philosophy.

Qu'un enfant perçoive avant de penser, qu'il commence par mettre ses rêves dans les choses, ses pensées dans les autres, formant avec eux comme un bloc de vie commune où les perspectives de chacun ne se distinguent pas encore, ces faits de genèse ne peuvent être simplement ignorés par la philosophie au nom des exigences de l'analyse intrinsèque. A moins de s'installer en deçà de toute notre expérience, dans un ordre préempirique où elle ne mériterait plus son nom, la pensée ne peut ignorer son histoire apparente, il faut qu'elle se pose le problème de la genèse de son propre sens. C'est selon le sens et la structure intrinsèques que le monde sensible est 'plus vieux' que l'univers de la pensée, parce que le premier est visible et relativement continu, et que le second, invisible et lacunaire, ne constitue à première vue un tout et n'a pas de vérité qu'à condition de s'appuyer sur les structures canoniques d'autre. (1964, p. 27-28)

Merleau-Ponty opposes to classic Philosophy – it does not emphasize thought, the ideal before the experienced world – and criticizes the notions that disconnect the structure of thought and the child's language. In his book *Language and the Child's Thought*, Piaget reformulates the problem of thought and language completely, on functional bases. His questions are: what is language for? Which necessity must the child meet as soon as h/she speaks? For him, child language is not a social communication tool: the child talks to him/herself. He distinguishes child language from adult language, and egocentric thought from socialized thought. This problem concerns neither logics nor linguistic, but functional psychology. According to Piaget, "at first sight, because it seems that for children and for us, adults, language is used for communicating thought" (1973, p.27). Afterwards, he distinguishes them by arguing that adults try to communicate different ways of thinking.

In other words, one of the functions of language is to communicate thought, but there are others. Anyway, language is not simultaneous to thinking. “The schemes of sensorial-motor intelligence are not concepts yet since they cannot be manipulated by thought and just take part in the game in the moment of its practical and material use (...)” (PIAGET, 1978, p.10).

According to Merleau-Ponty, Philosophy inaugurates the being him/herself, aims at signifying him/her since its original and silent moment, and brings him/her to the world through the expressivity of language, which intertwines with thought. This expression also inaugurates another moment: intersubjectivity. If we say that, in Philosophy, teaching happens in dialogue, it is in the exchange with others that a Being talks to him/herself, “it is in others that expression gets relevant and becomes signification” (1989c, p.99). We must keep in mind that the other, besides the other being that is close to us in the world, is also the history of Philosophy, the meanings that were acquired by culture. The next items will introduce a dialogue with it, in order to construct new meanings.

Language is one of the ways to exchange with the other, the word, the speech, the literary piece of work, the piece of art. We talk to the other because we live in the same world.

Since our existence as beings who see, i. e., (...) beings who ‘turn the world upside down’ and who pass to the other side and see each other, and see themselves through the other’s eyes, and mainly, our existence as voiced beings regarding others and ourselves contains everything that is needed to develop speech, speech about the world, between both. And, in a way, understanding a sentence is not different from accept it completely in our voiced being, or (...) from *listening to it*; sense is not in the sentence as if it were butter on a slice of bread, as if it were a second layer of ‘psychic reality’ spread on the sound: sense is the totality of what is said; it is given with words to the ones who have ears to listen. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 149)

If we can see through the other’s eyes, we can also listen to each other. This dimension of dialogue, not only as we can talk to the other, but mainly because of our capacity of listening to him/her, must be resumed by Philosophy. Taking into account that between subjectivity and intersubjectivity, there are dialogue and dialectics, i. e., subjectivity that perceives, and perceives itself in the act of perceiving, that leaves itself in the exchange with others to express its view

of the world to the other: S/he perceives this expression and him/herself in this moment of signification. I go to the world and come back to me in thoughts, in mute language, and go back to the world again, as new significations, according to the agreement that my silence and the other's word, and vice-versa, have made. This reversibility happens in the teaching and learning process, in which the one who teaches also learns, but s/he does not know exactly when s/he was an actor or a spectator because s/he submerged in the non-reflected and original experience of teaching.

Several educators mention dialogue as an important process in education. For Lipman, for instance, dialogue will be the basis of the Community of Inquiry, as I have already mentioned. For Kennedy, education in the perspective of actual transformation requires changes in the relation adult/child. It means that the teacher must change his/her behavior. The first step, or the first ability a teacher must develop is his/her capacity to pay attention. Reality (number of students) and the structure in the school (classrooms, 'sterile and little creative spaces') do not enable this change, followed by reflection on his/her practice, to happen among teachers in this space. However, even though teachers practice neither new ideas nor creative solutions, they could, at least, make other educators' ideas fun for children.

