

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

DENISE ASSIS FLEURY CURADO

A EXPERIÊNCIA EM MERLEAU-PONTY
E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Goiânia
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

DENISE ASSIS FLEURY CURADO

A EXPERIÊNCIA EM MERLEAU-PONTY
E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Goiânia
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

DENISE ASSIS FLEURY CURADO

A EXPERIÊNCIA EM MERLEAU-PONTY
E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) - Universidade Federal de Goiás (UFG), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dr^a. Rita Márcia Magalhães Furtado e coorientação do professor Dr Rodrigo Vieira Marques.

Goiânia
2015

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Curado, Denise Assis Fleury
A experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação
[manuscrito] / Denise Assis Fleury Curado. - 2015.
138 f.

Orientador: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado; co
orientador Dr. Rodrigo Vieira Marques.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Educação (FE) , Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia,
2015.
Bibliografia.

1. Experiência. 2. Ontologia. 3. Filosofia. 4. Educação. I. Furtado,
Rita Márcia Magalhães, orient. II. Marques, Rodrigo Vieira, co-orient.
III. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Denise Assis Fleury Curado		
E-mail:	denise.curado@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor:	-		
Agência de fomento:	-	Sigla:	-
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	-
Título:	A experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação.		
Palavras-chave:	Experiência. Ontologia. Filosofia. Educação.		
Título em outra língua:	<i>The experience in Merleau-Ponty and the sense of Education.</i>		
Palavras-chave em outra língua:	Experience. Ontology. Philosophy. Education.		
Área de concentração:	Cultura e Processos Educacionais		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	28/04/2015		
Programa de Pós-Graduação:	Educação		
Orientadora:	Rita Márcia Magalhães Furtado		
E-mail:	rmmfurtado@uol.com.br		
Coorientador:*	Rodrigo Vieira Marques		
E-mail:	rodriggus@gmail.com		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: 28 / 04 / 2015.

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

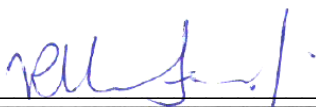
DENISE ASSIS FLEURY CURADO

A EXPERIÊNCIA EM MERLEAU-PONTY E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado –, linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais, da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em 28 de Abril de 2015.

BANCA EXAMINADORA:



Professora Dr^a Rita Márcia Magalhães Furtado (FE / UFG)
Orientadora e Presidente da Banca



Professor Dr. Rodrigo Vieira Marques (FL / UFG)
Coorientador



Professor Dr. Adão José Peixoto (UFG / FE)
Membro Interno



Professor Dr. José Ternes (UFG / PUC)
Membro Externo

Às minhas fontes de amor maior do mundo, inspiração e felicidade: Marcello, Marcello Filho e Júlia.

AGRADECIMENTOS

À professora Rita, por sua presença constante e por sua orientação segura, cuidadosa e inspiradora.

Ao professor Rodrigo, por possibilitar reflexões preciosas e duradouras.

Ao apoio financeiro da Capes para o desenvolvimento da minha pesquisa.

A todos aqueles que, de alguma forma, propiciaram o meu amadurecimento e me inspiraram o presente trabalho.

"Cada ser é só, e ninguém pode dispensar os outros, não apenas por sua utilidade - que não está em questão aqui -, mas para a sua felicidade" (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 50).

RESUMO

Na presente pesquisa, procuramos elucidar a noção de experiência desenvolvida por Maurice Merleau-Ponty e seus desdobramentos à educação. Para isso, exploramos seus fundamentos filosóficos, propondo a revisão de alguns termos, conceitos e categorias que o filósofo utiliza, voltando-nos, sobretudo, à sua obra “*Fenomenologia da percepção*”. A compreensão da filosofia *merleau-pontiana* e o movimento de todo o seu pensamento, especialmente com a noção de experiência, contribuem, sobremaneira, para pensarmos e compreendermos nossa realidade educacional. Pensamos, também, que a relação filosofia e arte, presente no pensamento desse filósofo, pode ser estendida à educação. A intenção de tal relação se efetiva, especialmente, devido à noção de experiência que descortina-se ao longo da obra do filósofo como uma nova ontologia e culmina na possibilidade de revermos as concepções de homem e mundo presentes no contexto da educação. Finalmente, a intenção foi demonstrar a singular contribuição da filosofia, do pensamento e da obra de Merleau-Ponty para pensarmos o sentido da educação para os nossos dias atuais.

Palavras-chave: Experiência. Ontologia. Filosofia. Educação.

ABSTRACT

In the present research, we sought to elucidate the notion of experience developed by Maurice Merleau-Ponty and its ramifications to education. For such a task we explored his philosophical substantiations, by proposing a review of some terms, concepts and categories which the philosopher uses, approaching, most of all, his work “*Phenomenology of Perception*”. The comprehension of the *merleau-pontian* philosophy and the movement of his entire thought, especially with the notion of experience, greatly contribute for us to think and to comprehend our educational reality. We also think that the relation between art and philosophy, which is present in this philosopher’s thinking, can be extended to education. The intention of such a relation is actualized due, especially, to the notion of experience which reveals itself through the philosopher’s work as being a new ontology and it culminates in the possibility of reviewing the conceptions of man and world, both present in the context of education. Finally, the intention was to demonstrate a singular contribution from the philosophy, the thinking and the works of Merleau-Ponty in order of thinking the sense of education for our days.

Keywords: Experience. Ontology. Philosophy. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO I	
1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA <i>MERLEAU-PONTIANA</i> .	22
 CAPÍTULO II	
2 O DISTANCIAMENTO DO MUNDO VIVIDO	37
2.1 A metafísica de Descartes e a estética de Cézanne	47
2.2 A representação do corpo e do mundo	66
 Capítulo III	
3 O RETORNO AO MUNDO VIVIDO	77
3.1 O retorno à percepção	79
3.2 Reaprendendo a ver o mundo e o corpo como fenômenos	95
 Capítulo IV	
4 A EXPERIÊNCIA EM MERLEAU-PONTY E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO	112
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
 REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

A filosofia e a ciência, na época moderna, para muitos pensadores, distanciaram-se da existência, impossibilitando, muitas vezes, a compreensão da nossa realidade. Maurice Merleau-Ponty, como muitos filósofos de sua época, também sentia o distanciamento entre o conhecimento e a existência, o que o levou a buscar uma filosofia que fosse capaz de abarcar tanto o mundo vivido como também uma concepção de razão capaz de explicitá-lo. O que era perceptível para ele era a impossibilidade de o referencial teórico predominante conseguir explicar as contradições e a dinâmica do nosso mundo contingente. Não foi na impossibilidade de um projeto de razão que Merleau-Ponty apostou, mas, antes, em uma razão alargada. O contexto em que o filósofo viveu foi favorável às questões que ele se colocava, uma época marcada por crises, tanto no campo político, social e econômico como no campo do saber. Como homem e pensador de sua época, ele soube indagar aquilo que o inquietava.

O momento em que Merleau-Ponty viveu foi propício ao surgimento de muitas teorias e descobertas no campo das ciências humanas, filosofia, tecnologia e arte. Algumas dessas referências, contemporâneas a Merleau-Ponty, eram consideradas, segundo ele, modernas, relevantes e críticas. O termo moderno, contudo, nesse pensador, adquire um sentido específico no seu contexto e pensamento filosófico, que não possui a mesma conotação de outros autores e será melhor desdobrado nos estudos dos capítulos posteriores. O filósofo faz uma distinção entre as teorias modernas – referentes àquelas descobertas capazes de subverter a ontologia cartesiana do sujeito e do objeto, desenvolvidas num período se não recente, muito próximo do tempo em que ele viveu (início e meados do séc. XX) – e as teorias clássicas – constituídas desde Descartes, o “Grande Racionalismo” (localizado entre os séc. XVII e XVIII) e o “Pequeno Racionalismo”, tradição teórica que desdobrou-se a partir de uma ontologia dualista e que estaria presente tanto na corrente empirista como na corrente intelectualista (verificada entre os séc. XIX e XX).

Em função da distinção que Merleau-Ponty faz entre esses dois saberes citados acima, utilizaremos os termos “mundo clássico”, “saber clássico” (ou “teorias clássicas”), “saber moderno” e “mundo moderno” conforme o filósofo os desenvolve. Por “época moderna” entenderemos, no presente trabalho, um período considerável que engloba desde o “mundo clássico” até o próprio período de vida desse filósofo. Optamos por utilizar o termo “época moderna” para demarcar todo esse período por compreendermos que as consequências teóricas do “Grande Racionalismo” atravessaram séculos e desdobraram-se no “Pequeno

Racionalismo”, ainda sendo contemporâneas a Merleau-Ponty. Ademais, o contexto educacional no qual o trabalho se insere também volve a todo esse período do desenvolvimento do “saber clássico” ainda presentes e predominantes na atualidade. Assim, quando nos reportarmos a “época moderna”, no decorrer da pesquisa, estaremos demarcando desde a ontologia cartesiana, que atravessou os séculos precedentes e se fez predominante no contexto educacional, até meados do século XX.

A filosofia *merleau-pontiana* demonstrou uma preocupação constante com uma lógica que fosse capaz de incluir as contradições e superar as dicotomias e, com isso, superar também termos opostos, como particular e universal, passividade e atividade, corpo e alma, o que permanece e o devir etc. Para Merleau-Ponty (1999), o desafio de revisar o que se entendia por um projeto de razão era conceber um pensamento que fosse capaz de abarcar tudo o que ficava de fora no modo como o “mundo clássico” a compreendia. Esse pensador não tinha dúvidas quanto à hegemonia da razão cartesiana como modelo racional de conhecimento e era nesses pressupostos que ele sabia estarem nossas concepções mais arraigadas de verdades *a priori*. Com essas ponderações, percebemos por que repassar um a um os conceitos e as concepções implicadas nas teorias do conhecimento tornou-se uma tarefa inadiável e o compromisso inicial do filósofo. Merleau-Ponty sabia que seu propósito não seria fácil ou tampouco imediatista. Um projeto de razão que pudesse superar as lacunas e limitações das teorias clássicas não seria simplista, mas pressuporia, como ele o fez, uma revisão teórica e metodológica dos seus pressupostos.

Não por acaso, Merleau-Ponty (1999) dialogou com Descartes em suas obras e propôs uma filosofia da experiência. Em relação à referência da filosofia *merleau-pontiana* como uma filosofia da experiência, Pinto (2006) contribui consideravelmente ao propor uma leitura em que Merleau-Ponty e Bergson se aproximam, especialmente pelo tema acerca da experiência. Nesses filósofos a noção de experiência é marcada pela recusa das soluções clássicas e “mais que isso, os projetos convergem no encontro com o verdadeiro sentido da experiência” (Pinto, 2006, p. 173). A autora destaca, ainda, que, na “Fenomenologia da percepção”, a experiência é a redescoberta do sentido como estrutura que “habita os mínimos detalhes da experiência” (MOURA, 2001, p. 292 apud PINTO, 2006, p. 173). Para Merleau-Ponty (1999), era essencial que filosofia e saber compartilhassem do mesmo sentido, o que significava assumir uma filosofia por se fazer. Queremos dizer, com isso, que a filosofia *merleau-pontiana* não é uma filosofia pronta que contempla conceitos e categorias estáticas. O leitor, ao se deparar com a obra filosófica de Merleau-Ponty, descobre nela um estilo peculiar e um convite inadiável de fazer filosofia filosofando, isto é, pensar pensando,

juntamente com o filósofo. Penso que não poderia ser diferente e que, também por esse motivo, a sua filosofia pode ser chamada de uma filosofia da experiência.

O movimento de “voltar às coisas mesmas” corresponde ao compromisso da fenomenologia que assume como princípio primeiro o fenômeno na sua totalidade. O termo totalidade pode ser compreendido no contexto *husserliano*. Edmund Husserl sentiu a fragmentação dos conceitos e a inconsistência das teorias do conhecimento presente, sobretudo, nas ciências de sua época, em especial a psicologia. A totalidade, para ele, significou devolver aos conceitos a sua inteireza em conteúdo e forma. Seu ideal de razão nos remete ao ideal de *lógos* presente na filosofia grega e, no intuito de retomar o rigor e o sentido dos conceitos e teorias, o fenômeno adquire um novo estatuto.

Podemos compreender o fenômeno como aquilo que se mostra e, nesse sentido, tudo pode ser um fenômeno e adquirir a dignidade de um saber, até mesmo “um lampião a gás”. Pensar a totalidade dos fenômenos implica em observá-los de modo a não fragmentá-los em partes isoladas e estanques, de modo a articulá-los num contexto maior e muito mais amplo, de conceber a suas estruturas e de situá-los no aqui e no agora, buscando apreender os seus sentidos. Significa, também, suspender nossos *a priori*s a fim de, temporariamente, apreendermos o novo, pois a totalidade, muitas vezes, não é percebida de uma vez e não permanece estática. Por totalidade concebemos o fenômeno no seu movimento e fundamentalmente como uma experiência pois, ao contrário do que aparentemente supõe-se, a suspensão não significa a neutralidade, pressupondo a dicotomia entre o observador e o observado, mas, sabendo e conferindo o valor do observador e da impossibilidade do ideal de neutralidade, sugere um certo distanciamento e, com isso, considera e repõe a totalidade do fenômeno, considerando tanto quem observa como o observado.

Da mesma forma, essa “suspensão”, referida em termos de “epoché” ou “redução eidética”, possibilita ampliarmos nossos horizontes e admitirmos outros olhares, outros pontos de vista e o tempo, necessário, como mediador de nossas opiniões e descobertas. Assim, a fenomenologia pode ser vista, antes de tudo, como um movimento que assume como princípio norteador o compromisso de não fragmentar e não tornar o conhecimento algo isolado, estático, pronto e acabado. Conceber a fenomenologia como movimento nos auxilia a assumir uma postura diante do saber, tarefa difícil e complexa, já que não há métodos capazes de medir cada um na sua relação genuína com o objeto e o saber. Desse modo, o estilo de Merleau-Ponty é algo que nos chama a atenção, pois ele nos brinda com um certo modo de reflexão e uma maneira de colocar os problemas, de seguir as pistas ou os rastros deixados pelas ações dos outros, as quais, por sua vez, nos propomos a compreender e a descrever

interpretativamente. Não menos importante que os conceitos, as categorias e as conclusões analíticas, porque efetivamente os engloba, esse estilo do filósofo é mais elusivo para os pesquisadores e teóricos, mais difícil em converter em um programa de pesquisa, mais desafiador enquanto guia às nossas ações e interpretações.

A fenomenologia como movimento, princípio e método, nos permite articular o propósito da presente pesquisa e pensar o sentido da educação. Antes, porém, gostaria de chamar atenção para algo essencial. A fenomenologia, compreendida como princípio e movimento, não se reduz somente a isto. O trabalho de pensar, apreender a realidade, precisar conceitos, voltar e retomar esses mesmos conceitos é, do início ao fim, um compromisso exaustivo com o conhecimento, tanto em Husserl como em outros pensadores que assumiram a fenomenologia. No entanto, mesmo assim, ainda podemos nos perguntar: afinal,

O que é a fenomenologia? Pode parecer estranho que ainda se precise colocar essa questão meio século depois dos primeiros trabalhos de Husserl. Todavia, ela está longe de estar resolvida. A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-la, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

A postura nesse trabalho consiste em lembrar que não podemos esquecer – quando assumimos a realidade a qual pretende-se compreender – o fenômeno na sua totalidade e, dessa forma, todas as implicações do que isso requer. Significa, também, compreender que o autor que elegi para pesquisar em minha dissertação de mestrado não só adotou essa tarefa como também considerou aquilo que há de mais difícil de ser admitido nas teorias do conhecimento: o movimento, o devir e, com isso, a compreensão do “não acabamento do saber”. Com relação às limitações do conhecimento e à impossibilidade de um saber estático, Merleau-Ponty (1999) considera o perspectivismo com o retorno ao corpo, na *Fenomenologia da percepção*, e isso pode ser melhor compreendido quando ele considera a questão espacial e o movimento, o lugar do e o lugar com o corpo. O corpo, sem dúvidas, adquire centralidade na filosofia *merleau-pontiana*, a qual possibilita não só o resgate desse corpo nas dimensões do saber como também a indissociabilidade deste na totalidade do fenômeno.

A concepção *merleau-pontiana* de corpo pressupõe a experiência que é, por sua vez,

vivida no mundo, situada em um determinado espaço e tempo. Desse modo, adiantamos que sua filosofia nos acena para as determinações próprias do contingente. Por outro lado, a temporalidade, o desenvolvimento do corpo e suas experiências vividas nos acenam para o movimento, a possibilidade do indeterminado, do novo, ou da criação. Por isso, sua filosofia apresenta-se profícua, pois, ao considerar as determinações e limitações próprias da nossa condição de ser e estar no mundo, também não nega a possibilidade da mudança e, por conseguinte, da criação. Desenvolvemo-nos como corpo, crescemos e percebemos os mesmos espaços diferentes de quando éramos pequenos. Isto é, o sentido, o objeto, o espaço mudam quando também mudamos de lugar, nos movimentamos e tateamos o que nos cerca.

Corpo e mundo, por sua vez, estabelecem uma relação mútua na constituição do saber. O embate do filósofo com as teorias clássicas foi fundamental para evidenciar as limitações do conceito clássico de representação. Para ele, a representação não substitui o mundo e tampouco nossas experiências. O autor questiona a tendência de se substituir mundo e corpo vivido por representações. O que ele chama de representação consiste na ontologia de sujeito e objeto implicada nos pressupostos teóricos que fazem do mundo e do corpo uma representação objetivista ou subjetivista. O filósofo questiona, essencialmente, as noções de representação que aparecem nas teorias clássicas do conhecimento, distanciando-nos do processo que um determinado saber requer antes mesmo de sua formulação teórica. Um saber, na sua integralidade, requer a compreensão de suas origens, a busca de sentido e, principalmente, requer o contato com nós mesmos diante da realidade que nos cerca. O filósofo alega que, muitas vezes, recorremos a fórmulas e conceitos estáticos para explicarmos o que vemos sem ao menos indagarmos o que, de fato, vemos.

O que nos levou à perda do contato com nós mesmos na constituição do saber? O que a representação significou no domínio desse mesmo saber? Como isso afeta nossa educação? Penso que essas são questões que se relacionam e que a crise na qual a Educação se encontra está intimamente vinculada com a crise da fragmentação do saber e, por conseguinte, com a nossa perda de contato com nós mesmos. Penso que o distanciamento do mundo vivido no cerne do saber clássico abriu possibilidades para a ausência de um conhecimento na sua inteireza, distanciou-nos das nossas percepções de mundo e de corpo, incapacitando-nos mediante um referencial teórico predominantemente dualista. Do mesmo modo, se perdemos nosso referencial teórico, fica difícil falarmos em educação. Mas, principalmente, é pensando na nossa educação atual que observamos como o saber foi e vem sendo reduzido à mera reprodução.

Nesse sentido, uma concepção clássica de representação e suas consequências

predominam no lugar do que entendemos como a experiência do pensamento, essencial à formação. Guenancia (2009) desenvolve uma noção de representação muito próxima da filosofia *merleau-pontiana* e muito interessante de ser ressaltada. O autor chama atenção para a representação no uso do termo comum e, também, no uso do termo filosófico, alegando que a representação não está dissociada de quem a representa e que, por isso mesmo, as representações fazem sentido e dizem algo referente a nossa realidade. Entendemos essa leitura que ele realiza sobre a representação como uma “projeção”, e é isso que Merleau-Ponty (1999) desdobra ao se voltar para o mundo como uma representação, ou seja, a representação não está dissociada da nossa percepção. Muitas vezes ela tem um sentido, mas que nos escapa e que, por isso mesmo, não pode tornar-se fixo, estático e dissociado de nossas experiências. Nesse aspecto, Merleau-Ponty (1999) contesta um modelo ou uma referência teórica que serve para toda e qualquer explicação, deslocada do seu processo. As representações, na concepção *merleau-pontiana*, do modo como são constituídas, esquecem-se de suas origens, tornam-se esquemas ou categorias estáticas, cristalizando-se como um produto final, o que termina por impossibilitar o movimento próprio que o processo de um saber requer.

Nesse contexto, queremos destacar a atualidade de Merleau-Ponty. Embora ele tenha desenvolvido sua filosofia no período de 1941 a 1961, suas reflexões são necessárias e essenciais para os nossos dias atuais. O autor Guenancia (2009) nos mostra a importância de continuar a pensar sobre a representação nos dias de hoje, destacando que as pessoas perderam o contato consigo mesmas e que seria preciso entender que a representação foi reduzida a condição do pensamento, mas que ela é uma “condição da alma”. O que podemos perceber é que esse autor quer destituir a representação como uma instância exclusiva do “eu penso”, tornando-a isolada e separada do contato consigo mesma e do contato genuíno com o mundo que lhe confere sentido. Essa noção de representação vai ao encontro da noção desenvolvida na filosofia *merleau-pontiana* e, por isso, acreditamos ser de fundamental importância compreendermos a atualidade dos trabalhos e da filosofia de Merleau-Ponty. Queremos ressaltar, ainda, que o contato com nós mesmos é sentido, em alguns autores, dentre eles Arendt (2013) e Guenancia (2009), como uma das precariedades da “época moderna”, o que nos reforça a eleger Merleau-Ponty (1999) para nossos estudos, buscando apreender a sua noção de experiência. Nesse sentido, as leituras de outros autores e obras contribuíram para com a minha concepção de que Merleau-Ponty (2006; 1999; 2006) precisa ser mais estudado e aprofundado.

É no movimento que propomos compreender a noção de experiência, uma experiência

que tem o corpo como origem e lugar de acesso ao mundo, que tem no espaço o seu lugar de ação. Por isso mesmo, a percepção, talvez, torna-se central, na filosofia *merleau-pontiana*, e essencial para nossas reflexões atuais, pois significa a possibilidade de repensar todas essas lacunas sentidas no processo do saber. Arendt (2013) reforça o que dissemos sobre o distanciamento do saber na nossa vida concreta, quando ressalta o caráter de crise na educação como a perda e a derrocada do senso comum. Para ela, a perda do senso comum é o elemento mais gritante dessa crise, uma vez que perdemos o senso de distinguirmos o certo do errado a ponto de aceitarmos o discurso do “novo” e a derrocada do velho de modo indiscriminado e, muitas vezes, com noções flagrantemente absurdas. As reflexões dessa autora podem ser vinculadas à filosofia *merleau-pontiana*, uma vez que o filósofo pensa na percepção e em nossos sentidos como o primeiro e mais genuíno contato com o mundo. Como esquecemos das nossas origens e do que nos dizem os nossos sentidos? O filósofo compreende que a evolução da ciência e da filosofia não implica esquecermos o que dizem nossos sentidos genuinamente consultados (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ao eleger a percepção como estrutural no contato corpo e mundo, Merleau-Ponty (1999) aproxima-se, essencialmente, da arte como um saber por se fazer e por se criar. Embora a arte não seja a única área com a qual o filósofo dialoga, compreendemos essa aproximação específica com esta, sobretudo, como uma tentativa de buscar uma metafísica implicada no fazer e saber do artista. É, especialmente, nas suas últimas obras, que Merleau-Ponty (2004) dedica-se, de modo mais explícito, a pensar sobre a arte. Essa aproximação e, especialmente, a leitura de seu último ensaio, “*O olho e o espírito*”, nos permite compreender não só suas obras anteriores, como também o sentido e o movimento de aproximação entre essas áreas. Acreditamos que a leitura desse último ensaio, juntamente com a visão da arte segundo Merleau-Ponty (2004); nesse caso específico, a arte moderna; auxilia-nos na compreensão de uma metafísica implícita nela e que possibilita superar os dualismos tão característicos da metafísica cartesiana, além de devolver o movimento e a natureza do saber e a experiência que lhes são próprios.

Consideramos sua filosofia indispensável ao que propomos, especialmente se pensarmos na vinculação entre o saber e a educação. Embora Merleau-Ponty não tenha se dedicado ao tema educação, não duvidamos da pertinência de sua filosofia para essa questão, uma vez que concebemos a educação como algo por se fazer, o que pressupõe movimento e, enfim, experiência. Se formar o homem é uma tarefa social e coletiva e que pressupõe a troca entre os saberes constituídos, de uma cultura historicamente construída a partir da aquisição de conhecimentos novos, concebemos o processo de compartilhar o acesso à cultura e à

possibilidade de criar, essenciais nesse processo. O saber nunca está desvinculado da nossa formação e, se pensarmos em formação, o que nos surge de imediato é a noção de movimento. Então, pensar o movimento que um saber requer pressupõe uma formação contínua, permanente, e a troca que é passada de geração em geração. Nesse sentido, o passado, o presente e o futuro adquirem estatuto na educação. Pensar na formação implica em movimento, portanto, em passagem. A escola, por exemplo, é um lugar de passagem (ARENDETT, 2013). Acreditamos que a noção de experiência como concebida por Merleau-Ponty (1999) vem ao encontro de nossas buscas e respostas acerca do que é próprio da educação.

A escolha pelo tema experiência e o sentido da educação foi baseada nas leituras e estudos realizados (MERLEAU-PONTY, 1999). O trabalho metódico realizado por este pensador, juntamente com a revisão de conceitos e valores arraigados na tradição do conhecimento, sua proposta de repensar os pressupostos teóricos e sua orientação por uma ontologia contribuíram para os estudos em questão como possibilidades concretas de pensar a educação. Saber e educação são indissociáveis se pensarmos na origem do termo educação e no seu sentido grego. A educação pressupõe um saber e uma formação que nos é passada de geração em geração, além de permitir criar o novo no convívio e nas trocas que estabelecemos uns com os outros. Nesse sentido, a educação é mais arcaica que a escola, e esta origina-se daquela, e não vice versa (FERNANDES, 2012).

O presente trabalho divide-se em quatro capítulos. No capítulo I, optamos por, primeiramente, pensar a educação nos dias de hoje, destacando seus limites e desafios. Ao descrever o reducionismo da escola e a realidade educativa na qual estamos inseridos, propomos pensar, mediante os desafios da educação, a respeito do seu sentido no presente, tentando compreender sua essência mesma e abrindo possibilidades para pensar o seu lugar na instituição escolar. Essa escolha parte do princípio de que há sentido pensar na educação com Merleau-Ponty (2006; 1999), na atualidade, e que pensar sobre o próprio presente é o nosso maior desafio. A escolha parte, também, da minha descoberta durante o processo de leitura e escrita. Ao iniciar a pesquisa, não tinha ideia do que viria a descobrir, pensar e refletir, e foi no percurso de toda a produção que pude identificar a importância e relevância da filosofia *merleau-pontiana* para se pensar o sentido da educação. As perguntas e a reflexão que proponho acerca da educação são fruto de todo o estudo realizado. Penso que, nesse capítulo inicial, é onde apresento o problema, as inquietações e a intenção da minha pesquisa, cujo amadurecimento se fez paulatinamente.

Nos capítulos II e III, procurei explorar e explicitar alguns temas centrais, como a

percepção, destacando o distanciamento do mundo vivido e pensando nos momentos e nas publicações *merleau-pontianas*, além de buscar apreender a unidade do seu pensamento. Ao mesmo tempo em que trabalho algumas noções centrais, optei por dar coerência e compreender o movimento do pensamento do filósofo. Procurei contextualizar o sentido do pensamento e da obra de Merleau-Ponty, por isso a necessidade de um retorno ao mundo vivido, devido ao distanciamento já sedimentado e ocorrido no próprio cerne do saber. Apesar de dialogar com toda a obra merleau-pontiana, é pela *Fenomenologia da percepção* que exploro noções mais específicas como percepção, corpo, movimento, espaço etc. Essa disposição tem um sentido, foi a busca e a necessidade de compreender o pensamento do filósofo acerca do distanciamento do mundo vivido. Além disso, é questionado onde e em que condições esse distanciamento ocorreu e, ao mesmo tempo, é observada a necessidade de um retorno, de modo que esses dois capítulos são indissociáveis no processo de compreensão da pesquisa. Priorizamos esclarecer as consequências de uma ontologia pressuposta nas teorias do conhecimento fazendo com que a repetição se tornasse necessária. O exemplo disso seria lembrar ao leitor que a concepção de percepção nas teorias clássicas desdobrou-se em outras teorias e, ainda, afetou nossas concepções de mundo, corpo, objeto etc., o que exige da nossa parte a retomada de alguns temas em questão. Por tratar-se de uma pesquisa teórica, a produção desses dois capítulos se deu num momento em que procurei apreender os fundamentos *merleau-pontianos* com o objetivo de refletir acerca do tema proposto.

Finalmente, no capítulo IV, procuro refletir sobre tudo o que foi dito e retomar algumas noções centrais, de modo a elaborar uma síntese. Procuro, especialmente, refletir sobre as contribuições da filosofia *merleau-pontiana* para a educação. Esse momento se consistiu numa parada e numa reflexão, pensando e retomando a experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação após o percurso da pesquisa e o seu amadurecimento. A noção *merleau-pontiana* de corpo possibilitou-nos compreender a experiência como uma experiência vivida, cujo movimento ocorre no próprio desenvolvimento do corpo e no percurso da vida. A experiência, muitas vezes, consiste na busca de sentido para aquilo que é vivido, e essa busca de sentido é o que possibilita o movimento próprio do saber e também o nosso contato com nós mesmos, nesse processo. Nesse capítulo, pude questionar que tipo de experiências de mundo e corpo estão sendo vividas nos espaços educativos e explorar questões cruciais vividas entre alunos e professores nas escolas atuais.

A pesquisa como um todo nos remete à relação entre filosofia, arte e o sentido da educação, já que a experiência de um corpo como sensível pode ser uma experiência estética e, como tal, consiste em uma experiência do mundo. Penso que a condução da pesquisa da

filosofia *merleau-pontiana*, numa aproximação com Cézanne, nos possibilitou um desdobramento de aspectos centrais, como a percepção e sua relação entre saber e arte na busca do sentido da educação como experiência de um mundo vivido, enigmático e inacabado. Acreditamos que compreender a noção da experiência *merleau-pontiana* consiste em compreender o sentido mesmo da educação, já que a educação engloba um saber e um fazer do que é vivido. Indubitavelmente, a busca de sentido relaciona-se diretamente com a educação, já que envolve o sentido de cada um nas suas experiências vividas e também na vida social e comum que compartilhamos em sociedade.

CAPÍTULO I

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro
como desencantá-lo?
(ANDRADE, 1994, p. 109).

1. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA *MERLEAU-PONTIANA*

A educação nos dias de hoje tem suscitado preocupação geral entre todos aqueles que dela se ocupam. Os debates ocorridos nesse campo podem ser verificados em todos os âmbitos, seja nas escolas, nos cursos de graduação e pós-graduação, entre críticos e intelectuais, no campo da política. Comumente, a preocupação maior que envolve esse tema diz respeito às escolas, ao processo de ensino-aprendizagem e aos conteúdos. Na área política, muitas vezes, a preocupação fica em torno da socialização do conhecimento, da oportunidade de acesso aos estudos, da qualidade do ensino, destacando o caráter de democratização da aprendizagem e sua relevância política e social. Contudo, a educação, tema amplo e que engloba todas as esferas do saber, não se reduz a interesses de cada instância em particular. Pensar a educação aqui não tem como propósito vinculá-la somente à escola, embora reconheçamos, nessa instituição, uma instância privilegiada, se considerarmos a possibilidade de produção e o acesso à cultura. A educação será debatida no presente trabalho como um fenômeno irreduzível e como prática milenar do fazer e saber entre homens.

A educação é mais antiga do que a escola. Isso quer dizer: na história ocidental, a *paideia* [...] a educação, tomada em seu sentido ontológico, mais amplo, profundo e originário, é mais arcaica do que a escola. “Arcaica”, no sentido de ter a força criadora, da *arkhé* [...] da origem, do princípio. É a educação a origem e o princípio da escola e não vice-versa (FERNANDES, 2012, p. 33).

Não deixaremos de refletir acerca da escola, mas queremos destacar que se compreendermos a natureza da educação, saberemos como, por que e sobre o que refletir acerca da temática em nossas escolas. O propósito consiste em compreender simultaneamente a educação, a fim de pensarmos sobre o seu sentido. O que é educação? Qual sua razão de ser? Como podemos pensar seu sentido nos dias atuais? Seguimos uma reflexão fundamentada na filosofia *merleau-pontiana*, por acreditarmos que dela se extrai contribuições essenciais para a educação. É significativo que esse tema seja tão debatido, o

que pressupõe sua importância e também a sua complexidade. Partimos do pressuposto de que quaisquer que sejam a direção e o assunto que envolvem esse tema, torna-se imprescindível, no mínimo, compreendermos do que, necessariamente, estamos falando. Pensar no sentido da educação ou, ao menos, tentar apreendê-la no seu sentido mais essencial, pode nos auxiliar a compreender melhor nosso contexto e a encetarmos discussões mais coesas e coerentes em seus mais variados campos, como a escola, por exemplo. Observamos, muitas vezes estarecidos, como a educação tem servido como discurso para interesses políticos² e particulares e como sua temática tem servido de manipulação e banalização da nossa cultura, de um saber mais rigoroso e formativo, e da mediocrização da figura do professor, do ensino e da aprendizagem, contribuindo para o reducionismo da educação e da escola como lugar por excelência de conhecimento e formação.

Não por acaso, a difusão e a ampliação das escolas juntamente com o aumento demográfico em geral contribuíram, e muito, para descaracterizar a educação no seu sentido mais pleno, aspecto este que pode ser observado na crise pela qual a escola tem passado (ARENDRT, 2013). Infelizmente, o crescimento e o acesso às escolas, ou a sua democratização, não correspondeu ao aumento da qualidade do ensino, pelo contrário, custou a desvalorização do saber.

No mundo neoliberal o saber, os livros, os cursos e a formação são reduzidos a mercadorias, a capital humano; o que deve ser dito ou silenciado, a verdade, a mentira, a imagem das instituições, a honra e a dignidade das pessoas são submetidas à lógica da competição, do comércio de bens e serviços. Não escapam, pois, à esfera dos negócios. Não há distinção clara e precisa entre, de um lado, o público, o direito, a cultura, a educação, a saúde e, de outro, o privado, os interesses, os negócios, o dinheiro e o poder (COELHO, 2012, p. 21).

Ao propormos o pensamento sobre a crise na educação, notamos que esta vem acompanhada de outras crises, como a crise da razão, a crise do homem. Primeiramente, gostaríamos de ressaltar que Husserl (2012) referiu-se à Crise Europeia como sendo estritamente vinculada à crise da razão, que já não era capaz de responder aos nossos anseios, e previu o perigo dessa lacuna ou a ausência de um referencial teórico capaz de oferecer sentido ante os acontecimentos³. Para ele, a derrocada da sociedade europeia era a bancarrota

² Segundo Arendt (2013, p. 225), o ideal de educação, diretamente influenciado por Rousseau, tornou-se um instrumento político. Isso se verifica, em certa medida, no que se refere à sua influência na educação. Contudo, a apropriação da filosofia de Rousseau pelos discursos políticos nem sempre foi fiel aos seus preceitos. Para essas informações, vale a pena verificar o livro “Emílio, ou da educação”.

³ Na obra “A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental”, um trecho da

de um *lógos* capaz de nos orientar. Quando Husserl (2012) refere-se à ausência de uma razão capaz de nos orientar, ele considera a razão não como a concebida e desenvolvida no mundo clássico, mas uma razão que tinha no ideal da filosofia grega um sentido profundo de ser.

Isso se aplica à criação mais bela do espírito grego, ao mais eloquente testemunho da sua estrutura ímpar: a filosofia. Nela se manifesta da maneira mais evidente a força que se encontra na raiz do pensamento e da arte grega, a percepção clara da ordem permanente que está no fundo de todos os acontecimentos e mudanças da natureza e da vida humanas. Todos os povos criaram o seu código de leis, mas os gregos buscaram a “lei” que age nas próprias coisas, e procuraram reger por ela a vida e o pensamento do homem. O povo grego é o povo filosófico por excelência (JAEGER, 2013, p. 9-10).

Acreditamos que a crise da educação na sua relação com o saber e fazer encontra-se diretamente vinculada à crise do homem e à crise da razão. Pensar a educação na sociedade contemporânea, sua organização, enfim, a sua essência entre os homens que a produzem, consiste, necessariamente, em conceber um fazer e um saber entre seres humanos em todos os âmbitos da vida. De igual modo, a sua crise não poderia estar desvinculada da totalidade social, econômica, política, cultural e, por conseguinte, da natureza das coisas e do ser. Desde sempre a educação cumpre uma função que lhe é essencial, a de transmitir determinado saber, repetindo o processo de geração em geração. Concordamos com Arendt (2013), quando ela afirma que a natalidade é a essência mesma da educação. Não há sentido em conceber a educação sem esse movimento de passagem entre a geração antiga e a nova. Enfim, é da natureza mesma da educação a sua temporalidade, pois: “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo...” (ARENDR, 2013, p. 226).

A crise na educação atual consistiu, segundo Arendt (2013), na abolição do inveterado e na adoção indiscriminada do novo. A inconformidade com os rumos que a educação tomou nas últimas décadas levou alguns autores a conceber, inclusive, a ameaça de morte do educador⁴. Hoje é possível perceber o preconceito e as visões distorcidas diante do que foi o saber da antiguidade grega e a postura preconceituosa no meio pedagógico a tudo o que se relaciona com esse saber, e isso ocorre no contexto altamente progressista e pragmatista em que vivemos, dos primeiros anos do século XX até os dias atuais (CAMBI, 1999). A abolição

“Apresentação da tradução portuguesa”, de Ferrer (2012, p. XII), diz o seguinte: “Husserl considera que a ciência faz parte integrante da origem e do destino da humanidade europeia. Por esta razão, a crise das ciências europeias, muito mais do que uma crise epistemológica, é uma crise espiritual e existencial da Europa”.

⁴ Cf. Brandão(1982); Coêlho (1982); Chaui (1982); Arroyo (1982).

do velho, a ausência de uma reflexão crítica diante do “novo”, leva-nos à supressão do tempo, abrindo caminhos para soçobramos na tentação do imediatismo.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDDT, 2013, p. 223).

Como dito, uma das evidências da crise na educação foi a “explosão” de novas teorias e propostas pedagógicas ocorridas no começo do século XX, Cambi (1999), foi um crescente “modismo” de escolas e teorias nas suas mais diversas formas. Houve, nesse período, o surgimento e a presença de diversos discursos acerca da educação e da sua prática pedagógica nas escolas que traziam concepções de homem, mundo, criança e educação, muitas vezes insustentáveis, distintas e contraditórias com a ideia de formação. A concepção de educação aparece, nessa época, fortemente vinculada a novas “ideologias” de “progresso”, “prontidão”, “resultados”, demonstrando uma estreita relação entre educação e a lógica da sociedade capitalista. Segundo Cambi (1999, p. 509), “o século XX foi um século dramático, conflituoso, radicalmente inovador em cada aspecto da vida social: em economia, em política, nos comportamentos, na cultura”.

No século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se cada vez mais como central na sociedade (para ofuscar essa centralidade só por volta do fim do século, na época dos *mass media*). Essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer” quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado. O ativismo foi também uma grande voz da pedagogia novecentista, pelo menos até os anos 50, e alimentou toda uma série de posições que deixaram sua marca na escola contemporânea e a pedagogia atual. Além disso, foi um movimento internacional – embora sobretudo europeu e norte-americano –, que teve vastíssima influência nas práticas cotidianas da educação, especialmente escolar, e uma continuidade de desenvolvimento de pelo menos cinquenta anos (CAMBI, 1999, p. 513).

Nesse período específico, o que questionamos é a noção, corrente e comum a todos, de um saber e fazer pedagógico inteiramente “inovador” e radicalmente “novo”. A ideia do “novo” pressupõe a abolição do velho, isto sem se especificar a conotação preconceituosa e

persuasiva que fazia parte desses discursos. Ademais, o surgimento, em grande número, de novas teorias, pelo que se pôde constatar, não foi o suficiente para resolver a complexidade dos problemas inerentes à escola, nem tampouco para erigir uma noção de educação capaz de guiar-nos de modo coeso na compreensão e apreensão da mesma. Contrariamente, percebeu-se que o surgimento de tantas teorias e inovações pareciam ser, justamente, a evidência de uma crise que assolava diretamente noções acerca da educação, implicando conceitos, valores e a constituição de conhecimentos sem a necessária preocupação com o sentido e a essência de noções fundamentais, como consciência, percepção, representação etc.

Não queremos desqualificar as teorias e filosofias surgidas nesse período específico, boas ou más, e colocá-las todas em um mesmo patamar, nem poderíamos, dado que, em nosso trabalho, não será oportuno aprofundar e estudar essas questões com o cuidado e a atenção merecidas. O que propomos é refletir sobre as questões presentes, ainda hoje, na educação. A nosso ver, esse intento é possível mediante a filosofia *merleau-pontiana*. Sua obra nos parece imprescindível nessas reflexões, pois seu trabalho foi o de interrogar pressupostos teóricos acerca do sujeito e do objeto, mostrando-nos o que há em comum tanto entre teorias aparentemente antagônicas como naquelas que se apresentavam como inovadoras, destacando o mito de uma ciência capaz de sanar e resolver a complexidade de um saber, na acepção profunda do termo.

