

Um olhar atencioso para a criança segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty

Una mirada atenta para el niño según la fenomenología de Merleau-Ponty

Cláudia Barbosa de Carvalho

Mestre em educação na linha de História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Endereço pessoal: Rua Antônio Fortunato da Silva, 1176 bairro Santa Mônica. Uberlândia-MG CEP: 38408-210.

E-mail: claudynhapedagoga@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar ideias da fenomenologia da percepção na visão do filósofo Merleau-Ponty que considera as vivências da criança por ela mesma, para isso, estudos relacionados ao existencialismo nomearam essas vivências como existenciais para facilitar a análise e a compreensão por parte do educador. Outridade, mundaneidade e temporalidade são alguns termos usados para se analisar tais vivências da criança; não que estas aconteçam separadamente no dia a dia dela, mas para haver uma melhor compreensão por parte do adulto educador que busca um novo olhar direcionado para a criança que, na perspectiva dessa fenomenologia, preconizada por Merleau-Ponty, aponta para a relevância de investigar e considerar a criança por ela mesma.

Palavras-chaves: Fenomenologia. Educador. Criança.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo abordar ideas de la fenomenología de la percepción en la visión del filósofo Merleau-Ponty, que considera las vivencias del niño por él mismo. Para eso, estudios relacionados con la fenomenología nombraron esas vivencias como existenciales para facilitar el análisis y la comprensión por parte del educador. Otridad, mundanidad, temporalidad, son algunos términos usados para analizar tales vivencias del niño; no que estas ocurran separadamente en el día a día de él, sino para haber una mejor comprensión por parte del adulto educador que busca una nueva mirada dirigida al niño que en la perspectiva de esta fenomenología, preconizada por Merleau-Ponty, apunta a la relevancia de investigar y considerar al niño por él mismo.

Palabras claves: Fenomenología. Educador. Niño.

Merleau-Ponty é o primeiro autor na fenomenologia a elaborar explicitamente uma proposta pedagógica. Sua ideia era constituir uma fenomenologia da infância. Para isso, ele se apropria da máxima legada por Husserl sobre a necessidade de um retorno às coisas mesmas. Sobre a fenomenologia, “não há uma pergunta que resida em nós e uma resposta que já esteja nas coisas, um ser exterior a descobrir e uma consciência observadora: a solução está também em nós, e o próprio ser é problemático.” (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 22).

Salienta Marina Marcondes Machado (2010, p. 11) que a atitude prescrita por Merleau-Ponty é “pensar fenomenologicamente a partir da criança mesma e não a partir de teorias sobre ela”. Esse seria o mote inicial de toda educação que se proponha

fenomenológica. A volta à criança mesma abre um acesso privilegiado à sua vida própria, com suas singularidades, seus tempos, seus espaços, sua fala, entre outras.

Merleau-Ponty assinala, portanto, que o método a ser adotado em tal educação é o de redução fenomenológica, sendo que este exige uma total ausência de pressupostos. O primeiro gênero de conhecimento que deve ser colocado fora de circuito é aquele que concebe a criança a partir de dicotomias. Pois Merleau-Ponty considera não haver uma “natureza infantil” por levar em consideração o polimorfismo da criança. “Merleau-Ponty convida seus alunos nos cursos na Sorbonne a colocar entre parênteses as intermináveis discussões da separação entre natureza e cultura, entre o inato e o adquirido, entre o que é fisiológico e o que é psíquico, entre maturação e aprendizagem.” (MACHADO, 2010, p. 17).

A educação deve ser realizada sem pressupostos prévios. Isso significa que o educador, em sua abordagem, acolhe as crianças em seus pontos de vista, sem assumir uma atitude de agachamento, isto é, possivelmente não se coloca no nível da criança para olhá-la nos olhos, para estar mais perto do chão onde a criança habita e, assim, poder compreendê-la. Mas a tarefa aí proposta exige “um afastamento da técnica e do saber teórico que cada um possui até o momento”, a fim de “pensar, sentir e refletir como as crianças apresentam a nós aqui e agora: quem são? Como vivem? O que nos dizem, quando dizem? Como silenciam? Como brincam e como não brincam?” (MACHADO, 2010, p. 17).