Most teachers see children as relatively empty of knowledge and dependent on older ones to create their perspectives, and very inexperienced and impulsive to be able to figure out what their perspectives are. When children think by themselves and say interesting things, adults think they are 'cute'— they are touched. They see this fact as some kind of precocity or confusing imitation of adults. Adults do not see them as if they had their own voices. Adults tend to see children as another species; when they look at them for the first time, if they do not look again, they see characteristics of the species, rather than individual ones. These attitudes keep the reproductive structures of education in place. (KENNEDY, 2007, p.21)

Kennedy's proposal is a way to promote dialogue, considering that the school system inhibits it in the basis of the student/teacher relation, in his so-called Community of Inquiry. For him, Philosophy must be a practice which happens in a

class, students in circles, guided by a facilitator. Components participate by talking about fundamental concepts (friendship, honesty, justice, beauty, time, nature, etc). This is the same kind of Community of Inquiry proposed by Lipman.

Dialogue articulates speech and listening. To listen to others means that we will listen less to us, have fewer ideas, less certainty, and turn to the other in a state of “openness to what is unknown, to the unpredictable, so that we can have amore childlike relation to the other and to ourselves” (SILVA, 2005).

Merleau-Ponty perceives that there is intertwining to the others. Meeting the other is to adhere to the same world:

The other one who invades me is all made of my substance: his colors, pain, world, precisely his. How would I conceive them if not for colors that I see, pains I had, the world I live in? At least, my private world is not only mine anymore; it is now a tool used by the other, dimension of a generalized life that has mixed with mine. (1984, p. 22)

The world is the place where we have dialogues, communicate, and listen to the other, because our lives are articulated. “The one who teaches knows that his teaching is true when it evokes expectation. The one who teaches can wait for the one who learns. Waiting for him is listening to him. The one who is speaking and teaching knows how to give the other his own listening”. (FERRARO, 2007, p. 47)

For Merleau-Ponty, dialogue also happens with the other in the dimension of a previously instituted, cultural, historical language. It is the piece of work that is susceptible to new interpretations: “if the historian finds, under the exposed content, the excess and thickness of senses, the texture [...], this active way of being, this possibility that he discovers in the piece of work [...] are the basis of a philosophical meditation” (1989a, p.64).

Therefore, by getting inspiration in art, literature, music, and by trying to learn with them to “dig into the own being“, Philosophy will listen to the brute being, to what has not been said yet, and to what has not been thought yet in the history of Philosophy.

What has not been thought yet, since it is excess, rather than any lack, is overflowing of significations; it can be revealed as a possible way to work on

theme and the history of Philosophy, in which teachers and students are readers of each other, of the world, and of writers-philosophers. To work on what has not been thought yet, it is necessary to understand the conception of the relation between writing and reading, between what has been said – as instituted meaning – and reading – with significations that can be attributed.

S'il y a une idéalité, une pensée qui a un avenir en moi, qui même perce mon espace de conscience et a un avenir chez les autres, et enfin, devenue écrit, un avenir en tout lecteur possible, ce ne peut être que cette pensée qui me laisse sur ma faim et les laisse sur leur faim, qui indique un gauchissement général de mon paysage et qui l'ouvre à l'universel, justement parce qu'elle est plutôt un *impensé*. Les idées trop possédées ne sont plus des idées, je ne pense plus rien quand j'en parle (...). (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 159)

Merleau-Ponty arrives at *what has not been thought yet* through a trajectory of refusals. In his first books, *La Structure Du Comportement* and *Phénoménologie de la Perception*, he criticizes traditional Philosophy, Science and Psychology and rejects the way they question knowledge – following their methods which relate and determine what is unknown in its relation to what is known. Besides, he refuses given consciousness which would have the power to constitute the meaning of what is real, in general regulated by the definition attributed by the subject.

Marilena Chauí (1983, p.220) states that Merleau-Ponty “kept Husserl’s ideas that phenomenology is *description*, rather than explanation (scientific) or analysis (reflective), but did not practice *epoché*”. On the contrary, this track, constructed by Merleau-Ponty’s several studies, may be doing phenomenology in phenomenology itself, revealing that it is not possible in Husserl’s terms: Merleau-Ponty refuses the reduction or *epoché* because it would take us away from the world that we have to visit to know. We are submerged in it and need it to get real knowledge. Therefore, Merleau-Ponty makes many reductions in his book, eliminating everything that may not be part of phenomenology so that its exercise can happen as a philosophical attitude.