Em nossa pesquisa, de modo algum defendemos, de forma inequívoca, um saber estático, mesmo que venha de uma forte tradição histórica e teórica, como a filosofia grega, por exemplo. Isso seria acreditar que não precisaríamos mais fazer história e cairíamos na tentação de uma idealidade do tempo e do espaço, em que o saber seria definitivo e se aplicaria a todos os povos e nações de uma vez para sempre. Outrossim, pretendemos destacar o movimento como a essência da educação, do nosso fazer e saber, que é feita e realizada por mãos humanas, mas que só tem sentido no contexto em que se realiza. O trabalho da educação, isto é, a sua função, é a de pensar em nosso saber e fazer, refletir acerca das contribuições do passado e das possibilidades do novo e da criação, no nosso presente. Tudo isso levando em consideração um contexto cuja experiência seja possível. O decreto de uma abolição em nome do “novo”, de uma suposta teoria “nova”, negando nossas tradições, tanto quanto o que os nossos sentidos nos dizem, isto é, a nossa experiência, aparece nesses novos discursos como a solução de antagonismos inerentes à condição própria do existir.

A noção do novo aparece revestida de uma promessa de suplantando as ambiguidades e fazer com que nosso saber e fazer apresente transparência e clareza inequívocas, o que implica, sumariamente, em reduzir ou negar nossa estrutura perceptiva, cheia de equívocos e

ilusões, como bem Merleau-Ponty (1999) demonstra na “*Fenomenologia de percepção*”. Se o filósofo se propõe, sobretudo em suas primeiras obras, a uma tarefa de revisão da metodologia e dos conhecimentos surgidos em um período considerável da “época moderna”, que engloba o desenvolvimento de descobertas científicas, repassando categorias e conceitos presentes nessas teorias, penso que sua leitura torna-se imprescindível, pois essas questões mencionadas tiveram consequências diretas na concepção que temos hoje de educação. Para que possamos compreender o alcance de seu pensamento e suas contribuições a uma reflexão acerca da educação, o estudo e a leitura de sua obra tornam-se imprescindíveis. Os equívocos de nossa racionalidade são colocados a nu por esse pensador e é com ele que percebemos a possibilidade de explicitar as consequências implicadas, tanto na tradição intelectualista como na empirista, acerca da educação. Na verdade, a partir das leituras de Merleau-Ponty (2006; 1999) realizadas, acreditamos que os referenciais teóricos que assolavam nossas concepções acerca da educação e invadiam o cotidiano escolar foram cúmplices de uma mesma ontologia e que, embora aparentemente discordantes, ambos têm em comum a tradição cartesiana, com seus clássicos reducionismos e dualismos.

As características dos novos discursos educacionais, segundo Arendt (2013), foram preponderantes no contexto americano, que tinha como lema a ideia e a noção de um “mundo novo”, sendo a América o lugar que ela acredita apresentar a mais aguçada crise da educação. Seus apontamentos são interessantes devido à influência americana no nosso modo de vida e em nossas discussões acerca da educação. No Brasil, a influência mais marcante do pragmatismo americano encontra-se na aceitação e difusão, no meio educativo, da filosofia de John Dewey. Essas inovações não suplantaram a crise, pelo contrário, a aguçaram, pois implicaram num distanciamento das tradições, diante de um saber nomeadamente “progressista”.

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional. Aquilo que na Europa permanecia sendo um experimento, testado aqui e ali em determinadas escolas e em instituições educacionais isoladas e estendendo gradualmente sua influência a alguns bairros, na América, há cerca de vinte e cinco anos atrás, derrubou completamente, como que de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem (ARENDR, 2013, p. 226- 227).

Percebemos que a noção de educação foi abalada e deteriorada em sua essência diante de teorizações que não foram capazes de rever a ontologia que as comportava. Essa verificação, claro, não nos autoriza a designar essas teorias como causadoras da crise da educação, mas nos coloca diante de um quadro amplo, onde o saber foi diretamente prejudicado em função das condições de todas as ordens. As inovações teóricas desse período talvez tenham sido necessárias num momento em que se acreditou, de fato, que o progresso, a ciência e a tecnologia eram compatíveis e capazes de sanar todas as nossas mazelas, sejam materiais ou morais, promessas que se fizeram alardeadas nas revoluções que as precederam⁵. As inovações, contudo, carregaram consigo um modo preconceituoso e imediatista de agir diante das novas demandas. Na América, por exemplo, segundo Arendt (2013), a ausência do bom senso é a característica mais marcante dessa crise. Ela alega, pelas suas reflexões, que as pessoas perderam a capacidade de guiarem-se pelos cinco sentidos e, por conseguinte, de discernirem o certo do errado (ARENDR, 2013). Em outras palavras, de guiarem-se pelo bom senso. Isso pode ser verificado quando compreendemos, por exemplo, que abolir o mundo velho diante do discurso do novo já demonstra a negação ou afirmação cega de que o novo se constitui sozinho, a partir do “nada”, possibilitando a ilusão de que não precisaríamos, para refletir criticamente nossas próprias referências, retomar o “velho”.

Ao elegermos a abolição do velho e um “novo” inteiramente novo, negamos nossas próprias origens e experiências passadas, acreditando em uma teorização desligada da nossa condição humana. Ao mesmo tempo, purificamos um suposto saber, pois acreditamos na ilusão de que criamos a partir do presente, sem precisarmos recorrer às nossas experiências passadas. Isso só seria possível se o corpo fosse abandonado com todas as suas vicissitudes. Na concepção empirista, essas novas teorizações parecem fortemente vinculadas com a noção de experiência. Mas o que podemos constatar nos discursos progressistas é uma ideia de experiência advinda de novas teorias, como a psicologia, por exemplo, que pressupunha um corpo ora mecanicista, passível das impressões exteriores, ora como sujeito cognoscente, capaz de decodificar as impressões e operar intelectivamente acerca das mesmas, estabelecendo um dualismo entre sujeito e objeto. Isso só foi possível, segundo Merleau-Ponty (1999), à custa da noção de percepção, que, destituída de qualquer inteligibilidade, sofreu, paulatinamente, uma descaracterização, além de ter sido transformada em categoria, melhor: em operação intelectual (MERLEAU-PONTY, 1990).

A noção de experiência está fortemente presente nas teorias educacionais do século

⁵ A esse respeito, o livro “Da rainha Vitória a Freud” (Gay, 1989) nos auxilia a compreender os contextos que informavam e ofereciam conteúdo aos novos discursos que emergiam diante da ideia do progresso científico e tecnológico.

XX e recebe influência direta, dentre outros fatores, da filosofia da educação de Dewey (2011). A ampla aceitação do discurso do novo e as teorias pelas quais os discursos se pautavam revelavam a crença na ciência como a descoberta e o fundamento dos fatos. “É útil vincular filosofia com pensamento, que se distingue de conhecimento. Conhecimento – conhecimento fundamentado – é ciência; representa objetos que foram estabelecidos, ordenados e dispostos racionalmente” (DEWEY, 2007, p. 79).

Além da aceitação tácita da ciência e da filosofia como instâncias separadas, a própria linguagem *deweyniana*, usada em sua filosofia, tornou-se uma forte influência à ciência psicológica de sua época, como pode ser verificado abaixo:

Totalidade significa continuidade – a continuação de um hábito anterior, com a readaptação necessária para mantê-lo vivo e em desenvolvimento. Em lugar de assinalar um esquema de ação completo e pronto, a totalidade mantém o equilíbrio em uma grande quantidade de ações diversas, de maneira que cada uma empreste e forneça significância às outras (DEWEY, 2007, p. 77).

Termos como “desenvolvimento”, “esquema”, “equilíbrio” e “readaptação”, bem como a lógica linear implícita na noção de continuidade, são afins com as categorias acerca das etapas de desenvolvimento infantil de Jean Piaget⁶. A influência das descobertas científicas e no campo da psicologia é marcante no corpo filosófico de John Dewey e vice-versa. Contudo, o que é contestado na filosofia *merleau-pontiana* são noções de experiência que se pautam nas representações científicas construídas por suas próprias categorias e conceitos *a priori*. O problema também se agrava quando percebemos como não só a noção de ciência e filosofia foi sendo abalada, como também a noção do empírico e do progresso foi sendo priorizada em função do conhecimento. Pela noção de experiência, notamos quão fortemente essa concepção revela uma vinculação entre empírico, experimento e experiência, e como ela recoloca o “fazer” como prioridade, em última instância, no contexto educacional. Para Dewey (2011), a educação progressista tem como raiz a experiência, contudo essa mesma noção de experiência aparece como ideia de progresso e evolução, como um somatório *continuum* de aprendizagens adquiridas e desenvolvidas progressivamente.

Merleau-Ponty (2006; 1999) sabia, como demonstra em seus estudos e reflexões filosóficas, que esses novos saberes estavam distanciados do mundo da vida. Por isso mesmo,

⁶ A publicação a obra “Democracia e Educação” marcou e influenciou a educação do século XX. “Quando Dewey o publicou em 1916, em meio à primeira Guerra Mundial e um ano antes da Revolução Russa [...], Jean Piaget (1896- 1980), que mais tarde daria outros contornos à psicologia e à educação com sua epistemologia genética, acabava de licenciar-se na Universidade de Neuchâtel, sua cidade natal (CUNHA, 2007, p. 8).

sabia que nosso referencial teórico, tradicionalmente consolidado, precisaria ser revisto. Sabia também que essa lacuna podia ser remontada a Descartes, o grande articulador do dualismo teórico que redundou, de um lado, na primazia do “eu penso”, e, de outro lado, na primazia do objeto. Assumir a revisão dos nossos pressupostos, desemaranhar suas origens, devolver nosso contato com o mundo e propor um projeto de razão capaz de superar as dicotomias, parecia ser uma tarefa inadiável. A experiência, nesses termos, não poderia coincidir com a noção concebida na “época moderna” por alguns de seus maiores expoentes, como John Dewey. Não podia, também, ser uma resposta construída sob bases frágeis. Seria necessário, nesse intento, repensar e compreender, primeiramente, a fragilidade e a descaracterização da razão. No período moderno, a noção de experiência já estava, de antemão, dada, se pensarmos os seus pressupostos ontológicos. A cristalização desses pressupostos e a revisão de sua ontologia era o que, de fato, precisava ser revisado. Não adianta renovarmos os conceitos e tentarmos novas teorias se a ontologia que a sustenta não for posta em questão. Eis a tarefa e filosofia *merleau-pontiana*.

Uma das contribuições mais preciosas da filosofia *merleau-pontiana*; que tem sido pouco explorada porque talvez seja mais difícil de incorporá-la como guia de nossas ações, pesquisas e reflexões; é a proposta de uma interpretação capaz de dar conta do movimento da existência – “enquanto dinâmica em que se articulam não só natureza e cultura, corpo e alma, mas também a generalidade da história e dos ciclos orgânicos e a singularidade dos atos pessoais” (RABELO, 2008, p. 108). Nesse sentido, é a noção mesma de experiência que se revigora na sua filosofia, pois, além de redefinir termos tão essenciais como consciência, corpo, percepção etc., o filósofo ancora as bases de sua filosofia no corpo.

Postular a imbricação necessária entre corpo e consciência não é para Merleau-Ponty retirar o corpo de seu lugar consagrado na natureza, para jogá-lo no terreno da subjetividade. Trata-se antes de redefinir os dois termos a partir desta sua “imbricação”. Perpassado pelo subjetivo (“todo ele psíquico”), o corpo não é mais matéria inerte ante o espetáculo da cultura, é “corpo vivido”. Ancorada no corpo, por sua vez, a subjetividade já não pode mais ser tomada como interioridade, *locus* de onde emanam e onde são armazenados representações acerca do mundo. O corpo nos enraíza no mundo da cultura e da história (mas também dos sensíveis), nos enreda nas ações de outros e faz os outros inevitavelmente participarem de nossas ações (RABELO, 2008, p. 109).

Na “época moderna”, o termo experiência, baseado nas reflexões filosóficas de Merleau-Ponty, foi utilizado, quando da tentativa de conceituá-lo, de modo a ser reduzido ao experimental, de um lado, ou a uma operação intelectual, de outro, o que mostra, em última

análise, que já não é possível falar em um empírico puro ou, tampouco, em um intelectualismo puro, ou, em outras palavras, de um pensar e fazer como instâncias dicotômicas. Desse modo, a noção e a ideia de experiência, nas principais correntes de filosofia pedagógica, assumiram um caráter pragmatista e utilitarista. Muitos são os pensadores que assumiram um novo projeto de razão como uma tarefa inadiável a ser enfrentada e como o pivô da crise pela qual a sociedade moderna passava. A importância da experiência, nesses termos, adquiriu outra dimensão na filosofia *merleau-pontiana*. Diferentemente das concepções empíricas e intelectualistas, sem, contudo, desqualificá-las, a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) propõe o retorno ao mundo da vida. Experiência, nesse sentido, conduz-nos a voltar às coisas mesmas, à essência dos termos, à inteligibilidade da percepção e à originalidade do corpo.

Não por acaso, a noção de movimento está presente desde a filosofia da Antiguidade Clássica⁷, mas ainda, nos dias de hoje, é um termo que desafia teorias que pretendem fechar-se em pressupostos estáticos. Menos por acaso ainda, o termo experiência surgiu, sobretudo no século XX, como metodologia e filosofia das práticas pedagógicas (CAMBI, 1999). A centralidade desse tema no campo da educação demonstra sua complexidade e nos faz ver que pensar a experiência adquiriu, muitas vezes, um modo de conceber e tentar apreender o movimento característico e próprio da existência. O movimento é inerente a nossa existência, desde que entendido, no pensamento *merleau-pontiano*, não como pura atividade, mas como passividade e atividade simultâneas no processo de nossa experiência. Por isso insistimos na noção de experiência *merleau-pontiana*, pois acreditamos que a sua filosofia é uma filosofia da existência. Para nós, o termo experiência, sua complexidade e suas confusões nos dizem da busca de sentido e apreensão do que lhe é inerente, sobretudo se pensarmos a educação como movimento. Conceber a educação assim é admitir o seu movimento e ter que considerar, necessariamente, a experiência implicada nesse processo. Tentar apreendê-la é o mesmo que tentar apreender o devir do saber, a passagem das gerações, as mudanças ocorridas entre culturas e épocas, entre práticas e saberes, o contato com nós mesmos, enfim, o movimento do qual a própria experiência vivida se vale.

Contudo, para Merleau-Ponty (1999), uma teoria, mesmo a clássica, diz, sim, de modo

⁷ Ver a “Metafísica” de Aristóteles (Aristóteles, Met., VIII) nas dimensões ato e potência e a “Metafísica: ensaio introdutório” de REALE (2005). Essas referências possibilitam aprofundar a discussão acerca da noção de movimento, como ele é desenvolvido por Aristóteles e o seu sentido segundo as colocações de Reale (2005). As noções de ato e potência em Aristóteles lhe permitia conferir veracidade ao que a própria experiência lhe dizia, a saber: que havia movimento. Nesse sentido, deveria haver uma teoria capaz de responder e oferecer um referencial teórico que desse conta do movimento da existência enquanto fenômeno.

implícito ou mesmo explicitamente, da nossa experiência, mas a diz de uma perspectiva recortada e a considera a partir de um produto final, mantendo, o mais das vezes, uma “atitude natural” diante da realidade que nos cerca. A ciência toma certas categorias como dadas, negando o processo que a antecede. O resultado que hoje testemunhamos na constituição do saber foi a negligência de um corpo vivido. Uma experiência não necessita ser pensada para que ocorra, e ela ocorre dia a dia sem que, necessariamente, pensemos nela. O equívoco das teorias que tentaram dar conta da experiência, além de ontológico, revela o pressuposto cartesiano do “eu penso” e mantém as mesmas dicotomias corpo e mente, buscando nas representações de corpo e mundo modelos de entendimento. Assim, podemos supor que o que foi concebido como experiência em alguns movimentos progressistas de escolas novistas foi uma reprodução, de acordo com as leituras *merleau-pontianas* que realizamos, dos quadros ontológicos das teorias do conhecimento.

Todavia, a descaracterização da noção de experiência nas teorias pedagógicas e, por conseguinte, para uma concepção educacional, pode ser repensada, a nosso ver, com as contribuições da filosofia *merleau-pontiana*. A partir das leituras e estudos do filósofo, percebemos o que já afirmamos anteriormente, que a ideia e a noção de experiência, como a concebida no meio educacional durante a “época moderna”, ocorreu à custa do abandono do corpo, do seu perspectivismo, das suas limitações, do nosso espaço e do movimento do corpo na apreensão da nossa realidade. Não por acaso, é o corpo que adquire estatuto na filosofia *merleau-pontiana*, pela estrutura mesma da percepção. A percepção possibilita a inteligibilidade fora dos ditames de uma racionalidade objetivista ou subjetivista como fundamento da razão. A centralidade da percepção possibilita uma inteligibilidade que não cai nas armadilhas do subjetivismo e tampouco do objetivismo naturalista. Nas obras mais tardias de Merleau-Ponty, é a noção de carne que delineia uma nova ontologia, permitindo a presença do inteligível: nem coisa, nem matéria, tampouco um pensamento absoluto que fizera do nosso século um campo de teorias e conceitos, com a crença numa suposta “inovação”, mas um corpo como um sensível.

Para Merleau-Ponty (1999) o empirismo, embora se localize como um movimento contrário a Descartes, mantém nos seus quadros ontológicos a clássica separação entre corpo e mente, consciência e natureza. Vemos que as diferenças terminam por ser apenas retóricas, pois, ao fim e ao cabo, são, ambas, muito mais próximas e semelhantes do que se supunha. Ademais, o filósofo nos mostra que não havia, nesses movimentos de embates e rivalidades, fidelidade a seus próprios modelos teóricos, primeiro porque suas representações, já falhas desde o início, não permitiriam teorias purificadas ora do corpo, ora da *psique*, ora do mundo.

Segundo, porque seus pressupostos não foram questionados e as tentativas teóricas e práticas de conhecimento mantiveram-se refêns de um mesmo modelo ontológico, talvez sem o saber ou sequer admitir.

A importância e o valor da ciência, das descobertas e da verificação dos fatos não é posta em dúvida por Merleau-Ponty (2004; 1999). O que o filósofo nos provoca é a reflexão acerca dos seus métodos e pressupostos teóricos, é, essencialmente, acerca da epistemologia das ciências positivas que surgiram e se desenvolveram nas categorias dualistas, distanciando-nos do próprio saber. O filósofo valoriza a ciência e admite teorias e descobertas críticas que foram além dessas questões. Sua postura diante do saber, ao dialogar com descobertas e achados científicos, é a de devolver o seu valor e aproximar-se da filosofia na medida em que esta é reflexão, é a recolocação dos fatos na existência, com toda a complexidade que isso requer. Ele não postula a clássica separação entre ciência e filosofia. Isto, para ele, constitui-se numa ilusão, pois é não admitir que nossos postulados, métodos e teorias já implicam uma concepção de homem, mundo e coisa. Nesse sentido, sua postura e atitude diante da ciência e da filosofia é a de uma aproximação cuja complementaridade torna-se imprescindível para o saber.

O propósito do estudo da filosofia *merleau-pontiana* é a crença de que a crise da educação, quando pensada nos termos propostos, se mantém e mostra-se aguda, nos dias de hoje, e mais: algumas teorias, filosofias e artes contemporâneas; que Merleau-Ponty chamava de modernas, por tratarem-se de descobertas da sua época; não admitem mais os dualismos e a contesta como modelo de razão que se pauta na tradição cartesiana. Sua filosofia acena para a possibilidade de pensar as teorias que contribuem para a concepção de educação e para as práticas pedagógicas, sendo capaz de oferecer uma ontologia que supere os clássicos dualismos e de se pensar criticamente teorias “novas” que não fazem mais do que repor os mesmos pressupostos. A filosofia *merleau-pontiana* nos remete à busca do sentido da educação, para além do instrumentalismo reducionista, para além da reprodução a que tem sido submetida. Ao tentarmos apreender a educação, concebemos o movimento como essencial e o que se pede é uma filosofia que dê conta da existência.

Concebida como produção cultural e histórica, como processo de construção do saber cuja troca entre pessoas torna-se fundamental, como criação dentro de um movimento inerente e próprio da condição humana cujo passado, presente e futuro integram-se, a educação é tema fundamental para nossas vidas. Seu sentido parece ser o de uma constituição do próprio homem, pois

Há educação desde quando há o acontecer do homem. Há educação quando e onde quer que o homem aconteça no evento em que ele conquista o dom do próprio, ou seja, a possibilidade pela qual ele pode propriamente ser o seu ser, realizar propriamente o seu existir (FERNANDES, 2012, p. 35).

Os desafios da educação se dão mediante o problema ontológico do qual somos herdeiros. Se a ontologia não é posta em questão, é a concepção mesma de sujeito, objeto e mundo que se mantém e permanece inquestionável. A educação pensada e concebida como desafio sob a perspectiva merleau-pontiana abre possibilidades para assumirmos uma postura crítica, flexível e aberta diante do saber e do fazer educativo em todos os seus âmbitos. Somos convidados a adotar, perante uma revisão ontológica, uma postura diante da produção do saber. Nesse sentido, compreender o que teorias novas ou velhas, “boas” ou “más”, nos trazem acerca da concepção de homem e mundo; e, ainda, procurar apreender o sentido do conhecimento produzido tanto no passado quanto no presente; é o que cabe como tarefa e trabalho no campo educativo, especialmente aos educadores.

A partir da filosofia merleau-pontiana concebemos a educação como um movimento que exige dos educadores e de quem com ela se envolve uma postura diferenciada. Este é o desafio que acreditamos ser inerente ao próprio processo do fazer e saber educativo, o de assumir um olhar crítico e reflexivo ou uma “visão” de mundo, diante das teorias, das ciências, da tecnologia, da arte e da filosofia que abarcam nosso saber e fazer pedagógico, enfim, assumir um olhar cuidadoso e um modo de se acercar do saber e do fazer de forma que a abertura ao novo possa ser possível, de modo, também, que o saber e a cultura construídos, pensados e elaborados possam e devam ser retomados, pensados e elaborados não só do passado, mas sobretudo do presente que lhes dá sentido, ao qual pertencemos.

Ao se debruçar sobre os conceitos e categorias presentes na epistemologia do conhecimento desde o “Grande Racionalismo” e suas consequências no “Pequeno Racionalismo”, Merleau-Ponty (2004) possibilitou-nos pensar uma nova ontologia em lugar de novas categorias ou conceitos. A ontologia era o que deveria ser solicitado para que o indivíduo pudesse pensar e rever criticamente a realidade educacional e tantas teorias e inovações nesse meio. Nessa perspectiva, o educador sempre estará envolvido nesse movimento contínuo que a educação requer, seja como leitor ou intelectual seja como professor ou pesquisador. O educador não pode se dar ao luxo de achar que a formação e a postura crítica encerram-se com a aquisição de um diploma ou a ocupação de um cargo.

Colocar em questão estatuto do objeto e do sujeito foi a única via de acesso para se pensar um novo projeto de razão que desse conta de abarcar o que a ontologia cartesiana

deixava de fora ao propor modelos dualistas. Ao aproximar-se da arte, a filosofia merleau-pontiana abriu caminhos à concepção do corpo como um sensível e moveu-se em direção a uma ontologia do corpo como carne⁸. A noção de corpo como carne aparece como “deiscência”, ou seja, como algo que nasce como estofado do mundo, como imbricação, latência ou dimensionalidade do ser. A própria noção de carne desenvolvida por Merleau-Ponty (2012) surge sob influência de uma linguagem botânica, o que nos mostra a vinculação homem-natureza.

A aproximação merleau-pontiana com a arte segue-se com uma pergunta: o que a pintura ensina à filosofia? As artes visuais, dirá Chauí (2002, p. 184), “descobrem o invisível como estofado, forro, avesso e polpa do visível...”. Essa indagação sobre o que a pintura ensina à filosofia encontra-se no último ensaio de Merleau-Ponty (2004), “O olho e o espírito”. É uma questão que vai desdobrando-se como uma nova ontologia na sua obra publicada postumamente⁹, “O visível e o invisível”. Podemos dizer que a filosofia *merleau-pontiana* é a da “visão” e do “movimento”, a de uma “visão” que sabe da presença do “invisível” e a do “movimento” na busca dessa apreensão que será infinita, pois é da natureza do visível conter o invisível. A vida e a “Dúvida de Cézanne” nos oferecem uma dimensão desse movimento, da indagação sem fim e da tentativa de apreensão do mundo pela visão. Tal dimensão mostra que o visível e o invisível não são dois duplos, mas simultâneos. O invisível não é o negativo do visível ou o seu contrário, mas o que mantém o visível, o que o sustenta ou o que oferece o fundo e o sentido à visibilidade.

A arte nos ensina, segundo Merleau-Ponty (1975; 2004), a retomada incessante de si mesmo e de tudo que a natureza, o mundo e a cultura podem conter. É a retomada do sentido que ela nos ensina e, ao aproximar-se da pintura, Merleau-Ponty (1975; 2004) retoma o sentido da filosofia como indagação incessante da gênese do mundo, do novo, daquilo que permanece invisível ou da latência que pulsa em nós como experiência vivida e não formulada em teoria. Se a relação entre filosofia e arte pode ser compreendida nesses termos segundo a filosofia merleau-pontiana, acreditamos, também, que sua filosofia oferece sentido

⁸ A noção *merleau-pontiana* de carne não é alheia ao uso corrente do termo, pois corresponde, em parte, ao que a fenomenologia chama “corpo vivido”, ou “corpo animado” (S 287), isto é, o corpo que precede e se move, deseja e sofre; mas ela se afasta do sentido habitual, pois visa não à diferença entre corpo-sujeito e corpo-objeto, mas, antes, inversamente, à matéria comum do corpo vidente e do mundo visível, pensados como inseparáveis, nascendo um do outro, de uma deiscência (VI 190, nota) que é a abertura do mundo. Portanto, a carne nomeia própria e fundamentalmente a unidade do ser como “vidente-visível” (DUPOND, 2010, p. 9).

⁹ Por tratar-se de uma obra inacabada, não poderíamos afirmar os desdobramentos que o filósofo faria nesse livro. Portanto, tudo o que dissermos a respeito dele, em particular, basear-se-á no movimento de toda a obra e de todo o pensamento *merleau-pontiano*, especialmente nas leituras de seus últimos ensaios.

à educação, sobretudo na compreensão da experiência vivida que desdobra-se, como veremos nos capítulos seguintes, numa nova ontologia.

Por muito e muito tempo houve educação e não houve escola. A educação como ato, prática e produção de um saber muito mais amplo e maior do que a escola, propriamente dita, pode designar-se como a experiência de vida que acompanha o homem na sua jornada. Por isso, pensar no sentido da educação torna-se essencial para refletirmos sobre o próprio sentido da vida do homem. Quais experiências vêm fazendo parte da nossa formação como seres humanos e cidadãos? Embora a educação não seja debate estrito do campo escolar, pensar acerca do seu sentido e da sua expressividade no campo do fazer e do saber é significativo para pensarmos em propostas pedagógicas mais condizentes com a formação do homem e para pensarmos as escolas como *locus* privilegiado a esse intento. Se, ainda, há sentido em pensar a educação nos termos que propomos, a filosofia *merleau-pontiana*, a nosso ver, oferece contribuições decisivas para se refletir acerca do seu sentido como movimento e recolocá-la numa dimensão existencial. Tal reflexão é sugerida, desse modo, como um horizonte a ser alcançado.

CAPÍTULO II

É a senha da vida
É a senha do mundo
vou procurá-la.
(ANDRADE, 1994, p. 109).

2 O DISTANCIAMENTO DO MUNDO VIVIDO

Maurice Merleau-Ponty, ao indagar-se acerca da percepção, coloca-se diante de uma tarefa inadiável e também interminável. É acompanhando suas questões e, sobretudo, voltando-se para o mundo vivido que melhor poderemos compreender o que o filósofo francês nos propõe ao enunciar a fê perceptiva¹⁰. Em uma de suas passagens pela dúvida de Cézanne, podemos antecipar a intenção e o caminho que Merleau-Ponty (1975) percorreria na obra *Fenomenologia da Percepção*¹¹. Ao evidenciar a dúvida de Cézanne, compreende-se melhor, talvez, a metamorfose e os prejuízos que a noção de percepção sofreu. Para Merleau-Ponty (2006; 1999), a percepção, que inicialmente é vivida de maneira ingênua, natural e espontânea, tornou-se um pensamento submetido a juízos formais, artificiais e fixos.

Quando Cézanne duvida da sua arte e da sua capacidade de realmente conseguir alcançar o seu “motivo” na obra, na verdade ele duvida da sua experiência ingênua, da autenticidade e da origem de uma percepção que “brota” junto à natureza. Sobre as “qualidades” do percebido, Merleau-Ponty (1975) dirá que: “o sujeito que sente não as põe como objetos, mas simpatiza com elas, as faz suas e encontra nelas a sua lei momentânea” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 288). E Cézanne afirma:

Eu me achava num tal estado de distúrbios cerebrais, num distúrbio tão grande, que temi, por um momento, que minha frágil razão não resistisse... Agora parece que estou melhor e que penso mais corretamente na orientação de meus estudos. Chegarei ao fim tão procurado e por tanto tempo perseguido? Estudo sempre a natureza e parece que faço lentos progressos” (CÉZANNE apud MERLEAU-PONTY, 1975, p. 303).

Devemos lembrar que, conforme a descrição *merleau-pontiana*, Cézanne trabalhava

¹⁰ O termo fê perceptiva aparece pela primeira vez nos manuscritos de *O visível e o invisível*, as últimas produções de Merleau-Ponty (2012), que, ao que tudo indica, tornar-se-iam uma obra. Contudo, esses manuscritos foram interrompidos na ocasião de sua morte súbita ocorrida em 1961, devido a uma parada cardíaca, e tornaram-se, portanto, uma publicação inacabada. O termo surge especificamente na primeira parte do capítulo *A interrogação filosófica* e se distribui em outros subtítulos ao longo deste capítulo.

¹¹ Cláudio Lefort (2004) esclarece que *A dúvida de Cézanne* foi um dos primeiros ensaios de Merleau-Ponty, publicado em *Fontaine* no mesmo ano em que aparece a *Fenomenologia da percepção*, 1945, porém redigido três anos antes.

sozinho, sem alunos, sem admiração por parte da família, sem incentivo por parte da crítica e, no seu envelhecimento, percebe-se que duvidava da sua vocação e creditava a “novidade de sua pintura” a um acidente do corpo. Será essa dúvida unicamente de Cézanne?

Tudo indica que a percepção, na sua aceção ingênua, natural e espontânea, recebe; nos dias de hoje, não obstante descobertas recentes na área da ciência, da arte e da filosofia do pensamento moderno¹², segundo Merleau-Ponty (2002); atributos suspeitos, ocupando uma condição de inferioridade no que condiz às teorias clássicas¹³ do conhecimento. De igual modo, é espantoso que o saber tradicionalmente consolidado na nossa formação, seja ele escolar ou acadêmico, não só pareça ter instaurado essa noção presente no senso comum, como também a tome de empréstimo e parta desse mesmo pressuposto para legitimar o conhecimento, estabelecendo e distinguindo, de antemão, o falso do verdadeiro.

Não deixa de ser flagrante esse paradoxo de que, uma vez a ciência sendo a fonte da verdade e, portanto, desvendando o mundo aparente da percepção, seja ela mesma o veio pelo qual se reafirma o que está posto no senso comum e com esse mesmo pressuposto constitua um saber. Essa verdade, para nós, do nosso tempo, apresenta-se como dada, e é a partir dessa premissa que a ciência e a filosofia clássica se estabeleceram na tradição do conhecimento. Nesse sentido, tanto o senso comum quanto a ciência, que decorre dessa concepção, tornam-se solidárias a um denominador comum: a negação do mundo tal como o vivemos ingenuamente.

Contudo, ao nos indagarmos acerca da percepção, poderemos questionar se essa descredibilização da percepção genuína não redundou na ausência de confiança em nossos sentidos. Podemos questionar, ainda, se não houve uma fossilização do nosso contato direto com o mundo e, em decorrência desse fator, uma substituição da experiência genuína por uma percepção simulada, dada e artificial. Nesses termos, podemos destacar um distanciamento consolidado e legitimado por um suposto saber da nossa experiência de contato direto com o

¹² A referência ao pensamento moderno não tem a mesma conotação que estende-se, comumente, em outros pensadores, à ciência da modernidade. Algumas ciências, bem como a arte e a filosofia modernas, consistem no pensamento de 50 a 70 anos da época em que Merleau-Ponty vivia. Contudo, dessas descobertas, em particular, Merleau-Ponty aproxima-se e dialoga, afirmando haver nesse pensamento uma tendência de se questionar a ordem de um saber tradicional. A exemplo dessas ciências e dessa filosofia, pode-se pensar na Física quântica de Einstein, na Linguística de Saussure, na Antropologia de Lévi-Strauss, na Psicologia da Forma, na Fisiologia de Goldstein e na Fenomenologia. No âmbito da arte moderna, pode-se citar, especialmente, Cézanne.

¹³ O pensamento clássico, para Merleau-Ponty, não se refere à antiguidade clássica do saber grego e escolástico, mas está demarcado desde Descartes, com o “Grande Racionalismo” do século XVII, até o “Pequeno Racionalismo”, do início do século XX. O pensamento grego é comumente citado pelo autor como o saber da Antiguidade e não o saber Clássico. É importante destacar que, para Merleau-Ponty, o afastamento entre filosofia e ciência se dá no mundo Clássico e no Pequeno Racionalismo.

mundo que nos cerca, além da crença difundida e generalizada no saber científico como o único meio de se alcançar a verdade. Finalmente, podemos indagar com Merleau-Ponty (1999) se, de fato, a percepção ingênua do nosso primeiro contato com o mundo deve ser negada em nome de uma verdade científica que a tem reduzido, como será demonstrado ao longo de nossa tradição clássica, a uma série de elementos causais e funcionais.

Não se trata de negligenciar a importância e o valor da ciência, mas de ponderar, no seio do seu surgimento, o valor de sua causa, em nome da veracidade dos fatos, de colocar em questão o que se supõe como sendo o verdadeiro e de investigar o que isso pode ter-nos implicado. De igual modo, não se trata, assim, de negar os benefícios do desenvolvimento da ciência, bem como da tecnologia, mas de evidenciar como isso vem tendo um impacto significativo no modo como tem se desenvolvido. A intenção de demonstrar os desdobramentos do saber clássico; tanto na tradição científica quanto na filosofia e suas mudanças ocorridas nas descobertas das ciências, arte e filosofia modernas; faz-se necessária, no entanto, não como medida impeditiva e preventiva com relação ao desenvolvimento tecnológico e científico, mas como proposta de esclarecer em que condições o saber engendrou-se. Ademais, quer-se identificar a consolidação do distanciamento da nossa experiência direta com o mundo no cerne desse próprio saber, implicando um modelo epistemológico elementarista que termina por ditar não só toda uma tradição do conhecimento, como também uma concepção de sujeito marcadamente clássico¹⁴.

Em contraposição a esse sujeito clássico, Merleau-Ponty (2004) não se esquecerá do conhecimento que se funda na realidade vivida. Ele afirma que anterior a todo conhecimento científico ou filosófico está o conhecimento original e espontâneo e que é essa realidade que deve ser explicitada, para, assim, ter-se conhecimento do rico “espetáculo do mundo”.

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter à sua volta [...] os objetos que povoam nossos sonhos são, da mesma forma, significativos. Nossa relação com as coisas não é uma relação distante, cada uma fala ao nosso corpo e à nossa vida, elas estão revestidas de características humanas (dóceis, doces, hostis, resistentes) e, inversamente, vivem em nós como tantos emblemas das condutas que amamos ou detestamos. O homem está investido nas coisas, e as coisas estão investidas

¹⁴ A concepção de sujeito clássico baseia-se na concepção das ciências e filosofias clássicas acerca da separação entre sujeito e objeto ou mente e corpo, pois essas dualidades terminam por oferecer dois modos de se pensar a subjetividade: ou pensa-se que o sujeito é o detentor do saber, ou pensa-se que o sujeito é o objeto.

nele (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23-24).

Maurice Merleau-Ponty buscará o despertar do mundo percebido, e seu propósito consiste em reaprender a ver o mundo. Nesse sentido, seguirá uma trajetória que parte da certeza sensível para, posteriormente, chegar à abstração do real sem torná-lo, contudo, uma construção artificial. É importante destacar, como afirma Carmo (2004), que toda tradição do conhecimento filosófico parte em busca de uma certeza. No exemplo de Descartes, este partiu da dúvida para se chegar à conclusão ou certeza indubitável de que pensava. Já em Merleau-Ponty, segundo Carmo (2004), essa certeza poderia ser chamada de “fé perceptiva”, que corresponde à crença com a qual percebemos o mundo, de que se vive nele de modo concreto e cotidiano e que nem sempre pensamos acerca do que fazemos cotidianamente, mas o fazemos e vivemos cotidianamente. A realidade mundana, para Merleau-Ponty (2004), é aceita ingênua e simplesmente, como ocorre com a criança que “percebe antes de pensar”.

Ao indagar acerca da percepção, Merleau-Ponty (2006, p. 287) afirma que “deveríamos distinguir as opiniões do senso comum, a maneira como este dá conta verbalmente da percepção, e as próprias experiências perceptivas – a percepção falada e a percepção vivida”. É justamente a esse propósito que se deve a obra *Fenomenologia da percepção*, ao se lançar na busca fiel e descritiva do mundo percebido tal qual ele se dá num mundo vivido, um projeto fenomenológico ainda mais antigo de “voltar às coisas mesmas”. Para o filósofo, a experiência perceptiva, em seu contato com o mundo, é o que define a experiência ingênua, que ocorre cotidianamente, sem que, para isso, sejam necessárias explicações e enunciados. A experiência perceptiva é aquela experiência muda do nosso contato direto e genuíno com o mundo percebido, com a coisa sensível que apela e assedia o corpo, que também é um sensível. Já a percepção falada e enunciada pode estar presente tanto no senso comum como nos enunciados científicos e filosóficos, e esta seria a percepção verbalizada, ou das falas segundas.

A experiência perceptiva, inicialmente denominada por Merleau-Ponty (2006) de consciência perceptiva¹⁵, é desconsiderada tanto nas ciências como na filosofia clássicas.

¹⁵ Consciência como *awareness*, que significa a possibilidade de dar atenção aos próprios modos de ser e às próprias ações, bem como de exprimi-los com a linguagem, foi descrita por Aristóteles e Platão e foi a única base, de fato, sobre a qual foi edificada a noção filosófica de consciência e também a noção comum (ABBAGNANO, 1998, p. 185). O significado que o termo consciência tem na filosofia moderna e contemporânea, embora pressuponha genericamente uma acepção comum, “é muito mais complexo: é o de uma relação da alma consigo mesma, de uma relação intrínseca ao homem, ‘interior’ ou ‘espiritual’, pela qual ele pode conhecer-se de modo imediato e privilegiado e por isso julgar-se de forma segura e infalível. Trata-se, portanto, de uma noção em que o aspecto moral – a possibilidade de autojulgar-se – tem conexões estreitas com o aspecto teórico, a possibilidade de conhecer-se de modo direto e infalível” (ABBAGNANO, 1998, p. 185).

Merleau-Ponty (2006; 1999) faz o caminho inverso do conhecimento tradicional ao assumir a percepção como o ponto de partida¹⁶. Para isso, retoma e evidencia; nos discursos científicos, filosóficos e culturais; a maneira como a percepção foi sendo considerada. Inicia por identificar, nessa linguagem, uma dada concepção de percepção e nos mostra uma camada sedimentada nos próprios termos científicos e filosóficos. Sua tarefa, então, consiste, primeiramente, em desvencilhar e revelar o distanciamento desembocado pela ciência e pela filosofia clássica acerca da percepção e, posteriormente, voltar-se para a percepção tal qual ocorre, tarefa que compreende suas duas primeiras obras.

Na introdução da sua primeira obra, *A estrutura do comportamento*, Merleau-Ponty (2006) apresenta o seu objetivo, o qual, nas suas palavras, seria compreender as relações entre consciência e natureza, entendendo por natureza a ordem orgânica, psicológica e social. Podemos apreender, ainda, na proposta inicial do pensador, mais dois aspectos, sendo eles o problema e a hipótese que atravessam toda a obra. Com relação ao problema, observamos que, para Merleau-Ponty (2006), a relação entre consciência e natureza não poderia ocorrer mediante a “representação”, pois esta não dá conta dos fenômenos patológicos, por exemplo, e termina por comprometer o próprio projeto de razão, ao excluir fenômenos que não se adequam ao esquema da representação. Já sob o segundo aspecto, Merleau-Ponty (2006) intui que a consciência e a natureza não eram opostas e antagônicas, mas que poderiam e deveriam ocorrer num nível de relação, em termos de estrutura, entre figura e fundo, e não de modo dicotômico, conforme preconizava a tradição cartesiana.

Historicamente os significados desses aspectos foram desenvolvendo-se paralelamente. Contudo, o termo consciência pode nos remeter, segundo a concepção filosófica de Merleau-Ponty (2004; 1999), à ideia de posse ou mesmo à de um sujeito constituinte. Por isso o termo “consciência perceptiva” adquire uma noção específica em seu pensamento. Em sua obra, tal noção aparece pela primeira vez em *A estrutura do comportamento*. Já na sua obra publicada postumamente, *O visível e o invisível*, o termo passa a designar percepção ou experiência perceptiva. Essa mudança de termo, “consciência perceptiva” para “experiência perceptiva”, visa, justamente, a busca do filósofo pelo rompimento com a noção de consciência como ideia ou operação intelectual de um sujeito cognoscente como possibilidade de posse consigo mesmo de modo direto e infalível. O termo “experiência perceptiva” busca um sentido muito mais próximo à percepção como experiência oblíqua, indireta, latente: e não transparente, direta ou uma operação intelectual. A experiência perceptiva pressupõe uma inteligibilidade nascente, que tem sua origem num corpo e, portanto, a palavra “consciência”, mesmo que referente a uma “consciência perceptiva”, poderia remeter a uma noção contrária à que seu pensamento e filosofia acenavam.

¹⁶ Para Merleau-Ponty (1975;1989), o Pequeno Racionalismo inicia do ponto de chegada do Grande Racionalismo e não do que foi seu ponto de partida. Por isso, Merleau-Ponty (1989) chama a atenção para a derrocada e o fóssil das ciências que tomam como dadas e verdadeiros o ponto de chegada dos enunciados do Grande Racionalismo. Segue-se um trecho em que essas questões são consideradas pelo filósofo: “o desvio pela metafísica, que Descartes pelo menos fizera uma vez em sua vida, a ciência o dispensa: ela parte do que foi seu ponto de chegada” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 32).

Em outros termos, o pensamento merleau-pontiano pretende, a princípio, desconstruir os muros e labirintos dentro dos quais o pensamento clássico aprisionou o sujeito ao apresentá-lo desligado de suas experiências. Procurando unir fenômeno e experiência, o filósofo se propõe a apontar dois grandes mitos de sua época que perduram até nossos dias, ainda que nos subterrâneos de alguns discursos filosóficos e científicos (MARQUES, 2004, p. 24).

Dessa forma, percebemos, em Merleau-Ponty (2006), desde o início de sua filosofia, o compromisso com a experiência, o que o localiza entre os filósofos do pensamento moderno a se preocupar seriamente com as representações que a filosofia e a ciência clássicas colocavam em seus quadros ontológicos, permitindo, do lado da filosofia, uma subjetividade e uma interioridade absolutas e, do lado da ciência, a objetividade e a exterioridade absolutas. As consequências dessas antinomias redundavam na cumplicidade de ambas as teorias do conhecimento tomarem como ponto de partida essas dicotomias e consentirem com o abandono do mundo e do corpo como fenômenos, particularmente do mundo vivido, distanciando-se, por conseguinte, da experiência.

Devemos, ainda, considerar que, desde o seu surgimento, a fenomenologia foi a tentativa de “voltar às coisas mesmas”. Em seus cursos na Sorbonne¹⁷, Merleau-Ponty (2006, p. 396), esclarece que, na origem da fenomenologia de Husserl, está o propósito de resolver e superar, simultaneamente, a crise da filosofia, das ciências humanas e das ciências em geral, e o “problema de Husserl é tornar novamente possíveis a filosofia, as ciências e as ciências humanas, bem como a coexistência delas, por meio de uma elucidação de suas relações e de seus processos de conhecimento...”. Desse modo, o projeto essencial de Husserl é a afirmação de uma racionalidade que permita o contato com a experiência. Nesses termos, o problema passa a ser a tentativa de descobrir um modo de conhecimento que possibilite a experiência e que, ao mesmo tempo, permaneça filosófico.

Husserl, de acordo com Merleau-Ponty (2006), estabelece a análise eidética como indispensável ao conhecimento dos fatos, o qual consiste, em última instância, na interrogação sobre o sentido daquilo que se investiga e se constata. Primeiramente, extrai-se da experiência comum e pré-científica uma grande quantidade de fatos e de conceitos; como os conceitos de percepção, por exemplo; para, posteriormente, oferecer-lhe um sentido coerente e válido, buscando compreender o que significam as experiências. Dessa forma, observa-se, desde

¹⁷ O livro representa uma compilação dos cursos dados na Sorbonne entre os anos de 1949 e 1952. A nota do editor esclarece que na obra os textos apresentados são resumos – estabelecidos por participantes e aprovados pelo ministrante – do curso dado por Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne sobre psicologia e pedagogia da criança.

Husserl, a tentativa de conferir à ciência e à filosofia uma complementaridade indispensável¹⁸.

Queríamos também chamar a atenção para as meditações que Husserl consagrou a esses problemas. Husserl parece-nos exemplar pelo fato de, talvez melhor do que ninguém, ter sentido que todas as formas de pensamento são de certa maneira solidárias, que não há necessidade de destruir as ciências do homem para fundar a filosofia, nem de destruir a filosofia para fundar as ciências do homem, que toda ciência segrega uma ontologia e toda ontologia antecipa um saber e, por fim, que cabe a nós entrarmos num acordo e procedermos de maneira que a filosofia e a ciência sejam ambas possíveis... (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 105).

Em concordância com as questões propostas por Husserl, e de modo análogo a elas, Merleau-Ponty (1989) se mostra convencido de que os problemas que o saber clássico herdou do (e legou ao) nosso século, encontram-se estritamente vinculados à ruptura entre ciência e filosofia. Para Merleau-Ponty (1989, p. 140),

Entre o conhecimento científico e o saber filosófico que o recoloca sempre na presença de sua tarefa, não pode haver rivalidade. Uma ciência sem filosofia não saberia, ao pé da letra, do que fala. Uma filosofia sem exploração metódica dos fenômenos chegaria apenas a verdades formais, isto é, a erros. Fazer metafísica não é entrar num mundo de conhecimento separado, nem repetir fórmulas estereis como estas de que nos servimos aqui – é ter experiência plena dos paradoxos que indicam, é verificar sempre de novo o funcionamento discordante da inter – subjetividade humana, é procurar pensar até o fim os mesmos fenômenos investidos pela ciência, restituindo-lhes somente sua transcendência e estranheza originárias.

Nesses termos, “a filosofia não é rival nem resíduo da ciência, mas seu pano de fundo necessário” (CHAUI, 2002, p. 227). Nas palavras de Chauí (2002), Merleau-Ponty sempre pretendeu atenuar o distanciamento entre ciência e filosofia, desde que não se conceba essa postura como a ideia de uma convergência entre ambas, mas sim como possibilidade de uma complementaridade entre essas duas instâncias dos saberes. Contrariamente, o que ocorreu e

¹⁸ “Segundo Merleau-Ponty, a filosofia atual não pode nem se propor, como o Grande Racionalismo clássico, coincidir com um absoluto de ser ou de positividade mediante a ideia verdadeira, nem aceitar negar-se a si própria num relativismo destruidor da verdade [...] segundo a *Fenomenologia da percepção*, a filosofia é um retorno ao mundo de antes do conhecimento [...] mas ela nem por isso é uma fusão com o imediato; seu projeto é elevar a experiência à expressão de seu próprio sentido, recuperar ‘esse mundo inacabado para tentar totalizá-lo e pensá-lo. Portanto ela é uma reflexão, mas uma reflexão radical, que também deve refletir sobre essa reflexão’ [...] Pode-se também dizer que a tarefa constante da filosofia consiste em pensar sua relação com a não filosofia. E se hoje há uma crise ou mesmo ‘uma ruína da filosofia’, no sentido da ‘filosofia expressa, oficial’, essa crise é também a exigência de uma ‘ontologia não separada’: a verdadeira filosofia sabe permanecer na proximidade da não filosofia, que não é uma negação ou um esquecimento da filosofia, mas, antes, uma filosofia ‘operante’, não tematizada, interior à obra em andamento: o sobrevôo é perigoso para o pensamento” (DUPOND, 2010, p. 35- 36). Nesse sentido compreendemos que Merleau-Ponty não só buscou esclarecer os prejuízos da clássica ruptura entre filosofia e ciência como, de fato, aproximou-se, em sua filosofia, das ciências e artes modernas.

ainda ocorre, na tradição do saber, consiste na exclusão recíproca entre ambas as formas de conhecimento. Ao nos aproximarmos do pensamento e da obra merleau-pontiana, fica-nos, mais evidente, por que Merleau-Ponty (1989) insistia na complementaridade entre ciência e filosofia. A ruptura, para o filósofo, constituiu um dos cerne dos problemas e questões que adviriam desse rompimento, a saber: o acirramento do distanciamento da experiência. Dessa forma, para o filósofo, o distanciamento da nossa experiência e do nosso contato com o mundo vivido, remonta às rupturas instauradas entre filosofia e ciência.

Para explicitarmos melhor como isso se deu e o que significa a complementaridade entre filosofia e ciência almejada pelo filósofo, torna-se necessário compreendermos o que o filósofo chama de Grande Racionalismo e de Pequeno Racionalismo. É justo destacar que; embora as oposições entre consciência e coisa, representação e objeto, ideia e fato se iniciem na filosofia do pensamento clássico, tendo Descartes como marco; a cisão propriamente dita, entre ciência e filosofia, não corresponde, segundo Merleau-Ponty (1989), às distinções feitas pelo pensamento clássico do século XVII e, justamente para marcar essa diferença, “Merleau-Ponty contrapõe o Grande Racionalismo do século XVII ao Pequeno Racionalismo do início do século XX” (CHAUI, 2002, p. 206).

A ciência e filosofia clássicas são tributárias do cartesianismo, porém se diferenciam e se distanciam do pensamento clássico presente em Descartes e no “espírito” deste século. Tudo indica que Merleau-Ponty (1989, p. 175) ansiava pela complementariedade que ainda existia neste século e, em outros termos, O Grande Racionalismo¹⁹, na concepção *merleau-pontiana*, foi “esse momento privilegiado²⁰ em que o conhecimento da natureza e a metafísica acreditavam encontrar um fundamento comum. Cria a ciência da natureza sem, contudo, tomar o objeto da ciência como cânone da ontologia”.

Já o Pequeno Racionalismo,

[...] supunha uma imensa ciência já feita nas coisas a que a ciência efetiva viria reunir-se no dia de seu acabamento, sem nos deixar coisa alguma para

¹⁹ Marques (2004) ressalta o desafio ao procurar elucidar o que o filósofo entendia por Grande Racionalismo, considerando que Merleau-Ponty só tenha discutido diretamente este tema e usado essa expressão em poucas obras.

²⁰ Existia uma certa admiração do filósofo, como destaca Marques (2004), de uma época em que filosofia e ciência encontravam-se em uma espécie de acordo entre “interior” e “exterior” e que, neste caso, pode-se compreender o elogio de Merleau-Ponty ao 'Grande Racionalismo' naquilo que há de comum com seu próprio projeto filosófico e nas palavras do próprio filósofo destacamos: “como ele, procuramos não restringir ou desacreditar as iniciativas da ciência, mas situá-la como sistema intencional no campo total de nossas relações com o Ser e se a passagem ao infinitamente infinito não nos parece ser a solução, é somente porque retomamos mais radicalmente a tarefa que aquele século intrépido acreditara ter cumprido para sempre” (MERLEAU-PONTY, 1975 apud MARQUES, 2004, p. 31).

perguntar, pois toda questão sensata teria recebido resposta [...] Acreditava-se falar em nome da razão. Esta, confundia-se com o conhecimento das condições e das causas: em toda parte onde um condicionamento era revelado, pensava-se ter silenciado toda questão, resolvido o problema da essência com o da origem, restabelecido o fato sob a obediência de sua causa. A questão entre ciência e metafísica reduzia-se somente a saber se o mundo era um só e grande processo, submetido ao mesmo “axioma gerador”, cuja fórmula mística seria a única coisa que restaria para ser repetida no fim dos tempos, ou se havia, por exemplo, no ponto em que a vida surge, lacunas, descontinuidades onde se pudesse alojar a potência antagonista do espírito. Cada conquista do determinismo era uma derrota do sentido metafísico, cuja vitória exigia a “falência da ciência” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 174-175).

As críticas de Merleau-Ponty (1989) às ciências localizam-se, sobretudo, na ciência positivista de Augusto Comte. O acordo que ainda havia em Descartes fora quebrado, segundo Chauí (2002, p. 207), pelo lado da filosofia, com o criticismo *kantiano*, e, “do lado da ciência, pelo positivismo de Augusto Comte”. Essa crítica já aparece na primeira obra de Merleau-Ponty, quando esclarece o lado da filosofia, onde a percepção é vista como uma variedade da inteligência, destacando que “O criticismo resolve os problemas postos pelas relações entre forma e a matéria, o dado e o pensamento, a alma e o corpo completando-se numa teoria intelectualista da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2006 apud CHAUI, 2002, p. 208). Já do lado da ciência, o objeto e a natureza aparecem como entidades preexistentes, como sendo cada um deles um em-si colocado diante do observador universal.

Se, para nós, é difícil pensar em tal racionalismo, é porque, desfigurado e irreconhecível, é uma herança de uma tradição que o produziu gradualmente e com a qual nos ocupamos. É o fóssil de um grande racionalismo – o do século XVII, rico de uma ontologia, que já havia perecido no século XVIII, e que conservava apenas algumas de suas formas exteriores no racionalismo de 1900 (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 175).

A importância desses esclarecimentos de Merleau-Ponty (1989) acerca do Grande Racionalismo e do Pequeno Racionalismo é que eles nos auxiliam a compreender o distanciamento insaturado pela tradição cartesiana da experiência de contato com o mundo e com o próprio corpo. A filosofia submete a experiência do mundo e do corpo a juízos lógicos, ou em “pura” inteligência. Da mesma forma, as ciências também submetem e fracionam o mundo e o corpo em “pura” coisa. Claro que não se pode negar o dualismo já presente e aberto pelo caminho filosófico em Descartes, mas a cisão, uma vez ocorrida entre filosofia e ciência, para Merleau-Ponty (1989), fragmenta e sedimenta um vasto conhecimento distanciado do mundo percebido e, em outras palavras, da experiência vivida, pois dispensa os

fatos da busca de sentido, papel que caberia à filosofia, e os enunciados da busca dos fatos, função que caberia aos métodos científicos.

Podemos compreender esse distanciamento da experiência de modo duplamente negativo. De um lado, um distanciamento preconizado e legitimado no próprio saber e, de outro lado, o distanciamento do mundo vivido tal qual ocorre no mundo e no corpo enquanto fenômenos. Quando iniciamos esse capítulo com a dúvida de Cézanne, o que de fato queremos é chamar a atenção para o distanciamento do mundo vivido e se, para isso, recorremos ao pintor, foi para percorrer com o filósofo a reabilitação do sensível em contraposição com a própria metafísica de Descartes. O projeto *merleau-pontiano* é o de restituir a inteligibilidade, e para isso a única via possível consiste na superação das bifurcações clássicas instauradas pelo cartesianismo.

Nesse sentido, o retorno à percepção representa a reconciliação à doação originária e a aproximação com a experiência. A dúvida de Cézanne pode nos possibilitar o reencontro com o mundo vivido, percorrendo, juntamente com Merleau-Ponty, as bifurcações clássicas. O interesse pela percepção e o diálogo que Merleau-Ponty estabelece com as descobertas científicas, especialmente as de algumas ciências modernas, demonstram a retomada do projeto inicial da fenomenologia, executada por esse pensador, levada até as últimas consequências, o que significou aproximar-se, efetivamente, da experiência e, para tanto, das ciências, restabelecendo o diálogo entre ciência, filosofia e arte.

Contudo, devemos recuar mais um pouco e avaliar os dualismos postos em Descartes para melhor compreendermos o lugar da experiência e, conseqüentemente, da percepção na metafísica cartesiana e para, posteriormente, nos aproximarmos de Cézanne. De acordo com Müller (2001), Descartes destitui nossas experiências de qualquer valor cognitivo e assume uma metafísica cujo esboço encontra-se em Galileu. Müller (2001) esclarece, fundamentado em Husserl²¹, que Descartes foi o primeiro articulador da ontologia dualista de Galileu e, portanto, em Descartes encontra-se a noção de representação (matematicamente) necessária para o desenvolvimento de uma filosofia cujo sujeito possa ser o articulador entre conhecimento e mundo. Assim, concebe-se que a metafísica cartesiana e sua conseqüente análise da experiência subjetiva é tributária direta do projeto *galileano* de interpretação matemática dos fenômenos físicos.

2.1 A metafísica de Descartes e a estética de Cézanne

²¹ Essas reflexões encontram-se na obra de Edmund Husserl intitulada “*La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale*”.

É importante lembrar, como esclarece Müller (2001), que Merleau-Ponty foi um leitor da *Crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental* e, por isso mesmo, sabe que a origem do distanciamento da experiência e dos fenômenos remonta ao nascimento da física moderna²², especialmente a partir de Galileu. Husserl (2012), em suas análises acerca da origem e da ideia moderna da matematização da ciência, identifica as transformações ocorridas na matemática, desde a antiguidade grega até a modernidade, especialmente em Galileu, que possibilitaram o grande ideal de uma ciência “oniabrangente²³”. Husserl (2012) nos esclarece que a transformação começa a se operar nas principais ciências particulares do nosso patrimônio antigo desde a “geometria euclidiana e a restante matemática grega e, em seguida, a ciência grega da natureza” (HUSSERL, 2012, p. 15).

Quando Husserl (2012) destaca que é preciso considerar o deslocamento de sentido pelo qual sofre a noção e a ideia de matemática, nos chama a atenção, pois isso implica em considerar que há uma mudança substancial de concepção e aproximação acerca dos fenômenos da natureza. Enquanto a ciência matemática, concebida tanto por Euclides, como pelos gregos, conhecia seus limites e se circunscovia dentro de um quadro ontológico finito, isto é, definido e fechado, diferentemente, na modernidade, ocorre uma transmutação de sentido. E é a isso que queremos nos atentar nos esclarecimentos *husserlianos*: ao fato de que a matemática, de etapa em etapa, passa da noção de finito à de infinito, o que significa que seus princípios poderiam ser universais e servir de fundamento comum a todo conhecimento.

Isso ocorre, segundo Husserl (2012), devido a uma ideia pouco a pouco difundida, mediante a lógica axiomática da matemática e da possibilidade de seu alcance, para além daquilo que vemos, ou para além do finito, introduzida sobretudo pela noção de espaço e conceito da geometria como ciência. Segue-se que:

A concepção desta ideia de uma totalidade infinita e racional de ser, com uma ciência racional que a domina sistematicamente, é o que é novo e inaudito. É concebido um mundo infinito, aqui um mundo de idealidades,

²² É importante lembrar que a física moderna de Galileu se localiza, para Merleau-Ponty, entre as ciências e a filosofia clássicas, especialmente do Grande Racionalismo. O termo moderno utilizado neste trecho em específico e por alguns autores não tem a mesma acepção *merleau-pontiana* e refere-se ao tempo cronológico da Idade Moderna.

²³ Esse termo é utilizado por Husserl e seu sentido pode ser melhor compreendido no contexto e discurso que se desenvolve no próprio texto *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*. Entende-se por “oniabrangente” uma ciência que tudo abrange ou a totalidade de um conhecimento que pode ser apreendido por uma ciência. Nesse sentido, a ciência passa a ser compreendida como uma instância onipotente e/ou onipresente, capaz de verificar e abranger todos os fatos, porém sob a égide matemática segundo a crítica *husserliana*.

um mundo tal cujos objetos não são acessíveis ao nosso conhecimento como que por acaso, de modo isolado e incompleto, mas que um método racional, sistematicamente unificado alcança – num progresso infinito até alcançar cada objeto finalmente segundo o seu ser – em-si integral (HUSSERL, 2012, p. 16).

Com a noção de uma espacialidade ideal, inicia-se também a ideia de uma matemática formal que passa a ser concebida, na modernidade, como uma “matemática infinita”. E, assim, Husserl (2012) nos esclarece que a unidade infinita do ente resume-se em uma unidade total e racional que precisaria tão somente ser redigida correlativamente por uma “ciência universal”. Essa ciência universal surge como identidade suprema da matematização e a sua lógica axiomática torna-se uma idealidade que precisaria ser redigida e interpretada nos fenômenos. Desse modo, compreendemos por que

O seu racionalismo depressa se alastra para a ciência da natureza, e cria para esta a ideia, inteiramente nova, da ciência matemática: a ciência galilaica, conforme, com justiça, foi há muito denominada. Tão logo esta enceta o passo de uma realização bem – sucedida, transforma-se também toda a ideia da filosofia (como ciência do universo, do ente como um todo) (HUSSERL, 2012, p. 16).

As descobertas de Husserl (2012) esclarecem acerca das ideias das descobertas matemáticas e dos espaços geométricos, presentes nessa época, que terminam por desencadear e estar presentes no “espírito” dos clássicos. Contudo, não podemos nos esquecer de que, ainda que houvesse uma matematização da ciência da natureza, o infinito configurava-se também, por outro lado, em uma idealidade que não poderia ser fechada em limites estreitos, o que deixava em aberto o incognoscível. Nesses termos, podemos compreender melhor a ideia de um “infinito positivo” que aparecerá e será reconhecido, por Merleau-Ponty (1989), no espírito clássico da metafísica cartesiana, sendo esta ideia entendida, por isso, como uma possibilidade ainda viva de uma profundidade insondável que, assim que aberta, foi imediatamente fechada e reeditada, no sentido estrito, pelas ciências do Pequeno Racionalismo. Essa compreensão encontra-se esclarecida no seu último ensaio, *O olho e o espírito*, cujo trecho destaca-se a seguir:

É até aqui que devemos prosseguir para encontrar em Descartes algo como uma metafísica da profundidade: pois essa verdade, não assistimos a seu nascimento, o ser de Deus é, para nós, abismo... tremor prontamente superado: para Descartes é tão inútil sondar esse abismo quanto pensar o espaço da alma e a profundidade do visível [...] tal é o segredo de equilíbrio cartesiano: uma metafísica que nos dá razões decisivas para não mais fazermos metafísica, que valida nossas evidências limitando-as, que abre nosso pensamento sem dilacerá-lo (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 32).

A experiência de contato com o mundo foi pouco a pouco sendo substituída pela “geometria pura”, na concepção *husserliana*, e isso se deveu ao fato de se observar que os corpos geométricos ideais sempre sofriam deformações no campo das experiências. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer que a experiência deformava os corpos e os espaços geométricos, os quais oscilavam de uma determinada reta a uma reta “menos reta”, ou a uma reta não “pura”. Nesse contexto, estavam abertas as possibilidades de distinção entre aquilo que ocorria na experiência e, portanto, estava sujeito a oscilações e àquilo que era matematicamente puro, exato e medido. Assim, “Galileu²⁴ não hesitou preterir nos fenômenos tudo o que não se acomodasse à ordem e à medida das significações matemáticas” (MÜLLER, 2001, p. 17).

Ocorreu, desse modo, uma distinção bem sucedida, levada às últimas consequências, em Galileu, entre as qualidades primárias e as qualidades secundárias²⁵. As qualidades primárias correspondem àquilo que num fenômeno físico seria matematicamente traduzível, e as qualidades secundárias corresponderiam aos efeitos das qualidades primárias sobre nossos sentidos. Dessa forma, enquanto a primeira se circunscreve no âmbito do “real”, as qualidades secundárias estão estritas à nossa subjetividade e são, portanto, passíveis de oscilações, não correspondendo ao “real” do mundo físico. Não restam dúvidas, dentre os estudiosos do projeto *galileano*, que a metafísica de Descartes e sua consequente análise da experiência são tributários diretos do projeto *galileano* de interpretação matemática.

Mas, conforme relembra Müller (2001), se Descartes assume a matemática como método ideal e adequado ao tratamento dos fenômenos, por outro lado, sua articulação ocorrerá na busca e na evidência da capacidade de um sujeito de realizar tal proeza. Isso significa afirmar, nas palavras de Müller (2001, p. 18), que,

Conforme Descartes, se é verdade que nossa subjetividade agrega experiências que nada podem informar acerca dos fenômenos físicos; é também verdade que ela está investida de outras propriedades, que fazem dela não só uma substância autônoma, como também a condição para conhecimento dos fenômenos em geral.

Nesse dado contexto, a representação se insere como a possibilidade viável entre

²⁴ Galileu viveu numa época de descobertas científicas que possibilitaram mudanças da concepção do espaço e isso se evidencia nas colocações que Müller (2001, p. 16) destaca ao lembrar que Galileu teve a possibilidade de decodificar o espaço com as descobertas das lentes da geometria, juntamente com a leitura das relações físicas “em termos absolutamente regulares e inexoravelmente necessários”.

²⁵ Müller (2001) destaca que Galileu herdou essas terminologias de Kepler mas que as aplicou em um novo sentido.

aquele que conhece e os fenômenos físicos. A representação deverá então ocupar um lugar privilegiado, o intermédio pelo qual o sujeito efetua suas operações e a única via de acesso aos dados físicos. Era necessário, com a introdução do sujeito efetivada por Descartes, um intermediário entre os fenômenos primários e matematicamente expressos e os fenômenos secundários e sujeitos a deformações, e este *intermediário* consiste em nada mais, nada menos, que a “representação”.

Entretanto, para além das experiências, o sujeito é possuidor de uma capacidade de “representar” o conhecimento considerado verdadeiro. Nos quadros ontológicos que se formavam acerca das distinções que se estabeleciam, a distinção estava posta, de antemão, juntamente com um *a priori* “mudo” que determina e sedimenta todo um saber. Descartes é considerado o principal articulador dessa metafísica e “a partir de Descartes, a nova ideia passa a reger todo o curso do desenvolvimento dos movimentos filosóficos e torna-se o motivo íntimo de todas as suas tensões” (HUSSERL, 2012, p. 15).

É importante ressaltar, contudo, que Descartes não logrou e tampouco conferiu valor à experiência. Pelo contrário, em seu pensamento evidencia-se um esforço por manter a distinção entre os fenômenos físicos e reais e aqueles fenômenos que são subjetivos e irrealis, mas que, em última análise, podem ser decifrados pelo pensamento cognoscente. Doravante, a subjetividade reduz-se ao *cogito*, a capacidade cognitiva do “eu penso”. A dúvida que em Descartes aparece e que, inicialmente, parece colocar em suspenso nossos conhecimentos, termina por desconsiderar todos os nossos sentidos e deles suspeitar. A dúvida transforma-se, pouco a pouco, em método, uma dúvida que tem o seu reverso na certeza indubitável da inspeção do “espírito” e, por sua vez, na capacidade representativa.

Tanto a filosofia quanto a ciência contribuíram para o distanciamento do mundo vivido. Ambas partiam do mesmo pressuposto de que a percepção não era confiável e, portanto, deveria ser anulada. Ambas anunciaram que aquilo que não nos fala da realidade considerada “verdadeira”; e que, por conseguinte, não nos define essa mesma realidade; deve ser combatido, o que redundou na perda predominante da confiança naquilo que os nossos sentidos nos diziam, como também a crescimento da crença de que o único meio eficaz e seguro de se chegar à verdade seria por meio dos métodos científicos. Müller (2001) lembra que tanto os dissidentes quanto os simpatizantes do cartesianismo foram ambos cúmplices do abandono das nossas experiências e daquilo que nos permitia o contato direto e genuíno com o mundo imediato, a saber, com o mundo dos nossos cinco sentidos. A nossa percepção é desqualificada e sofre a metamorfose de ser transformada em “ideia” ou em um objeto físico e anatômico, “destituído de interior”, como falará Merleau-Ponty (2006). Em outras palavras,

também “os inimigos do cartesianismo não discutirão essa desqualificação da experiência” (MÜLLER, 2001, p. 19).

Ao questionar o desenvolvimento tanto da ciência quanto da filosofia clássica, Merleau-Ponty (2002, p. 21) reconhece como sendo característica do espírito Francês a forma como se é oferecido, à ciência e aos conhecimentos científicos, “um valor tal que toda a nossa experiência vivida do mundo se encontra, de uma penada, desvalorizada”. Assim:

Se quero saber o que é a luz, não será ao físico que me devo dirigir? Não será ele que me diz se a luz é, como se pensou em determinada altura, um bombardeamento de projecteis incandescentes ou, como também se acreditou, uma vibração do éter ou, finalmente, como admite uma teoria mais recente, um fenómeno assimilável às oscilações electro-magnéticas? (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 21- 22).

Essa questão se coloca, como vimos, desde o início, em seu pensamento, e é uma indagação necessária ainda no nosso tempo. Na verdade, Merleau-Ponty (2002) pergunta acerca do que foi feito, mediante a dúvida cartesiana, da nossa experiência. Em nome de uma dada “verdade”, toda uma camada e espessura do mundo vivido foi desconsiderada e “Descartes, inclusive, dizia que pelo simples exame das coisas sensíveis e sem recorrer aos resultados das investigações sábias, consigo descobrir a impostura dos meus sentidos e aprender a confiar apenas na inteligência” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 22). Trata-se, então, de tentarmos compreender que sentido tinha a dúvida em Descartes²⁶ e quais foram os seus desdobramentos na tradição filosófica e científica. Ou seja, trata-se de tentarmos descobrir se há semelhanças entre a dúvida de Cézanne e a dúvida de Descartes, ocorrida três séculos antes.

Ao introduzir a dúvida, Descartes (2011) estabelece um princípio artificial como método, onde tudo o que diziam os sentidos era considerado, de antemão, falso. Seu método, a dúvida, porém, tinha um propósito: chegar a uma verdade de tal forma que fôssemos conduzidos àquilo que seria considerado real. Podemos, assim, afirmar, que o anverso da dúvida cartesiana, ou seu fim último, é a certeza indubitável. Resta-nos, então, compreender o

²⁶ Nos seus estudos de história do pensamento moderno, Koyré (2011, p. 43- 44) nos lembra de que a Renascença foi uma época “em que a crença na magia e na feitiçaria se expandiu de modo prodigioso, infinitamente mais do que na Idade média”. Para o autor, isso se deve à destruição ocorrida com a síntese aristotélica. “Com efeito, depois de ter destruído a física, a metafísica e a ontologia aristotélicas, a Renascença se viu sem física e sem ontologia, isto é, sem possibilidade de decidir, de antemão, se alguma coisa é possível ou não”. O autor alega, ainda, que uma nova ontologia só foi estabelecida no século XVII e que antes disso não se dispunha de critério algum acerca das informações, se essas seriam verdadeiras ou não. Essas colocações do pesquisador nos permite concluir por que Descartes foi bem sucedido na sua metafísica. Provavelmente ele também sentiu a necessidade de uma ontologia que diferisse do “espírito” místico e da ausência de critérios que se refletia em sua época.

que foi sendo desconsiderado, já que duvidoso, e o que surgiu como sendo o verdadeiro.

Suponho, então, que todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que nunca houve nada de tudo quanto minha memória repleta de mentiras me representa; penso não ter nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas de ficções de meu espírito. O que então poderá ser considerado verdadeiro? Talvez nada mais, a não ser que não há nada de certo no mundo (DESCARTES, 2011, p. 42).

Assim, Descartes chegará à máxima de sua conclusão de que a única segurança de sua existência é justamente a sua capacidade de fazer uso desses artificios e, portanto, o seu pensamento.

Eu, então, pelo menos, não sou algo? Mas já neguei que tivesse algum sentido ou algum corpo. Hesito, não obstante, pois o que resulta disso? Sou de tal forma dependente do corpo e dos sentidos que não posso existir sem eles? Mas persuadi-me de que não havia absolutamente nada no mundo, de que não havia nenhum céu, nenhuma terra, nenhum espírito, nenhum corpo; então não me persuadi também de que eu não existia? Decerto não, eu existia sem dúvida, se me persuadi ou se somente pensei algo. Mas há um não sei qual enganador muito potente e muito astuto, que emprega toda sua indústria em enganar-me sempre. Não há dúvida, então, de que eu sou, se ele me engana; e que me engane o quanto quiser, jamais poderá fazer com que eu não seja nada, enquanto eu pensar alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bem nisso e ter cuidadosamente examinado todas as coisas, é preciso enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *Eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a pronuncio ou que a concebo em meu espírito (DESCARTES, 2011, p. 42-43).

Descartes (2011) possibilitou uma obra fecunda ao dar nome e lugar a um sujeito. Porém, na mesma medida, o sujeito ao qual ele dava ensejo era o sujeito do pensamento. Enquanto todos os sentidos eram excluídos por um artifício racional, o pensamento era, na mesma medida, a única prova patente e verdadeira da sua existência. A razão, assim concebida, reduziu-se à capacidade que o sujeito tem de suspender todos os nossos sentidos e considerar apenas a inspeção intelectual, de tal sorte que a ausência de um juízo formal e adequado seria a própria loucura ou, como veremos, uma ilusão. O que parece ter ocorrido no desenrolar do sujeito do “eu penso” pode ter sido a transmutação daquilo que era um artifício do pensamento em uma realidade.

É somente com o uso desse artifício que a razão torna-se possível, o que nos conduz, pouco a pouco, a estabelecer, como critério de razão, o pensamento metódico que tem como pressuposto a distinção entre os sentidos, qualidades secundárias, e a razão, qualidade primária. A razão só seria possível mediante um método e deveria ser “matematicamente”

demonstrável e exata. O que seria então a ausência desses artificios? Ou melhor, o que seria a ausência da capacidade de um pensamento que faz uso de uma representação matemática da realidade? Descartes nos coloca diante do seguinte exemplo:

Mas, ainda que os sentidos nos enganem algumas vezes no tocante às coisas poucos sensíveis e muito distantes, talvez se encontrem muitas outras, das quais não se pode razoavelmente duvidar, conquanto as conheçamos por meio deles: por exemplo, que estou aqui, sentado perto do fogo, vestido com um roupão, com este papel entre as mãos, e outras coisas dessa natureza. E como é que eu poderia negar que estas mãos e este corpo sejam meus? A não ser, talvez, que me compare com aqueles insensatos cujo cérebro é de tal maneira perturbado e ofuscado pelos negros vapores da bÍlis, que asseguram constantemente que são reis quando paupérrimos, que estão vestidos com ouro e púrpura, quando estão de todo nus, ou imaginam ser cântaros, ou ter um corpo de vidro. Mas o quê? São loucos, e eu não seria menos extravagante se me regresse por seus exemplos (DESCARTES, 2011, p. 31-32).

Ora, a ausência desse artifício, considerado racional, é a própria loucura. O projeto cartesiano deixa clara uma concepção de razão que exclui os odores, o tato e tudo o mais que, de início, imputa aos cinco sentidos, às oscilações e às confusões subjetivas. O sujeito cartesiano é um sujeito “acordado” e permanentemente vigilante, não há lugar para os sonhos²⁷. É um sujeito eminentemente ativo. A imaginação, quando concebida, é uma representação ou um retrato fiel da realidade. Segue-se que a razão cartesiana é a tradução ideal de uma consciência absoluta. Uma consciência transparente, clara e constituinte da realidade, substância autônoma, que possui atributos particulares e que atesta que, nos termos *merleau-pontianos*, “é finalmente com Deus que o *Cogito* me faz coincidir” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 499).

A dúvida de Descartes delineou um projeto de razão que teve por intenção instaurar o método de conhecimento sob a inspeção de um espírito. Podemos constatar essa orientação na análise que o próprio Descartes (2011, p. 51-52) realiza com um pedaço de cera:

²⁷ Os sonhos, assim como os sentidos, são colocados do mesmo lado, ou seja, do lado da inconsistência e das ilusões. Uma pequena passagem ilustra bem essa questão: “Eis porque talvez não concluamos mal se dissermos que a física, a astronomia, a medicina e todas as outras ciências que dependem da consideração das coisas compostas são muito duvidosas e incertas, mas que a aritmética, a geometria e as outras ciências dessa natureza, que só tratam de coisas muito simples e muito gerais, sem se preocuparem muito com se elas estão na natureza ou se não estão, contém algo de certo e indubitável. Pois, esteja eu acordado ou dormindo, dois e três juntos sempre formarão o número cinco e o quadrado nunca terá mais de quatro lados; e não me parecerá possível que verdades tão aparentes possam ser suspeitas de alguma falsidade ou incerteza” (DESCARTES, 2011, p. 35).

O que é de assinalar, sua percepção, ou então a ação pela qual se a percebe, não é uma visão, nem um toque, nem uma imaginação, e nunca o foi, conquanto o parecesse anteriormente, mas somente uma inspeção do espírito, a qual pode ser imperfeita e confusa, como era anteriormente, ou então clara e distinta, como é no presente, segundo minha atenção se volte mais ou menos para as coisas que nela estão e de que é composta.

Uma vez a consciência, compreendida como a própria “razão” e sendo admitida como uma capacidade inata e representativa do conhecimento verdadeiro, não se pode mais admitir “filhos bastardos”, e todas as outras consciências não são mais que ilegítimas. Com efeito, a criança, os poetas, o louco, os escritores, a imaginação e os delírios são, todos, destituídos de “razão”, ou mesmo de sentido. Eis por que a literatura e as artes foram consideradas, por muito tempo, uma metafísica clandestina e inferior aos ditames da razão clássica. Eis também por que as patologias foram destituídas de sentido; e os loucos, do direito a própria fala.

Nossos sentidos, considerados, nesses termos, inferiores e incapazes de darem conta de uma explicação exata e “verdadeira” da realidade, são traduzíveis somente pela linguagem matematicamente científica. Enfim, “trata-se de uma separação entre a existência em si e a existência para si, antagônicas e impossíveis” (CHAUI, 1967, p. 118).

Na retomada do *cogito* cartesiano, Merleau-Ponty, desconstrói esse mesmo *cogito* que terminou por desenhar o sujeito clássico e ditar uma vasta tradição filosófica e científica nas formas de conceber e produzir um determinado tipo de conhecimento. O que Merleau-Ponty oferece é o retorno à percepção. No intuito e na busca do conhecimento “primeiro”, ou fundante, Merleau-Ponty (1999, p. 529) destaca que:

Toda consciência é, em algum grau, consciência perceptiva. Naquilo que a cada momento chamo de minha razão ou de minhas ideias, se pudéssemos desenvolver todos os seus pressupostos sempre encontraríamos experiências que não foram explicitadas, contribuições maciças do passado e do presente, toda uma “história sedimentada”.

Quando Merleau-Ponty (1999) inicia pela percepção, explicita uma “consciência” que não pode ser circunscrita de modo “representativo”. O filósofo retoma e valoriza a percepção, demonstrando, já em uma nova perspectiva, a possibilidade de uma subjetividade que se constitui e se reconhece na experiência, e não fora dela. Dessa forma, se pode antecipar que o filósofo denuncia a impossibilidade de uma posse do próprio sujeito, ou de um saber e de um conhecimento absolutos, e também considera o reconhecimento de uma subjetividade que se constitui na experiência, ainda que sob erros.

Nossos erros, nossas ilusões, nossas questões são exatamente erros, ilusões, questões. O erro não é a consciência do erro, e até mesmo a exclui [...] nossos erros só se tornam verdades uma vez reconhecidos, e subsiste uma diferença entre seu conteúdo manifesto e seu conteúdo de verdade latente, entre sua pretensa significação e sua significação efetiva (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 533).

E Merleau-Ponty (1999, p. 536) continua:

[...] é necessário que atrás de todos os nossos pensamentos particulares se escave um reduto de não-ser, um Si. Não é preciso que eu me reduza a uma série de “consciências”, e é preciso que cada uma delas, com suas sedimentações históricas e as implicações sensíveis das quais está preenchida, se apresente a um perpetuo ausente.

Não se trata de negar o *cogito* que, em si, é essencial. Trata-se, portanto, de resgatar o *cogito* primeiro²⁸. Quando Merleau-Ponty recusa as “consciências”, é necessário que se entenda a sua recusa referente aos *cogitos* falados, ou aos segundos e terceiros, e tornados enunciados fixos.

Seguindo o sentido das palavras e o elo entre as ideias, chego a esta conclusão de que, porque penso, sou, mas este é um *Cogito* verbal [...] Descartes e, com mais razão ainda, o seu leitor começam a meditar em um universo já falante. Essa certeza que temos de alcançar, para além da expressão, uma verdade separável dela e da qual ela só seja a veste e a manifestação contingente foi justamente a linguagem que a instalou em nós. [...] é, portanto um *Cogito* falado, posto em palavras, compreendido nas palavras e que, exatamente por essa razão, não alcança sua meta, já que uma parte da nossa existência, aquela que está ocupada em fixar conceptualmente nossa vida e em pensá-la como indubitável, escapa à fixação e ao pensamento (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 537-538).

E, portanto, Merleau-Ponty (1999, p. 539) afirma que “toda questão é compreender bem o *cogito* tácito só colocar nele aquilo que verdadeiramente ali se encontra e não fazer da linguagem um produto da consciência, sob o pretexto de que a consciência não é um produto da linguagem.” Nessa passagem, Merleau-Ponty (1999) insere a concepção de um *cogito*

²⁸ O *cogito* primeiro tem uma acepção específica em Merleau-Ponty (1999), sobretudo quando se trata do capítulo “O *Cogito*”, na “Fenomenologia da percepção”. Nesse capítulo, em específico, o termo “*cogito* primeiro” refere-se ao *cogito* tácito. “O pensamento do *cogito* percorre toda a obra de Merleau-Ponty, na medida em que, para ele, a reflexão (que tem no *cogito* sua fórmula) é a recuperação e a atestação filosóficas da verdade da experiência [...] Na Fenomenologia da percepção, Merleau-Ponty distingue um *cogito* tácito e um *cogito* falado. O *cogito* de Descartes é “falado” ou mediado pela linguagem [...] *Cogito* tácito e *cogito* falado são, alternadamente, fundante e fundado: o *cogito* tácito funda o *cogito* falado, no sentido em que “a linguagem pressupõe, decerto, uma consciência da linguagem, um silêncio da consciência que envolve o mundo falante...” (DUPOND, 2010, p 11).

tácito. Compreendendo, assim, que:

Para além do *Cogito* falado, aquele que está convertido em enunciado e em verdade de essência, existe um *Cogito* tácito, uma experiência de mim por mim. Mas essa subjetividade indeclinável só tem sobre si mesma e sobre o mundo um poder escorregadio. Ela não constitui o mundo, adivinha-o em torno de si como um campo que ela não se deu; ela não constitui a palavra, ela fala assim como se canta porque se está feliz; ela não constitui o sentido da palavra, este brota para ela em seu comércio com o mundo e com os outros homens que o habitam, ele se encontra na intersecção de vários comportamentos, ele é, mesmo uma vez “adquirido”, tão preciso e tão pouco definível quanto o sentido de um gesto. O *Cogito* tácito, a presença de si a si, sendo a própria existência, é anterior a toda filosofia, mas ele só se conhece nas situações-limite em que está ameaçado: por exemplo, na angústia da morte ou na angústia do olhar de outrem sobre mim (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 541).