When Merleau-Ponty reviews authors in the history of Philosophy, he tries to capture “the movement of thinking that becomes thought”. (CHAUÍ p.193) In his

readings, he did not look for the systematic aspect of the studies, but the question that moved them, their doubts, “what creates a certain idea? Which secret movement excites the thinker’s words?” So, we can resume the other’s thought through words: “I begin to understand Philosophy that slides into itself, the way the thought exits, by reproducing its tone, the philosopher’s accent (MERLEAU-PONTY, 2006, p.244)

In the case of prose and poetry, unlike music and painting, the potential of words is less visible than the sounds and the colors because, by knowing the common sense of letters, we have the illusion that inside us we have everything we need to understand any text.

Regarding the inaugurating moment of significations and the moment of concept formulation in the teaching of Philosophy: to philosophize means to question the world based on oneself, on a view of the world, of intentionality, of a state of openness, and, at the same time, it re-signifies concepts given in a culture and creates others.

A view of the world and of others is implicit in this initiative of the word; all we say is suspended; even lexical signification and pure significations that are intentionally reconstructed (...) aim at a universe of a brute being and co-existence in which we had already been launched when we talk and think. In principle, it does not admit the steps of an objective or reflective *approximation* because it is in the horizon, far away. (1984, p. 102)

Philosophy aims at this horizon. If the history of Philosophy accepts what has not been thought yet, then gaps are not supposed to be filled, answers are not to be found, but the being must install him/herself in order to confirm his/her amazement, rather than find answers.

Childhood of sense, the genesis of philosophizing which is found in an artist’s look and expressivity, enables us to understand aesthetic rationality in the movement from perception to expression as meaning attribution to the world, open to re-significations.

## CONCLUSION

This dissertation approaches the teaching of Philosophy for children based on Maurice Merleau-Ponty's philosophical proposal. I have used the work proposed by this phenomenological author and critic of the classic humanistic Philosophy in general, but more specifically, *The Phenomenology of Perception*, originally published in 1945; *The Visible and the Invisible* (unfinished work); *Man and Communication – the Prose of the World*; *The Eye and the Spirit*; *The Philosopher and his Shadow*; *The Indirect Language and the Voices of Silence*; *Philosophy and Language*. I have not intended to propose any methodology, but to reflect on the theme based on the elements that comprise this process and this relation in teaching: childhood, Philosophy, Education, and, using Art as inspiration, I have brought the category of aesthetic rationality, which arises in this phenomenology, in order to focus on Philosophy as an attitude to philosophize, as perception that originates and enables a moment to inaugurate meanings of the world. I understand that this teaching is a reading of the world, beyond instituted meanings, as an expression of the world, which a subject experiences when s/he acquires knowledge, thus, in the teaching-learning relation.

Even though almost fifty years have gone by since Merleau-Ponty's death (1908-1961), his work still talks to us. In this study, I carried out an intentional movement, a dive into his texts in the search for a gesture towards the world – to philosophize -, rather than a model for the teaching of Philosophy. This is Merleau-Ponty's proposal in all his work: to show how to do Philosophy, from the inside, by situating us in the bottom of silence and language that is our life. I tried to go into his writings, as he proposes himself, and bring out of his text what has not been thought of, making him have a dialogue with other talks, other looks, in order to provide an origin and a space for the beginning of philosophical thought for childhood.

In search for the “interpellant” book, for screaming silence, I tried to listen to the gaps in his talk - because they should arouse from ourselves - in order to echo in our writings just like a piece of art that emerges from the need to give the world what “is missing to become a painting”. Philosophy still needs to rescue the child from a state of oblivion in the history of thought and simply accept him/her as the other we have to listen to and look at, and as the one who should look at us, and listen to us.

Therefore, in our western history, I searched for some elements that could apply colors to the painting of philosophical teaching in childhood: Comenius contributed to the valuation of childhood as a moment to learn to think about oneself and about the same themes an adult thinks about; Rousseau wrote about a new relation in the class between the teacher and the student based on more sharing and less hierarchy; Dewey emphasized the commitment to inquiry and valuation of the students’ interests, aspects that must be part of the teaching of Philosophy; and Lipman bet on the child as a subject who is able to philosophize and develop careful, critical, and creative thought.

I can say that I have walked from the meaning of a child – when I deal with writers in Philosophy, from the 17th century until today, in order to search for texts that could provide bases to state that a child can philosophize – to the meaning of childhood, when I use Merleau-Ponty and find, in Philosophy itself, the movement that originates thinking which, with no chronological timing, is similar to asking in childhood, to the natural curiosity, to a way of being in the world: it shows up as constant surprise or reverie. Even though Merleau-Ponty himself had taught several courses about child development and about the differences between child perception and adult perception, I have emphasized childhood as a walk towards the moment which inaugurates senses.