Segue-se que a compreensão do *cogito* tácito evidencia uma concepção de subjetividade. A subjetividade se revela como constitutiva de uma experiência e, ao mesmo tempo, de acordo com o próprio Merleau-Ponty (1999), como uma subjetividade dependente e indeclinável. A subjetividade se constitui na experiência e traz a descoberta do “olhar de outrem”.

A questão seria contrapor o *cogito* tácito ao *cogito* verbal, em outras palavras, seria o retorno às falas primeiras, ou falantes, em contraponto às falas segundas, ou faladas. Desconstruir o *cogito* cartesiano significa, na concepção *merleau-pontiana*, a instauração de um *cogito* tácito. Contudo, Merleau-Ponty (1999) apresenta, nos desdobramentos de seu pensamento, questões que vão para muito além do que se coloca.

Se, refletindo na essência da subjetividade, eu a encontro ligada à essência do corpo e à essência do mundo, é porque minha existência como subjetividade é uma e a mesma que minha existência como corpo e com a existência do mundo, e porque finalmente o sujeito que sou, concretamente tomado, é inseparável deste corpo-aqui e deste mundo- aqui. O mundo e o corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em ideia ou o corpo em ideia, são o próprio mundo contraído em uma apreensão global, são o próprio corpo como corpo-cognoscente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 547).

Retomando nossa proposição inicial acerca da dúvida, observamos, após compreendermos, de modo sucinto, a metafísica cartesiana, que há diferenças fundamentais entre a dúvida de Descartes e a dúvida de Cézanne. Em Descartes, a dúvida assume; senão no próprio Descartes, na trajetória cartesiana que se segue; o caráter metódico que sedimenta a tradição do conhecimento. Podemos, antes, falar que em Cézanne há, sim, a presença de uma

dúvida que foi engendrada no cerne do saber, “no coração da nossa sabedoria”, e que consiste, desde o início, na perda de contato com os nossos sentidos e da confiança naquilo que eles dizem. Mas esta dúvida difere, substancialmente, de um método, pois sua dimensão encontra-se na experiência genuína de contato direto do seu corpo e de seus cinco sentidos com o mundo circundante.

Em *A dúvida de Cézanne*, Merleau-Ponty (1975, p. 303) afirma que “a pintura foi seu mundo e sua maneira de existir”. Cézanne diferia-se dos clássicos e afirmava que “eles faziam quadros e nós tentamos um pedaço da natureza”. Suas dificuldades encontravam-se no limite das distinções presentes no pensamento clássico. As rupturas não faziam parte da origem da natureza e da inserção do homem no mundo, sendo esta a origem que Cézanne almejava reencontrar na sua pintura.

Para ele a linha divisória não está entre “os sentidos” e a inteligência, mas entre a ordem espontânea das coisas percebidas e a ordem humana das ideias e das ciências. Percebemos coisas, entendemo-nos a seu respeito, nelas ancoramos e é sobre este pedestal de “natureza” que construiremos ciência. É este mundo primordial que Cézanne quer pintar e eis por que seus quadros dão a impressão da natureza à sua origem, enquanto que as fotografias das mesmas paisagens sugerem os trabalhos dos homens, suas comodidades, sua presença iminente. Cézanne nunca quis “pintar como um animal”, mas recolocar a inteligência, as ideias, as ciências, a perspectiva, a tradição em contato com o mundo natural que estão destinadas a compreender, confrontar a natureza, como disse, as ciências “que dela vieram” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 306-307).

Em *A dúvida de Cézanne*, torna-se especialmente possível identificar os prejuízos que a cisão profunda no cerne do pensamento clássico, entre a experiência perceptiva do nosso contato com o mundo vivido e o conhecimento metódico, desencadeou. É justamente nessa distinção que podemos encontrar a zona de conflito daquilo que a intuição e a percepção de Cézanne testemunhavam. Desse modo, Merleau-Ponty (1975) identifica, nesse pintor, a recusa em negar o que seus sentidos diziam. Suas dúvidas, no entanto, nos remetem a pensar o sujeito cartesiano como um sujeito negado em seus sonhos e desejos, proibido de se ancorar nesse mundo, no seu corpo, e de confiar na sua percepção. Enfim, o sujeito cartesiano é um sujeito cindido, na acepção clássica do termo, e Cézanne é a recusa dessa condição apartada de um mundo perceptivo e vivido.

Em Cézanne, Merleau-Ponty (1975) parece considerar a fê perceptiva que suas dúvidas revelavam. Cézanne apud Merleau-Ponty (1975, p. 305), ao referir-se a outros artistas, afirmou que “eles faziam quadros e nós tentamos um pedaço da natureza [...]”

substituíam a realidade pela imaginação e pela abstração que a acompanha [...] é preciso curvar-se ante esta obra perfeita.” Dessa forma, compreendemos o que Merleau-Ponty (1975) pôde ver em suas declarações, vida e obra, ou seja, a percepção de um mundo vivido e pré-existente. Essa era a origem que Cézanne almejava. O pintor é um exemplo vivo do artista que usa seu corpo, intui e se inspira no seu contato direto com a natureza. Sua dúvida ocorria justamente por não deixar de fora a ambiguidade, a obscuridade, sua espontaneidade e criatividade que “adivinham” a percepção de um mundo.

O mundo não está mais diante dele por representação: é antes o pintor que nasce nas coisas como por concentração e vinda a si do visível, e o quadro finalmente só se relaciona com o que quer que seja entre as coisas empíricas sob a condição de ser primeiramente “autofigurativo”; ele só é espetáculo de alguma coisa sendo “espetáculo de nada”, arrebatando a “pele das coisas”, para mostrar como as coisas se fazem coisas e o mundo, mundo (MERLEAU-PONTY, 2004 , p. 37).

A dúvida cartesiana termina por enrijecer a própria dúvida, pois nela não cabe a ambiguidade ou, muito menos, a obscuridade. A própria dúvida só permanece dúvida conquanto a verdadeira inspeção a esclareça. Descartes fixa-a em juízos conceituais e axiomas matemáticos, distingue o verdadeiro do falso e estabelece como critério a distinção entre o mundo “real” e o mundo dos sentidos. Cézanne faz uso das “qualidades secundárias”, das cores, e delas faz seu “motivo” na obra. São seus sentidos que lhe dão a ancoragem nesse mundo. É das paisagens e de seus gestos e movimentos que Cézanne expressa uma tela, e é dessa convivência íntima que suas dúvidas emergem, pois não há lugar na segurança de uma verdade formal, estática e previamente estabelecida.

Não se trata portanto das cores, “simulacro das cores da natureza”, trata-se da dimensão da cor, a que cria espontaneamente nela mesma identidades, diferenças, uma textura, uma materialidade, um algo... entretanto, decididamente não há receita do visível, e a simples cor tampouco é, como o espaço, uma receita. O retorno a cor tem o mérito de aproximar um pouco mais do “coração das coisas”: mas este está além da cor-envoltório assim como do espaço envoltório (MERLEAU-PONTY, 2004, 36).

A obra de arte, para Cézanne, não é fixada em um contorno rígido, estático e distinto. O artista sabe, também, dos “múltiplos contornos”, das qualidades “secundárias” contidas nas paisagens. Dessas qualidades não há como desvencilhar-se das oscilações das luzes, do espaço, dos perfis e do fundo de onde as figuras emergem. Tratar-se-ia, nesse caso, de mutilar a originalidade primordial das paisagens. Merleau-Ponty (1999, p. 416-417), referindo-se às

cores e às luzes, acentua que “percebemos segundo a luz”, chamando nossa atenção até mesmo para demonstrar a tendência incoerente, de um pensamento objetivo, de purificar o objeto percebido, destituindo-o de suas qualidades sensíveis.

E era a essas “qualidades” que Cézanne se apegava na execução de suas telas. Contrariamente às distinções *galileanas* entre qualidades primárias e qualidades secundárias, podemos compreender os dilemas do artista nas asseverações que o próprio Merleau-Ponty (2012, p. 15) apresenta:

Vemos as coisas mesmas, o mundo é aquilo que vemos – fórmulas desse gênero exprimem uma fé comum ao homem natural e ao filósofo desde que abre os olhos, remetem para uma camada profunda de “opiniões” mudas, implícitas em nossa vida. Mas essa fé tem isto de estranho: se procurarmos articulá-la numa tese ou num enunciado, se perguntarmos o que é este nós, o que é este ver e o que é esta coisa ou este mundo, penetramos num labirinto de dificuldades e contradições.

Assim, a compreensão de um fenômeno requer um pacto com o “espetáculo do mundo”, e não um distanciamento, como o quer um pensamento objetivo. O espetáculo, “enreda o sujeito e lhe propõe um pacto. A iluminação não está do lado do objeto, ela é aquilo que nós assumimos, aquilo que tomamos como norma enquanto a coisa iluminada se destaca diante de nós e nos faz frente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 416). Talvez seja dessa fé de que Cézanne falava quando duvidava, uma fé ainda mais antiga do que as distinções do saber clássico.

No entanto, apesar das distinções no campo da objetividade científica, ninguém duvida de que vê, sente e anda. Ninguém duvida que haja um mundo, mas, entretanto, é difícil explicá-lo, mesmo quando se sabe e se acredita que ele existe: essa é a fé perceptiva. Merleau-Ponty (2012) relembra que Santo Agostinho já dizia algo semelhante acerca do tempo, afirmando que este é perfeitamente familiar a cada um de nós, mas que nenhum de nós o pode explicar aos outros sem, com isso, correr sérios riscos de ter que redefini-lo incessantemente. O tempo nos escapa, e é a isso que Merleau-Ponty (2012) chama atenção ao recordar a sabedoria nas palavras de Santo Agostinho.

O filósofo esclarece que a nossa fé perceptiva é essa certeza de existir e conviver com os nossos sentidos e o mundo sem, contudo, poder encerrá-los em dogmas e esquemas fixos. Por isso, há fé, pois ela é anterior até mesmo às ciências e à filosofia, na medida em que antecede seus próprios enunciados e dita nossas crenças. Nesse sentido, a afirmativa de Merleau-Ponty (2012) de que “a ciência supõe a fé e não a esclarece” nos conduz a

reconhecer o primado da percepção que antecede e faz emergir o próprio conhecimento, o que significa restituir à percepção o seu lugar de origem.

Aceitar essa condição implícita é aceitar a condição de um mundo primeiro, mudo e prévio, anterior à rigidez metódica. É, inclusive, aceitar a condição de sempre recomeçar. Cézanne exprime e fala de uma dúvida que é originária da própria condição de existir e de ver. O pintor não estabelece as clássicas distinções e se vê indefinidamente na condição de sempre reaprender a ver o mundo. A dúvida de Cézanne, inversa à dúvida cartesiana, considera ambíguas e simulatâneas a existência dessas duas condições: a de ver e a de não tornar a visão uma lei estática, isto é, ver e ao mesmo tempo não ver tudo, ver por perfis, sempre em perspectivas. É a aceitação, enfim, da visão segundo as luzes, segundo o fundo, em relação ao qual depende diretamente a aparição da figura.

Assim é, e nada se pode fazer o contrário. Ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é nós e o que é ver, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo. Mas a filosofia não é um lexo, não se interessa pelas “significações das palavras”, não procura substituto verbal para o mundo que vemos, não o transforma em coisa dita, não se instala na ordem do dito ou do escrito, como o lógico no enunciado, o poeta na palavra ou o músico na música. São as próprias coisas, do fundo de seu silêncio, que deseja conduzir a expressão. Se o filósofo interroga e assim finge ignorar o mundo e a visão do mundo, que nele operam e se realizam continuamente, é precisamente para fazê-los falar, porque acredita nisso e espera deles toda a ciência futura. Aqui a interrogação não é um começo de negação, um talvez (*peut-être*) posto em lugar do ser (*être*) (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 16).

Podemos dizer que a dúvida de Descartes é o *cogito* do “eu penso”, enquanto a dúvida de Cézanne é a de uma experiência estética, o que significa dizer que sua dúvida pressupõe o sensível e é a própria obra por se fazer,

Não se trata mais de falar do espaço e da luz, mas de fazer falarem o espaço e a luz que estão aí. Questão interminável, já que a visão a qual ela se dirige é ela própria questão. Todas as investigações que acreditávamos encerradas se reabrem [...] ora, essa filosofia por fazer é a que anima o pintor, não quando exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que sua visão se faz gesto, quando, dirá Cézanne, ele “pensa por meio da pintura” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33).

Desse modo, devemos entender que Merleau-Ponty (2012) faz um duplo caminho, o de restaurar nosso mundo primordial da percepção e o de aproximar não somente filosofia e

ciência, mas, substancialmente, filosofia e arte. O filósofo, ao voltar-se para o mundo vivido, possibilita nossa proximidade com os fatos e seus valores empíricos, desde que, em suas palavras, possamos “reaprender a ver o mundo”, buscando o seu sentido. Isso significa devolver à ciência a sua estranheza originária. Para a filosofia, o autor devolve a condição essencial de recomeço, de revisão e redefinição incessantes das noções mais fundadas. Se em Descartes a dúvida se instaura como negação, na dúvida de Cézanne, ela é condição essencial e infinita na elucidação e expressão do mundo vivido. A dúvida em Cézanne tende a colocar em suspenso todas as nossas certezas, não como negação, como o fez Descartes, mas sim como uma dúvida que se volta, permanentemente, à própria origem, ou como elucidação infinita e que “inclina-se em todo o caso para a idéia ou para o projeto de um *logos* infinito” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 311).

No entanto, se observarmos com atenção o significado do “Deus insondável” em Descartes, verifica-se a abertura às questões que ultrapassavam o evidente e colocavam limites à própria metafísica cartesiana. Mas Merleau-Ponty (2004, p. 32) nos lembra que para Descartes “é tão inútil sondar esse abismo quanto pensar o espaço da alma e a profundidade do visível”.

Segredo perdido, e, ao que parece, para sempre: se reencontrarmos um equilíbrio entre a ciência e a filosofia, entre nossos modelos e a obscuridade do “há”, terá que ser um novo equilíbrio. Nossa ciência rejeitou tanto as justificações quanto as restrições de campo que lhe impunha Descartes [...] a profundidade do mundo existente e a do Deus insondável não vêm mais forrar a platitude do pensamento “tecnicizado” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 32).

A semelhança na qual insistimos é que, tanto na metafísica de Descartes quanto na estética de Cézanne, Merleau-Ponty (2004) nos possibilita compreender o sentido da dúvida. Ambos sabem daquilo que escapa do evidente e da fixação e que nos remete ao fundo do incognoscível, à profundidade e a uma percepção que não nos é dada de antemão, de modo transparente, acabado e absoluto. Porém, a diferença entre Descartes e Cézanne é que enquanto o primeiro destitui a nossa percepção de uma experiência e a purifica, o segundo a restitui como condição primordial em sua pintura, restitui, enfim, a nossa experiência de contato corpo e mundo. A estética de Cézanne retoma a profundidade e nesse sentido oferece um outro sentido filosófico.

Penso que Cézanne buscou a profundidade durante toda a sua vida”, diz Giacometti e Robert Delaunay acrescenta: “a profundidade é a inspiração

nova”. Quatro séculos após as “soluções” do Renascimento e três séculos após Descartes, a profundidade continua sendo nova, e exigem que a busquem, não “uma vez na vida”, mas durante toda uma vida (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 35).

Podemos considerar que a semelhança entre ambos é a própria dúvida. A dúvida tem esse duplo aspecto, paradoxal e ambíguo. De um lado, a dúvida nos dá a certeza de estarmos no mundo e vivermos nesse mesmo mundo e, de outro lado, suspende nossa aderência natural de estarmos nesse mesmo mundo. A dúvida evidencia quão frágil somos diante dos enigmas que a condição de viver e estar no mundo nos impõe. Isso significa colocar como questão inicial os desafios de darmos respostas àquilo que nos cerca e à nossa experiência de contato com este mundo.

Talvez seja por isso mesmo que compreendemos por que a aproximação com Cézanne pode nos elucidar tanto o projeto filosófico *merleau-pontiano* quanto a experiência genuína de contato com o mundo. A experiência da qual Merleau-Ponty nos fala é a experiência perceptiva, muda e cotidiana, sempre aberta e capaz de ser reencontrada. A dúvida em Cézanne é condição necessária e infinita, não adquire a rigidez metódica e permanece latente. Sua estética nos ensina a simultaneidade das coisas e retoma o insondável ao considerar a profundidade. Por profundidade podemos compreender, segundo a leitura que Merleau-Ponty (2004) faz da pintura de Cézanne, o impensável, o inapreensível sempre presente na vida e na obra do pintor. A reflexão que o filósofo realiza sobre esse artista possibilita uma compreensão de estética cuja percepção é condição primeira de contato com esse mundo e possibilidade indispensável e essencial da nossa experiência de ser e estar no mundo. É nesse sentido que afirmamos que a estética de Cézanne, sua obra, oferece sentido à própria filosofia *merleau-pontiana*, pois para constituir-se exige a mediação da experiência.

A Filosofia *merleau-pontiana* e sua aproximação com a arte restituem o valor primordial do sensível e seu estatuto filosófico na percepção. A aproximação desses dois modos de apreensão da realidade, filosofia e arte, permite a Merleau-Ponty (1975; 2004) a aproximação da experiência vivida no corpo. É no corpo que a percepção se revela e o conhecimento só poderia estar na imbricação da percepção de um corpo com o mundo.

O pintor é o único a ter direito de olhar sobre todas as coisas sem nenhum dever de apreciação [...] ele está ali, forte ou fraco na vida, mas incontestavelmente soberano em sua ruminação do mundo, sem outra “técnica” senão a que seus olhos e suas mãos oferecem à força de ver, à força de pintar, obstinado em tirar deste mundo, onde soam os escândalos e as glórias da história, *telas* que pouco acrescentarão às cóleras e às esperanças dos homens, e ninguém murmura. Qual é pois, essa ciência

secreta que ele possui ou que ele busca? Essa dimensão segundo a qual Van Gogh quer ir “mais longe”? Esse fundamental da pintura e talvez de toda cultura? O pintor emprega seu corpo, diz Valéry. E, de fato, não se percebe como um espírito poderia pintar. É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura. Para compreender essas transubstanciações, é preciso reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é uma porção no espaço, um feixe de funções, que é um trançado de visão e movimento (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15-16).

No entanto, há muito, com a conseqüente desqualificação da percepção e seu distanciamento da experiência vivida, o corpo foi fragmentado e tornado mais um dentre outros, objeto físico da ciência.

Reduzir a percepção ao pensamento de perceber, sob o pretexto de que só a imanência é segura, implica em assinar um seguro contra a dúvida, cujos prêmios são mais onerosos do que a perda que deve ser indenizada, pois implica em renunciar ao mundo efetivo e passar a um tipo de certeza que nunca nos dará o “há” do mundo (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 45).

Se para Merleau-Ponty (2006; 1999; 2012), há um mundo vivido que precede e excede toda razão; ou seja, um mundo pré-reflexivo; então este mundo comportaria o retorno ao originário, àquilo que precede o conhecimento reflexivo, um retorno ao mundo das coisas. Enquanto o que importa resgatar, na experiência, é o mundo vivido, o conhecimento, necessariamente, deverá passar pelo sensível, antes de ser conceituado. Na estética de Cézanne, podemos considerar que ele próprio efetua o retorno quando se volta às cores e estabelece com elas uma relação de contato primário na pintura, na busca de uma percepção crua, tal como ocorre na relação corpo e mundo vívidos.

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível [...] ora, uma vez dado esse estranho sistema de trocas, todos os problemas da pintura aí se encontram. Eles ilustram o enigma do corpo e ela os justifica. Já que as coisas e meu corpo são feitos do mesmo estofa, cumpre que sua visão se produza de alguma maneira nelas, ou ainda que a visibilidade manifesta delas se acompanhe nele de uma visibilidade secreta: “a natureza está no interior”, diz Cézanne. Qualidade, luz, cor, profundidade, que estão a uma certa distância de nós, só estão aí porque despertam um eco em nosso corpo, porque este as acolhe (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17-18).

Trata-se, sobretudo, de frisar que não há ruptura entre o vivido e o pensamento. Para Merleau-Ponty (2004), o mundo vivido e o mundo do pensamento não compõem dois mundos diferentes, mas um mesmo universo a desvelar uma mesma textura.

É assim uma tendência bastante geral reconhecermos entre o homem e as coisas não mais essa relação de distância e de dominação que existe entre o espírito soberano e o pedaço de cera na célebre análise de Descartes, mas uma relação menos clara, uma proximidade vertiginosa que nos impede de nos apreendermos como um espírito puro separado das coisas, ou de definir as coisas como puros objetos sem nenhum atributo humano (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 27).

A aproximação que Merleau-Ponty (1975; 2004) faz com Cézanne nos permite uma leitura que inverte a metafísica cartesiana. O sentido que o filósofo exprime da vida e da obra deste pintor nos leva a conceber a estética de Cézanne, que acontece no nível da experiência: uma estética que rompe as clássicas dicotomias e possibilita o contato do homem consigo mesmo, o resgate do corpo sensível. Podemos compreender que a estética de Cézanne implica uma metafísica subjacente e que traz a descoberto o corpo vivido, encarnado, sensível. A estética de Cézanne é o retorno ao mundo vivido cuja percepção é primeira, não em um sentido empírico, mas essencial e fundante.

Dessa forma, os trabalhos de Merleau-Ponty, segundo Carmo (2004), concedem centralidade à percepção. O filósofo sabe que o pensamento clássico legou a valorização excessiva do inteligível, enquanto ao sensível legou, por essa mesma tradição, a noção de que ele cria obstáculos. É contra essa tradição do sujeito clássico que se levanta o filósofo, para quem a reflexão pura e simples não é capaz de esclarecer uma parte decisiva da realidade, sobretudo no que concerne ao fenômeno artístico²⁹, que depende do sensível. Seu pensamento; sob a alegação de que não se deve banir, em nome da razão, aquilo que a precede; fala da crença indubitável de forças irreflexivas a desempenharem um importante papel.

A importância que Merleau-Ponty (1999) deu à noção de que todo conhecimento presente em nossa consciência passa primeiramente pela experiência do pré-reflexivo justifica a radicalidade do filósofo na busca do que se pode dizer de uma “reabilitação do sensível”. Ele propõe o retorno do qual tanto a tradição filosófica quanto a científica desconfiaram e,

²⁹ Uma importante nota acerca do fenômeno artístico e da reflexão pode ser encontrada no capítulo “Cultura, arte, estética e Educação: disjunções ou confluências?”, onde a autora destaca que apesar das distinções entre esses dois saberes, ambos estão entrelaçados desde suas origens. Entretanto, os parâmetros conceituais da filosofia muitas vezes se transformam em um saber abstrato, “fora das tramas dos acontecimentos cotidianos”, enquanto que a arte “consegue impregnar um objeto de puro sentimento”. O desafio é encontrar a confluência entre ambas essas instâncias e, para tanto, a proposta do tema nos leva a adentrar o caminho da experiência formadora. A citação a seguir esclarece melhor a importância e a urgência acerca do fenômeno artístico: “Na confluência dessas duas áreas tão distintas *a priori*, buscaremos a referência da estética enquanto experiência formadora, como ponto de inflexão para a análise que se pretende fazer, pautada, sobretudo, nas provocações trazidas pela arte contemporânea – que instigam novas práticas de criação e invenção -, e suas implicações para a educação” (FURTADO, 2013, p. 74). Vale ressaltar que essas colocações vêm ao encontro da filosofia *merleau-pontiana*, que, de alguma forma, antecedeu essa nova demanda que a contemporaneidade solicita, tanto na arte quanto na educação.

assim, pelas palavras de Carmo (2004, p. 36), “realiza um esforço para recolocar o pensamento numa existência pré-reflexiva”. Nesse sentido, compreende-se a prioridade que Merleau-Ponty deu ao mundo sensível tal como existe para o corpo. Segue-se, portanto, que na concepção *merleau-pontiana*, tudo aquilo que a consciência possui sobre a percepção, ela o retira do percebido.

É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção as quais nós nos projetamos. [...] Nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto é inseparável de uma visão do mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mas ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 518- 519).

Resta, então, considerar que Cézanne é um homem do nosso tempo e que sua dúvida também pertence a nós. As rupturas instauradas entre consciência e natureza, corpo e mente, foram desdobradas ao longo do desenvolvimento das ciências e pré-determinaram o conhecimento do qual somos herdeiros. Nesse meio tempo, as nossas experiências parecem ter sido recalçadas e, em lugar da experiência perceptiva, encontramos juízos fixos, formais e cristalizados. A dúvida de Cézanne pertence ao homem moderno que carrega consigo seus dilemas existenciais.

A dúvida de Cézanne restitui o mundo percebido. Devemos, no entanto, lembrar que o filósofo francês, ao reabilitar o sensível, nesse percurso, nos conduz ao corpo. Como Merleau-Ponty (1999, p. 416) mesmo afirma, “a percepção supõe em nós um aparato”, só respondemos às “solicitações” da luz, das cores etc., se possuímos um aparato: o corpo. Mas se a experiência perceptiva acontece em um corpo e na relação viva com o mundo, fica claro que a experiência, a qual Merleu-Ponty (1999) nos indica, só poderia acontecer em um nível de imbricação entre corpo e mundo.

Ocorre, entretanto, que o nosso saber distanciou-nos do mundo vivido e isso só foi possível porque se efetivaram os desdobramentos do corpo próprio e do mundo enquanto fenômenos em corpo “real” e mundo “pensado”. Corpo e mundo foram apartados e fragmentados. O corpo, lugar privilegiado da percepção, foi dilacerado em partes e transformado em coisa e ideia. Nesse sentido, gostaríamos de retomar a discussão iniciada nesse capítulo e pensá-la, especificamente, no reducionismo ao qual corpo e mundo foram submetidos enquanto representação.

2.2 A representação do corpo e do mundo

A ciência do comportamento, de acordo com Merleau-Ponty (2006), foi, inicialmente, definida em oposição direta aos dados da consciência perceptiva. Por exemplo,

[...] se estou numa sala escura e um foco luminoso aparece na parede e começa a deslocar-se, direi que ele “atraiu” minha atenção, que voltei os olhos “para” ele, que em todos os movimentos ele “arrasta” meu olhar” e, no entanto, o comportamento, apreendido do interior, aparece dotado de uma intenção e de sentido. Contrariamente, a ciência inicia-se rejeitando qualquer desses caracteres como meras aparências “sob as quais devemos descobrir uma realidade de outro gênero” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 5).

A desqualificação da percepção e sua descaracterização nos quadros dualistas da metafísica cartesiana terminam por ocasionar seus desdobramentos no corpo e no mundo natural. Corpo e mente, consciência e natureza se ramificam em categorias especializadas e separadas, o que proporciona um distanciamento irreversível entre elas. O filósofo leva-nos a compreender que, uma vez que a separação entre essas instâncias se consolida, no cerne do saber, seria preciso “reuni-los”, ou estabelecer uma possível ordem em que uma “reintegração” dos acontecimentos fosse possível. As teorias, para darem conta dessas separações, recorrem a uma relação de ordens de acontecimentos exteriores uns aos outros, que Merleau-Ponty (1999) chama de relação dos três termos entre o eu empírico, o corpo e o meio.

Não é por acaso que Merleau-Ponty (2006; 1999) efetiva sua busca pela percepção a partir dos constantes diálogos e embates com Descartes. Será, essencialmente, em Descartes que Merleau-Ponty (2006; 1999; 1989; 2002) localizará, tanto a problemática como a abertura ao distanciamento do saber em relação à percepção ingênua. Por outro lado, parece ser com ele, também, que Merleau-Ponty (2006, p. 298) reconhece a presença da ambiguidade própria da percepção, quando afirma:

É a alma que vê e não o olho', dizia Descartes, para se livrar das 'pequenas imagens que volteiam com o ar'. A evolução da fisiologia moderna mostra que essa afirmação deve ser tomada literalmente e voltada contra o próprio Descartes. É a alma que vê e não o cérebro, é pelo mundo percebido e suas estruturas próprias que podemos explicar o valor espacial atribuído em cada caso particular a um ponto do campo visual.

Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (2006), segundo Marques (2011), reconhecerá que, em Descartes, havia a ambiguidade e, desse modo, a possibilidade de um mundo percebido;

uma vez que já não mais é o olho que vê, o que suscita a leitura de que não é o cérebro, mas a alma que o faz. Contudo, amplia-se um vasto sentido para o mundo percebido, entendendo-se por alma uma percepção muito mais abrangente. O que parece insignificante e pôde passar despercebido, com o termo “alma” faria toda a diferença, uma vez que se encontra, nessa passagem, a possibilidade de uma superação mecanicista na correspondência entre olho, ou cérebro, e o mundo percebido. Por isso,

[...] nisto estaria talvez, além do que já explicitamos ao tratar da imagem, uma das justificativas do retorno de Merleau-Ponty ao *Cogito*, pensando ainda haver nele, apesar de suas dificuldades, uma espécie de ambiguidade que, por sua vez, seria dissipada e silenciada no radicalismo do realismo cientificista... (MARQUES, 2011, p. 165).

Para Merleau-Ponty (1999), a percepção foi reduzida à condição de coisa e o mesmo ocorreu com o corpo. Se pensarmos na relação entre o olho, quem vê e a coisa vista, compreenderemos o que Merleau-Ponty (1999) denomina de relação dos três termos entre o eu empírico, o corpo próprio e o mundo, submetidos a um pensador universal, entendendo por pensador o observador universal. Evidencia-se, desse modo, uma relação causal e mecanicista. Se os pressupostos do conhecimento estabelecem que é o olho ou o cérebro que vê, e não a alma, isto demarca, no âmbito desses conhecimentos, uma localidade precisa e, portanto, uma compreensão que só poderia realizar-se mediante uma relação fisiológica e causal.

A postura que o cientista assume, de acordo com Chauí (1967), torna-se, no ideal de alcançar o estatuto de um conhecimento exato e objetivo, paulatinamente, uma “ideologia da ciência”, na medida em que as ciências humanas também assumem a objetividade como causa. Por objetividade, no entanto, passa-se a compreender a neutralidade do cientista e, portanto, a negação do sujeito. Nesse meio tempo, o homem é reificado e o corpo é reduzido à condição de coisa dentre outras coisas, ou à condição de um objeto semelhante à natureza estudada pelo físico, e, assim,

Somos obrigados a renunciar à imagem que a experiência direta nos dá dele. O corpo fenomênico, com as determinações humanas que permitiam à consciência não se distinguir dele, vai passar a condição de aparência; o corpo “real” será o que a anatomia ou, em geral, os métodos de análise isolantes nos fazem conhecer: um conjunto de órgãos de que não temos nenhuma noção na experiência imediata e que interpõe entre as coisas e nós seus mecanismos, seus poderes desconhecidos (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 293-294).

Desse modo, “o espírito positivo ao se deparar com a subjetividade decide-se a compreendê-la como ele compreende a natureza: uma sucessão de fatos exteriores uns aos outros” (CHAUI, 1967, p. 53). A psicologia, ao menos na escola *behaviorista*, apresenta-se como uma “física do vivido” que reduz tudo a certo número de dados e faz com que as últimas consequências se traduzam na conversão do sujeito a um agregado de componentes independentes uns dos outros, entre os quais se estabelecem relações puramente mecânicas e externas de efeito e causa.

Se é o olho que vê, entendendo-o como o olho do cérebro, as explicações adviriam não mais do fato de colocar o problema como Descartes o fizera, mas de partir dessa premissa como dada e, nesse momento, estaríamos, na observação de Chaui (1967), todos conduzidos aos “ismos” das ciências e não somente aos da psicologia, mas aos de todas as ciências humanas que se circunscrevem nos moldes dos modelos objetivistas. No lado da psicologia, observamos a conversão da percepção em partes, cada qual separada em suas especificidades, além de uma redução da percepção ao resultado da atuação de mecanismos de ordem fisiológica e psicológica. Em suma, o sujeito passa a ser concebido como a soma de condições exteriores que atuam sobre ele, determinando-o por completo.

A análise do comportamento perceptivo desenvolveu-se inicialmente como complemento e extensão da teoria do reflexo. O problema que Pavlov se colocou foi o de saber como o organismo pode entrar em relação com um meio muito mais extenso e mais rico do que aquele que age imediatamente, sob a forma de estimulações físicas e químicas, em suas terminações sensoriais. Mas essa extensão do meio é obtida pela transferência do poder dos excitantes naturais para estímulos novos: basta multiplicar os comandos dos quais dependem nossas reações inatas e, particularmente, agrupá-las em cadeias de reações automáticas [...] a essência da atividade nervosa permanece a mesma: é um processo decomponível em partes reais (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 77-78).

Estaria no olho a condição etiológica dessa noção de localidade exata? Com a aceitação da hipótese de que é o olho quem vê; e, portanto, o cérebro; se daria toda uma abertura em busca da dissecação dos órgãos, da ênfase na anatomia e da localidade expressa dos acontecimentos vistos? Por isso, talvez, a noção de alma e a presença dessa ambiguidade nas meditações cartesianas; uma vez renegada pela tradição, tanto filosófica quanto científica, segundo a observação *merleau-pontiana*; faria toda a diferença se, ao contrário, tivesse sido considerada. Porém, na realidade, não é o direcionamento que as teorias do conhecimento tomaram que deve ser duvidoso, pois dificilmente; da forma como a filosofia cartesiana foi concebida e desenvolvida, diante do contexto em que isso ocorreu; dificilmente poderia ter sido diferente, mas o que importa é ressaltar que, nesse momento histórico do saber, a

ambiguidade estava posta.

O psicólogo, esforçando-se para inserir o homem na natureza e a elevá-lo a posição de um objeto científico, começa por um trabalho de fracionamento do sujeito em elementos. O primeiro desses fracionamentos é o do corpo e da consciência, ou antes, do psiquismo, “o setor particular do mundo real” que, entre os acontecimentos em-si que são colocados no cérebro, possui também a propriedade de existir para-si. A consciência é uma espécie de camada geológica profunda, uma “coisa” invisível que se encontra em algum lugar atrás dos corpos vivos e com relação a qual se supõe que se trata apenas de encontrar o ponto exato para a observação (CHAUI, 1967, p. 54).

O problema da percepção que, ao longo da modernidade, foi sendo reduzida aos órgãos dos sentidos, que seriam compreendidos separadamente e cada qual com suas funções específicas, seria, portanto, apenas um problema dentre outros prejuízos que ocorreriam ao corpo. Merleau-Ponty (2006) nos chama atenção para um segundo fracionamento que se dá no corpo, este se daria na distinção entre o corpo fenomenal e o corpo “objetivo”, ou seja, entre o corpo que vemos e vivemos, que seria a “pura aparência”, e o corpo “real” tal como o descrevem a fisiologia e a anatomia. Segundo Merleau-Ponty (2006), o corpo real passa a ser o intermediário necessário entre o psiquismo e o mundo. Já o mundo, por sua vez, também se desdobra em mundo fenomenal, aquele da mera aparência vivida ingenuamente, e o mundo objetivo, aquele apresentado de modo numérico, objetivo e “verdadeiro”. Esse mundo é considerado intrinsecamente diferente do primeiro e causa das percepções que ocorrem no sujeito. Desse modo, “o mundo se desdobra: haverá o mundo real tal como é fora do meu corpo, e o mundo tal como é para mim, numericamente distinto do primeiro: será preciso separar a causa exterior da percepção e o objeto interior que ele contempla” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 294).

Diante desses quadros dualistas e dos seus decorrentes desdobramentos do corpo e do mundo, dificilmente ocorre consenso entre tantas instâncias dos saberes. Contrariamente, cada qual requererá para si uma particularidade exclusiva e absoluta do entendimento. Mas; embora todas as teorias, sejam elas subjetivistas, sejam elas objetivistas, se ramifiquem e se especializem diferentemente; todas elas reservam tanto para o corpo, como para o mundo, uma e a mesma condição: a representação. É esta a concepção representativa que Merleau-Ponty (1999) chama de tradição cartesiana, esclarecendo-nos que:

A tradição cartesiana habituou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção do corpo e a da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser

inteiramente presente a si mesmo, sem distância. Essas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um sujeito que é apenas aquilo que pensa ser. O objeto é objeto do começo ao fim, e a consciência é consciência do começo ao fim. Há dois sentidos e apenas dois sentidos da palavra existir: existe como coisa ou existe-se como consciência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268).

Em lugar de um corpo vivo e vivido, temos o corpo em ideia e sem interior. E em lugar de um mundo vivido, temos um mundo dado em ideia. Ou o corpo é um correlato de mecanismos psíquicos, ou ele é um amontoado de órgãos sujeito a influências exteriores. O corpo próprio é destituído de interior e passa a ser a representação daquilo que cada ciência em particular fará dele. Desse modo, ocorre um distanciamento e uma cisão entre o que pensamos ser o corpo, isto é, o corpo representado, e a forma como, de fato, vivemos o corpo.

Merleau-Ponty (1999) nos esclarece que, nas condições propostas acerca do entendimento do corpo e do mundo, nós os perdemos e, em lugar de fenômenos, opta-se por representações do corpo e do mundo, reduzindo-os a coisa ou a ideia. Existe uma vasta tradição do conhecimento que nos habituou a pensar segundo suas próprias categorias, destituindo nosso conhecimento de qualquer experiência. O problema que se instaura é o de manter a representação do corpo, por dedução, para todos os fenômenos, ou, ao contrário, estendê-lo por indução ou derivação. Um dos prejuízos da representação é o reducionismo de fenômenos como o patológico, a infância etc. A representação tende a homogeneizar e padronizar diferentes situações, estabelecendo como critério o “normal”, elegendo suas próprias categorias que, como vimos, são destituídas de experiência.

A doença, assim como a infância e o estado de “primitivo”, é uma forma de existência completa, e os procedimentos que ela emprega para substituir as funções normais destruídas são também fenômenos patológicos. Não se pode deduzir o normal do patológico, as carências das suplências, por uma simples mudança de sinal (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 155).

É interessante observar que Merleau-Ponty (1999) recorre aos fenômenos patológicos para ilustrar as limitações e as contradições que o conhecimento clássico insere ao instituir uma representação mecanicista do corpo. Ele recorre a alguns exemplos de distúrbios para contestar as interpretações fisiológicas e psicológicas acerca de algumas doenças e como essas teorias terminam por recorrer a uma e outra área para darem conta das dicotomias postas entre corpo e alma. Esses exemplos já demonstram, para o filósofo, que a própria psicologia extravasa algumas explicações do seu campo exclusivo de conhecimento tanto quanto a

fisiologia, o que implica em afirmar que não há um psiquismo puro ou tampouco um “corpo” puro e que as dificuldades advêm, justamente, dos pressupostos dualistas e objetivistas já implicados nesses saberes.

Vejamus um exemplo, denominado pela psiquiatria tradicional de “cegueira psíquica”, que Merleau-Ponty (1999) oferece na *Fenomenologia da percepção* para nos mostrar tanto as limitações da representação do corpo nos quadros teóricos quanto o desvio que essa representação insere, impossibilitando a compreensão dos fenômenos patológicos. A “cegueira psíquica” torna a pessoa, quando com os olhos fechados, incapaz de executar movimentos “abstratos”. Esses movimentos são aqueles que não estão orientados para uma situação efetiva, como os de mover os braços e as pernas sob comando, esticar ou flexionar um dedo etc. O paciente fica incapaz de designar em que ponto do seu corpo ele foi tocado quando esse procedimento ocorre, não consegue descrever a posição do seu corpo e não reconhece nem a grandeza e nem a forma dos objetos que colocam contra seu corpo.

Contrariamente, quando esse mesmo paciente encontra-se em uma situação efetiva e familiar, sua “cegueira psíquica” torna seus movimentos possíveis. O exemplo disso é que o paciente consegue executar o movimento de coçar mesmo estando com os olhos fechados, quando picado por um inseto, e “leva vivamente a mão ao ponto onde um mosquito o pica” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 150). O doente é capaz de executar também, mesmo com os olhos fechados, movimentos que lhes são habituais, como pegar um lenço, assuar o nariz etc. Já os movimentos abstratos só tornam-se possíveis quando o doente está com os olhos abertos e os antecipa com movimentos preparatórios, usando todo o seu corpo.

Nesse exemplo específico observamos que

A psicologia clássica não dispõe de nenhum conceito para exprimir essas variedades da consciência de lugar porque para ela a consciência de lugar é sempre consciência posicional, representação, *Vorstellung*, porque a este título ela nos dá o lugar como determinação do mundo objetivo, e porque uma tal representação é ou não é, mas, se ela é, ela nos entrega seu objeto sem nenhuma ambiguidade e como um termo identificável através de todas as suas aparições (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 151).

O problema, segundo nosso autor, é quando a psicologia e a fisiologia circunscrevem seu entendimento a partir de uma representação do corpo sob o desígnio de esquema corporal³⁰. Inicialmente, a noção de esquema corporal era entendida como um resumo de

³⁰ O conceito de esquema corporal foi introduzido inicialmente pela neurologia com os trabalhos de Henry Head (1926) e Paul Schilder (1951). “Trata-se, pois, de informar o modo como a disposição do corpo se apresenta no psiquismo humano, favorecendo a compreensão de certos fenômenos patológicos que, no organismo, podem apresentar distúrbios fisiológicos, neurológicos ou mesmo

nossa experiência corporal. O autor nos lembra de que o esquema corporal era a introdução de um nome cômodo “para designar um grande número de associações de imagens” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 144). Desse modo,

O esquema corporal devia montar-se pouco a pouco no decorrer da infância e à medida que os conteúdos táteis, cinestésicos e articulares se associassem entre si ou com conteúdos visuais e os evocassem mais facilmente. Sua representação fisiológica só podia ser então um centro de imagens no sentido clássico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 144).

Mas é justamente contra essa imagem que o fenômeno do corpo contradiz-se. Essa imagem corporal não pode se inserir como uma relação causal entre a “estrutura corporal” e a experiência do corpo próprio. As relações causais pertencem ao âmbito das explicações científicas que fizeram do corpo um objeto decomponível em partes e em elementos causais. Dentro desse quadro, as ambiguidades não cabem. A mistura corpo e alma confunde ou mesmo extrapola qualquer limite e

[...] ao contrário, aqui precisamos forjar os conceitos necessários para exprimir que o espaço me pode ser dado em uma intenção de apreensão sem me ser dado em uma intenção de conhecimento. O doente tem consciência do espaço corporal como local de sua ação habitual, mas não como ambiente objetivo, seu corpo está à sua disposição como meio de inserção em uma circunvizinhança familiar, mas não como meio de expressão de um pensamento espacial gratuito e livre (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 151).

O filósofo, com esse exemplo, esclarece-nos como se torna difícil a compreensão de um comportamento mediante as representações, uma vez que estas foram e são destituídas da experiência e foram e são reduzidas a um entendimento objetivo. Isso faz com que o espaço, o corpo, o movimento, o pensamento e todo o resto sejam “livres” e apareçam como elementos justapostos. Ao contrário, Merleau-Ponty (1999) nos mostra que o corpo é vivo e vivido, situado em um espaço³¹ e no tempo, encarnado em um mundo muito mais antigo do que nós mesmos. Portanto, o corpo não poderia estar livre e solto num espaço abstrato e objetivo. O mundo, nesse caso também ele, aparece como um espaço objetivado e representado como uma ideia. Mesmo o pensamento objetivo destitui a própria noção de pensamento, pois circunscreve e purifica o pensamento em um âmbito objetivista e matematizado.

É importante ressaltar que, se seguir um comando é uma situação corriqueira e livre de

psicológicos” (Marques, 2011, p. 205).

³¹ “Na *fenomenologia da percepção* a temática do espaço ocupa papel de destaque. Não me parece exagerado dizer que a fenomenologia do corpo é também uma fenomenologia do espaço no sentido em que corpo e espaço formam um sistema integrado” (RABELO, 2008, p. 107-130).

constrangimentos para uma pessoa normal, é porque esta pode representar, pode, como ressalta o filósofo, atuar como um ator e viver uma situação imaginária, tomá-la como real. O normal pode, ainda, contar com o que é possível, sem, contudo, abandonar seu lugar de possível. O entendimento dessa situação nos mostra que, no normal, a capacidade de seguir uma ordem abstrata, livre de uma situação concreta e efetiva, se mostra intacta, enquanto que no doente essa abstração já não é possível. No doente, “ao contrário, o campo atual limita-se àquilo que é encontrado em um contato efetivo, ou ligado a esses dados por uma dedução explícita” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 158).

Essa constatação, portanto, não nos autoriza a deduzir o comportamento normal a partir do patológico. A capacidade de abstração em um comportamento normal é o seu produto final, é, ao que tudo indica, o ponto de chegada de um processo que tem seu arcabouço no mundo e no corpo vividos. A possibilidade do imaginário é irreduzível, mas encontra-se na imanência de um corpo vivo e capaz de ultrapassar o que lhe é dado sem, contudo, romper com o seu corpo vital.

Se a abstração é o produto final de um processo, isso pressupõe dois aspectos importantes de se destacar: primeiramente, o de que há algo que o antecede e, em segundo lugar, torna-se evidente que a ciência elege como modelo um resultado final, e que esse mesmo resultado transforma-se em conceitos fixos e estanques, à maneira de leis fixas que possam ser destacadas do campo real e nos oferecer o conhecimento necessário para o entendimento do corpo e do mundo. Assim como o corpo, o mundo, o pensamento, a visão, a percepção, são todos transformados em elementos separados e estanques, que são requeridos apenas para ilustrar uma ciência que já está pronta. “O corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).

A abstração é o acabamento final da ciência que a toma como referência inicial e absoluta, é, enfim, a sua representação. O conhecimento, nesse caso, é requerido a um pensador universal, descolado do tempo e do espaço e que é, ele mesmo, capaz de reintegrar os elementos decompostos, mas não sem antes, como vimos, ter que recorrer à introdução de novos termos.

O homem normal e o ator não tomam por reais as situações imaginárias, mas, inversamente, destacam seu corpo real de sua situação vital para fazê-lo respirar, falar e, se necessário, chorar no imaginário. É isso que nosso doente não pode mais fazer [...] a operação toda tem lugar na ordem do fenomenal,

não passa pelo mundo objetivo, e apenas o espectador, que atribui ao sujeito do movimento a sua representação objetiva do corpo vivo... (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 152-153).

As limitações dos movimentos motores nos pacientes acometidos de “cegueira psíquica”, bem como nos cerebelosos, levam-nos a distinguir, de acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 158), duas formas de movimentos, sendo eles os movimentos concretos e os movimentos abstratos. Enquanto os primeiros requerem uma situação efetiva, os segundos podem ocorrer no campo do virtual, mas é essa análise do “movimento abstrato”, a qual o doente não mais pode realizar, que revela a “posse do espaço, esta existência espacial que é condição primordial de toda percepção viva”.

Não é o movimento abstrato que deve nos dizer acerca da falha presente na “cegueira psíquica”, mas, contrariamente, o movimento concreto revela a originalidade do que a antecede, ou seja: o espaço, o movimento e o corpo como que entrelaçados, inseparáveis em um processo que acede à consciência e assegura a capacidade de um comportamento imaginário, abstrato e virtual. O movimento abstrato

[...] cava, no interior do mundo pleno no qual se desenrolava o movimento concreto, uma zona de reflexão e de subjetividade, ele sobrepõe ao espaço físico um espaço virtual ou humano. O movimento concreto é portanto centrípeto, enquanto o movimento abstrato é centrífugo; o primeiro ocorre no ser ou no atual, o segundo no possível ou no não-ser; o primeiro adere a um fundo dado, o segundo desdobra ele mesmo seu fundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 160).

O filósofo, com essas reflexões, nos mostra as limitações das ciências clássicas em compreender fenômenos patológicos, uma vez que suas teorias fragmentaram o corpo e o mundo, entendendo por mundo, nesses exemplos específicos, o espaço ou o meio cujo organismo ou corpo está inserido. As representações teóricas tomam como referencial o movimento, o espaço e o corpo abstrato, desligado de suas condições primordiais e necessárias na relação corpo e mundo. Nesse sentido, corpo e mundo na concepção fenomenológica não são dois *locus* estanques mas, antes, formam um sistema integrado. Essa recuperação do corpo vivido, encarnado e situado rompe com as clássicas representações que supõem corpo e mundo abstratos e destituídos das condições que os antecedem. O corpo, os lugares, as pessoas e os objetos circunscrevem contextos e horizontes que se conectam significativamente, há uma intencionalidade que se estabelece como elo entre organismo e meio.

Nesse sentido, no doente,

[...] o que lhe falta não é nem a motricidade nem o pensamento, e somos convidados a reconhecer, entre o movimento enquanto processo em terceira pessoa e o pensamento enquanto representação do movimento, uma antecipação ou uma apreensão do resultado assegurada pelo próprio corpo enquanto potência motora, um “projeto motor” (*Bewegungsentwurf*), uma “intencionalidade motora” sem os quais a ordem permanece letra morta [...] o fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente, ele o anima e o mantém a cada momento; a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto, assim como a percepção. Através disso se esclarece a distinção entre movimento abstrato e movimento concreto: o fundo do movimento concreto é o mundo dado, o fundo do movimento abstrato, ao contrário, é construído (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 159).

O movimento concreto e o movimento abstrato são dimensões de um mesmo ser e aquilo que é construído não está desligado da sua constituição originária de ser e estar no mundo. Merleau-Ponty (1999) quer, com essa diferenciação, na verdade, estabelecer um elo de ligação, restituir as relações que há entre um movimento e o outro, sem ter que recorrer às clássicas representações que estabelecem como pressupostos os dualismos mente e corpo, consciência e mundo. Por isso, provavelmente, a aproximação com a arte oferece para o filósofo a possibilidade de acender ao mundo construído. À maneira do movimento abstrato e construído, podemos perceber o mundo cultural que também é construído. O resgate do corpo vivido restitui o sensível e permite estabelecer a fidelidade de um conhecimento que nasce desse sensível e acende a um mundo construído sem, necessariamente, romper com o seu “lençol” de fundo “bruto” ou com sua dimensão concreta de um corpo vivido.

Assim, o corpo é também horizonte, ou, como prefere Merleau-Ponty (1999), o terceiro termo que se encontra sempre subtendido na estrutura figura-fundo, pois é ele que oferece a perspectiva na qual outros corpos e objetos estão posicionados. O corpo e o lugar estão em estreita dependência e relação. O corpo é a unidade de sentidos e está sempre mobilizado pelos múltiplos apelos da situação e do lugar. Já os lugares, por sua vez, dependem da intencionalidade do corpo, como frequentemente se mostra nas diferenciações fundadas na própria estrutura corporal, como acima e abaixo, direita e esquerda, frente e costas etc.

Portanto, a restituição do corpo é também o resgate do lugar, do mundo, e é, também, do outro, sendo essencialmente a restituição de um corpo que tem interior, que responde e se movimenta no mundo, que tem eco e padece de uma temporalidade. O corpo é um sensível e não um amontoado de órgãos e articulações sobrepostas umas às outras. O pensamento dualista, fortemente arraigado nas concepções tradicionais, não é capaz de explicitar o

fenômeno na sua integralidade e mutila por baixo e por cima a experiência de um corpo vivido, destituindo, enfim, o corpo e o mundo de sentido. A percepção³², em Merleau-Ponty (1999), nos conduz, inevitavelmente, ao corpo e ao resgate do corpo e do mundo vividos, restitui a experiência de um mundo vivo. Para tanto, vejamos o que significa o retorno ao mundo vivido.

³² A centralidade da percepção na filosofia *merleau-pontiana* tem sua justificativa, segundo Morato Pinto (2006), na crença de que a “experiência consciente tem sua origem e seu processo paradigmático na percepção, cujo estudo, tomado como núcleo de reflexão sobre a relação entre consciência e o mundo [...] impõe uma reviravolta no campo da ontologia...” (p. 173).

CAPÍTULO III

Vou procurá-la a vida inteira
 No mundo todo.
 Se tarda o encontro, se não a encontro,
 Não desanimo
 Procuo sempre.
 (ANDRADE, 1994, p. 109).

3 O RETORNO AO MUNDO VIVIDO

Na abertura do último ensaio de Merleau-Ponty (2004, p. 13), *O olho e o espírito*, lemos:

A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se confronta com o mundo real. Ela é, sempre foi, esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desvolto, esse *parti pris* de tratar todo ser como “objeto em geral”, isto é, ao mesmo tempo como se ele nada fosse para nós e estivesse no entanto predestinado aos nossos artifícios.

A ciência emprega instrumentos técnicos e opera sobre o mundo e sobre o corpo, transformando-os em objetos e destinando-os a ser apenas aquilo que lhes é permitido pelo uso de suas próprias operações e recursos. Essas asseverações oferecidas por Merleau-Ponty (2004) parecem ser o seu veredicto final acerca do que se tornou a ciência do Pequeno Racionalismo. Há, em suas palavras, algo de “inteiramente novo”, ou seja, uma postura “completamente autônoma”, ou desenvolta o suficiente para considerar-se livre de qualquer tentativa de devolver as estranhezas originais de um dado conhecimento ou o sentimento de opacidade que ainda existia na ciência clássica presente no Grande Racionalismo.

Do primeiro aos últimos escritos do filósofo, ele sempre retomava os problemas da clássica cisão entre ciência e filosofia, instaurada sobretudo a partir de Descartes, que foi sendo cada vez mais acentuada pela tradição cartesiana, presente tanto na filosofia clássica quanto na ciência clássica. Contudo, esse ensaio, além de ter sido formulado na década de sessenta; sendo, portanto, um de seus últimos escritos e apresentando o mesmo grau de maturidade em que já encontravam-se suas publicações; faz-nos repensar uma ciência ainda mais “nova”, que encontra-se mais próxima da nossa atualidade. Isso significa considerar que, mesmo que suas colocações tenham ocorrido aproximadamente há 54 anos, tudo indica que

esse tipo de “ciência operacional”, “tecnicista”, voltada para interesses e resultados imediatistas e dotada de cientificismo não foi superada e se encontra, ainda, presente em nosso tempo.

Resta, então, sabermos e nos perguntarmos o que está por trás dessa aparente quietude e desse aparente conformismo. E resta colocarmos o tema, antes, como um problema muito mais grave a ser confrontado. Tudo leva-nos a acreditar que um dos fatores relevantes, frente a esse saber fragmentário pelo qual a ciência clássica se instaurou, é decorrente do distanciamento da experiência no próprio cerne do saber e de sua conseqüente bifurcação³³. Contudo, devemos considerar que, se perdemos nosso referencial teórico para discutirmos esse problema, é o projeto de razão que torna-se inviável, legitimando a cisão entre o conhecimento e o mundo, o sujeito e o objeto, a mente e o corpo. É justo lembrar que essa perda de referencial afeta tanto o conhecimento quanto a maneira de visarmos o próprio mundo vivido, além de nossas perguntas e respostas diante de um mundo que não apresentasse dado e acabado. Aquilo que inicialmente parecia indicar o início do distanciamento da experiência; sobretudo com Descartes e o método da dúvida cartesiana; paradoxalmente também anunciava no seu bojo a percepção de um mundo insondável onde admitia-se, *a priori*, a existência das ambigüidades e obscuridades, visto que justamente as questões que renunciavam a dúvida e faziam sentido é que parecem estar esquecidas na atualidade.

Mas Merleau-Ponty (2002, p. 21) não só reconhece esse elo perdido entre ciência e filosofia, entre consciência e natureza, conhecimento e existência, como também se propõe a superá-lo, esclarecendo que “foi preciso muito tempo, esforço e cultura para pôr tudo a claro; e que um dos méritos da arte e do pensamento modernos [...] é fazer-nos redescobrir o mundo onde vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer”. Todavia, o que podemos nos perguntar é se realmente as descobertas do saber moderno das quais Merleau-Ponty (2002) discute de fato, são reconhecidas, sobretudo na formação escolar como instituição do saber. E devemos também perguntar, por outro lado, se o mundo vivido tem lugar nesse saber. Restamos, enfim, questionar o lugar da percepção, nesse contexto, e o sentido da educação. As perguntas e o problema que propomos nos impõem a percorrer com Merleau-Ponty (1999) o retorno ao mundo da vida, o que significa reportarmo-nos à experiência de contato com esse mundo.

Face a essa problemática, torna-se necessário o esclarecimento do que vem a ser esse

³³ Dupond (2008) esclarece que a filosofia cartesiana é um pensamento que estabelece bifurcações, e que isso tornou-se um problema atualmente, primeiro porque tal perspectiva separa o homem dele mesmo e faz com que a unidade do homem seja perdida, e segundo porque as alternativas entre o objetivismo e o subjetivismo são rejeitadas na cultura contemporânea.

retorno ao mundo vivido e o porquê de este fenômeno consistir em um retorno. É um retorno porque nesse intervalo de tempo; isto é, entre uma dada instauração do saber clássico, que Merleau-Ponty destaca como sendo o Grande Racionalismo, em Descartes, o Pequeno Racionalismo em que as ciências se transformaram e o que testemunhamos nos dias de hoje; tudo indica que houve um distanciamento do que foi, essencialmente, seu ponto de partida: a percepção. Nisso repercutiu um distanciamento cada vez maior com o mundo natural, o qual assedia nossos sentidos, e, em certa medida, um distanciamento daquilo que é vivido, o que causou a progressiva instauração da crença absoluta de que a percepção nos engana e que, portanto, não é digna de credibilidade.

No entanto, se por um lado a percepção apresenta-se como o pivô na dúvida cartesiana e em seu ponto de partida aos entraves ao Grande Racionalismo, por outro lado, é a partir dela que Merleau-Ponty (1999) desenvolve a sua filosofia, o que nos conduz a duas proposições: primeiramente a de que ele reivindica o estatuto da percepção e, em lugar de negá-la, propõe-se a redescobri-la e – em segundo lugar – há a proposição de que é na percepção que o filósofo credita a raiz, a infraestrutura do saber, daí o que compreendemos por “fé perceptiva” à qual o filósofo se lança. Na *Fenomenologia da percepção*, vemos, como o próprio nome da obra declara, a busca pelo fenômeno da percepção, o que anuncia, de antemão, uma nova maneira de buscá-la e de se pensar acerca dela e, portanto, uma nova maneira de pensar o ser.

É nesse filósofo que encontramos a possibilidade do retorno ao mundo vivido, a compreensão e a restituição do mundo percebido e do nosso primeiro e mais autêntico contato com o mundo e com o ser. É, compreende Merleau-Ponty, a percepção que deve ser examinada, se “se deseja um esclarecimento definitivo, um remédio para essa ferida aberta no coração da sabedoria – o dilema mundo – consciência” (CHAUI, 1967, p. 152). Acreditamos, todavia, que buscar a experiência *merleau-pontiana* nos conduzirá a esse intento, fazendo-nos percorrer com o filósofo suas descobertas acerca da percepção que o leva à aproximação com a própria experiência.

3.1 O retorno à percepção

O retorno à percepção, em Merleau-Ponty (2006; 1999), nos mostra que o ser da cultura “está enraizado na doação originária, que não compreendemos senão sob a condição de discernir este enraizamento” (DUPOND, 2008, p. 83). O filósofo acreditava que a percepção fosse o primeiro estabelecimento da racionalidade e que, por isso mesmo, o retorno a ela torna-se imprescindível, sobretudo por se tratar de restituir-lhe seu valor filosófico e

ontológico que permaneceu soterrado sob a égide da ciência e da filosofia clássicas.

Comumente, a vida e a obra de Merleau-Ponty são compreendidas em dois momentos e, embora não concebamos nisso uma ruptura, é importante destacar que há algumas mudanças significativas no interior de sua própria filosofia e de seus movimentos essenciais que darão ensejo e passagem da fenomenologia à ontologia. Assim, Dupond (2008) propõe uma reflexão sobre dois momentos da filosofia *merleau-pontiana* que nos parecem importantes. O autor alega que o retorno à percepção é a primeira fase e consiste em compreender, conceituar e precisar o que é a primazia da percepção, essa camada da experiência, para então “dizer, não que todo o resto deriva dela, por via de transformação ou de evolução [...] mas no sentido de que ela revela os dados permanentes do problema que a cultura procura resolver” (Dupond, 2008, p. 83). Para Merleau-Ponty (1999), a única via possível de superação das dicotomias instauradas pelo saber cartesiano é o retorno à percepção, superando de um lado as representações e, por outro lado, restituindo o mundo vivido da experiência. O segundo momento, para Dupond (2008), consiste na busca pelo ser da cultura.

Por tratar da percepção, e pela própria natureza intencional desse tema, Dupond (2008) destaca que ela mesma; ou seja, a percepção; pode ser abordada sob dois ângulos: o noemático e o noético. O aspecto noemático refere-se ao objeto percebido, já o noético é o sujeito perceptivo. As duas primeiras obras fazem parte da sua primeira fase e abordam esses dois aspectos, de modo que elas foram publicadas em um curto intervalo de tempo. O retorno à percepção requer uma análise, sob esses dois ângulos, dessas duas vias de entendimento, seja pelo objeto percebido, seja com o sujeito da percepção. No entanto, devemos lembrar que, pela preferência do próprio autor, o objeto percebido é o trabalho da primeira obra, o que nos conduz a algumas considerações. A primeira delas trata-se de observar um caminho árduo e penoso que consistiu em evidenciar uma linguagem científica e filosófica vastamente comprometida. Tratava-se, portanto, de questionar a noção de objeto, de refletir acerca da linguagem e de propor uma nova forma e uma nova maneira – ambas capazes de ultrapassar as clássicas dicotomias – de se pensar acerca do objeto percebido. A outra consideração é que essa primeira ordem cronológica, estabelecida pelo próprio filósofo, solicita a compreensão da percepção sob a ótica do noético e, para tanto, seria necessário o retorno ao mundo vivido, ou seja, compreender o sujeito da percepção, trabalho esse, realizado pela *Fenomenologia da percepção*.

A estrutura do comportamento é a oportunidade que Merleau-Ponty encontra de questionar e demonstrar a impossibilidade de se constituir um conhecimento noemático pela

via da representação. O filósofo, além de mostrar os pressupostos ontológicos presentes nas ciências e filosofias clássicas, questiona e revela como as categorias e as medidas dessas concepções clássicas não alcançavam o objeto perceptivo. Assim, o primeiro passo que ele dá é o de restituir a possibilidade do objeto percebido. Contudo, a percepção não poderia ser reconstituída nos moldes dualistas e com suas respectivas representações. Seria preciso uma nova linguagem, uma nova noção que comportasse as ambiguidades deixadas de fora pela racionalidade cartesiana. Assim, a noção de estrutura³⁴ revela-se imprescindível para nos mostrar como o filósofo a concebe e para romper, no primeiro momento, com as representações.

Propomos, inicialmente, a compreensão da noção de estrutura e da forma como esta noção possibilita a percepção do objeto sob o ângulo noemático e, posteriormente, na sua segunda obra, sob o noético. Merleau-Ponty (2006) inicia seus estudos com a psicologia por entender que a noção de comportamento, primeiramente, possibilitava o contato corpo e mundo de modo genuíno e direto. Será necessário, contudo, retomarmos alguns estudos, que o próprio filósofo realizou para a compreensão desse primeiro momento, a começar pela psicologia.

A psicologia, especialmente a da escola *behaviorista*, se desenvolve e se difunde adotando os princípios da objetividade científica, e seu ideal torna-se o de alcançar o estatuto de uma ciência física. Merleau-Ponty (2006) chama atenção para o modo como a percepção passa a ser concebida nessas ciências, uma concepção que se desdobrou no âmbito de todas elas, inclusive as ciências humanas. Nesse sentido, tanto a fisiologia quanto a biologia e a psicologia partiriam dos mesmos pressupostos, em suas construções teóricas, tratando de consolidarem-se e de distanciarem-se cada vez mais da “consciência perceptiva”. Não é de se estranhar, nesse caso, que o filósofo encontre, mesmo naquelas ciências que se dizem humanistas, a descaracterização da percepção.

Merleau-Ponty (2006), ao aproximar-se da ciência do comportamento, viu a possibilidade de uma superação dessas dualidades, já que a noção de “comportamento”³⁵ sugeria “uma relação entre organismo e seu meio” (MARQUES, 2004, p. 76). Na busca do

³⁴ A noção de estrutura é oriunda da teoria da forma (*Gestalt*), dos trabalhos de Goldstein (*A estrutura do organismo*) e da linguística estrutural. Essa noção permite um novo regime de pensamento, que “recoloca em questão a alternativa clássica entre a existência como coisa ou pura exterioridade e a existência como consciência ou pura interioridade” (DUPOND, 2010, p. 26).

³⁵ Marques (2004) esclarece que a noção de comportamento cunhada por Watson, “apresentava-se ‘neutra’ face às distinções clássicas do ‘psíquico’ e do ‘fisiológico’”, o que significou para Merleau-Ponty (2006) a “oportunidade de redefini-las”. Portanto, a noção de comportamento suscitava a ideia de uma relação direta entre o organismo e seu meio.

filósofo por essa integração entre organismo e meio, ele se depara com um reducionismo do comportamento e, conseqüentemente, da percepção. Assim, na obra *A estrutura do comportamento*, é possível observar que os estudos acerca do comportamento aos quais Merleau-Ponty (2006) se dedicou revelam uma concepção mecanicista do mesmo. Isso se justifica porque, como nos esclarece o próprio filósofo, Watson fundamentou-se nas teorias *pavlovianas* do arco reflexo. O comportamento, nesse sentido, foi confinado à ordem biológica, reduzido às pesquisas laboratoriais e destituído de sua existência vivida. Nesse contexto, não é de se estranhar que o comportamento, sob a ótica da “consciência perceptiva”, apareça sem “interior”, demonstrando que “o corpo, nele mesmo tornou-se uma massa material e correlativamente o sujeito se retira para contemplar em si mesmo suas representações” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 294).

A noção de comportamento, que poderia indicar uma possível superação fragmentária da “consciência perceptiva”, superando a ordem dos três termos exteriores uns aos outros, manter-se-ia, em Watson, como uma concepção mecanicista e muito distante de uma tematização da existência entre organismo e meio. Para Merleau-Ponty (2006, p. 294):

[...] em vez dos três termos inseparáveis ligados na unidade viva de uma experiência que uma descrição pura revela, encontramos na presença de três ordens de acontecimentos exteriores uns aos outros: os acontecimentos da natureza, os acontecimentos orgânicos e os do pensamento que se explicarão uns pelos outros. A percepção resultará de uma ação da coisa sobre o corpo e do corpo sobre a alma.

Desse modo, podemos compreender a aproximação de Merleau-Ponty com a *Gesthaltheorie*³⁶, uma vez que com a categoria da forma, de fato, Merleau-Ponty (2006) pôde perceber, apesar de algumas limitações dessa mesma ciência, a possibilidade de uma superação mecanicista. Na própria *Gestalt Psychology*, é possível observarmos as mesmas indagações acerca do que era concebido acerca do comportamento e de como essas concepções compreendiam a percepção no discurso dos psicólogos da escola *behaviorista*. Vale ressaltar a preocupação que já vinha ocorrendo, por parte dos psicólogos da escola de Berlim, no âmbito da ciência, sobretudo da psicologia, com relação ao distanciamento da

³⁶ *Gesthaltheorie* ou psicologia da *Gestalt* foi fundada na Alemanha por Wolfgang Köhler e teve como alvo inicial o protesto contra a psicologia elementarista de Wundt, mas suas premissas científicas também foram evidentes para contrapor essa escola ao movimento *behaviorista*. “Além disso, os psicólogos da Gestalt acusavam Wundt de afirmar que a percepção dos objetos era meramente a soma ou a junção dos elementos sensoriais, formando-se uma espécie de pacote. Insistiam em alegar que, ao se combinarem, os elementos sensoriais formariam um novo padrão ou uma nova configuração” (Schultz e Schultz, 2005, p. 317). Dentre seus principais representantes também se destacam Max Wertheimer e Kurt Koffka.

experiência. Podemos, no entanto, verificar o que afirmamos seguindo as próprias críticas e formulações que alguns dos psicólogos da *Gestalt* propuseram.

Köhler (1980), ao referir-se à escola *behaviorista*, questionou uma ciência que se pautava na dicotomia entre o observador e o observado e refutou o que essa nova psicologia apresentava como pressuposto teórico. Era evidente que a ciência comportamental ansiava pela exatidão presente na física e que a tinha como ideal e modelo a ser reproduzido. Com isso, o que estava em questão era, justamente, a concepção de que o observador não poderia intervir na observação, e sim descobrir, à maneira de uma física, possíveis leis que desvendassem o comportamento humano. Contudo, Köhler (1980) chama atenção para a discrepância entre a proposta *behaviorista* e a própria forma com que a física fazia ciência. Ao menos em épocas anteriores, o físico, ao contrário do que alardeava essa nova escola, pressupunha e valorizava a experiência direta, a qual, aliás, não era tida como impeditiva, mas como condição necessária, enfatizando que: “o particularismo da experiência direta não preocupa quem quer que seja na Física” (KÖHLER, 1980, p. 22).

Ao descrever sua própria experiência direta e sua maneira de proceder nas investigações, Köhler (1980) desmascara uma ideia pré-concebida e formada nos meios científicos que, na realidade, não correspondia ao modo como a própria física procedia nas suas investigações científicas. Isso se torna importante de ressaltar, uma vez que era com a física que as novas ciências se equiparavam e que foi no ideal de sua exatidão que muitas das ciências emergentes surgiram. Desse modo, Köhler (1980, p. 21), lembra:

[...] não me abstenho da experiência direta quando faço observações na física; na verdade não posso abster-me [...] algumas observações que se referem à experiência direta devem constituir uma base perfeitamente adequada para a ciência.

Com efeito, Köhler (1980) evidencia que as definições da física não partem da suposição de que definições são sempre independentes da experiência direta, o que termina por desmascarar suposições falsas e comprovar que a ciência, num dado momento e num dado contexto histórico, não concebia essa separatividade. Não havia, nesses termos, o pressuposto da neutralidade científica, o que indica que a experiência direta não era, em si mesma, impeditiva às descobertas científicas. Mas, por outro lado, Köhler (1980) chama atenção para o que vinha ocorrendo e para o que havia por trás das afirmativas e críticas dos adeptos *behavioristas* com relação às análises do comportamento.

A desconfiança que já cercava a percepção vem pouco a pouco tomando forma, e o

que parecia ser anunciado por essa nova escola e por seus adeptos nas suas últimas consequências era a negação daquele que percebe, portanto, da própria percepção. O perigo desses fatos, como suspeitamos, é o próprio esquecimento da percepção, que antes podia ser considerada como entrave. Nessa escola, a percepção parece nem ser cogitada, o que indica uma verdade *a priori* em toda e qualquer pesquisa. É nesse momento que podemos observar o que Merleau-Ponty (1989) designa como Pequeno Racionalismo, que, distanciando-se pouco a pouco do Grande Racionalismo, radicaliza uma certa ruptura e toma como ponto de partida suas consequências, e não suas premissas.

A física admitia tacitamente que os cientistas dispunham de observações diretas, o que já não ocorria nas ciências que pressupunham essa ruptura. Se, com os *behavioristas*, podemos constatar a materialização do distanciamento da experiência direta; resultado, dentre outros fatores, da desconfiança dos nossos sentidos; não podemos, por outro lado, negar que essa ciência não acompanhou os desdobramentos e a evolução da própria física moderna. Contrariamente, tanto a biologia como a psicologia clássicas, na busca pela exatidão e pelo ideal clássico, não acompanharam os desdobramentos da ciência física pela qual se pautavam inicialmente. A psicologia, bem como outras ciências que se desenvolvem com base nesses pressupostos da exatidão, esquecem-se que o modo como as ciências humanas, que lidam diretamente com o universo, iniciaram e se desenvolveram, essencialmente, custou-lhes o distanciamento cada vez mais acirrado da experiência de estar no mundo. Somado a esse projeto de razão, o progresso, ao que tudo indica, implicou um distanciamento cada vez mais consolidado da percepção, ao extremo de nos esquecermos de considerá-la como condição necessária e natural do homem.

O tema da percepção possibilitou a realização do ideal, em Merleau-Ponty (2006), de romper com o elementarismo, o que reitera a centralidade que as descobertas da Psicologia da Forma desempenharam no seu pensamento. É no próprio filósofo que encontramos indícios relevantes acerca dessa questão:

[...] parece difícil contestar que a Psicologia da Forma transtorna aquilo que se poderia denominar ontologia implícita da ciência, obrigando-nos a rever nossa concepção das condições e dos limites de um saber científico. O trabalho de Koehler mostra indissolavelmente que, para além do universo de nossa percepção, temos que reconstituir o do animal em sua originalidade – com suas conexões “irracionais”, curtos- circuitos e lacunas – e que, se o conseguirmos, só há de ser a partir de nossa experiência humana do animal, descrevendo a curva de sua conduta tal como nos aparece, com suas distinções qualitativas de “frescor” e “fadiga”, “boa solução” e “má solução”, “continuidade” e “descontinuidade”, “contato óptico” e “conexão mecânica”, de tal modo que a investigação é concluída não com leis

quantitativas do tipo estímulo – resposta, que seriam aplicáveis a todas as espécies, mas com um quadro da elaboração a que o chimpanzé tal como se lê em sua conduta metodicamente interpretada (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 127).

No entanto, apesar da ruptura com o saber clássico e das contribuições inquestionáveis, as quais Merleau-Ponty (1999) considera advindas da *Gestalttheorie*, ele reconhece, também nesta ciência, certo ideal clássico e, muito provavelmente, segundo Merleau-Ponty (1999), teria sido por esse modelo pré-concebido de ciência que ela se viu impedida de concretizar o que estava anunciado em suas próprias descobertas desde o início. Nesse sentido, faltou à *Gestalttheorie* a renovação das próprias categorias.

A escola de Berlim; mesmo conferindo legitimidade aos fenômenos e elegendo com rigor o princípio de que o todo não é de modo algum a soma das partes, e mesmo tendo tido a oportunidade de seguir até as últimas consequências os princípios que a própria categoria da “Forma” informava, que seriam o de romper com os processos explicativos lineares, causais e elementaristas;

[...] preferiu afirmar – por um puro ato de fé – que a totalidade dos fenômenos pertencia ao universo da física, atribuindo a uma física e a uma fisiologia mais avançadas a tarefa de fazer-nos compreender como as formas mais complexas repousam, em última análise, sobre as mais simples (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 129).

A crítica que Merleau-Ponty (1989) dirige a essa escola refere-se, sobretudo, não à “Forma” considerada como categoria privilegiada, capaz de transtornar a metafísica implícita no saber clássico; mas, justamente, à “Forma” como categoria que, podendo fazê-lo, termina por manter um tratamento mais laboratorial, quantitativo, funcional e “objetivo”. As formas mais complexas, segundo Merleau-Ponty (1989), eram, embora mais difíceis de serem detectadas, as que mais interessavam à personalidade inteira e, portanto, mais preciosas para o conhecimento do tratamento humano. Para tanto, as pesquisas em laboratório não seriam problemáticas se tivessem sido recolocadas em relação não somente com os estímulos, mas com outros homens e com situações vitais e sociais. No entanto,

[...] se, ao contrário, quiséssemos definir sem preconceito o sentido filosófico da Psicologia da Forma, seria preciso dizer que, revelando a “estrutura” ou a “forma” como ingrediente irreduzível do ser, questiona a alternativa clássica da “existência como coisa” e da “existência como consciência”, estabelece uma comunicação e uma espécie de mistura do objetivo e do subjetivo, concebe de maneira nova o conhecimento psicológico, que não consiste mais em decompor conjuntos típicos, mas,

antes, em esposá-los e compreendê-los, revivendo-os (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 129).

O filósofo esclarece que “na medida em que nos ocupamos com estruturas mais integradas, percebemos que cada vez menos as condições dão conta do condicionado; para este, elas não são mais do que a ocasião para se desencadearem” (Merleau-Ponty, 2012, p. 31). Nessa afirmativa, percebemos a importância da existência das experiências sociais, históricas e vividas com que o filósofo designava a noção de estrutura para muito além das pesquisas artificiais que o laboratório requereria, sobretudo no intuito não somente de evitar, como no de desmentir “o paralelismo postulado entre o descritivo e o funcional”.

Explicar, segundo Merleau-Ponty (2012), por exemplo, o movimento aparente de uma mancha luminosa, segundo condições artificiais de um laboratório, é simplificar o campo de observação, é reduzir, mediante um dispositivo experimental, a gama de uma determinação total do campo perceptivo concreto de algum indivíduo vivo. Contrapondo-se ao “paralelismo”, Merleau-Ponty (2012) argumenta que as descrições não são suficientes por si mesmas se, para tanto, mantêm uma relação estreita entre elas e o funcional. Nesse sentido, a escola que prenuncia a prevalência da totalidade, termina por considerar partes de um comportamento, e não a sua “não-independência” e, por fim, não considera o todo. No que tange a esse reducionismo, o filósofo francês nos convida a ver a forma para além do estrito, considerando os horizontes do mundo circundante para além das situações artificiais e experimentais de um laboratório.

A crítica deve-se, sobretudo, ao tratamento que a escola da “Forma” deu a suas novas descobertas, o que, de alguma maneira, a fez incapaz de radicalizar suas próprias formulações, tornando suas pesquisas infundadas. Pelo contrário, é preciso, como enfatiza Merleau-Ponty (1989), aproximar-se dessas descobertas sem preconceitos e restituir-lhes seu devido valor. Para o filósofo, as objeções de Husserl referentes à *Gestalttheorie* não reconheciam o que essa escola oferecia como verdade.

A *Gestalttheorie* é uma psicologia na qual tudo tem sentido; não há fenômenos psíquicos que não sejam orientados para certa significação. É, nesse sentido, uma psicologia baseada na ideia de intencionalidade. Mas esse sentido, presente em todos os fenômenos psíquicos, não é um sentido que derive da atividade pura do espírito; é um sentido autóctone, que se constitui por si mesmo, uma organização dos supostos elementos. Essa talvez fosse a oportunidade de Husserl reconhecer uma verdade na “psicologia integrante” de Koffka, pelo simples fato de que ela ingressou no terreno dos fatos, de que esclareceu alguns deles, de que entreviu certas verdades essenciais e filosóficas, mesmo sem saber e sem querer (MERLEAU-PONTY, 2006, p.

412).

A originalidade incontestável que Merleau-Ponty (1989) soube reconhecer na categoria da forma foi a noção de estrutura que a *Gestalt* introduzia. A estrutura não era uma coisa, por isso mesmo não poderia estar na “coisa”, ou no aspecto físico, submetida, nestes termos, às leis de uma física superior ou de uma fisiologia mais avançada, como supôs a *Gestaltheorie*. Esse pressuposto é importante de ser esclarecido, pois apesar da crítica que Köhler (1980) dirigia tanto à Escola *Behaviorista* como também ao método introspectivo, denunciando a falácia de suas próprias premissas e o distanciamento da experiência direta, ele próprio e essa nova escola de psicologia, a *Gestalt*, mantiveram como pressuposto essencial o modelo de ciência da física, isto é, o naturalismo. É justamente isso que Merleau-Ponty (1999) irá destacar como sendo o obstáculo e o abortamento de suas descobertas para a compreensão da relação viva entre um organismo e seu meio, diferente do objeto que as ciências humanas requeriam desde seu início.

Portanto, os prejuízos dos pré-conceitos objetivistas estavam postos desde o início com o surgimento das ciências clássicas do Pequeno Racionalismo, e nas ciências humanas não poderia ter sido diferente. Não tardaria, como previu Köhler (1980), a essas novas concepções se revelarem insustentáveis, inclusive por seus próprios adeptos *behavioristas*. Porém, o modelo de ciência natural e suas categorias, como Merleau-Ponty (1999) enfatizou, não foram postos em questão. Chama nossa atenção o quadro ontológico e específico em que a psicologia aparece nesse cenário, pois, não sendo uma biologia pura e elegendo a “mente”, toma de empréstimo os modelos de ciências naturais, mas “sub-repticiamente” recorre aos modelos subjetivistas existentes nas filosofias.

Ao propormos compreender a crítica que Merleau-Ponty (2012) dirige a essa escola, devemos esclarecê-la num contexto muito mais amplo. É na ideia de sujeito e de objeto que aparece uma ontologia mais antiga e suficientemente sedimentada para solapar mesmo as descobertas das ciências mais modernas. Mas a mesma crítica que o filósofo dirige à *Gestalt* também se estende a outras especialidades, sobretudo como “apelo à revisão de nossa ontologia, ao reexame das noções de ‘sujeito’ e ‘objeto’”. Contudo, se queremos ir para além da crítica a essa escola, que foi o que Merleau-Ponty (1999) fez, atendo-se, particularmente, à “teoria da forma”, nada nos impede de considerá-la uma categoria privilegiada, dentre outras descobertas científicas, na ampliação e no desenvolvimento do pensamento *merleau-pontiano*, o que nos obriga a dizer que a crítica a essa escola adquire feições muito mais sutis.

Essas suspeitas não são infundadas, sobretudo se considerarmos a percepção como

elemento central no pensamento *merleau-pontiano*. De certo modo, nos dizeres de Morão (2002, p. 9), é certo

[...] que cada grande autor é uma espécie de vórtice vivo e perenemente agitado; a sua obra acaba por girar à volta de um olho central, que tudo atrai e puxa, de um núcleo atrator que gera um movimento de confluência, de espirais homocêntricas e dinâmicas que, por seu turno, arrastam outros elementos para a mesma circulação de ideias, de conceitos, de imagens, de enunciados interpretativos ou explicativos.