To learn how to philosophize, we must be in a state of inevitable belonging, in which we can listen to the voices of *logos* when it is born, as the poet who discovers writing, the dancer who discovers his step, and the painter who discovers his gesture. Likewise, we learn how to ride a bicycle, how to read, how to experience our first kiss, how to score our first goal... First experiences cause amazement, enthusiasm, and joy towards what is new. But they become passages, changes that make us be another person, on a one-way trip, because

they become our opening to the world. To learn how to read the world also means to open a door that will not close anymore. To enable this opening must be the task of Philosophy which intends to philosophize.

Childhood is a state of being, intensity that we can discover in ourselves, in what we were; in what we are; in what we were and have forgotten, but what we can make come to surface if we excavate; in what we are not, but can create. If we manage to tune in this creative dimension, it will be simple to play the teacher's role – it acts in ourselves – and find a dimension of language that enables to have a dialogue with children, by teaching and learning Philosophy with them. At least, it would make the organization of a philosophical exercise easier in the class, taking into account the unexpected.

The education of a Philosophy teacher involves commitment to Philosophy; willingness, first of all, if we consider how this mediator is formed, because “working with thought, care, Philosophy, always starts in oneself; we cannot provoke certain effect on others if it does not happen to ourselves first” (KOHAN, 2009, p. 38-39).

Therefore, Merleau-Ponty introduces Philosophy as a view of the world, a way of being in the world and saying it; in his proposal, he addresses the objectivity of the History of Philosophy based on an exercise of subjectivity. Thus, we call aesthetic rationality this way of perceiving and expressing what surround us, in the relation between thought and language, which reflects on the subject's knowledge and comprehension in the world. There is no rupture between the inaugurating moment of signification and conceptual formulations in Philosophy. For Merleau-Ponty:

Philosophy neither proposes questions nor provides answers which would steadily fill out the gaps. Questions precede our lives, our stories: they are born there, then die, if they get answers, most of the times, they transform themselves; anyway, it is a past of experiences and knowledge that ends up in this chasm some day. Philosophy does not take the context for granted; it examines the text to search for its origin and the sense of questions and answers, the identity of the one who questions and, thus, it has access to inquiry which livens up all issues of knowledge (which is of a different kind). (1984, p.105)

Merleau-Ponty's proposal shows that questioning, in its essence, must be internal – an internal movement that mobilizes and stimulates curiosity,

amazement, enchantment with the world of the act of philosophizing – and previous to thematization, to questioning this world. Hence, the search for meaning. Thinking is not just ability, but also requires sensitivity; it involves each person's set of experiences. Therefore, thinking can create, since this creation is *póiesis*, i. e., it produces something new, rather than just mobilizing what already exists. The production of creative thought involves imagination to create something new.

Likewise, the History of Philosophy results from the author's personal review of the problem he studies. It is a subjective review; however, it is not mere reverie or free reflection. With the help of existing narratives and reflections, he searches for the potential of re-signification in what has already been said. He articulates existing documents in History and the truth which is not reached in a pure objective method. For Merleau-Ponty (1978), the way of understanding a system is to ask questions that disquiet us. This is how systems show their differential, because they reveal that our questions are similar to the writers'; just like an artist makes his piece of art tune in to his spectators' experiences.

The relation to aesthetic rationality occurs because of the need to think about teaching for children and its specific issues. While exercising philosophical inquiry and working with the ideas of the History of Philosophy, we must bear in mind that:

an interpretative attitude is also a significant action *in* every period and *under* every circumstance, based on every reader-interpreter's relation to his/her own act of philosophizing. This is the condition in which, throughout the history of its reception, the philosophical discourse may effectively *mean* something; besides, it may tend to overcome the conditions in which the signification of discourse must be understood. . (SARDI, 2005, p.57)

Merleau-Ponty values life world, the human being in his/her facticity and historicity, which are fundamental in the process of knowledge. Life and its forms of realization, in their subjectivity, present much intentionality of the subject towards an object; s/he can attribute different meanings to it. It is experience in the world of things and the sense of belonging to the world that enable the identification of two languages the subject uses: the original one, which arouses in

the first experience with things; and the ordinary or instituted one, the conventional code used by cultures.

In this sense, a child's look and his/her inquisitive power (able to provide signification) are similar to the artist's: it looks at the world and always sees something new in what seems to be the same.

An artist's fantasy is a world of potentialities: no piece of art will be able to transform it into an act. The world in which we carry out our life experience is another world which corresponds to other kinds of order and disorder. The words that accumulate on the page as colors on a screen are also another world, which is also infinite, however, more manageable, less castable. The correlation between these two worlds cannot be defined or decided, as the paradox of an infinite that contains other infinities. (CALVINO, 1990, p.113)

I agree with Lipman when he states that the child is naturally searching for meanings and that Philosophy can help him/her establish a relation of signification with the world.

Besides accepting this subject as a thinking being who is able to philosophize (conceptions in this study enable me to believe in this capacity), the child must also be seen as subjectivity that opens to the world, with his/her experiences. Just like Cézanne in front of the *Saint Vitoire* Mountain, there are infinite possibilities to express the same being. Both processes of unveiling the meanings of a piece of art and arriving at the meaning of Philosophy are curiosity, involvement and dive; however, to make the act of philosophizing become a "significant action", waters cannot be still.

Philosophy must enable the child to locate him/herself in the world and feels him/herself able to philosophize by discovering his/her own way to signify, inquiry, investigate, know the world – from the moment s/he asks him/herself: who am I? S/he should know that s/he can and is able to ask. Consequently, dialogue is very important, so that 'questioning' can echo to others and to the child him/herself. Besides the process of asking, the process of talking and listening defines this dialogical relation. Based on dialogue, a committed inquiry can be inaugurated. An inquiry that is philosophical because it searches for meanings wants to learn how the way of uneasiness towards the world and possible answers can be faced.

Besides dialogue in the class, it is necessary to enable dialogue in school among knowledge and disciplines that listen and talk to each other, thus, provoking inaugurating moments of signification. Ways of artistic-expressive should mainly be spaces for words, gestures, looks that express a view of the world and meaning.

Therefore, dialectics between thought that is instituted and thought that creates, between language that is developed by convention and spoken language, is constant since both coexist; they are simultaneous. In dialogue, the inaugurating moment of signification and concept formation intercalate; none precedes the other: "life becomes ideas and ideas come back to life; each one is tied to the swirling in which [...] one engages, taken by what one has already said and by what one was answered, taken by one's thought, which is not just one's individual thought anymore." (MERLEAU-PONTY, 1984, p.117)

Intentionally, the opening movement, is important: a child's attention, characterized by perception which is different from an adult's, has the power to perceive not only the details (the fragment) but also the whole (confusing, hazy, non-reflected upon) and make sense out of it.

Finally, a curious fact: in summer 1960, Merleau-Ponty rented a painter's house in Tholonet, very close to Aix, in the Provence, in France. Nowadays, these towns are joined by Cézanne Route. He spent about three months in Tholonet writing *The Eye and the Spirit*. He did not know that it would be his last summer vacation but he knew that it was this place that had provoked and inspired Cézanne, the key-character of many reflections he had made on philosophical knowledge, an example of a phenomenological attitude towards the word. He probably intended to go through perceptive experiences which were similar to the ones the artist had experienced close to nature.

Metaphorically, we can say that Cézanne Route gave light to Merleau-Ponty's way since he started writing. The search for Cézanne's places, exercising his look at the world, and his statement "nature is inside" gave Merleau-Ponty some clues to find, in Art, how Philosophy can be a thought that creates, how it must be experienced so that it can approximate the origin, the beginning of a sense, an *archê* which precedes any method, but it is also simultaneous, i. e., it is always present in the act of philosophizing (rather than just at the beginning).

While trying to answer “Cézanne’s doubts”, Merleau-Ponty got to ambiguity and, afterwards, to the reversibility of a being in the world. Two sides, two reasons that connect the logic of immanence to the ontology of the reversible, enabling us to talk about the simultaneity of a crude sense and an instituted meaning, non-reflected and radical reflection.

While questioning Philosophy in childhood, we get to the childhood of philosophizing, to *arché*, to the origin of the question. Answers are in the constant exercise of reading and talking about the world. According to Merleau-Ponty, “the eye sees the world and what the world lacks to become a painting, and what the painting lacks to become itself [...]; once ready, it sees the painting which answers all the failures, and sees others’ paintings, other answers given to other failures” (1989a, p.52).

Finally, I hope this text can be at least a reason to entangle in Philosophy as an unlimited source a being can use to think/create and to give answers to his/her failures, rather than a methodological proposal.