Assim sendo, em Merleau-Ponty (2002, p. 10), “esse atrator nuclear é a percepção”. Ao observarmos a particularidade com que as pesquisas da escola da *Gestalt* dedicaram-se em torno do tema da percepção, esclarece-se o interesse e os estudos com que o filósofo dedicou-se a essa ciência em específico. Compreender, como propõe Chauí (1967, p. 239), a arqueologia do pensamento *merleau-pontiano* seria o mesmo que “buscar a *archê* no sentido em que a *fisis* era *archê* para o grego – princípio mais antigo, não só o começo, mas sobretudo o fundo de onde emerge todos os seres”; seria, contudo, o mesmo que tentar achar e identificar a unidade que faz convergir todo o sentido filosófico no percurso *merleau-pontiano*.

Não se trata, entretanto, como adverte Chauí (1967), de encontrar a “arquitetônica sábia” de um sistema, tampouco de buscar as fontes, identificar as influências e semelhanças do pensamento *merleau-pontiano* frente a outros, na tentativa de encontrar uma síntese mais ou menos válida ou original em meio às ideias que o filósofo viveu. Trata-se, essencialmente, de uma terminologia *bergsoniana*, de encontrar a “‘intuição original’”. Esse ponto simples, essa potência de negação e de inovação que conduz o filósofo do fundo do silêncio onde está imerso à expressão” (CHAUI, 1967, p. 240). Nesse sentido,

A intuição original de Merleau-Ponty consiste na afirmação de que a vida representativa da consciência não é nem a primeira, nem a única. À medida em que esta intuição vai-se explicitando, fazendo brotar de si a *Structure du comportement* e *La phénoménologie de la perception*, por uma reflexividade própria, ela volta-se sobre si mesma e faz-se problema – Merleau-Ponty pergunta ao final da “*Structure*” quais as relações entre a consciência representativa e a consciência perceptiva (CHAUI, 1967, p. 240).

Chauí (1967, p. 240) destaca que a “intuição original” conduz do problema à essência do conhecimento perceptivo, e que este “é o trabalho realizado pela *Phenomenologie*”. Nesses termos, pode-se dizer que a “intuição original” teria se enriquecido, e que a vida representativa, para Merleau-Ponty (2006; 1999), já não poderia ser a primeira e nem a única.

Nesse caso, o modelo primordial passa a ser a percepção.

Se nos reportarmos aos objetos tais como nos aparecem quando neles vivemos sem fala e sem reflexão, e se procurarmos descrever fielmente seu modo de existência, eles não evocarão nenhuma metáfora realista [...] Parece-me, antes, que minha percepção é como um feixe de luz que revela os objetos no lugar em que estão e que manifesta a presença deles, até então latente. Que eu mesmo perceba ou que considere outro sujeito perceptivo, parece-me que o olhar “pousa” nos objetos e os atinge a distância, como bem exprime o uso latino de *lumina* para designar o olhar (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 287-288).

A descrição tal como acontece na nossa experiência ingênua conduz Merleau-Ponty (2006) à experiência muda na qual o sujeito vive as coisas e seu meio cotidianamente, sem necessariamente ter que pensá-las, e desvela a experiência perceptiva, aquela de uma vivência ainda primordial, antepredicativa. E, assim, concluirá Merleau-Ponty (2006, p. 288) que a “consciência perceptiva” é fundante. Pensar a percepção, na concepção *merleau-pontiana*, requer inicialmente a revisão tanto dos conceitos, teorias e pensamento clássicos, quanto dos prejuízos que esses mesmos ideais e pressupostos desempenharam ao entendimento e à compreensão desse tema. Nessa perspectiva, não é de se estranhar por que, em sua primeira obra, Merleau-Ponty (2006) inicia a realização desse intento.

Em *A estrutura do comportamento*, Merleau-Ponty (2006) indaga como seria possível “distinguir e relacionar consciência perceptiva e consciência intelectual, sem que a primeira se perdesse no seio da segunda” (CHAUI, 1967, p. 242). No seu propósito descritivo, ele revela a experiência perceptiva como fundante, pois ela é primeira no sentido originário de todo o nosso conhecimento. É pela percepção que se tem acesso às coisas, sem nenhuma interposição, e as “representações” aparecem como construtos teóricos para dar conta tanto da obscuridade e da ambiguidade próprias da percepção quanto dos paradoxos que a própria ciência e a filosofia introduziram ao elegerem como modelo as respectivas antinomias entre sujeito-objeto, consciência-mundo, corpo-mente.

A experiência perceptiva refere-se àquela experiência que ocorre cotidianamente e sem que, para isso, seja necessário tematizá-la. Merleau-Ponty (2006), pretende, no nível dessa experiência, buscar o originário antes de qualquer juízo e encontrar a experiência muda antes de qualquer tema. Assim, referindo-se à experiência perceptiva e propondo “descrever fielmente seu modo de existência”, o filósofo, ao explicitar a perspectiva, esclarece um dos maiores paradoxos, do qual a ciência e a filosofia tentam se desvencilhar.

Sei, sem dúvida, que minha experiência presente dessa escrivinha não é completa e que ela só me mostra alguns de seus aspectos: que se trate da cor,

da forma ou da grandeza, sei perfeitamente que elas variariam com outra iluminação, de outro ponto de vista, em outro local, e que “a escrivainha” não se reduz às determinações que a revestem atualmente (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 288).

Para o filósofo, o perspectivismo e o inacabamento do objeto é o que define a essência do conhecimento perceptivo, essência que a ciência e a filosofia clássicas insistem em descaracterizar, introduzindo novos termos e categorias, não sem antes distanciar a experiência perceptiva e comprometer o próprio conhecimento em renovados embaraços

[...] mas, na minha consciência imediata, esse caráter perspectivo de meu conhecimento não é entendido como um acidente com relação a ela, uma imperfeição relativa à existência de meu corpo e de seu ponto de vista próprio, e o conhecimento por “perfis” não é tratado como a degradação de um conhecimento verdadeiro que apreenderia de um único relance a totalidade dos aspectos possíveis do objeto. A perspectiva não me aparece como uma deformação subjetiva das coisas, mas ao contrário como uma de suas propriedades, talvez sua propriedade essencial. É essa perspectiva que faz que o percebido possua nele mesmo uma riqueza oculta e inesgotável, que ele seja uma “coisa” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 289).

A percepção é uma experiência e sua primordialidade ocorre no nível da experiência perceptiva, é do fundo de uma vivência espontânea, cotidiana, ou na “promiscuidade” com a coisa, no “comércio” com o mundo, que o conhecimento emerge. A percepção é originária, e por isso mesmo Merleau-Ponty (2006) elege-a como essencial, de modo que o retorno a esse tema passa a ser condição necessária para o entendimento do próprio conhecimento.

Assim, apesar de a consciência ingênua nunca confundir a coisa com a maneira que esta tem de aparecer para nós, e justamente porque ela não faz essa confusão, é a coisa mesma que ela pensa alcançar, e não algum duplo interno, alguma reprodução subjetiva. Não imagina que o corpo ou que “representações” mentais produzam uma espécie de filtro entre ela e a realidade. O percebido é apreendido de uma maneira indivisível como “em si”, ou seja, como dotado de um interior que nunca terei acabado de explorar, e como “para mim”, quer dizer, como dado em pessoa através de seus aspectos momentâneos (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 289).

A percepção fundamenta a “intuição original” do filósofo, emerge como fundo e permanece, no desenvolvimento de toda sua obra, o tema central, o “atrator nuclear”. Compreender a percepção e aprofundá-la significava dialogar com outros saberes e suas diferentes manifestações, como a arte, a música e a literatura. Aproximar-se das ciências sempre foi o ideal presente no pensamento de Merleau-Ponty, além de “reatar os laços entre a atividade filosófica e a científica” (CHAUI, 2002, p. 218). A grande preocupação de Merleau-

Ponty, segundo Chauí (1967), consistia em exigir que tanto a ciência quanto a filosofia se questionassem, além de propor uma aproximação e a complementariedade entre ambas que ainda havia na filosofia cartesiana³⁷. Dessa forma, evidencia-se a importância que as descobertas científicas tiveram para Merleau-Ponty, pois elas eram a própria concretização do diálogo entre filosofia e ciência e a possibilidade de veicular o sentido entre o conhecimento e os fatos.

Se é a partir da percepção que Merleau-Ponty (2006) intui, persegue e desenvolve todo seu pensamento, será com a noção de estrutura que o filósofo restituirá seu devido estatuto e que afirmará e fundará sua permanência em contraposição às “representações”.

Não negamos, certamente, a originalidade da ordem intelectual com relação à da percepção. Tentamos apenas desfazer o tecido intencional que une uma à outra para reencontrar as vias de sublimação que conserva e transforma o mundo percebido em mundo falado, e isto só é possível se tomarmos as operações da palavra como reconquista da tese do mundo, análoga em sua ordem à percepção, mas diferente dela [...] a verdade do resultado, seu valor independente do acontecimento, decorre de que não se trata de uma mudança em que as relações iniciais apareçam a fim de serem substituídas por outras, nas quais seriam irreconhecíveis, mas trata-se de uma re-estruturação que se sabe a si mesma de ponta a ponta e que estava anunciada pelos vetores da estrutura dada, de tal modo que cada mudança efetiva vem preencher uma intenção, cada antecipação recebe da construção um acabamento que esperava. Trata-se de um verdadeiro devir do sentido, não como sucessão objetiva ou transformação de fato, mas como um auto devir, um devir – sentido [...] o lugar próprio da verdade é, pois, essa retomada do objeto de pensamento em sua significação nova, mesmo que o objeto percebido mantenha ainda em suas dobras, relações que utilizamos sem perceber (MERLEAU-PONTY, 1969 apud CHAUI, 2002, p. 226).

Merleau-Ponty (2006, p. 69) afirma que compreender a teoria do reflexo e ir além das concepções elementaristas não se trataria de “arriscar uma hipótese entre outras, mas de introduzir uma nova categoria, a categoria da forma...”. No entanto, é o próprio filósofo quem avança com a teoria da forma e introduz a noção de estrutura, reivindicando uma “nova maneira de ver o ser”, na qual seria possível aproximar-se da experiência, já que o corpo também é uma *Gestalt*. Ao final de seu manuscrito *O visível e o invisível*, em suas notas, Merleau-Ponty (2012, p. 192), pergunta: “o que é uma *Gestalt*?” Para ele, responder que a

³⁷ Merleau-Ponty acredita que a cisão entre filosofia e ciência não corresponde às distinções realizadas pelo pensamento clássico inicial e, “para marcar essa diferença, Merleau-Ponty contrapõe o Grande Racionalismo do século XVII ao Pequeno Racionalismo do início do século XX. Este último desconsidera tanto a metafísica clássica do dualismo substancial como a crítica Kantiana do realismo metafísico ou substancialista e se apóia sobre um realismo infundado. É uma ontologia científicista e por isso, escreve Merleau-Ponty, o Pequeno Racionalismo é o fóssil do Grande Racionalismo” (CHAUI, 2002, p. 206).

Gestalt é “um todo que não se reduz à soma das partes” constitui-se numa definição exterior e negativa que, por sua vez, não a apanha por dentro. Em outras palavras, significa admitir como premissa que a forma é aquilo que aparece, ou seja, na sua forma externa. A *Gestalt*, apreendida internamente

[...] é um princípio de distribuição, o pivô de um sistema de equivalências, é o *Etwas* de que os fenômenos parcelares serão a manifestação [...] O meu corpo é uma *Gestalt* e é co-presente em toda *Gestalt*. Ele é uma *Gestalt*; também ele e eminentemente é significação prenhe, ele é carne [...] a *Gestalt*, portanto, implica a relação de um corpo perceptivo com um mundo sensível... (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 192).

A estrutura corporal; não sendo ideia e nem coisa, não sendo a-temporal e nem a-espacial, mas sendo um todo que não se reduz à soma das partes e, essencialmente, um princípio interno encarnado e de relação; também é uma *Gestalt* e, portanto, uma estrutura entre outras estruturas. E se o corpo “é uma *Gestalt* co-presente a toda *Gestalt*” é, finalmente, somente o corpo que pode ter experiência. Por isso mesmo, o corpo, não sendo uma ideia e nem uma coisa, é uma *Gestalt*, e essa *Gestalt* é uma dimensão do ser que não se reduz a suas partes, uma totalidade; é uma estrutura com seus princípios internos e não observáveis, é um sentido indiviso e dinâmico que se abre ao mundo ou se fecha, é carne. “Nem coisa nem ideia, uma *Gestalt* é uma significação encarnada que possui um princípio interno de organização e de auto-regulação: é uma estrutura” (CHAUI, 2002, p. 231).

O que há de profundo na *gestalt*, nosso ponto de partida, não é a ideia de significação, mas a de estrutura, junção de uma ideia e de uma existência indiscerníveis, arranjo contingente por cujo intermédio os materiais se põe a ter sentido para nós, a inteligibilidade em estado nascente (MERLEAU-PONTY apud CHAUI, 2002, p. 231).

Com essa possibilidade de junção entre a ideia e a existência, Merleau-Ponty (2006) soube valorizar o que a estrutura tinha de verdade indiscernível e de promessa àquilo que ele perseguia, seja a promessa de romper com a consciência representativa, seja a de aproximar-se da existência. A noção de estrutura permite essa aproximação, pois reitera o contato e a relação entre consciência e mundo, oferecendo-lhes uma concepção dialética do movimento ou das estruturas entre outras estruturas. O que essa nova categoria requeria desde o início era uma nova noção de conjunto, de campo e de configuração, o que Merleau-Ponty (2006) soube reconhecer.

Não restam dúvidas de que o valor conferido por Merleau-Ponty (2006) às descobertas

da Psicologia da Forma é incontestável, e que estas descobertas foram uma ocasião para que ele avançasse sua intuição originária, voltando-se à própria experiência, elucidando sua essência, isto é, recorrendo à experiência perceptiva em um mundo vivido. A primeira reivindicação *merleau-pontiana* ocorre no nível da experiência científica, supondo que a experiência perceptiva já esteja implicada nesta, o que significa compreender que, mesmo seguindo a ordem das publicações da obra, será na *Fenomenologia da percepção* que se estabelecerá a exclusividade no plano da experiência ingênua e espontânea,

[...] entretanto, a tese de *A estrutura do comportamento* permanece, de fato, subordinada à *fenomenologia da percepção* como a experiência do cientista permanece subordinada, em sua origem, à experiência diária que deve explicar e sem a qual não existiria (WAELHENS, 2006, p. XXV).

Chauí (2002) esclarece que, sendo a estrutura também um princípio interior, deduz-se que ela mesma não é observável, “tem duas caras: de um lado, organiza os elementos que nela entram de acordo com um princípio interior, é sentido. Porém, esse sentido que carrega é, por assim dizer, um sentido opaco”, segundo Merleau-Ponty (1989, p. 144), o que significa afirmar que o parâmetro não mais pode ser o dos conhecimentos e métodos clássicos, e que “e os modelos ou diagramas que os métodos científicos elaboram para alcançá-la são instrumentos de conhecimento exigidos por ela mesma” (CHAUI, 2002, p. 229). Significa, ainda, afirmar que “as propriedades do campo fenomênico não são exprimíveis numa linguagem que nada deveria a elas” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 299).

Segundo Chauí (1967), a obra *A estrutura do comportamento* inicia-se pela indagação entre consciência representativa e consciência perceptiva, enquanto na *Fenomenologia*, a resposta a essa indagação começa por ser tentada. Contudo, a autora nos lembra de que “a intuição original atravessada pela temporalidade é exatamente como a *fisis*: um fundo que desabrocha. É esse desabrochar o mais importante nela, porque significa sua permanência na transformação, e transformação que desvela sua verdade”. No momento em que Merleau-Ponty (2006) anuncia a experiência perceptiva como originária, é ao exame da percepção que seu pensamento se volta, adquirindo uma peculiaridade própria, vindo a desabrochar de obra em obra, pois

[...] é do exame mesmo da percepção que Merleau-Ponty passa da consciência ao ser – nessa última etapa o filósofo dá o fundamento da primeira etapa de seu pensamento: a consciência não é a primeira porque o primeiro é esse “há” originário de onde irradiam todas as estruturas e significações que a consciência vem a pensar. É a percepção que revela o

sujeito percipiente como aquele que vem às coisas mesmas e as identifica cegamente” (CHAUI, 1967, p. 242).

Devemos ler Merleau-Ponty (2006, 1999, 2012) nas trilhas da consciência à percepção e da percepção ao ser: esse é “o caminho que nos conduz a *Le Visible et l'invisible*” (CHAUI, 1967, p. 241). Nesse sentido, não há um ponto circunscrito de origem, mas uma relação, uma junção que pode ser compreendida na *Gestalt* ou no corpo.

[...] a percepção é uma “respiração no ser”, diz “Lóeil et l'espirit”- inspiração e expiração. Movimento contínuo de interiorização e de exteriorização. Corpo e mundo são habitantes de um campo de presença 'de onde emergem todas as relações ostentadas no perceber [...] “o sensível é precisamente esse medium onde pode haver o Ser sem que ele tenha sido posto: a aparência sensível, a persuasão silenciosa do sensível é o único meio para o Ser manifestar-se sem se tornar positividade, sem cansar de ser ambíguo e transcendente [...] o sensível é isso: esta possibilidade de ser evidente em silêncio”. A percepção é ignorância de si: como “percepção selvagem” ela é a chave contra, não somente a imanência, mas contra qualquer suposição de atividade exclusiva por parte de um sujeito percipiente (CHAUI, 1967, p. 241).

No intuito de compreender a percepção, Merleau-Ponty (1999), já na segunda obra, se volta à percepção tal como ocorre no nosso cotidiano e, para isso, restitui nossa experiência direta do mundo vivido. Corpo e mundo, que na tradição do conhecimento desdobraram-se em coisa e ideia, ou em objeto sem interior e juízos fixos, são restituídos quando a experiência perceptiva é descrita na sua totalidade. Por isso, se por um lado o distanciamento da experiência vivida se anuncia no cerne do saber e se consolida ao longo do nosso pensamento científico e como parte da nossa história cultural, por outro lado, a possibilidade de superação desses prejuízos só poderia ocorrer refazendo-se o caminho inverso. Provavelmente, isso justifica o retorno que Merleau-Ponty (1999) realiza.

Nesse intuito, prosseguiremos, com o filósofo, o retorno ao mundo vivido, retorno esse que se evidencia como a “fé perceptiva” que o pensador buscou elucidar. O retorno à percepção, sob o ângulo noético, nos parece ser o retorno a uma inteligibilidade nascente do corpo próprio, o qual, devido à descaracterização da percepção, foi sendo abandonado na sua condição legítima e autêntica do conhecimento e da apreensão do mundo. Da mesma forma que percorremos, no capítulo anterior, o distanciamento do mundo vivido, aberto e legitimado pelo saber clássico, veremos a seguir o que o filósofo propõe como retorno, devolvendo à percepção seu estatuto.

3.2 Reaprendendo a ver o mundo e o corpo como fenômenos

Analisando alguns estudos de Goldstein referentes a pacientes com comprometimentos neurológicos, Merleau-Ponty (1999) ressalta que determinadas cores influem em diferentes movimentos dos braços. A posição do braço em estado de repouso, que, no doente, torna-se mais distanciada do corpo que no normal, é modificada segundo a apresentação das cores. Enquanto no vermelho e no amarelo observam-se movimentos escorregadios, no azul e no verde estabelecem-se movimentos bruscos. Assim, nessas diferentes experiências, Merleau-Ponty (1999) destaca que cada cor age sempre no mesmo sentido, de tal forma que se pode atribuir a cada uma delas um determinado valor motor, de modo também que, no conjunto, o vermelho e o amarelo favorecem movimentos de abdução; e o azul e o verde, movimentos de adução. Assim, pode-se entender que, de maneira geral, a adução significa que o organismo volta-se para o estímulo, ou seja, é atraído pelo mundo, ao passo que na abdução ele desvia-se e retira-se para seu centro.

Essas descrições podem significar, segundo Merleau-Ponty (1999), que as sensações ou as “qualidades sensíveis”; neste caso, em específico, as cores; “[...] se oferecem com uma fisionomia motora, estão envolvidas por uma significação vital. Nesses termos, o lado motor e o perceptivo se comunicam e, portanto, “existe um 'acompanhamento motor' das sensações” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 282).

Com esse exemplo, Merleau-Ponty pretende evidenciar o erro que as interpretações psicológicas poderiam evitar se elas considerassem as relações entre si como existentes. Contudo, na maior parte do tempo a psicologia faz-se como se a “relação” não existisse e em nada mudasse. Não se trata, portanto, de efeitos de causalidades, tampouco de uma tomada de consciência, uma vez que o vermelho pode exagerar as reações sem que, necessariamente, o sujeito se aperceba. Dessa forma, Merleau-Ponty (1999, p. 283) chama a atenção para uma compreensão de “conjunto” em uma “situação definida”, demonstrando que a significação motora das cores não pode ser compreendida, se elas se mantêm em estados fechados, cada qual sobre si mesma. Há, nesse caso, que se estabelecer uma relação e a amplitude variável do ser no mundo.

O azul é aquilo que solicita de mim uma certa maneira de olhar, aquilo que se deixa apalpar por um movimento definido de meu olhar. Ele é um certo campo ou uma certa atmosfera oferecida à potência de meus olhos e de todo meu corpo [...] a experiência da cor confirma e faz compreender as correlações estabelecidas pela psicologia indutiva. Comumente o verde passa por uma cor “repousante”. “Ele” me fecha em mim mesmo e me põe em

paz”, diz um doente. Ele “não nos pede nada e não nos convoca a nada”, diz Kandinsky. O azul parece “ceder ao nosso olhar, diz Goethe. Ao contrário, o “vermelho entranha-se no olho, diz Goethe ainda. O vermelho dilacera, o amarelo é “picante”, diz um doente de Goldstein (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 283-284).

A cor e o movimento não são dois fatos distintos. Nesse caso,

[...] o sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 285).

Ocorre, portanto, uma relação entre o sensível e aquele que sente. Isso significa entender que as qualidades das sensações das cores estimulam o sensível em nosso corpo, estabelecem uma reciprocidade entre o sensível, pelas qualidades exteriores, e aquele que as sente. O autor chamará de “comunhão” e, nesse caso, é o corpo que as sente. As cores não são experiências indizíveis vividas pelo sujeito real e concreto.

A sensação, para Merleau-Ponty (1999, p. 288), é intencional. O “termo” ou a “coisa sensível” que o sujeito visa só é reconhecível “cegamente” devido à familiaridade do corpo com “a coisa”. Nesse sentido, o saber permanece latente e aquele que sente e o sensível não podem estar um diante do outro. Dessa forma, percebemos a presença do corpo senciente, e é a este que devemos um saber que “não se sabe”, uma vez que é o corpo que se familiariza com o sensível a sua volta, é o corpo que intenciona e é nele que se guarda a familiaridade com o mundo circundante, além de ser ele quem, primeiramente, entra em contato com esse mesmo mundo.

É importante ressaltar o quanto essa perspectiva, em certa medida, radicaliza o saber vigente das ciências naturais cuja noção de percepção se enraíza no isolamento e na separatividade de cada órgão dos sentidos. Se o corpo é um sensível, é na sua totalidade que apreenderemos a percepção, não como elementos isoláveis entre si, mas, essencialmente, compreendendo o corpo como o interior de um conhecimento sem lugar determinado, como uma unidade, “alma sem partes, e não há nenhuma diferença entre o pensar e o perceber, assim como entre ver e sentir³⁸” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 287).

³⁸ Dupond (2008, p. 96) destaca que; nas primeiras obras de Merleau-Ponty, respectivamente *A estrutura do comportamento* e *a Fenomenologia da percepção*; a noção de *Fundierung* prevalece. Essa noção é denominada pela fenomenologia para defender a ideia de uma fundação cruzada, o que significa compreender que a percepção funda o pensamento, mas que o pensamento, por sua vez, funda a percepção. Essa noção é importante de se destacar, pois consiste em mostrar que a percepção e o pensamento, para Merleau-Ponty, distinguem-se em última análise “como duas maneiras que a consciência tem de ser temporal, uma inclinando-se para o acontecimento (ou para

Nesses termos, podemos perceber o quanto é confuso compreender uma percepção em partes. A sua própria apreensão torna-se fragmentária, sendo que o corpo a recebe sem “pensar” essa separatividade. Essas colocações possibilitam-nos compreender a incompatibilidade de um corpo sensível separado por sensações compartimentalizadas. A percepção, para um corpo sensível, é difusa, na medida em que pode se encontrar no corpo como um todo, e é central, na medida em que o corpo a organiza no seu próprio interior.

Se a independência entre as partes é possível, o é apenas em uma concepção elementarista que separa em partes os cinco sentidos para, posteriormente, reuni-los, cada qual na sua especialidade e espacialidade. Isso só é possível se o corpo torna-se também uma coisa, um orgânico que se comporta de modo passivo às sensações que o cercam e que comporta um *locus* referente a cada sentido.

Ao contrário, contudo, uma vez que o corpo passa a ser concebido como um sensível, ele não mais é um órgão dentro de uma composição justaposta em suas funções específicas e isoladas, mas um todo integrado a intencional o mundo que o cerca, já que é um sensível, encontrando naquilo que também lhe é sensível um certo modo de existência, como pôde ser demonstrado nos exemplos dos pacientes citados anteriormente. Relembrando esses pacientes, Merleau-Ponty (1999, p. 288) destaca:

[...] a sensação é intencional porque encontro no sensível a proposição de um certo ritmo de existência – abdução ou adução – e porque, dando sequência a essa proposição, introduzindo-me na forma de existência que assim me é sugerida, reporto-me a um ser exterior, seja para abrir-me seja para fechar-me a ele.

Nessa passagem fica clara a idiossincrasia de um sujeito que se deixa invadir pelas sensações, o que nos remeteria ao mesmo problema das interpretações empiristas que concebem um sujeito à maneira de um recipiente vazio, onde se depositariam as sensações e o sujeito responderia a elas de modo mecânico e automático. Se as sensações chegam ao indivíduo de modo que ele as sincronize a um modo em sua existência, não pode haver uma operação meramente fisiológica, e sim intencional. Portanto, não pode haver entre aquele que

o tempo que se dispersa), a outra, em direção ao ato (ou ao tempo que reintegra)”. Dessa forma, devemos compreender a concepção *merleau-pontiana* como uma tentativa em superar as antinomias e considerar a relação que se estabelece ao nível do sensível; portanto, da percepção; e ao nível do pensamento. Dupond (2009) nos esclarece, ainda, que será na sua última obra que Merleau-Ponty superará essa tentativa inicial, presente nas primeiras obras, de estabelecer uma relação entre perceber e pensar que supere o *cogito* e permaneça fiel ao sensível. Mas será, sobretudo, a favor da *Stinfung* que Merleau-Ponty efetuará a passagem de um *cogito* tácito que permanece devedor do “eu penso” para a noção da percepção como uma infraestrutura, com a noção de carne.

sente e o sensível dois termos exteriores, postos um diante do outro como objetos, ou fechados sobre si mesmos. A sensação, desse modo, não pode ser concebida como uma invasão do sensível àquele que sente.

Se as qualidades irradiam em torno de si um certo modo de existência, se elas têm um poder de encantamento e aquilo que há pouco chamávamos de um valor sacramental, é porque o sujeito que sente não as põe como objetos, mas simpatiza com elas, as faz suas e encontra nelas a sua lei momentânea (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 288).

A pergunta, então, seria outra, como o corpo, sendo um sensível, e o próprio sensível se relacionam? Como ocorre, entre aquele que sente e o sensível, o conhecimento?

É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro. Sem a exploração de meu olhar ou de minha mão, e antes que meu corpo se sincronize a ele, o sensível é apenas uma solicitação vaga (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 288).

Nessas passagens, observamos o movimento de um corpo diante do sensível que o cerca e esse mesmo movimento não pertence à ordem de uma apropriação do pensamento, mas, antes, o sensível é, para aquele que sente, a possibilidade da experiência. É na realidade vivida que podemos encontrar a experiência da qual um corpo sensível se vale. Essa experiência, portanto, não poderia estar posta diante de um sujeito constituinte, mas apenas no interior de um corpo sensível, que guarda um saber vivido, aquém de um pensamento constituinte. O filósofo nos coloca o problema de distinguir entre a consciência intelectual e a consciência sensível, já que essa é uma questão colocada por ele no intuito de desfazer os prejuízos de uma consciência constituinte e destacar a percepção como um saber constituinte. É preciso lembrar que Merleau-Ponty quer restituir à percepção o seu lugar de origem.

A esta questão, no entanto, ele antecipa que a percepção não poderá ser constituída como um pensamento. Estando ela localizada em um corpo sensível que se movimenta no mundo, que experimenta esse mesmo mundo, o qual nunca nos é dado de modo absoluto e total, sabemos, de antemão, que uma percepção jamais; na dimensão das experiências sensíveis, aquém de um dado pensamento e sendo uma experiência do sujeito; poderá ser clara ou total. Todavia, este *a priori* que Merleau-Ponty (1999) nos oferece é muito diferente e distante do “*a priori* clássico”, que reduz a percepção a uma desvalia sem importância e a

categorias e princípios estáticos.

Por fim, toda percepção acontece em uma atmosfera anônima que o corpo guarda, mas não o constitui como um pensamento. A percepção é fluida, dinâmica, latente, e sempre haverá a possibilidade de vir à expressão. Há também a questão de que toda percepção é anônima, porque também é parcial, uma vez que há diferentes perspectivas, possibilitando uma elucidação infinita, somente capaz de ser explicitada pela temporalidade. Na verdade, não se pode pensar em experiência sem se considerar a questão do tempo, já que

[...] todas as nossas experiências, enquanto são nossas, se dispõem segundo o antes e o depois [...] acabamos de ver que o sujeito, que não pode ser uma série de acontecimentos psíquicos, não pode todavia ser eterno. Resta que ele seja temporal... (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 549).

Se por um lado a percepção do interior de um corpo se apresenta dentro de uma perspectiva unitária e central, por outro lado há que se considerar que a sensação pode ser, também, parcial.

Aquele que vê e aquele que toca não sou exatamente eu mesmo, porque o mundo visível e o mundo tangível não são o mundo por inteiro. Quando vejo um objeto, sinto sempre que ainda existe ser para além daquilo que atualmente vejo, não apenas ser visível mas ainda ser tangível ou apreensível pela audição, e não apenas ser sensível mas ainda uma profundidade do objeto que nenhuma antecipação sensorial esgotará (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 291-292).

É assim que podemos compreender a ambiguidade mantida e valorizada por Merleau-Ponty (1999), quando ele nos coloca diante dos impasses entre a especialidade das operações sensoriais, de um lado, e da unidade de uma percepção por inteiro, de outro. Frente a esses impasses, a psicologia empirista e a intelectualista perdem-se ao considerar a percepção, de antemão, resolvida e, com isso, a ambiguidade não é reconhecida como algo legítimo de um sujeito no mundo ou de uma subjetividade que se faz na experiência.

Correlativamente, não estou por inteiro nessas operações, elas permanecem marginais, produzem-se diante de mim, o eu que vê ou o eu que ouve são de alguma maneira especializado, familiares a um único setor do ser, e é justamente a esse preço que o olhar e a mão são capazes de adivinhar o movimento que vai tornar a percepção precisa e podem dar provas desta presciência que lhes dá a aparência do automatismo. Podemos reunir essas duas ideias dizendo que toda sensação pertence a um certo campo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 292).

Compreender o campo no fenômeno da percepção é considerar que as sensações ocorrem situadas em um determinado campo, o que significa dizer que a espacialidade faz parte de uma dada percepção, que o mesmo ocorre no mundo e que nunca esta espacialidade se dará por inteiro, já que o campo pertence a um determinado espaço de tempo. É somente pensando em uma percepção no campo e no tempo que podemos compreender que ela adquire um sentido. Pensar em campo é considerar o espaço em que ocorre, o sentido atribuído a um determinado contexto e a dinâmica e o movimento que o próprio tempo requer, pois “se uma sensação não fosse sensação de algo, ela seria um nada de sensação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 293).

Merleau-Ponty (1999) nos fala de uma experiência integral, em que não pode existir um “tátil puro”, ou uma “visão pura”, mas apenas uma experiência em um espaço que integra os sentidos. Suas descobertas nos dizem de uma subjetividade vivida, em contato com o mundo, uma subjetividade situada na periferia de seus sentidos e no interior de um corpo. O corpo é sujeito da percepção, que se abre e também se fecha a esse mundo, de um Eu central único e, ainda, de uma subjetividade inacabada e de um conhecimento “infinito”, já que depende de um espaço ou de uma dada situação e já que depende, também, da temporalidade. Portanto, ainda que ocorram as especificidades de algumas sensações, elas adquirem sentido na sua totalidade e reciprocidade entre o ser e o campo atravessado pela temporalidade. Para o filósofo, “analisar o tempo não é tirar as consequências de uma concepção preestabelecida da subjetividade, é ter acesso através do tempo, à sua estrutura concreta” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 550).

O sentido é uma configuração, uma fisionomia e/ou uma forma.

É a “experiência pura e por assim dizer ainda muda que se trata de trazer à expressão pura de seu próprio sentido”. Temos a experiência de um mundo, não no sentido de um sistema de relações que determinam inteiramente cada acontecimento, mas no sentido de uma totalidade aberta cuja síntese não pode ser acabada. Temos a experiência de um Eu, não no sentido de uma subjetividade absoluta, mas indivisivelmente desfeito e refeito pelo curso do tempo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 296).

A racionalidade reduz os sentidos, decompõe as sensações e coloca-nos um espaço e um tempo únicos e homogêneos. Para Merleau-Ponty (1999, p. 299), “a unidade e a diversidade dos sentidos são verdades de mesmo estatuto”. Sendo assim, a sensação é “uma de nossas superfícies de contato com o ser” e com um mundo inesgotável e, “assim como para mim a perspectiva do outro sobre o mundo, o domínio espacial de cada sentido é, para os

outros sentidos, um incognoscível absoluto, e limita na mesma proporção a espacialidade deles”.

Nossos sentidos são distintos uns dos outros, porém se comunicam. Merleau-Ponty (1999, p. 306) nos direciona para compreendermos uma “camada originária” do sentir que é anterior à divisão dos sentidos. Na medida em que a experiência no mundo não pode ser limitada, torna-se inviável um único registro sensorial. A experiência sensorial ocorre em um nível de contato espontâneo com o mundo e se transborda para todos os outros sentidos, não podendo, contudo, ser reduzida e enquadrada em um sistema fechado, pois, por si mesma, a experiência é aberta, múltipla e diversa, ao ir de encontro ao mundo. Da mesma forma, é pela experiência sensorial que damos sentido ao mundo, que nos situamos no aqui e no agora. Contudo, não podemos esquecer que, se por um lado o corpo se abre ao mundo, no exemplo da adução, é também condição de retirada dele. O corpo é, por fim, um corpo sujeito e guarda no seu interior um saber “não sabido” que advém de uma experiência espontânea, cotidiana e ingênua no seu contato primordial com o mundo.

No entanto, no mundo vivido não encontramos a hipótese da constância, presente nas teorizações intelectivas, e a experiência se mostra muito mais ambígua do que as suposições teóricas suportam. Somente na perspectiva de um mundo objetivo e de um corpo objetivo, com seus respectivos órgãos separados, é que se pode introduzir a hipótese da constância, em que para cada estímulo se estabelece apenas uma sensação correspondente. A hipótese ou explicação da constância não passa de um construto teórico para dar conta da dilaceração à qual o corpo foi submetido. Compreendemos o conceito e a hipótese de constância como mais um subterfúgio para justificar a lógica da linearidade. Caso parta-se do pressuposto de causalidade, a correspondência deverá, portanto, ser linear, sem desvios, e restará ao termo “constância” dar conta da explicitação de uma percepção caracterizada e fracionada a meros órgãos dos sentidos e se apresentar como única hipótese plausível para tal explicação.

No meio fisiológico, quando falta a ligação linear e causal na explicitação de certos fenômenos, observa-se a explicação “associacionista”, que tenta dar conta de uma determinada região cerebral que se acha “associada” a qualidades não específicas. O “associacionismo” desempenha uma espécie de cordão invisível, decorrente de poderes “mentais”, para restabelecer a ligação causal. A fisiologia, que se vale de um conhecimento expressamente objetivo e orgânico, recorre “subrepticamente” às representações “mentais” presentes nas teorias subjetivistas e filosóficas, de modo que, nesse aspecto, não se pode mais reservar, para essa ciência particular, uma “objetividade”, na acepção exata do termo.

A crítica dessas interpretações serve para evidenciar as limitações de uma fisiologia

que tem como pressuposto um corpo objetivo e especializado em partes, um organismo dividido em partes específicas. Essas mesmas limitações tendem a recorrer a uma explicação “associacionista”, para dar conta da ligação entre uma localidade específica do corpo (por exemplo, zona auditiva ou zona ótica) e uma localidade não específica. Essa fisiologia não tem como dar conta de um corpo na sua totalidade, e sua linguagem técnica e operacional não dá conta dessas diversidades e da unidade dos sentidos no interior de um corpo integrado. A ontologia objetivista é o entrave de uma epistemologia que tem como pressupostos um corpo atomista, reduzido a um orgânico, e a percepção tomada apenas em partes circunscritas e estanques.

Merleau-Ponty (1999) recorre ao fenômeno da cinestesia para melhor explicitar o que ocorre aos sentidos na sua integralidade, já que, nesse fenômeno, ocorre a visão dos sons e a audição das cores, afirmando, ainda, que a percepção cinestésica é a regra e,

[...] se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo, tal como o concebe o físico, aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 308).

Na afirmativa mencionada, além de situar o distanciamento da nossa experiência ingênua subsumida em um determinado setor do saber científico, as asseverações do filósofo ampliam a relação entre o sensível e aquele que sente. Para ele, além de os sentidos se comunicarem uns com os outros, há uma estrutura na “coisa” percebida, o que esclarece que “os sentidos comunicam-se entre si e abrem-se à estrutura da coisa”. Dessa forma, torna-se possível compreender a seguinte passagem:

Vemos a rigidez e a fragilidade do vidro e, quando ele se quebra com um som cristalino, este som é traduzido pelo vidro sensível. Vemos a elasticidade do aço, a maleabilidade do aço incandescente, a dureza da lâmina em uma plaina, a moleza das aparas. A forma dos objetos não é seu contorno geométrico: ela tem uma certa relação com sua natureza própria e fala a todos os nossos sentidos ao mesmo tempo em que fala à visão (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 308-309).

O fenômeno da diplopia; que implica uma visão dupla de um único objeto, devido a uma paralisia temporária ou permanente dos músculos oculares; é explicitado pelo autor. Na descrição dos sintomas, a intenção do filósofo é indicar o que ocorre quando a visão de um único objeto se efetiva e contestar as interpretações intelectualistas. Ele então destaca que a

existência de um centro visual não explica o objeto único, já que ocorre a diplopia e à que, de igual modo, a existência das duas retinas não explica a visão dupla, uma vez que a diplopia não é uma constante. Como compreender fenômenos assim pela explicação fisiológica, se a presença dessas duas possibilidades existe? Para Merleau-Ponty (1999), passa-se da diplopia ao objeto único quando os dois olhos deixam de funcionar, cada um por sua conta, de modo independente, e são utilizados por um único olhar, na função de um só órgão.

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo, quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele. Nós só retiramos a síntese do corpo objetivo para atribuí-la ao corpo fenomenal, quer dizer, ao corpo enquanto ele projeta em torno de si um certo “meio”, enquanto suas “partes” se conhecem dinamicamente umas às outras, e seus receptores se dispõem de maneira a tornar possível, por sua sinergia, a percepção do objeto. Dizendo que essa intencionalidade não é um pensamento, queremos dizer que ela não se efetua na transparência de uma consciência, e que ela toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 312).

Nessa passagem, Merleau-Ponty (1999) parece distanciar-se de Husserl, ao destacar uma intencionalidade latente, operatória, e não a de uma consciência transcendente. Nesse sentido, a síntese perceptiva não possui o segredo do objeto percebido e é por isso que este percebido se oferece sempre como transcendente. Isso significa dizer que a ipseidade da coisa nunca é atingida, pois

[...] cada aspecto da coisa que cai sob nossa percepção é novamente apenas um convite a perceber para além e uma parada momentânea no processo perceptivo. Se a coisa mesma fosse atingida, doravante ela estaria exposta diante de nós e sem mistério. Ela deixa de existir como coisa no momento mesmo em que acreditávamos possuí-la. Portanto, o que faz a “realidade” da coisa é justamente aquilo que a subtrai à nossa posse. A aseidade da coisa, sua presença irrecusável, e a ausência perpétua na qual ela se entrincheira são dois aspectos inseparáveis da transcendência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 313).

Comprendemos o conceito de intencionalidade no trecho supracitado, pois tanto a presença da coisa que se faz objeto sensível àquele que sente pode ser irrecusável, quanto a sua opacidade pode apresentar-se como sendo aquilo que nos atrai. Merleau-Ponty (1999) parece nos sugerir que é a presença de um sensível e a sua permanente incompletude que faz com que aquele que sente se volte para o sensível percebido. Isso pode significar, para os desdobramentos de uma percepção, o saber desconhecido, a coisa “entrincheirada” que pulsa

em um corpo senciente na presença da coisa, um corpo que percebe aquilo em que “a coisa” não se mostra, o além do dado perceptivo, a possibilidade dos diferentes “perfis”. Podemos observar, também, que não há uma finalidade para a qual o corpo tenderia, mas um corpo que sente a presença sensível e que impulsiona, intenciona àquilo que foge da sua percepção momentânea e imediata.

Paradoxalmente, um saber é ao mesmo tempo um saber e um não-saber e, justamente, o não-saber pode impulsionar à “coisa” percebida. Se pensarmos, sobretudo, em uma subjetividade, suas descobertas e reflexões sugerem que é como se o corpo soubesse de modo latente, sobre o fundo da sua existência, da presença do insondável. O corpo próprio sabe na sua experiência, no seu contato ingênuo, na sua presença com o vivido, do ultrapassamento dessa mesma experiência, de um conhecimento que transborda para além dos limites postos. O saber adquirido instantaneamente deixa de ser adquirido, ao se considerar que a coisa nunca é atingida e, assim, a sua posse e a sua apropriação tornam-se inconcebíveis, destituindo qualquer saber que se pretenda definitivo.

A subjetividade, nesses termos, não pode ser reduzida a uma consciência transparente para si mesma, eminentemente ativa. Também não pode ser reduzida a um corpo que por sua vez foi reduzido a um orgânico, como um ser passivo, um recipiente vazio ou um papel em branco à maneira de uma tábula rasa onde as impressões possam ser impressas. O corpo participa, é um senciente, não um corpo biológico concebido como objeto. É por isso que Merleau-Ponty (1999) deve, primeiramente, desconstruir um saber tradicionalmente posto e consolidado para restituir, enfim, um saber em que coubesse uma subjetividade que se faz na experiência com um corpo. O “ir às coisas mesmas”, o voltar-se para o mundo vivido, é justa e simultaneamente a reabilitação de uma subjetividade e de um conhecimento, pois este só pode ser conhecimento de algo para alguém. Contudo, subjetividade e conhecimento não se separam na constituição do ser, e a percepção é a condição originária, o fundo, a camada para a qual o filósofo nos reporta para ver nascer a expressão.

Assim, compreendemos por que Merleau-Ponty (1999) parte da percepção para restituir-lhe o estatuto perdido e a partir dela achar o elo perdido entre aquele que conhece e o conhecimento. Tendo Descartes como marco inaugural, na instituição de toda uma tradição do saber, tanto na ciência quanto na filosofia, não é por acaso que é com ele que Merleau-Ponty (1999) dialoga, e é a percepção que, nesse contexto, adquire um estatuto privilegiado na sua obra. Pensando nas meditações metafísicas de Descartes (2011), observamos que a percepção é colocada em dúvida, e é a essa percepção purificada e descaracterizada de sua autenticidade que se devem os prejuízos de um vasto conhecimento clássico e a constituição do sujeito

clássico. Somos, enfim, herdeiros de uma tradição que submeteu a percepção a uma condição inferior e duvidosa, reservando-lhe, por fim, um destino cruel, que custou o esquecimento e a nulidade da própria experiência.

A percepção é o nosso contato com o mundo, é pela percepção que o sensível se faz sentido, experimentado, o sensível só o é para um senciente. Para Merleau-Ponty (1999), a percepção faz-se com todo o corpo, e é aí que se inicia o seu embate, seja com uma dada ciência, seja com uma dada filosofia que, não obstante, nega e separa o sujeito e o objeto à maneira da separação corpo e mente. A percepção separada, mesmo que ocorra em uma atitude particular, integra-se a um todo dentro de um possível: o campo. E mesmo que a percepção se fixe, ela só se fixa por uma atitude. É assim que compreendemos as qualidades do sensível “que longe de ser coextensiva à percepção, é produto particular de uma atitude de curiosidade ou de observação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 305). É aí que os entraves aparecem, pois, no momento em que voltamos e fixamos o nosso olhar em uma atitude deliberada e nos perguntamos “o que é isto que vejo?”, deixamos de aderir ao mundo, distanciamos-nos de um movimento ingênuo, e “em lugar de abandonar todo o meu olhar no mundo, volto-me para este próprio olhar e pergunto-me o que vejo exatamente”.

Assim, existe uma atitude natural da visão em que conspiro com meu olhar e através dele me entrego ao espetáculo: agora as partes do campo estão ligadas em uma organização que as torna reconhecíveis e identificáveis. A qualidade, a sensorialidade separada, produz-se quando rompo essa estruturação total de minha visão, quando deixo de aderir ao meu próprio olhar e, em lugar de viver a visão, interrogo-me sobre ela, quero testar minhas possibilidades, desfaço o elo entre minha visão e o mundo, entre mim mesmo e minha visão, para surpreendê-la e descrevê-la. Nessa atitude, ao mesmo tempo em que o mundo se pulveriza em qualidades sensíveis, a unidade natural do sujeito perceptivo é rompida e chego a ignorar-me enquanto sujeito de um campo visual. Ora, assim como, no interior de cada sentido, é preciso reencontrar a unidade natural, faremos aparecer uma “camada originária” do sentir que é anterior à divisão dos sentidos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 306).

O problema da unidade dos sentidos só pode ser compreendido por sua integração nunca acabada em um único organismo cognoscente, sendo pela via da percepção que os sentidos se comunicam. Merleau-Ponty (1999, p. 313) observa que seria necessário “atribuir ao sujeito da percepção a própria unidade aberta e indefinida do esquema corporal”. Por esquema corporal leva-nos a entender “um sistema acabado de equivalências e de transposição intersensoriais”, o que, em outras palavras, seria a capacidade do corpo de traduzir vários sentidos uns nos outros sem necessariamente precisar de um intérprete.

Com a noção de esquema corporal, não é apenas a unidade do corpo que é descrita de uma maneira nova, é também, através dela, a unidade dos sentidos e a unidade do objeto. Meu corpo é o lugar, ou antes a própria atualidade do fenômeno de expressão (*Ausdruck*), nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantas uma da outra, e seu valor expressivo funda a unidade ante predicativa do mundo percebido e, através dela, a expressão verbal (*Darstellung*) e a significação intelectual (*Bedeutung*). Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha “compreensão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 315).

Merleau-Ponty (1999) oferece uma compreensão privilegiada do corpo, a de um corpo sensível na sua unidade, e não na sua separação mente e corpo, ou na separação fracionada em órgãos. Essa compreensão que figura na obra do autor demonstra que, assim como o corpo dá sentido, ou ao menos funda o sentido do objeto natural, ocorre o mesmo com os objetos culturais como as palavras, por exemplo, o que significa dizer que é pela experiência vivida que elas adquirem sentido. O “quente”, por exemplo, adquire sentido na experiência que o sujeito tem com o calor, bem como a palavra “duro” remete o sujeito a uma espécie de rigidez. Nesse sentido, a palavra torna-se indissolúvelmente algo que se diz, que se ouve e que se vê.

Portanto, nós não reduzimos a significação do percebido a uma soma de “sensações corporais”, mas dizemos que o corpo, enquanto tem “condutas”, é este estranho objeto que utiliza suas próprias partes como simbólica geral do mundo, e através do qual, por conseguinte, podemos “frequentar” este mundo, “compreendê-lo” e encontrar uma significação para ele (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 317).

Além dos sentidos e da espacialidade, há também a temporalidade de que o corpo toma “posse” e, nesse sentido, “ele faz um passado e um futuro existirem para um presente, ele não é uma coisa, ele faz o tempo em lugar de padecê-lo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 323). Portanto, o tempo só o é para uma subjetividade “já que sem ela, o passado em si não sendo mais e o futuro em si não sendo ainda, não haveria tempo”. Finalmente, compreendemos que Merleau-Ponty (1999) recoloca a percepção no seu lugar de origem: o da experiência de um corpo no mundo. Essa concepção de corpo é a de um corpo vivido, encarnado e situado, social e histórico, e a experiência desse mesmo mundo vivido ocorre na sua temporalidade.

O fenômeno do corpo e do mundo vivido nos permite compreender que os problemas levantados no momento em que o sujeito se pergunta “o que é isto que vejo?”; isto é, no

momento em que a experiência ingênua de estar no mundo e com ele se familiarizar; encerra-se no instante em que voltamos a esse mesmo mundo e o inquirimos. O problema que o pensamento reflexivo impõe a si não cessará de impulsionar, esclarecendo que,

[...] a tarefa de uma reflexão radical, quer dizer, daquela que quer compreender-se a si mesma, consiste, de uma maneira paradoxal, em reencontrar a experiência irrefletida do mundo, para recolocar nela a atitude de verificação e as operações reflexivas, e para fazer a reflexão aparecer como uma das possibilidades de meu ser (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 325).

Desse modo,

[...] é na experiência da coisa que se fundará o ideal reflexivo do pensamento tético. Portanto, a própria reflexão só apreende seu sentido pleno se menciona o fundo irrefletido que ela pressupõe, do qual tira proveito, e que constitui para ela como que um passado original, um passado que nunca foi presente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 325).³⁹

Finalmente, podemos dizer que o mundo percebido só o é para um corpo que sente, e que restituir-lhe a percepção é restituir o corpo senciente que não faz do sensível dados postos diante de si, mas vive-o, adere ao mundo que o cerca dando-lhe por fim um sentido no fundo de sua própria experiência.

A experiência ingênua é, pois, esse manancial esquecido que corre o risco de romper seu fluxo, de modo abrupto, no momento mesmo da pergunta. Instalam-se, dessa maneira, os paradoxos, e as perguntas não cessarão. Todo o distanciamento da experiência diz respeito à dúvida enunciada por Descartes, dúvida esta não desprovida de sentido, como vimos, mas que o senso comum, entregue a si mesmo, sem a busca pela inquirição e pela indagação, não tornaria expressa, pois tal dúvida é algo que pulsa no fundo de uma experiência. Chauí (1967)

³⁹ Dupond (2008) esclarece que, para Merleau-Ponty, a percepção era o primeiro estabelecimento da racionalidade, que a percepção é “uma luz natural”, imperiosa e aberta. Para Dupond (2008), a mensagem original que Merleau-Ponty deixa em sua filosofia é a de que a compreensão do mundo pode ser procurada sem que para isso seja necessário o abandono da percepção como doação originária através da sensibilidade. Isso significa assumir, na concepção do filósofo, a dívida infinita para com a sensibilidade, o que coloca a percepção, no âmbito do corpo sensível, como primordial na elucidação do próprio *logos*, um *logos* estético e não unicamente intelectual. Nesse sentido, a concepção e a defesa *merleau-pontiana* de um corpo sensível inverte a clássica ruptura cartesiana entre a percepção e o intelecto. A concepção de um corpo sensível estabelece e retoma um projeto de razão que se inicia pela percepção, superando a clássica concepção de um sujeito cartesiano, pela noção de uma subjetividade que se faz na experiência. É a experiência que dá sentido à própria percepção, e nos próprios dizeres de Merleau-Ponty (1999) apud Dupond (2009, p. 92): “a reflexão não é absolutamente transparente para si mesma, ela é sempre dada em uma experiência...”.

esclarece que o problema que se instaura na descaracterização da percepção diz respeito à seguinte constatação: uma vez feita a inserção do sujeito no universo dos objetos, será preciso, doravante, traduzir todos os seus comportamentos em uma linguagem causal. E assim, todo comportamento passa a ser explicado “em termos de reações pontuais a excitantes pontuais, estabelecendo-se uma dependência linear do estímulo e do receptor, do receptor e da *Empfinder*” (Chauí, 1967, p. 55), o que nos lembra acerca da relação dos três termos que Merleau-Ponty (1999) evidencia e que se estabelecem do exterior entre a natureza, o organismo e o psíquico.

Toda a tarefa do psicólogo consiste em “ver como o homem, frente a certas situações ou a certos estímulos elabora suas respostas. Trata-se de estabelecer leis que unam de uma maneira rigorosa tal situação, tal conjunto de *stimuli* a tal reação”. Tem-se, assim, um verdadeiro mosaico de reflexos que correspondem, como efeitos, a um mosaico de excitações, suas causas (CHAUI, 1967, p. 55).

Nessa relação causal e mecanicista, o sujeito da percepção torna-se uma coisa entre outras coisas, uma reação frente aos estímulos. O que está por trás dessa lógica? Uma concepção de sujeito ou ao menos a tradução de uma subjetividade subsumida a estímulos e respostas? Por isso reafirmamos que tudo indica que todo o problema, para Merleau-Ponty (1999), se localiza na questão da negação da percepção instaurada, inicialmente, pela dúvida cartesiana. Desse modo, Merleau-Ponty (1999) nos acena para a possibilidade de restaurar não somente a percepção, mas todos os outros prejuízos que vieram junto com o dela. O filósofo buscará, portanto, restabelecer o corpo fenomenal e o mundo fenomenal, superando, sobretudo, a relação entre os três termos e restituindo o fenômeno da coisa.

Subordina-se todo o sistema da experiência – mundo, corpo próprio, eu empírico – a um pensador universal encarregado de produzir as relações dos três termos. Mas, como ele não está envolvido no sistema, as relações continuam a ser aquilo que eram no empirismo: relações de causalidade desdobrados no plano dos acontecimentos cósmicos. Ora, se o corpo próprio e o eu empírico são apenas elementos no sistema da experiência, objetos entre outros objetos sob o olhar do verdadeiro Eu, como pudemos algum dia confundir-nos com nosso corpo, como pudemos acreditar que víamos com nossos olhos aquilo que na verdade apreendíamos por uma inspeção do espírito, como o mundo não é perfeitamente explícito diante de nós, por que ele só se desdobra pouco a pouco e nunca “inteiramente” enfim, como ocorre que nós percebamos? (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 281).

A percepção só será compreendida, para Merleau-Ponty (1999, p. 281), se o corpo e o eu empírico nunca se tornarem objetos e, “se houver algum sentido em dizer que vejo o

pedaço de cera com meus olhos...”. Essa afirmativa nos remete àqueles elementos que existem em nós, graças aos quais podemos efetivamente ver, ouvir e falar, isto é: nossos sentidos. Os sentidos, pois, são nosso primeiro contato com o mundo. Com isso Merleau-Ponty (1999) ensina-nos a repensar a percepção e a forma como ela veio sendo concebida.

A resposta é justamente a de reaprender a ver o mundo. Além disso, se a isso nos remete Merleau-Ponty (1999), na *Fenomenologia da Percepção*, uma outra questão se coloca, a de que o erro cartesiano seja não a instauração da dúvida, mas o seu reverso, isto é, a verdade indubitável. Em Descartes, a dúvida só poderia ser superada pela certeza e, provavelmente, aí consiste o seu erro, pois ela tornou-se, por possibilitar a extinção da ambiguidade e diante da dúvida em relação aos nossos sentidos, a certeza de que o único elemento verdadeiro em nós seria a instância do pensamento.

A dúvida de Cézanne, por sua vez, nos remete à percepção e ao contato do corpo em sua imbricação com o mundo. Já o pensamento objetivo ignora a percepção e consente com o legado cartesiano demarcado pela nossa tradição do conhecimento. Mas Merleau-Ponty (1999, p. 278) esclarece que com o retorno ao fenômeno do corpo e do mundo vividos, reencontramos um outro saber, “porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo”. Da mesma maneira, será preciso, então, despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece

[...] enquanto estamos no mundo no nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278).

Desse modo, a experiência em Merleau-Ponty (1999) nos leva a compreender a noção de uma subjetividade. Subjetividade que se faz pelo corpo e com o corpo. A percepção restitui o corpo como um sensível e nos esclarece uma experiência vivida nele mesmo. O corpo é o sujeito da percepção e é nele que reencontramos a experiência vivida e por se viver, o que significa dizer que ele próprio tem um saber latente, mas que também é expressão e possibilidade de ultrapassar a si mesmo. O filósofo nos lembra que “não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208).

Com isso ele quer nos dizer que “não se pode distinguir a expressão do expresso”, ou a percepção do percebido, e que seu sentido só é acessível por um contato direto, real e concreto, sem abandonar o lugar do tempo e do espaço e sem, enfim, abandonar o corpo.

[...] é nesse sentido que nosso corpo é comparável a obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos e co-variantes. Uma certa experiência tátil do braço significa uma certa experiência tátil do antebraço e dos ombros, um certo aspecto visual do mesmo braço, não que as diferentes percepções táteis, as percepções táteis e as percepções visuais participem todas de um mesmo braço inteligível, como as visões perceptivas de um cubo da ideia do cubo, mas porque o braço visto e o braço tocado, como os diferentes segmentos do braço, fazem, em conjunto, um mesmo gesto (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 210).

O compromisso de Merleau-Ponty (1999) sempre foi o de seguir o caminho do entendimento sem abandonar a fidelidade à doação originária, isto é, sem abandonar o sensível. Por isso mesmo, como lembra Dupond⁴⁰ (2008, p. 82), o filósofo “pensava que a fidelidade à doação originária era o caminho não só da arte, mas do ser de cultura como tal. O ser de cultura leva adiante o *logos* estético do mundo, mas só o faz admitindo sua dívida – infinita – para com a sensibilidade”. O retorno ao mundo vivido devolve à percepção seu estatuto filosófico e sua condição primeira de contato corpo e mundo. Desse modo, a percepção, enquanto percepção de um sujeito, oferece sentido à existência e à experiência num corpo e num mundo vividos. É pela nossa percepção, no sentido noético, que teremos a possibilidade de contato conosco mesmos e, com isso, condições de uma experiência plena, no sentido profundo e *merleau-pontiano* do termo.

A questão da dúvida de Cézanne nos permitiu não só percorrer, com Merleau-Ponty (1999), a fé perceptiva para a qual a sua filosofia acenava, como também realizar uma leitura da nossa condição humana, ao mesmo tempo frágil e cheia de possibilidades. A experiência de contato corpo e mundo nos permite olhar para o corpo e concebê-lo como um sensível: esta é a fé perceptiva, uma fé até mesmo anterior a qualquer dúvida, pois diz de uma certeza de estar vivo e em contato com o mundo. Contudo, o que percebemos nos estudos realizados foi a descaracterização da nossa percepção no próprio cerne do saber e com isso seus desdobramentos na noção de corpo e mundo. Nosso saber foi sendo paulatinamente desligado da nossa existência e, com isso, da nossa própria experiência, e tornou-se um pensamento sobre. Assim, é a nossa própria experiência que se torna duvidosa. Desligada da vida e de nós mesmos, já não há, no plano do nosso saber, a possibilidade de uma inteligibilidade que a abarque.

Entendemos, finalmente, que a aproximação que Merleau-Ponty faz com a arte e que

⁴⁰ Dupond (2008, p. 83) esclarece que “O segundo momento é aquele no qual a questão do ser de cultura, da expressão, da história, da linguagem, do simbolismo, passa ao primeiro plano. E este trabalho sobre o ser da cultura vai exigir uma inflexão do pensamento, a passagem de um pensamento que ainda permanece submisso ao cogito a um pensamento do Ser vertical e do *logos*”.

nós nos permitimos realizar ao eleger a dúvida de Cézanne como fio condutor de nossos estudos abre caminhos e possibilidades para se pensar o sentido da educação. Se a educação tem como fim último a formação do homem e a troca que estabelecemos no convívio entre gerações, ela – a educação – só poderia ser pensada em termos de experiência como a concebida pela filosofia *merleau-pontiana*. Propomos nesse intento, com os estudos e leituras propostas, poder refletir, a seguir, sobre as contribuições de Merleau-Ponty, através da noção de experiência, para o sentido da educação.

CAPÍTULO IV

Procuro sempre, e minha procura
Ficará sendo
Minha palavra.
(ANDRADE, 1994, p. 109).

4 A EXPERIÊNCIA EM MERLEAU-PONTY E O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

O estudo realizado da obra e do pensamento de Merleau-Ponty (2006; 1999; 2012) nos possibilita formular uma infinidade de questões que podem oferecer contribuições diretas à educação. Apesar dessas inúmeras possibilidades abertas pela sua filosofia, a percepção permanece central e nos parece ser a unidade mais adequada aos nossos interesses e ao nosso tema na presente pesquisa. Na medida em que assumimos a relação estreita que Merleau-Ponty estabelece entre filosofia e arte, entendemos que há, nessa vinculação, o sentido da educação. Assim como a percepção atravessa toda a obra de Merleau-Ponty (2006; 1999, 2012), é a concepção mesma de mundo e sujeito que se configura na sua filosofia. Nesse sentido, acreditamos que sua filosofia contribui para pensar a educação, já que falar do homem e do mundo na experiência vivida, como a filosofia *merleau-pontiana* propõe, é, indubitavelmente, adentrar o universo que compõe as dimensões educativas.

As reflexões da filosofia *merleau-pontiana* que destacamos no decorrer do trabalho possibilitam a compreensão, em linhas gerais, do percurso filosófico do autor e, para tanto, de sua própria aproximação com os fatos. Mas tudo isso esclarece para nós a busca que ele efetuou, na intenção de superar um pensamento dualista e distanciado da realidade, pela estrutura perceptiva. A noção de estrutura e o modo como esse filósofo a desenvolve na sua filosofia contribuem para compreendermos não só o distanciamento da experiência, como também a possibilidade de retorno a essa experiência pela própria percepção e sua consequente noção de corpo. É pela noção de estrutura que o filósofo esclarece a relação entre corpo e mundo e nos oferece um retorno à percepção tal como ocorre nessa imbricação. Para Merleau-Ponty (1999), o retorno à percepção significou o retorno ao mundo vivido e, por isso mesmo, falar em experiência *merleau-pontiana* é falar de um corpo vivo em um mundo vivido. A experiência, nesse sentido, adquire uma dimensão existencial e possibilita a compreensão do fenômeno na sua integralidade. Possibilita, ainda, o nosso ponto de encontro com a educação na sua relação com o saber e a arte.

Pensar o sentido da educação é um convite a pensar não só a sua essência, o porquê da

sua existência, a natureza mesma da educação como ideal de *Paideia*, conforme concebido pela filosofia grega na formação do homem, mas é, sobretudo, um convite à reflexão sobre o seu sentido para os dias atuais. A educação requer ainda refletir sobre o universal e o singular numa similitude inseparável da formação do homem, do ser e do existir, por isso, a noção de experiência *merleau-pontiana* nos permite conceber e refletir sobre uma educação que compreenda a simultaneidade dessas articulações e a participação indispensável de cada um e da sociedade na concretude desse ideal. Nesse sentido, a educação não só adquire um senso de comunidade, vital à sua sobrevivência enquanto projeto social, como também possibilita a concepção de uma subjetividade que não se constitui separada do social e que se faz na presença e no embate com a realidade pessoal, social, cultural e histórica.

A natureza da educação, pensada como natalidade realizada pelo fazer e saber entre os homens que têm a Terra como morada temporária, nos vincula, substancialmente, a uma concepção que considera o movimento no cerne mesmo do saber e, com isso, possibilita a compreensão da importância de se pensar a própria existência do homem. Assim, a busca pelo sentido da educação é a própria busca do Ser e termina por nortear princípios que transcendem o imediatismo e adquirem uma função formativa. Por formação entendemos o homem na sua integralidade, enquanto membro de uma sociedade, dotado de direitos de acesso a um saber culturalmente desenvolvido e de deveres de preservar esta sociedade; é um ser capaz de se autoconstituir na relação com o outro e de desenvolver seu potencial criativo. A busca do sentido da educação, pensada de forma ampla – enquanto saber cultural e histórico – e de forma específica – no sentido de instituição escolar –, deve ser capaz de guiar as ações do nosso presente, o que implica na reflexão sobre o passado e os desafios atuais e no vislumbre do futuro como horizonte.

No que se refere ao problema da educação, a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância. [...] colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente [...] só a esse tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão pela primeira vez no sentido metafórico aplicando-a à ação educadora. A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico [...] em todo lugar onde essa ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em

função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação (JAEGER, 2013, p. 11).

O que propomos como tarefa que se segue é (re)encontrarmos⁴¹ na filosofia *merleau-pontiana* o vínculo entre saber, filosofia e arte e pensarmos o sentido da educação como uma reflexão constante na busca e no fazer de um saber que pressuponha não só algo construído, como uma prática cultural e milenar deixada por aqueles que vieram antes de nós, mas também um movimento que exija a retomada de outros saberes, a superação dos nossos limites e a busca e apreensão das nossas possibilidades atuais. Incluir o movimento como essencial para a compreensão da educação é assumir a natureza própria da educação, o seu devir, apontando-nos a possibilidade do novo.

Pensar a experiência na educação só faz sentido se compreendemos a educação como um processo, e não como algo pronto e acabado. A experiência, na perspectiva *merleau-pontiana*, possibilita-nos compreender como a epistemologia veio sendo constituída nas teorias do conhecimento, de modo a afastarmo-nos da experiência propriamente dita, tornando-a uma categoria conceitual, deslocada de uma realidade vivida. Do mesmo modo, a noção de experiência desenvolvida por esse autor abre caminhos para uma reflexão crítica frente a esses saberes dominantes e a alternativas de pensar um saber que dê conta da existência. Acreditamos, sobretudo com o retorno à percepção, que Merleau-Ponty (1999) oferece uma ontologia do sensível e possibilita a singularidade das experiências vividas de cada um no processo do saber. É nesse contexto que percebemos a importância que sua filosofia tem nos dias atuais, especialmente para a educação.

Ao pensarmos a educação nos dias de hoje, podemos perceber que ela tem sido reduzida ao âmbito escolar e que com isso vem perdendo de vista a sua dimensão ética, frente à humanidade, enquanto princípio e guia que visam o bem comum e a formação do homem enquanto um ser responsável e vinculado ao seu meio social, natural, cultural e humano. A escola, por sua vez, vem sendo reduzida a um lugar de transmissão e memorização do conhecimento. Sua função, muitas vezes, limita-se à mera reprodução de conteúdos. Isso suscita dois problemas que têm, todavia, em comum a essência mesma da educação. O primeiro deles é a fragmentação do saber e do homem no meio social; e o segundo, o reducionismo da escola, a sua desvalorização e simplificação, que fazem dessa instituição

⁴¹ Propomos o termo (re)encontrar em dois sentidos: primeiro como retorno à filosofia grega; pois, diferentemente da modernidade, o saber grego não descaracterizava a vinculação entre filosofia e existência; e segundo porque, no processo de modernização e fragmentação do saber, a palavra que melhor define esse objetivo seria reencontrar, pois pressupõe algo que já existia e que perdemos nesse caminho, ou seja, o contato com nós mesmos no processo do saber.

mais um lugar, dentre outros, de reprodução do já instituído. Insistimos que pensar a essência da educação possibilita-nos conceber o lugar da escola hoje e sua função, do mesmo modo que pode nos munir de forças para enfrentar suas atuais mazelas.

Esvaziada de seu sentido cultural e formativo, preocupada sobretudo com a partilha e a socialização do saber, com a distribuição das informações, a escola tem sido vista sob a ótica das competências, das habilidades, da apropriação do saber, da preparação para o trabalho, a continuação dos estudos, o sucesso na vida, o empreendedorismo, a acumulação de bens e poder. O que se espera, então, não é tanto que ela forme os alunos, iniciando-os na leitura, no estudo, na escrita, nas ciências, no mundo tecnológico, nas letras e nas artes, mas que se transforme numa organização que acolha a todos em seus cursos, funcione e seja produtiva. Celebramos o acesso de quase todas as crianças e jovens à escola, o que sem dúvida tem seu mérito, mas não perguntamos qual é o sentido da escola, e o que estamos fazendo com os alunos nas aulas e cursos (COÊLHO, 2012, p. 11).

A educação nos termos que propomos só faz sentido enquanto processo formador que nos possibilita inquirir sobre a vida e a existência, questionar e compreender criticamente o meio social e histórico em que vivemos. Sua função é vital na sociedade como processo que forma homens e faz com que esses mesmos homens possam pensar e refletir criticamente a nossa realidade. Se a educação adquire essa dimensão ética e formativa, a escola, por sua vez, só poderia ter sentido se pensada como um espaço de formação, e não como mera reprodução. Embora a educação seja inerente à vida em comum, e embora sem ela, como lembra Coêlho (2012), o mundo humano se desagregue, esse tema, em seu sentido pleno, não tem recebido a devida atenção da sociedade e dos governos. Se há sentido em pensar sobre a educação hoje; e, conseqüentemente, sobre sua expressividade nas escolas; este sentido só poderia ser o da própria existência humana, da convivência comum e de um saber que contempla essas dimensões.

Ao levarmos em consideração uma filosofia que procurou dar conta do movimento da existência, a própria noção de experiência já implica a articulação entre natureza e cultura, corpo e alma, como também da história, dos ciclos orgânicos e da singularidade dos atos pessoais. A experiência, para Merleau-Ponty (1999), é opaca, ocorre em um nível alusivo e indireto, já que passa pelo corpo. Por isso mesmo, a experiência não pode ser considerada como um pensamento absoluto e transparente, mas, ao contrário, perfaz um longo período de “incubação” no corpo. Isso nos leva a compreender o sentido da educação como um processo cultural que se mantém e se renova, o que é mais amplo do que o sentido meramente escolar, que considera a experiência enquanto um processo formativo que permeia nosso saber. Trata-

se, ainda, de assumir como tarefa um fazer e um saber que não são garantidos pela repetição e que, evidentemente, exigem contato com nós mesmos. Há um sentido em aprender, e esse sentido passa, necessariamente, pelas nossas experiências. Assim, podemos compreender a afirmativa do filósofo ao alegar que “a cultura jamais nos dá, pois, significações absolutamente transparentes, a gênese do sentido jamais se conclui” (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 91).

Isso nos permite defender uma ideia contrária, que faz parte do cotidiano das escolas, como a valorização excessiva da quantidade de conteúdos e disciplinas ministradas. O saber não pode ser imposto de modo a tornar-se uma aprendizagem exterior à pessoa. O aluno não pode ser concebido como sujeito passivo, de modo a decorar e repetir mecanicamente conteúdos e disciplinas que lhes são transmitidos. De igual modo, aprender não é uma atividade eminentemente ativa, visto que nossas experiências nem sempre são claras e transparentes e que tampouco tomamos posse delas, já que a experiência ocorre cotidianamente e desde o nascimento. O saber que tem suas origens nas experiências mudas nos permite uma postura diferente não só diante do que já foi construído, ao sabermos de antemão da impossibilidade de um saber definitivo, como também diante das possibilidades do novo ou da criação, na busca e apreensão do sentido. Queremos dizer, com isso, que o saber culturalmente construído tem o seu valor e que seria essencial que todos nós tivéssemos acesso a ele. Contudo, apreender o que foi realizado implica em buscarmos seu sentido, o que exige, de cada um, esforço, participação e contato com o mundo e com a realidade que nos cerca. Nesse sentido, não é a repetição que garantirá a compreensão da realidade, a criação e o surgimento do novo, mas, sim a indagação, a dúvida, a busca pelo que não se sabe, pelo sentido e pela razão de ser e pelo que se mantém mudo nas nossas experiências mais genuínas de contato entre corpo e mundo.

Podemos assinalar que a experiência, na perspectiva *merleau-pontiana*, é transcendente e imanente, o que significa dizer que, pela experiência, podemos ultrapassar o que está posto e mantermo-nos fieis à sua própria gênese: o mundo vivido em um corpo vivo. A experiência, quando concebida com e para um corpo, abre frente a dois caminhos: primeiro, o de destituir a transparência e o fundamento de um pensamento constituinte, eminentemente ativo, um legado da tradição cartesiana, e, em segundo lugar, o de devolver ao corpo sua originalidade na relação com um mundo vivido. O corpo, pois, abre espaço à experiência de ser e estar no mundo, sujeito percipiente que “não sabe” que sabe, mas que sente, vê e se movimenta, ou seja: que é simultaneamente ativo e passivo, sujeito que busca o sentido do que é vivido e que, na busca pela própria expressão, jamais poderia estar desligado de um

mundo vivo, mas que também jamais poderia estar de posse de uma verdade absoluta.

A noção de experiência merleau-pontiana possibilita-nos uma concepção de subjetividade inacabada que se faz no nosso contato entre corpo e mundo. Tais afirmativas acerca de uma subjetividade significam não delimitá-la a um “contorno”, apenas, nem tampouco comprometê-la sem uma identidade, ou sem “contorno” algum. Eis o paradoxo: “Não marcar nenhum contorno seria tirar a identidade dos objetos. Marcar apenas um seria sacrificar a profundidade [...]” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 306).

Se há uma verdadeira liberdade, só pode existir no percurso da vida, pela superação da situação de partida e sem que deixemos, contudo, de ser o mesmo - eis o problema. Duas coisas são certas a respeito da liberdade: que nunca somos determinados e que não mudamos nunca, que retrospectivamente, poderemos sempre encontrar em nosso passado o prenúncio do que nos tornamos. Cabe-nos entender as duas coisas ao mesmo tempo e como a liberdade irrompe em nós sem romper nossos elos com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 313).

O corpo, na perspectiva *merleau-pontiana*, não é mecânico, ou seja, não é um conjunto de partes que se juntam, submetidas a uma consciência, mas passa a ser compreendido como uma experiência vivida ou como um modo de ser no mundo. Assim, a consciência reflexiva não é a forma canônica da consciência, nem única, nem primeira. A consciência depende da “consciência” perceptiva, indiscernível de um corpo cognoscente. Podemos compreender o que Merleau-Ponty (2012) entendia por totalidade do fenômeno com a sua noção de *Gestalt*⁴². Para esse filósofo, uma *Gestalt* ou forma revela não só a totalidade externa como também a interna. A educação, nesse sentido, é uma totalidade ou uma estrutura que articula entre si a natureza, a cultura, a história e também o contingente, considerando a singularidade de cada contexto e de cada um. Já o corpo como uma *Gestalt* é o lugar da experiência e, portanto, do sentido, como uma estrutura imbricada ou o ponto de encontro com o mundo que o cerca.

Diante do exposto, podemos nos questionar acerca do tipo de experiência que temos adquirido e das experiências que as crianças e jovens têm vivido no contexto social e escolar. Atualmente, o que podemos admitir é que a experiência, no sentido *merleau-pontiano* do termo, tem sugerido o abandono do corpo, ou a mecanização do mesmo. O trabalho, bem como o saber, são ambos submetidos à repetição sem possibilidades de criação. O corpo ora é máquina, ora é uma interioridade cognitiva que nega ou submete a sensibilidade que lhe é

⁴² Recomenda-se verificar a obra inacabada *O visível e o invisível* (2012, p. 192-193) em suas “Notas de trabalho”.

própria a juízos formais. A ausência de contato que muitos autores alegam faz sentido se pensarmos o mundo mecanizado a que estamos submetidos. A divisão do tempo, do trabalho, dos espaços e, igualmente, das disciplinas escolares; bem como as restrições temporais impostas pelas horas, pelo controle e a pela própria tradição seletiva dos conteúdos ministrados; é impositiva e compõe um pano de fundo nas nossas experiências mais precoces. Desde cedo, crianças são submetidas a um estilo de vida disciplinar e fragmentado em suas escolas.

Ao conferir supremacia às coisas e bens materiais, ao poder, à imagem, às novas tecnologias, ao sucesso e ao particular, a contemporaneidade produz e aprofunda a desigualdade entre os homens, reduz a educação à escola; e nessa privilegia a organização, o funcionamento, a gestão, a eficiência, a produtividade e os resultados. Parte expressiva de suas ideias e ações na área da educação e da cultura, por simplificações e reduções, se fazem presentes na indústria cultural e na escola (COELHO, 2012, p. 17).

Vivemos um momento em que; apesar de descobertas altamente tecnológicas, de avanços e progressos irrefreáveis na área da tecnologia, apesar de o homem ter sido capaz de, literalmente, ir à lua⁴³; ele padece de contato consigo mesmo e com o outro. Essa ausência de contato consigo mesmo só pode significar, numa perspectiva *merleau-pontiana*, o abandono do corpo próprio e, por conseguinte, das nossas experiências genuínas. Se desde tenra idade somos submetidos a um processo disciplinar que nos impede de nos expressarmos, de dialogarmos genuinamente uns com os outros e de questionarmos o que nos cerca, isto só pode ocorrer à custa da nossa percepção, das nossas falas primeiras e da possibilidade de desenvolvermos o potencial enquanto seres que falam, pensam e criam. Viver em um mundo onde produtividade, resultado e prontidão são prioridades é sacrificar o tempo subjetivo de cada um, a percepção, a elaboração, enfim, até mesmo o conhecimento profundo, a possibilidade de criação do novo e, naturalmente, o contato com nós mesmos.

Dessa forma, não causa espanto a adesão cega que muitos dedicam ao instituído. Sem questionar o instituído e obedecendo-lhe as imposições, corremos sérios riscos de contribuirmos não com a formação do homem, que pressupõe uma posição crítica e reflexiva diante dos fatos, mas com a reprodução de corpos submissos e extremamente insensíveis. É no corpo, mesmo que não saibamos disso, onde mais sentimos o estilo de vida a que somos submetidos. Os espaços de convivência pública estão cada vez mais “apertados”, já não vemos, como víamos há alguns anos, crianças brincando nas ruas. Nas escolas, o tempo das

⁴³ Texto *A conquista do espaço e a estatura humana* de Arendt (2013, p. 326-344) referente às conquistas do espaço e ao desenvolvimento da física.

crianças e jovens está cada vez mais restritivo diante do excesso de disciplinas, aulas e conteúdos. Parece mesmo haver um consenso de que não estar “produzindo algo” é perder tempo. Nas escolas, percebemos nitidamente a noção de que o tempo livre é “uma perda de tempo”. O corpo, além de ser submetido a um processo disciplinar no seu tempo e espaço, também sofre com a dessensibilização, na medida em que não há possibilidades de contato com a fruição, o lúdico, a liberdade e a autonomia de pensar no tempo e no espaço. Não há, enfim, tempo e contato com a natureza nas cidades mais urbanizadas.

A dimensão ontológica do sensível, na filosofia *merleau-pontiana*, possibilita o resgate da percepção enquanto inteligibilidade nascente. O corpo deixa de ser um objeto, *res extensa*, e também deixa de ser uma operação intelectual. Nesse sentido, a inteligibilidade localiza-se nas nossas experiências desde o nascimento. Assumir essa concepção significa reconhecer todas as consequências que o adestramento e a mecanização do corpo podem suscitar, ou significa, pelo menos, lançar um olhar cuidadoso para essas questões. O corpo senciante torna-se a sede originária do que nos tornamos e do que podemos nos tornar, ou do que somos e do que podemos vir a ser. A experiência, nesses termos, não determina quem somos, mas é condição primeira das nossas possibilidades de ultrapassamento.

A percepção como inteligibilidade nascente nos permite conceber o conhecimento não como mera repetição, mas, essencialmente, como apreensão de sentido. O saber e o fazer não são, pois, dois momentos separados e estanques, mas se articulam num processo simultâneo. Desse modo, Merleau-Ponty (1999) contribui para se pensar o tempo, o espaço, o movimento, a liberdade, a autonomia e a expressão como temas comuns que articulam-se na formação do homem na medida em que compõem as experiências vividas com e pelo corpo. Incluir suas contribuições para conceber uma educação mais plena de sentido nas escolas torna-se decisivo e crucial nos dias atuais.

Sentindo a fragmentação de um saber e o distanciamento da nossa existência do cerne deste mesmo saber, e ainda ciente das consequências que isso acarreta, Merleau-Ponty (1999) buscou aquilo que é fundamental e se dirigiu ao “mundo da vida”, voltando-se à natureza e interrogando as origens do conhecimento. Em linhas gerais, a filosofia de Merleau-Ponty caracteriza-se pela crítica radical às dicotomias entre a consciência e o mundo que reduzem o problema à separação sujeito-objeto, mente e corpo (CHAUI, 1989, p. IX). Nesse sentido, a consciência, *res cogitans*, passa a ser definida por sua interioridade e por sua identidade, ambas absolutas. Por outro lado, a coisa, *res extensa*, ou objeto, é definida pela impossibilidade de deter em si ou por si a identidade consigo mesma, salvo convertendo-se em uma representação ou ideia.

Não diremos mais que a percepção é uma ciência iniciante, mas, inversamente, que a ciência clássica é uma percepção que esquece suas origens e se acredita acabada. O primeiro ato filosófico seria então retornar ao mundo vivido aquém do mundo objetivo, já que é nele que poderemos compreender tanto o direito como os limites do mundo objetivo, restituir à coisa sua fisionomia concreta, aos organismos sua maneira própria de tratar o mundo, à subjetividade sua inerência histórica [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 89-90).

Pode-se apreender um motivo central que confere à obra *merleau-pontiana*, se for possível, uma unidade. Por unidade concebe-se o esforço de um pensamento em retornar às origens. Esta compreensão pode ser confirmada na própria trajetória *merleau-pontiana* em direção à ontologia pré-reflexiva. A radicalidade, na interrogação filosófica *merleau-pontiana*, de acordo com Chauí (1989), adquire um duplo sentido. De um lado, consiste em um levantamento crítico de todos os conceitos filosóficos e científicos que escondem, ambos, uma metafísica dualista e, de outro lado, apresenta-se

Como exigência da busca da raiz, da origem das relações corpo - mundo, corpo - linguagem, mundo sensível - mundo cultural. Essa radicalidade visa criticar as pretensões dos sistemas conceituais, que aspiram a fechar aquelas relações num círculo determinado de pressupostos e absolutos. A descoberta do ser selvagem é a descoberta de um “ser de abismo”, que não pode ficar encerrado, mas que se manifesta e se ultrapassa numa modificação infinitamente aberta e nova (CHAUI, 1989, p. XIII).