## BIBLIOGRAPHY

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROIO, M. G. *O Significado da Infância*, disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/15425/1/o-significado-da-infancia/pagina1.html>, acesso em 15/03/2008.
- BARBARAS, Renaud. Phénoménalité et Signification dans Le Visible et L'Invisible, in: *Les Cahiers de Philosophie*, n.7, 1989, p.25-53.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução*, Col. Os Pensadores, Abril Cultural, 1983.
- BERGSON, Henri. *O Pensamento e o Movente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARBONARA, V. *Filosofia e Sociedade – perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p.19-26.
- CAUQUELIN, Anne. *Court Trató du Fragment*. Paris: Aubier, 1986.
- CHAUÍ, M. S. *Da Realidade sem Mistérios ao Mistério do Mundo – Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2009.
- CHITOLINA, C. L. *A criança e a educação filosófica*. Maringá: Dental Press, 2003.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- CUNHA, J. A. *Filosofia na Educação Infantil: fundamentos, métodos e propostas*. Campinas/SP: Editora Alinea, 2002.
- DANELON, Márcio. A Filosofia com Crianças e o Enigma da Infância, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, 127-143.
- DANIEL, Marie-France. *A Filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- DARTIGUES, A. *O Que é a Fenomenologia?* São Paulo: Ed. Moraes, 1992.
- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O Que é a Filosofia?* 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DIAS, Isabel Matos. *Elogio do Sensível – corpo e reflexão em Merleau-Ponty*. Lisboa: Litoral Edições, 1989.
- DIDEROT, D. *Ensaio sobre a Pintura*. Campinas/SP: Papirus/UNICAMP, 1993.
- DUARTE JR. João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O Sentido dos Sentidos – a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la Escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *La invención del aula: una genealogia de las formas de ensinar*. Buenos Aires: Santillana, 2006.
- FERRARO, Giuseppe. O Ensino da Filosofia e o Dever do Impossível, IN: SARDI, S.; SOUZA, D.; CARBONARA, V. *Filosofia e Sociedade – perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p. 27-51.
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Experiência Filosófica. Vol.1. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (38min.)
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Elementos Didáticos para Experiência Filosófica. Vol.2. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (45min.)
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A História da Filosofia e os Textos na Experiência Filosófica. Vol.3. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (40min.)
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: Procedimentos Didáticos na Aula de Filosofia. Vol.4. São Paulo: Paulus, s/d. 1DVD (44min.)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler*. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.
- GALLO, S. O Problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia, in: BORBA, S.; KOHAN, W. O. (orgs.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.115-130.

- GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.
- GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da Arte de Ensinar tudo a todos*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Comênio, a emergência da modernidade na educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GHIRALDELLI JR., P. *O que é preciso saber em Filosofia da Educação e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. *Que é Isto – a Filosofia?*, in: *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o 'Humanismo'*, in: *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- HENNING, Leoni M. P. *Apoio ao Ensino de Filosofia nas Séries Iniciais*. Londrina: UEL, 1999.
- HENS, C. I. *Razão-Emoção Crítico-Reflexiva – um desafio permanente na capacitação de professores*. UFRGS (tese de doutorado), Pós-graduação em Educação, 2003.
- ISIDRO PEREIRA, S.J. *Dicionário Grego-Português/ Português-Grego*. Porto: Editorial A.I., 1984.
- JIMENEZ, Marc. *Qu'est-ce que l'esthétique?* Paris: Éditions Gallimard, 1997.
- KENNEDY, David. *Comunidade de Indagação Filosófica e Transformação Educacional: alguns princípios básicos*; IN: SARDI, S.; SOUZA, D.; CARBONARA, V. *Filosofia e Sociedade – perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p. 19-26.
- \_\_\_\_\_. *Pensar por si mesmo e com outros*, IN: KOHAN, W. & LEAL B., (orgs.) *Filosofia para crianças: Em debate*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 39-48.
- \_\_\_\_\_. *Notas sobre a Filosofia da Infância e a Política da Subjetividade*, IN: KOHAN, W. & KENNEDY, D. (orgs.) *Filosofia e Infância: Possibilidades de um Encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.75-87.
- \_\_\_\_\_. *As Raízes do Estudo da Infância: história social, arte e religião*, IN: KOHAN, W. & KENNEDY, D. (orgs.) *Filosofia e Infância: Possibilidades de um Encontro*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 129-159.
- \_\_\_\_\_. *Reconstruindo a Infância*; IN: *Caderno Linhas Críticas 5&6*, Brasília: UnB, 1998, p.83-104.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças (o que você precisa saber sobre)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.

- \_\_\_\_\_. (org.) *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b.
- \_\_\_\_\_. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Ensino de Filosofia - perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- KOHAN, W. O; WUENSCH, Ana Miriam (orgs.) *Filosofia para crianças a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Col. Filosofia na Escola, vol. I. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998a.
- KOHAN, W. O.; WAKSMAN, Vera. (orgs.) *Filosofia para crianças na prática escolar*. Col. Filosofia na Escola, vol. II. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998b.
- KOHAN, W. O; KENNEDY, David (orgs.) *Filosofia e Infância possibilidades de um encontro*. Col. Filosofia na Escola, vol. III. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. AIÓN, KAIRÓS AND CHRÓNOS: FRAGMENTS OF AN ENDLESS CONVERSATION ON CHILDHOOD, PHILOSOPHY AND EDUCATION, in: *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008, disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path\[\]=19](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path[]=19), acesso em: 05/05/2009.
- KOHAN, W. O; LEAL, B.; RIBEIRO, Álvaro (orgs.) *Filosofia na Escola Pública*. Col. Filosofia na Escola, vol.V. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- KOHAN, W. & LEAL B., (orgs.) *Filosofia para crianças: Em debate*. 2 ed. Col. Filosofia na Escola, vol. IV. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KOHAN, W. O.; FÁVERO; Altair Alberto; RAUBER, Jaime José (orgs.) *Um Olhar sobre o Ensino de Filosofia*. Ijuí: ED. Unijuí, 2002.
- LANGON, M. *Breve Idea de la Didáctica Filosófica en Uruguay*, 2001, disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/langon-1.htm>, acesso em 21/06/2008.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros, in: KOHAN, W. (org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.19-30.
- LEFORT, Claude. Philosophie et non-philosophie, in: *Esprit*, (6), 1982, p.101-112.
- LIPMAN, M. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O Pensar na Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Issao e Guga*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura S/A, 1993, vols. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *Pimpa*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura S/A, 1993, vols. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *A Descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura S/A, 1994, vols. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *Luísa*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, s/d.

- \_\_\_\_\_. *Thinking in education*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2003.
- LIPMAN, M. & SHARP, A M. *Issao e Guga. – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças/ Difusão Nacional do Livro, 1988, vols. 1 e 2.
- \_\_\_\_\_. *Pimpa. – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças/ Ed. Interação, 1992.
- LIPMAN, M.; SHARP, A M. & OSCANYAN, F.S. *Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Descoberta de Ari dos Telles – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças/ Ed. Interação, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Luísa – Manual do Professor*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.
- LYOTARD, J. F. *A Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATOS, O. *Filosofia a Polifonia da Razão – filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.
- MATTHEWS, Gareth B. *A Filosofia e as Crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAYER, Sérgio. *Filosofia com Jovens – em busca da amizade com sabedoria*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1945.
- \_\_\_\_\_. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A Estrutura do Comportamento*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- \_\_\_\_\_. La Duda de Cézanne; IN: *Sentido y Sinsentido*, Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Lé Visible et L'Invisible*. Paris: Gallimard, 1964. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O Homem e a Comunicação – a prosa do mundo*. (trad. Celina Luz) Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.
- \_\_\_\_\_. A Expressão e o Desenho Infantil, in: *O Homem e a Comunicação – a prosa do mundo*. (trad. Celina Luz) Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974, p. 154-159.
- \_\_\_\_\_. *L'Union de l'Ame et Du Corps chez Malebranche, Biran et Bergson*. Paris: Vrin, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia y Lenguaje – Collège de France, 1952-1960*. Buenos Aires: Proteo, 1969.

- \_\_\_\_\_. El Problema del Habla, in: *Filosofia y Lenguaje – Collège de France, 1952-1960*. Buenos Aires: Proteo, 1969, p.29-35.
- \_\_\_\_\_. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos (1949-1952) – filosofia e linguagem*. Campinas/SP: Papirus, 1990b.
- \_\_\_\_\_. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos (1949-1952) – psicossociologia e filosofia*. Campinas/SP: Papirus, 1990c.
- \_\_\_\_\_. *L'Oeil et L'Esprit*. Paris: Gallimard, 1990d. O Olho e o Espírito; IN: *Textos Seleccionados*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989a.
- \_\_\_\_\_. O Filósofo e sua Sombra; IN: *Textos Seleccionados*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989b.
- \_\_\_\_\_. A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio, IN: *Textos Seleccionados*, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989c.
- \_\_\_\_\_. A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio, IN: *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. A Natureza da Percepção (1934), IN: *O Primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. São Paulo: Papirus, 1990a.
- MONTERO, Fernando. *Retorno a la fenomenologia*. Barcelona: Editorial Antropos, 1987.
- MORALES, L.; DE LA FUENTE, L.; QUIROGA, A. Una Experiencia de la Mirada Infante: Filosofía en la Universidad, Filosofía en las Escuelas, in: *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, jul./dez.2008, disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path\[\]=19](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path[]=19), acesso em: 05/03/2009.
- MORIN, E. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1994.
- NASCIMENTO, W. F. Filosofia e Autonomia: possibilidades?, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, p. 59-87.
- OBIOLS, G.A. *La enseñanza de la Filosofia en la Argentina: presentacion, problemas y perspectivas*, Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/obiols-2.htm>, acesso em 20/06/2008.
- OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Filosofia para a Formação da Criança*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- ORLANDI, L. *A Voz do Intervalo*. São Paulo: Ática, 1980.