Nesses termos, a subjetividade *merleau-pontiana* não se revela algo absoluto, transparente por si só; nem, tampouco, algo que (des)coincide com os objetos. Se, de um lado, Merleau-Ponty (1999) interroga a epistemologia que nega o sujeito ou o torna autossuficiente, de outro, se volta para um empreendimento que busca uma subjetividade soterrada e aquém dos pressupostos teóricos. Embora a preocupação central da obra *Fenomenologia da percepção* seja vista como a desconstrução de uma metafísica dualista subentendida nas teorias do conhecimento, o que vai se constituindo no percurso da obra é uma apreensão de subjetividade que sustenta o pensamento *merleau-pontiano* em uma descoberta que se forma e se delinea progressivamente. A subjetividade não está explicitada *a priori*, mas vai surgindo à medida que a leitura continua, e é ela que está aquém, como fundo estruturante no texto, e além, como horizonte. De todo modo, ela jamais está ausente de suas reflexões, mesmo quando não é explicitamente interrogada, pois é latente em toda a sua obra.

No capítulo “*O cogito*”, o leitor é convidado ao pensamento, mas, sobretudo, como

experiência, e não como apropriação de uma ideia, numa maneira peculiar de tratar a subjetividade que se revela no reverso das questões metafísicas e epistemológicas. Não é despropositadamente que o diálogo ocorre, sobretudo com Descartes, em especial porque os desdobramentos desse *cogito* revelam uma maneira própria de concebê-lo. Refutar o *cogito* cartesiano não significa, pois, negá-lo, mas superar a ruptura dualista sujeito-objeto instaurada por ele.

Sou eu que reconstituo o *Cogito* histórico, sou eu que leio o texto de Descartes, sou eu que reconheço ali uma verdade imperecível e, no final das contas, o *Cogito* cartesiano só tem sentido por meu próprio *Cogito*, eu nada pensaria dele se não tivesse em mim mesmo tudo aquilo que preciso para inventá-lo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 496).

O modo *merleau-pontiano* de refletir é o que convida o leitor ao próprio exercício de pensar, o que evidencia uma maneira própria de fazer filosofia, marcada pelo encontro com a fenomenologia de Husserl, pela intencionalidade, pelo voltar às coisas mesmas.

Não é verdade que minha existência se possua e também não é verdade que ela seja estranha a si mesma, porque ela é um ato ou um fazer, e porque um ato, por definição, é a passagem violenta daquilo que tenho àquilo que visto, daquilo que tenho a intenção de ser. Posso efetuar o *cogito* e ter a segurança de deusas querer, amar ou crer, sob a condição de que primeiramente eu efetivamente queira, ame ou creia, e de que eu realize minha própria existência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 511).

O existir é referido como o próprio ato e, assim, só se existe, existindo; só se pensa, pensando. Nas reflexões de Merleau-Ponty (1999), a importância de pensar é essencial e, “para saber que pensamos, em primeiro lugar, é preciso que efetivamente pensemos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 536). Nesse aspecto em particular, compreende-se uma subjetividade que se faz na experiência, e o exercício da faculdade de pensar constitui a própria experiência de pensar.

Merleau-Ponty (1999), na obra “Fenomenologia da percepção”, volta seu pensamento àquilo que está aquém do reflexivo e que, por sua vez, funda uma dada subjetividade: a percepção. A percepção, para ele, é o fundamental. E isso justifica a sua fé perceptiva. Igualmente, é pelo sensível, ou pelo corpo como um ente sensível, que ele reverte toda sua reflexão. O corpo, na perspectiva *merleau-pontiana*, é carne, advém da natureza, é cognoscível e guarda o irredutível, guarda a percepção originária daquilo que se nomeia. No entanto, Merleau-Ponty (1999) estabelece uma distinção essencial entre as falas primeiras e as

falas segundas, sendo as primeiras nascentes da condição essencial de uma subjetividade que se faz na experiência espontânea, ingênua e cotidiana; e as segundas, as falas pronunciadas por um outro.

A ciência moderna foi uma resposta a um momento de crise e, nesse meio tempo, adquiriu um estatuto soberano na sua afirmação da veracidade dos fatos, declarando-se autossuficiente. Merleau-Ponty (2004, p. 3), reconhecendo a dissolução entre filosofia e ciência e os prejuízos dessa separação, afirma que “o progresso do saber não constitui em esquecer o que nos dizem os sentidos ingenuamente consultados”. Na mesma direção, Carmo (2011, p. 72) ressalta que Merleau-Ponty preocupava-se com a positividade científica e que a recusa de pensar a presença da metafísica não significa que ela deixou de existir e que, embora os cientistas criam tê-la banido das pesquisas, ela levou “em silêncio uma espécie de vida ilegal”. Merleau-Ponty (2006; 1999) denunciou, enfim, uma ilusão da ciência positiva de que a metafísica só se fazia presente no universo da literatura, das artes e da filosofia e evidenciou uma intenção que permeia o comportamento humano, sendo necessário buscar o sentido e interrogar o objetivo da ciência, bem como o lugar para onde ela se dirige.

Quando Merleau-Ponty (1999, p. 540) esclarece que “o sentido da palavra não é feito de um certo número de caracteres físicos do objeto, ele é antes de tudo o aspecto que o objeto assume em uma experiência humana [...]”, possibilita-nos a aproximação e a valorização da experiência pessoal de cada um. Ao assumirmos o valor que a experiência pode ter para nossa formação, podemos compreender que o saber pode ser uma experiência humana, e não meramente reprodução e repetição mecanicistas. Com efeito, Merleau-Ponty (1999), acerca das falas primeiras, possibilita e amplia a compreensão do sentido da experiência. As falas primeiras são aquelas falas originárias, nascidas num contexto próprio, onde o corpo, a percepção, o gesto e o pensamento se engajam concomitantemente. O filósofo chega mesmo a distinguir falas primeiras e falas segundas, remetendo às segundas as falas reproduzidas e que já apresentam um significado pronto. Das falas segundas valem-se nossa cultura e nossa história, e elas têm o seu valor, mas não substituem a capacidade própria do ser humano de “pensar o pensado” e de buscar na fala originária e nascente o sentido daquilo que propõem: a experiência, no sentido pleno.

No contexto atual, essas asserções adquirem um caráter singular, pois implicam uma subjetividade que se faz na experiência e no ato da reflexão. Pensar é uma faculdade humana que vem sendo negligenciada e instrumentalizada na formação escolar e no contexto educativo. Por formação instrumentalizada, entende-se um modo mecânico, repetitivo e cumulativo do saber, sem o devido tempo e a necessária reflexão. Presencia-se, no ensino,

avaliações que exigem muito mais resultados e prontidão, de modo que o conhecimento tem se transformado em apropriação, em produto de consumo, na maioria das vezes de forma superficial, indevida e imediatista. Ao contrário, o ato de pensar o que já foi pensado pressupõe, essencialmente, a reflexão e o sentido que determinados conhecimentos representaram e ainda podem representar na atualidade. Ao assumirmos o valor que a experiência pode ter para nossa formação, podemos compreender que o saber pode ser uma experiência humana, e não meramente reprodução e repetição mecanicistas.

Ler a *Fenomenologia da percepção* pode ser uma experiência de pensamento que surge a cada momento e a cada passo, de modo que implica uma maneira de fazer filosofia, filosofando. A ideia de subjetividade escapa, mas sem estar ausente. É um campo de presença. A fecundidade está na descoberta de uma subjetividade que se constitui na experiência. Pensar uma subjetividade com Merleau-Ponty é considerar sempre a abertura ao mundo e ao outro, a possibilidade de contato consigo mesmo e com o outro, a busca incessante do sentido do ser. A experiência que dá sentido ao ser não se faz na repetição e muito menos na modulação de um comportamento, mas na busca das falas primeiras, no encontro com as falas segundas, na vivência originária que encontra sua plenitude no contato com a própria natureza.

Não é insignificante o fato de que Merleau-Ponty (1975) se lança às artes para fazer valer suas aceções acerca do homem. O gesto do pintor chama a atenção para o que Merleau-Ponty (1975) intui como a espontaneidade, a originalidade se fazendo no ato da própria criação. Esta é a experiência valorizada por Merleau-Ponty no sentido pleno. O pintor usa o corpo, dirá, e o autor debruça sua atenção especialmente em Cézanne:

Um pintor como Cézanne, um artista, um filósofo devem não somente criar e exprimir uma ideia, mas ainda despertar as experiências que a vão enraizar em outras consciências. Se a obra é bem sucedida, tem o estranho poder de transmitir-se por si. Seguindo as indicações do quadro ou do livro, tecendo comparações, tateando de um lado a outro, conduzido pela confusa clareza de um estilo, o leitor ou o espectador acaba por reencontrar o que se lhe quis comunicar (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 311).

Todavia, a subjetividade *merleau-pontiana* nunca aparece de antemão nas suas obras e no seu pensamento, mas também delas nunca esteve ausente. Assim como o artista na criação de uma obra, Merleau-Ponty lança-se em busca da subjetividade e, como uma experiência sempre presente, ele a anuncia desde o início de seu pensamento. Merleau-Ponty intui um caminho e o percorre de modo irreversível. Sua obra inacabada⁴⁴ prediz o que parecia

⁴⁴ A obra *O visível e o invisível* foi interrompido com sua morte prematura, no dia 3 de maio de 1961. Sua publicação foi póstuma e trata-se, portanto, de uma obra inacabada.

anunciar desde o início, uma ontologia do ser bruto.

A subjetividade que se faz na experiência, sem contudo estar fora dos ditames da carne e mantendo o elo com o mundo, parece evidenciar os paradoxos existenciais e indissolúveis que convidam os homens à busca incessante de compreender a simultaneidade das duas coisas, como esclarece Merleau-Ponty. (MERLEAU-PONTY, 1975). Pensar, portanto, a subjetividade *merleau-pontiana* implica em buscar sentido nas dificuldades e limitações sentidas e contestadas no âmbito do saber e nas dimensões da própria experiência. A convicção de uma subjetividade que se constitui na experiência, como compreendida por Merleau-Ponty (1999), oferece sentido ao próprio projeto de razão e, sobretudo, ao sujeito que pensa, sente e vive cotidianamente. Indubitavelmente, pensar a experiência do ser é o desafio atual.

Desta feita, as contribuições da filosofia *merleau-pontiana* podem ser várias, desde a revisão teórica; tanto de teorias pedagógicas quanto de áreas afins, como a psicologia; até o enriquecimento de áreas como a sociologia, a história e a própria filosofia. São contribuições que, de alguma forma, já vêm sendo realizadas, sobretudo pelas ciências humanas e pela busca de uma ontologia que nos possibilita pensar a relação entre o homem, o existir e o conhecimento. Rabelo (2008) esclarece que noções como expressão, representação, e temas como a corporeidade são contribuições da fenomenologia *merleau-pontiana* já bastante exploradas por outros estudiosos e já bastante desenvolvidas nas ciências sociais. Contudo, a contribuição que gostaríamos de destacar como reflexão primordial é o que a autora destaca como fundamental e que tem sido pouco explorado em outros contextos científicos: a atitude e o movimento reflexivo diante do saber. A nosso ver, uma filosofia da existência, como a fenomenologia de Merleau-Ponty, requer uma mudança de postura e de atitude, pois diz respeito diretamente ao homem no centro mesmo de sua filosofia⁴⁵. Queremos destacar, com isso, não uma concepção subjetivista ou a de um sujeito absoluto, mas a nossa condição de seres humanos, com nossas limitações e possibilidades.

Muñoz (1975, p. 05) afirma que é indubitável a contribuição e influência da filosofia *merleau-pontiana* para o pensamento contemporâneo e que o problema central da reflexão do filósofo é o homem. Essas afirmativas não nos permitem supor uma filosofia subjetivista. Contrariamente, o homem como centro não é o fundamento ou a afirmação da subjetividade do eu, mas:

⁴⁵ O homem como centro não é o fundamento ou a afirmação da subjetividade do eu, mas, em contrapartida, assumir a percepção como estrutura do corpo, o corpo como carne, é admitir tacitamente que a razão do “eu penso” é uma idealidade.

Pero de entre todos los âmbitos de la filosofïa es el antropológico el que posee un papel primordial em su pensamiento, y es que, el hombre, es el problema central de su reflexión. Pero dentro del planteamiento general del hombre hay un punto que há tratado com extraordinaria fuerza: el de la constitucion y la actividad própria del sujeto humano intentando, com ello, de instaurar una via de acceso al estudio de la estructura humana o, si se prefere, al estudio de la subjetividad (MUÑOZ, 1975, p. 05).

Em contrapartida, assumir a percepção como estrutura do corpo é admitir tacitamente que a razão do “eu penso” é uma idealidade, que a razão não é clara e transparente, mas que é, antes, latente. Merleau-Ponty (1990, p. 40) devolve a inteligibilidade da percepção, o solo originário de um saber e de uma cultura, ao afirmar que: “O mundo percebido seria o fundo sempre pressuposto por toda racionalidade, todo valor e toda existência. Uma concepção deste gênero não destrói nem a racionalidade, nem o absoluto. Busca fazê-los descer à terra”. Nesse sentido, é mesmo a concepção de subjetividade que está em jogo na educação. Se compreendemos uma subjetividade por se fazer, que nos remete à noção de experiência, simultaneamente condicionada ao seu meio e aberta ao novo, podemos presumir que o sentido maior da educação só pode estar voltado para o sentido do existir humano. Uma subjetividade, nesses termos, possibilita pensar na educação enquanto movimento histórico, cultural e existencial num sentido eminentemente humano.

A educação acontece onde e quando acontece o homem, ou seja: o que está em jogo, na educação, é a autoconstituição do homem no vigor do seu ser, o perfazer-se e consumir-se do humano em sua humanidade. É por isso que Panécio de Rodes, mestre de Cícero, traduziu a palavra grega *paideia* como *humanitas*, humanidade (FERNANDES, 2012, p. 34).

Todavia, retornamos à nossa questão inicial. Não é a abolição do velho que garantirá uma inovação e a superação das mazelas presentes nas escolas atuais. De igual modo, teorias “novas” também não são uma garantia. A nossa concepção de educação deverá estar profundamente arraigada à concepção que temos da própria subjetividade se quisermos pensar a experiência *merleau-pontiana* e o sentido da educação. A subjetividade, enquanto uma experiência vivida e aberta, abre a possibilidade do novo enquanto criação, e seus desdobramentos às escolas podem ser inúmeros. É pensando acerca do próprio homem e seu movimento na existência, da nossa condição de ser e estar no mundo, questões essas implicadas na noção de experiência *merleau-pontiana*, que podemos pensar o sentido mesmo da educação.

A postura de abolir o velho diante de um discurso do novo gera a ilusão de que

criamos a partir do nada, ou de uma liberdade absoluta. O movimento inerente e próprio da nossa existência, o devir, requer, necessariamente, que admitamos que uma geração depende da outra e que a cultura e a história na qual estamos inseridos já existia antes de nós, assim como o mundo. Isso significa assumir uma postura de reflexão diante do já constituído e de retomada do passado e de seu sentido para os nossos dias. Os preconceitos referentes a autores, teorias e às próprias conquistas e avanços científicos e tecnológicos só nos prejudicam, já que nos levam a aderir à ideia e à noção do “novo” enquanto discurso “livre” e imediatista, independente dos contextos que lhe dão sentido. Além disso, tais preconceitos ainda possibilitam a crença em soluções mágicas.

Consiste numa ilusão abolirmos o passado em nome do novo, pois isso significaria sacrificar a nossa própria experiência e suprir o corpo, o tempo e o espaço que nos são próprios, reais e nos acompanham desde o nascimento. A noção de experiência, no pensamento *merleau-pontiano*, nos faz considerar um saber “sabido”, portanto “latente”, bem como a possibilidade do novo, da criação vinculada ao movimento próprio do devir. A possibilidade do novo não dispensa o saber já adquirido, mas coloca em evidência o movimento próprio do ser de apreender a realidade e a simultaneidade do passado, do presente e do futuro. No capítulo acerca da temporalidade na “Fenomenologia da percepção”, vemos que o tempo não é estanque e sucessivo como o percurso linear de um rio, mas é vivido de modo que o passado pode estar presente, permitindo que o velho “toque” a sua infância⁴⁶. Desse modo, o que está em questão diante da noção de experiência na filosofia *merleau-pontiana* e do seu sentido frente à educação termina por ser a própria postura que o educador; ou a sociedade, de modo geral; deve assumir frente a este tema: uma atitude de reflexão, uma mudança de concepção acerca do homem, do mundo e da vida.

A atitude reflexiva implica movimento, requer uma postura diante da vida e do saber que os integre num só contexto: o da nossa realidade. Tal atitude implica na luta e na busca pela apreensão da realidade que nos cerca. Refletir requer certa experiência de contato com a nossa cultura, diante do que estamos vivendo com nós mesmos e com o outro. A reflexão pode ser uma experiência de contato com nós mesmos, se sabemos considerar as nossas experiências passadas e presentes e se consideramos o processo de amadurecimento e mudança de opinião ao qual estamos sujeitos. A aceitação de nossas limitações, o reconhecimento do nosso devir e do próprio amadurecimento e da mudança de perspectivas que o corpo próprio nos proporciona, implica no reconhecimento de que nossa visão de mundo pode ser modificada, nossa perspectiva pode mudar e nossa percepção pode ser

⁴⁶ Termo e exemplo utilizados por Merleau-Ponty (1999) no capítulo “*O cogito*” (1999).

ampliada. Tomar a atitude reflexiva significa nos encontrarmos com o outro, com outro olhar, outro saber, com outra cultura, e abrimo-nos à possibilidade de um saber que não seja o nosso.

O Corpo *merleau-pontiano* é inseparável do sentido. O saber, nessa perspectiva, nunca é estático, único e universal, mas rompe com o etnocentrismo e concebe uma razão alargada, para além e aquém do “eu penso”. Por isso mesmo, a reflexão possibilita o contato do homem consigo mesmo e com o outro e se apresenta como uma postura e norte a guiar nossa ação educadora, bem como as ações pedagógicas. O princípio de que somos limitados, de que há o mistério e o enigma que encobre nossa clareza e de que também há o ultrapassamento, abre caminhos à busca de sentido, inclusive do sentido das condições atuais da nossa educação e das nossas experiências escolares. Tudo tem um sentido para um corpo próprio. A postura reflexiva possibilita a busca e apreensão desse sentido como sendo um *a priori* permanente a nos lembrar da nossa condição limitada e da possibilidade do novo.

Há, em Merleau-Ponty (1999), a possibilidade de se pensar numa educação que permita o contato consigo mesmo, para além das representações. Há ainda, na obra do filósofo, possibilidades que nos levam a pensar a escola como um espaço contingente, de corpos que se encontram e se esbarram, e também como um espaço cujas experiências mais satisfatórias, no sentido mais pleno e *merleau-pontiano* do termo, podem e devem ser buscadas. O fazer e o saber pedagógico, ao se considerar a educação nessa perspectiva e ao se assumir a reflexão como norte e guia de nossas ações e discussões, podem e devem pensar uma escola formativa. Uma escola, nesses termos, devolve o movimento que é próprio e inerente à educação. Uma escola formativa não parte do pressuposto de que as crianças, tanto quanto os jovens, devam decorar, memorizar e adquirir conhecimentos de modo mecânico e repetitivo. Evidentemente, se considerarmos a busca de sentido das experiências singulares e a busca pelo sentido do espaço escolar, o que elas têm em comum? A ação educativa pode e deve ser direcionada à reflexão e à busca de discussões críticas entre alunos e professores. A educação tem sentido enquanto formação, por isso a reflexão, pois pressupõe a experiência de pensar não só o que já foi constituído, mas, sobretudo, a busca do sentido acerca do que vemos, aprendemos, estudamos e vivemos.

Assim, pela compreensão do que seja a experiência *merleau-pontiana*, antinomias como atividade e passividade, indivíduo e sociedade, corpo e mente e consciência e natureza articulam-se e relacionam-se mutuamente. Chama-nos a atenção o fato de que talvez o que haja de maior valor na filosofia *merleau-pontiana*, a noção de experiência ou uma filosofia da existência, seja o mais difícil de efetivar-se, pois depende da postura de cada um. Não uma

postura qualquer, mas uma abertura ao que é o outro, atitude esta muito difícil e, por vezes, dolorosa, pois requer autocrítica e a capacidade de abriremos mão das nossas próprias limitações e da nossa segurança de um conhecimento estático e definitivo. Essa postura reflete o que temos defendido e tentado destacar como primordial ao pensarmos a contribuição desse filósofo à educação, que seria uma filosofia do movimento. Sua filosofia possibilita o movimento, e pensar na educação implica considerar o movimento próprio e inerente da existência. Assim, assumir o movimento como central no processo educativo pressupõe assumir uma postura e uma atitude, diante das nossas experiências e diante da existência, que não sejam absolutas e estáticas. Significa, ainda, fazermos frente aos preconceitos e rivalidades que as diferentes perspectivas teóricas estabelecem entre si.

O movimento pressupõe interrogar, já que nada é absoluto, além de questionar e assumir o saber e o fazer como processos, e não como produtos prontos. O sentido da educação; se a considerarmos uma experiência que se faz no contato com a natureza, o outro, o meio e o saber; passa a ser o de possibilitar às pessoas a apreensão da realidade, o contato com elas mesmas e com o mundo que as cerca. A atitude, nesses termos, é a de uma indagação contínua diante do saber, enigma da vida e de tudo que nos rodeia. Acreditamos que a aproximação de Merleau-Ponty (2004) com a arte, no segundo momento de sua obra⁴⁷, nos auxilia a buscar o próprio sentido da educação. A arte é, para Merleau-Ponty (1975; 2004), uma indagação infinita se pensarmos a percepção que acolhe os enigmas da natureza e uma visão que busca a profundidade de um ser e de um mundo enigmáticos.

Penso que, nas palavras de Merleau-Ponty (1993, p. 45), “a filosofia livresca deixou de interrogar os homens” e, por isso mesmo, não é estranho que uma filosofia da existência, como ele propõe, só possa aproximar-se de uma “ciência secreta” ou de uma “metafísica implícita” na arte. Assumimos, no presente trabalho, que o sentido da educação deve aproximar-se da metafísica, como na arte de Cézanne, quando concebemos a totalidade de um

⁴⁷ Alguns autores defendem a ideia de clivagem do pensamento *merleau-pontiano*, dividindo sua filosofia em dois momentos distintos. Outros; como Dupond (2008), Chaui (1967) e Muñoz (1975); defendem a ideia de movimento, de passagem e, portanto, de momentos que se articulam, contrários a qualquer ideia de ruptura. Optamos por ficar com esta versão, ou seja, a de que há uma unidade que acompanha toda a obra e todo o pensamento *merleau-pontiano*. A citação abaixo representa bem a visão assumida neste trabalho, sendo: “Los diecisiete años que separaron la primera de la última de las consideraciones no parecen haber cambiado el objetivo inicial de Merleau-Ponty sino que, em lo fundamental, vienen a decir lo mismo. La utilización del verbo *comprende* em las dos primeras, la aclaración que supone la introducción de *rapport du sens et du non sens* em el texto de *Phénoménologie de la Perception* y la necesidad de una nueva reestructuración del cuerpo para poder entender cómo éste puede ser *nôtre lien vivant avec la nature*, nos lleva a la conclusión de que estos tres puntos no son más que tres maneras de expresar una misma inquietud” (MUÑOZ, 1975, p. 10).

fazer e de um saber inseparáveis na constituição de uma experiência.

A arte não é construção, artifício, relação industriosa a um espaço e a um mundo de fora. É realmente o “grito inarticulado” de que fala Hermes Tismegisto, “que parecia a voz da luz”. E, uma vez ali, ele desperta na visão ordinária das forças adormecidas um segredo de preexistência. Quando vejo através da espessura da água o revestimento de azulejos no fundo da piscina, não o vejo apesar da água, dos reflexos, vejo-o justamente através deles, por eles. Se não houvesse essas distorções, essas zebruras do sol, se eu visse sem essa carne a geometria dos azulejos, então é que deixaria de vê-los como são, onde estão, a saber: mais longe que todo lugar idêntico. A própria água, a força aquosa, o elemento viscoso e brilhante, não posso dizer que esteja no espaço: ela não está alhures, mas também não está na piscina. Ela a habita, materializa-se ali, mas não está contida ali, e, se ergo os olhos em direção ao anteparo de ciprestes onde brinca a trama dos reflexos, não posso contestar que a água também o visita, ou pelo menos envia até lá a sua essência ativa e expressiva. É essa animação interna, essa irradiação do visível que o pintor procura sob os nomes de profundidade, de espaço, de cor (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 37-38).

No entanto, a experiência *merleau-pontiana* reflete nosso pacto com o mundo, um mundo sempre ali e aqui, o contato conosco mesmos e a profundidade de uma existência perceptiva que não se revela transparente. Assim, o sentido da educação não poderia ser finalizado com uma receita ou com regras a serem seguidas como num manual, mas só poderia se efetivar mediante a assunção de uma postura diante do saber, através do reconhecimento da totalidade do fenômeno, de sua estrutura e da busca e apreensão contínua de seu sentido, o que seria reconhecer, por fim, a experiência nesse processo, por se fazer, de um dado saber. Por isso mesmo, o sentido da educação é a própria experiência vivida e refletida mediante saberes já constituídos por outros e mediante a busca das falas primeiras. É, enfim, o compromisso com a reflexão. Ao propormos a reflexão, sugerimos a experiência do próprio pensar, não só o que já foi pensado e elaborado, mas também a busca e apreensão do sentido da realidade e do contexto que nos cerca. Um compromisso com a formação do homem requer um compromisso com a reflexão, uma postura crítica diante do saber e da escola. Finalmente, podemos encerrar retomando a dúvida de Cézanne, assumindo que ela também pode e deve ser nossa como uma atitude nossa diante da vida e do existir. A dúvida de Cézanne faz sentido quando a retomamos enquanto indagação infinita acerca de nós mesmos e do mundo, enquanto possibilidade de contato com os nossos sentidos e reconhecimento da nossa ligação genuína entre corpo e mundo vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia *merleau-pontiana* possibilitou-me pensar no sentido da educação, na sua razão de ser, já que educação é movimento, é devir e vincula-se a um modo de saber que forma homens e cria concepções de mundo independentes de escolaridade. Pensando no sentido da educação, acredito que o sentido da escola também pode ser repensado se considerarmos esse espaço como um espaço privilegiado de transmissão e acesso ao saber e fazer cultural. Ao final do trabalho, nossa intenção foi pensar no sentido da educação no intuito de poder refletir sobre o tema a partir das questões propostas na filosofia de Merleau-Ponty (2006; 1999; 2004; 2012), especialmente no que se refere à noção de experiência.

Se há razão de se pensar a experiência *merleau-pontiana* e o seu sentido com relação à educação, isso só poderia ocorrer mediante uma nova concepção ontológica: a do corpo. O corpo; não mais visto como um objeto, submetido às operações intelectivas e não mais concebido como uma subjetividade que coincide com a consciência do “eu penso”... o corpo é uma estrutura percipiente e, por isso mesmo, inteligível e “reflexionante”. Porém, por “reflexionante”, compreendemos uma reflexão que ocorre no corpo, e não na consciência, que ocorre numa matéria animada, sensível, e não em uma “máquina” mecanicista, preenchida de informações. A reflexão no corpo passa a ser compreendida como o processo mesmo que a experiência nos proporciona, como “uma sentinela silenciosa sob minhas palavras e meus atos” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 14). É um corpo carne, que nos traz uma outra possibilidade de compreensão.

A afirmação acima mencionada significa dizer o que temos buscado demonstrar ao longo da pesquisa: que não há e não pode haver a ilusão de um saber pronto e acabado, estático e fixo, pois seria perder o movimento próprio desse saber e da relação que se estabelece entre o homem e o mundo. A experiência, numa perspectiva *merleau-pontiana*, devolve esse movimento, mostrando-nos que o corpo é o lugar e a região do “eu posso”, e não do “eu penso”. Esse “eu posso”, contudo, deve ser compreendido como a possibilidade sempre presente da criação, e portanto da expressão do novo ou do diferente. O corpo “reflexionante” guarda uma experiência vivida e assim, é matriz, é latência e com isso sofre a reversibilidade do passado, do presente e do futuro. Nesse sentido a experiência deve vir à expressão e; se isso não é proporcionado pelos processos educativos na nossa atualidade, que de uma forma ou de outra vem negando e negligenciando um corpo sensível; é a própria expressão da experiência que talvez esteja sendo negada no nosso contexto educacional e, por conseguinte, nas escolas.

As experiências vividas que talvez nunca tenham sido ditas, mas que fazem parte do corpo, que é sua sentinela secreta de significados, poderiam ser melhor compreendidas e exploradas nos espaços educativos. Questionar as oportunidades que a sociedade oferece para que isso ocorra, especialmente as escolas, no sentido de proporcionar a expressividade de todos que dela participam, pode ser uma oportunidade de se pensar propostas ricas e interessantes em suas ações pedagógicas. Do mesmo modo, negligenciar essas oportunidades pode representar uma violência e uma negação, como já vem ocorrendo ao corpo como um sensível, carne do mundo que carrega consigo, onde quer que esteja, suas experiências vividas. Faladas ou não, expressadas por meio da arte ou não, a verdade é que as experiências vividas permanecem latentes e como fundo invisível a dar sentido àquilo que vem à visibilidade.

Penso que a compreensão da experiência nos termos *merleau-pontianos* pode ser de extrema significância e proveito à escola como espaço de expressão e criação, e penso que, na medida do possível, ao fim e ao cabo do processo, tal compreensão pode cumprir uma função de relevância social. O contexto educativo, antes de tudo, faz sentido como uma dimensão humana e, por isso mesmo, a raiz da educação é o social ou o coletivo. Nesse sentido, a educação, na nossa sociedade – como espaço e lugar de acesso, troca e produção cultural – e nas escolas – como oportunidades ricas e satisfatórias –, vem sofrendo de uma precariedade lamentável. Parcela significativa da nossa sociedade sofre a negligência de um corpo que sente, seja nos modos de trabalho, seja nas condições de vida, no acesso às informações e ao lazer, na vida urbana e nas instituições formadoras. Submetida a um mundo de trabalho que lhes consome tempo, energia e forças, parte relevante dessa mesma sociedade também vem sofrendo, de modo análogo, ao lhe serem negadas oportunidades de acesso ao saber e fazer da cultura e da qualidade de vida, além de oportunidades de crescimento, expansão e ampliação de talentos e mesmo a possibilidade de desenvolverem seu potencial criativo.

Se a experiência pode ser o caminho à criação do novo pela via da expressão, ela pode, na mesma proporção, ser condenada à invisibilidade, na medida em que o corpo torna-se “máquina”, separado e distanciado da natureza das coisas e do ser, apartado do sentido de ser no mundo e submetido a um modo de vida desumano e mecanicista. A experiência “muda” que não encontra expressividade na fala ou na criação, pode, muitas vezes, tornar-se invisível, mas esse fato não anula a permanência dessa experiência no corpo que a guarda. Permanecer na invisibilidade “muda” e “recalcada” pode possibilitar outras vias de expressão nem sempre condizentes com a criatividade. Acreditamos que o sofrimento que o corpo guarda, diante das experiências precárias que a nossa sociedade vem oferecendo e de espaços criativos cada vez

mais reduzidos, pode tornar-se insuportável ante sua negação e sua negligência, pode ser adoecedor e pode abrir possibilidades à violência. A invisibilidade dos maus tratos, da negação, da negligência ou do abandono do corpo como fonte de prazer, da impossibilidade do lúdico, da inexistência do tempo livre à criação e ao descanso, das falas mudas etc., tal invisibilidade pode vir à visibilidade por meio da violência ou mesmo de doenças. Parece-nos que se a experiência parece ser o caminho e a abertura de pensar possibilidades ricas, profundas e complexas de apreensão da realidade, também pode, ela mesma, ser a porta de entrada à destruição quando precária e reduzida a modos de vida que levam o ser humano ao aniquilamento ou ao abandono do corpo como um sensível.

Nesse contexto, a arte teria uma função muito peculiar de proporcionar aos alunos, bem como a toda a comunidade escolar, a experiência estética. Digo estética não como sinônimo do belo, mas pensando num corpo como um sensível que carrega uma experiência de vida e de mundo e que pode e deve vir à expressão por meio da criação, independente do gosto pelo “belo”. As experiências mudas, que podem ser faladas e expressadas de modo espontâneo e genuíno, são meios relevantes de acesso ao que nos cerca, meios de acesso ao corpo, que faz eco do mundo em que vivemos, e meios de contato com nós mesmos. A própria fala pode ser uma experiência estética, já que possibilita a palavra que pode, também ela, ser reveladora, plena de sentido. Por meio da fala, o aluno pode ser ouvido, pode tornar sua fala, ainda muda, porém sentida, numa palavra que lhe traga um sentido novo. O professor, por sua vez, pode inspirar um aluno por meio da sua fala, pode dar esperanças àqueles que buscam modos de vida mais gratificantes e satisfatórios e pode oferecer caminhos, mediante o conhecimento e a produção cultural, àqueles que buscam o sentido do saber. Uma sala de aula pode ser agradável e extremamente rica, se a arte de expressar-se por meio de uma experiência estética permeia o ensino.

Se há sentido de se pensar a educação, esse sentido está na experiência vivida, no contato com nós mesmos que a arte, como a concebida por Merleau-Ponty – como visão e meio de acercar-se e abeberar-se do mundo – pode nos proporcionar. O sentido da educação não é algo que preexistiria a ela, mas é ela própria como movimento e busca de apreensão por aqueles que compartilham da vida e de uma sociedade em comum. A educação, a escola, a sala de aula, o professor e o aluno podem buscar o sentido do conhecimento quando, por exemplo, fazem uso da palavra na sala de aula. O sentido não é algo que preexistiria à palavra, mas é movimento total do ser em sua fala, é entrega, busca, abertura ao novo, enfim, abertura à vida.

Seguramente, o sentido da educação só pode ser a busca de sentido da própria vida,

das nossas experiências genuínas e do contato com nós mesmos e com o mundo que nos cerca. À maneira do artista, Merleau-Ponty (1999) acercou-se do mundo como um processo de indagação e criação constantes. A aproximação de Merleau-Ponty (2004) com a arte nos devolve o mistério do mundo e nos faz ver que ainda há esperanças de resgatarmos a admiração pelo mundo que nos cerca, mundo este que faz eco no corpo e solicita de nós uma visão; ainda que parcial ou mundana, definitivamente uma visão; que ultrapasse o imediatismo e a superficialidade de um objeto dado, uma visão da profundidade que dá sentido a esse objeto ou da invisibilidade que sustenta o visível, de modo que a visão do educador possa tornar reversível e auscultar a invisibilidade daquilo que se mostra. Trata-se de uma visão de um mundo enigmático; que solicita, da “carne”, criação.

Um artista, como Cézanne, olha o mundo com seu corpo, para além do visível, e concebe a possibilidade de um invisível no visível. A arte metamorfoseia o tempo na obra, quando esta é fecunda, e presentifica nosso presente, pleno de sentido. Assim, a literatura, a pintura, a filosofia, uma descoberta científica ou tecnológica, um filme etc. podem suscitar a experiência estética ou a experiência sensível, de contato corpo e mundo. Uma leitura – ou uma escrita – pode, do mesmo modo, ser uma experiência estética e oferecer ao aluno ou estudante uma nova “visão” de mundo. O contato com nós mesmos, das nossas experiências vividas e de mundo e das relações que estabelecemos com o saber, insere-se como a própria busca e apreensão de sentido. Eis o sentido da educação: a busca do sentido do Ser.

Muitas são as possibilidades e os caminhos que se abrem ao buscar o sentido da educação pelas trilhas da experiência *merleau-pontiana*. Há muito o que pensar e explorar e, ao final, observamos que é possível estabelecer uma relação entre arte, filosofia e educação como unidade de sentido. A noção de experiência como uma experiência de mundo, de vida e, nesse sentido, como uma experiência sensível ou estética, nos oferece essa unidade de sentido que permeia a arte, a filosofia e a educação. Desse modo, a arte pode e deve ser um meio de expressão a permear o cotidiano social e escolar. Ao percorrermos o pensamento e a obra de Merleau-Ponty desdobrou-se um caminho inspirador que serviu de guia às nossas ações como educadores, professores e alunos, possibilitando uma postura crítica ao aproximarmos das teorias, filosofias, conhecimentos, enfim, de todo o saber e fazer que engloba a educação, de modo que, assim, possamos apreender o sentido dessa produção cultural para os nossos dias. Trata-se de uma postura crítica, porém aberta e flexível, segura e pertinaz, diante do que já foi pensado e construído e perante o novo que nos propomos a pensar. Ao final do trabalho, fica a sugestão e o convite de dar continuidade a esse processo de pensar o sentido da educação com outros leitores e pesquisadores, o que já é muito gratificante se considerarmos a finalidade de

uma pesquisa, a saber: pensar, refletir, construir um saber e, se possível, compartilhá-lo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. In: *Discurso de primavera e algumas sombras*. São Paulo: Círculo do Livro, 1994. p. 109.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 221-247.
- _____. A conquista do espaço e a estatura humana. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 326-344.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução (grego-italiano): Giovanni Reale; (italiano-português): Marcelo Perini. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2013. 2 v.
- BRANDÃO, Carlos (Org.). Vida ou morte? Esperança ou desespero? In: *O educador: vida e morte - escritos sobre uma espécie em perigo*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1982. p. 9-12.
- _____. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: _____. *O educador: vida e morte - escritos sobre uma espécie em perigo*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1982. p. 73-87.
- CAMBI, Franco. O século XX até os anos 50. “escolas novas” e a ideologia da educação. In: _____. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 509-593.
- CARMO, Paulo. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Maurice Merleau-Ponty e a crítica ao humanismo*. 1967. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1967.
- COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-32.
- CUNHA, Marcus V. *Democracia e educação*. São Paulo: 2007, p. 7- 10
- DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. 3. ed. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. Tradução dos textos introdutórios: Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *O discurso do método*. [Ed. Especial]. Tradução: João Cruz Costa. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 2011.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUPOND, Pascal. A razão encarnada. In: VALVERDE, Monclar (Org.). *Merleau-Ponty em Salvador*. Salvador: Arcada, 2008. p. 82-106.

_____. Pascal. *Vocabulário de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Marcos Aurélio. SKOLÉ: o sentido fundante da escola. In: Coêlho, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução*. Campinas, Mercado das Letras, 2012. p. 33- 57.

FERRER, Diogo. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Tradução: Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. XI- XVIII.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Cultura, arte, estética e educação: disjunção ou confluências? In: ZANOLLA, Sílvia (Org.). *Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas*. Campinas: Alínea, 2013. p. 73-96.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud: A educação dos sentidos*. Tradução: Per Salter. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GUENANCIA, Pierre. *Le regard de la pensée: philosophie de la représentation*. Presses Universitaires de France, 2009. p. 09-35.

HUSSERL, Edmund. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Tradução: Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 18.

KÖHLER, Wolfgang. *Psicologia da gestalt*. 2. ed. Tradução: David Jardim. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de história do pensamento científico*. 3 ed. Tradução e Revisão Técnica: Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

LEFORT, Claude. *O olho e o espírito*. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 9-12.

MARQUES, Rodrigo. *Estrutura e comportamento na filosofia de Merleau-Ponty*. 2004. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. *Merleau-Ponty e a crise da razão*. 2011. 380p. Tese (Doutorado em Filosofia)—Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Filosofia e Metodologia das Ciências, São Carlos, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A dúvida de Cézanne*. Tradução: Nelson Alfredo Aguiar. Seleção: Marilena de Souza Chaui Berlink. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1975. p. 303-316.

_____. *A estrutura do comportamento*. Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*. Tradução: Marilena de Souza Chaui. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 127-140.

_____. *Conversas - 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *De Mauss a Claude Lévi-Strauss*. Tradução: Marilena de Souza Chaui. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 127-140.

_____. *Elogio da filosofia*. 2. ed. Tradução: António Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

_____. *Em toda e em nenhuma parte*. Tradução e Notas: Marilena de Souza Chaui e Pedro de Souza Moraes. Seleção de textos: Marilena de Souza Chaui. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 155-185.

_____. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O metafísico no homem*. Tradução: Marilena de Souza Chaui. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 127-140.

_____. *O olho e o espírito*. Tradução e Notas: Marilena de Souza Chaui e Pedro de Souza Moraes. Seleção de Textos: Marilena de Souza Chaui. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 47-73.

_____. *O olho e o espírito*. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

_____. *O visível e o invisível*. 4. ed. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora. São

Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Palestras*. Tradução: Artur Morão. Edição Organizada e Anotada por Stéphanie Ménasé. Portugal: Edições 70, 2002.

_____. *Psicologia e pedagogia da criança*: curso da Sorbonne. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORÃO, Artur. *Palestras*. Tradução: Artur Morão. Edição Organizada e Anotada por Stéphanie Ménasé. Portugal: Edições 70, 2002, p. 9-15.

MÜLLER, Marcos. *Merleau-Ponty: acerca da expressão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

MUÑOZ-ALONSO. *La antropologia fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty*. Madrid: Fragua, 1975.

PINTO, Débora. A meditação segundo a percepção: Bergson, Merleau-Ponty e o verdadeiro sentido da experiência. In: PINTO, Débora; MARQUES, Rodrigo (Orgs.). *A fenomenologia da experiência: horizontes filosóficos da obra de Merleau-Ponty*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 171-202.

RABELO, Mirian C. M. Merleau-Ponty e as ciências sociais: corpo, sentido e existência. In: VALVERDE, Monclar (Org.). *Merleau-Ponty em Salvador*. Salvador: Arcada, 2008. p. 107-130.

WAEHLENS, Alphonse. *A estrutura do comportamento*. Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. XI- XXV.