- PAVIANI, J. *A Racionalidade Estética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991.
- PESSOA, Fernando. *O Guardador de Rebanhos e outros poemas*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PIAGET, J. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.
- \_\_\_\_\_. *A Epistemologia Genética*, in: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.01-64.
- \_\_\_\_\_. *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*, in: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.65-208.
- PINEDA R., D. A. Literatura e educação filosófica, in: KOHAN, W. (org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.71-96.
- PLATÃO, *República*; IN: Obras Completas. Madrid: Aguilar, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Ion*; IN: Obras Completas. Madrid: Aguilar, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Banquete*; IN: Obras Completas. Madrid: Aguilar, 1990.
- QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, vol.20, n. Especial, p.137-162, jul./dez.2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RIBAS, Maria Alice C. et al. *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- RICHIR, Marc. Le Sens de la Phénoménologie dans "Le visible et l'invisible", in: *Esprit*, (6), 1982, p.124-145.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação, in: *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v. 15, n. 28, jul./dez. 1997, p.21-33, disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10628/10162>, acesso em 15/03/2008.
- ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SARDI, Sérgio A. *Ula – Brincando de pensar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Da Dialética do Admirar e do Perguntar. In: *Veritas*, POA, v. 42, nº 4, Dezembro 1997, p. 931-936.
- \_\_\_\_\_. Partilhando a Admiração. In: KOHAN, W.; LEAL, B. *Filosofia para crianças em debate*. Série filosofia na escola. Vol. IV. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 381-401.
- \_\_\_\_\_. A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças. In: *Caderno Marista de Educação/Grupo de Trabalho em Educação da Província Marista de*

- Porto Alegre, POA, V. 1, nº 1, Dezembro 2001, p. 19-36. In: FÁVERO, A. et al (orgs.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002, p. 113-128. In: *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 27, nº 2, Julho/Dezembro 2002, p. 59-68.
- \_\_\_\_\_. A filosofia pode ser ensinada? Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar. In: PIOVESAN, Américo et al (Orgs.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, p. 561-573, 2002.
- \_\_\_\_\_. Viver e pensar. In: QUEIROZ, Ivo et al (Orgs.). *Filosofia e ensino. Possibilidades e desafios*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, p. 167-189, 2003.
- \_\_\_\_\_. Do Texto à Gênese do Filosofar, in: KOHAN, W. (org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 109-118.
- \_\_\_\_\_. O silêncio e o sentido. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 1, nº 1, jan/abr, p. 55-69, 2005.
- \_\_\_\_\_. O Filosofar entre o Racional, o Irracional e outros devires do Pensar, in: BORBA, S.; KOHAN, W. O. (orgs.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.341-348.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 1987.
- SEVERINO, A. J. O Ensino da Filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 50-69.
- \_\_\_\_\_. O Ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, p.101-111.
- SHARP, Ann M. Prólogo; IN: KOHAN, W.; WUENSCH, Ana M. (orgs) *Filosofia para crianças*, vol.1, Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. The aesthetic dimension of philosophy for children. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, v.XVII, n1, 1997, p.67-75.
- SCHÉRER, R. *Charles Fourier e a Infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância como condição da existência humana... um outro olhar para formação docente, in: *Revista do COGEIME*, Piracicaba: COGEIME, n. 26, 2005, p. 107-124, disponível em:[http://arkheia.incubadora.fapesp.br/arquivos/revista\\_cogeime/pdfs/26/cap07-26.pdf](http://arkheia.incubadora.fapesp.br/arquivos/revista_cogeime/pdfs/26/cap07-26.pdf), acesso em: 15/06/2008.

- SILVA, U. R. *A Linguagem Muda e o Pensamento Falante – sobre a Filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- SILVEIRA, René José Trentin. *A Filosofia vai à Escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polêmicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SOUZA, Ricardo Timm de. *Sobre a construção do sentido – o pensar e o agir entre a vida e a filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- TAGLIAVINI, João Virgílio. Imagens que Provocam o Filosofar – arte e ensino de Filosofia, in: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) *Ensino de Filosofia – Teoria e Prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004, p. 147-160.
- TOZZI, M. et al, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, CNDP-CRDP-Hachette, 1992.
- TOZZI, Michel. *L'Évolution de la Didactique du Philosopher la Philosophie en Terminale: 1990-2000*, disponível em: <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/255.pdf>, acesso em 25/07/2007.
- TROMBINO, Mario. *Filosofia e insegnamento della filosofia in Italia. Quale filosofia per quali obiettivi*, 2001, Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/trombino-3.htm>, acesso em: 20/06/2008.
- WUENSCH, Ana Miriam. “Notas para uma História do Movimento Filosofia para Crianças no Brasil”; IN: KOHAN, W.; WUENSCH, Ana M. (orgs) *Filosofia para crianças*, vol.1, Petrópolis: Vozes, 1998.