Sobre a representação infantil, tal atitude faz parte do dia a dia da criança, acontecendo com frequência, porque ela possui uma mente polimorfa, ou seja, seu agir e seu pensar têm uma plasticidade que pode levar a uma percepção restrita por parte de alguns adultos por achar que o modo de representar dela é desorganizado. Entretanto, Merleau-Ponty denomina tal representação de *reorganização dos dados anteriores* (MACHADO, 2010, p. 93).

Afinal, o polimorfismo da criança quer dizer que ela pode ter muitas ações ao mesmo tempo, com capacidade de transformar e rever o que realizou anteriormente, mas ainda não de modo intelectual. Em outras palavras, para Merleau-Ponty, ao representar, a criança antecipa várias vivências e experiências do mundo que a circunda, incluindo a vida dos adultos. Também para o filósofo, uma pessoa apreende do mundo na primeira infância pela experiência pré-reflexiva, que permanece quando adulto. (MACHADO, 2010, p. 91).

Sob o olhar de Chartier, a criança permanece refém da velha representação que reconhece a sua potencialidade para o aprender, mas reforça a ambivalência, ou seja, o tempo da criança só tem a finalidade de torná-la um adulto rapidamente. Ainda mais que “a relação de representação é assim confundida pela ação da imaginação [...] que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é”. (CHARTIER, 1988, p. 22).

A representação da criança é, pois, carregada de significados e sentidos a fim de que ela se apresente ao mundo e também para que o mundo se apresente a ela, e ambos se façam conhecer, enquanto a história cultural tem a possibilidade de empregar as representações da criança como objeto de estudo. “Na representação, a criança encontra reflexos do seu próprio pensar, se permite inventar uma dimensão mais familiar do que pode ser conhecido porque reconhecida no cotidiano”.

(MAKOWIECKY, 2003, p. 23).

A representação não é reproduzir igualmente ações do outro, porque o modo como a criança brinca é a maneira de representar o mundo onde ela está inserida, ou seja, de ingressar-se na herança cultural pelos gestos imitativos criativos. Assim também o é para o filósofo, a criança não planeja imitar porque, para ele, acontecem fenomenologicamente relações entre crianças e relações da criança com os âmbitos existenciais os quais fluem nos acontecimentos do cotidiano.

Em outros termos, a criança necessita de representar o outro e os eventos que vivencia para aprender a ser, a viver, a conviver e a interpretar o vivido, e se tornar pertencente ao meio social. Além disso, a representação exige a dimensão fenomênica da criança para sugerir a invenção. Outrossim, a criança, ao se expressar no mundo a partir de suas peculiares representações, faz com que suas práticas sejam reconhecidas como uma identidade social, exibindo um modo próprio de estar no mundo, marcando visivelmente a existência do seu grupo infantil.

Para Merleau-Ponty (1990), a criança, ao representar, amplia seu vocabulário, aproxima-se do outro, identifica-se com ele, sente-se pertencente ao lugar e, logo, à comunidade, se diverte e exercita sua inteligência. Em outras palavras, imitar é corporificar o outro e estar relacionado com o conhecimento e com o afeto pelo outro.

Representar é revelar os frutos da imaginação, é evocar sentido e significado, é “jogo de espelhos onde o *verdadeiro* e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e aparecer”. (PESAVENTO, 1995, p. 24, grifo nosso). Ainda fazendo uso das palavras de Pesavento (1995, p. 23), “não se pode esquecer que o imaginário social é uma das forças reguladoras da vida coletiva, normatizando condutas e pautando perfis adequados ao sistema”, o que reforça a ideia da criança buscar pertencer àquele determinado grupo social.

Logo, se “a dimensão criadora do imaginário nos remete à dialética do racional/irracional”, e “na origem do saber científico está a imaginação criadora” (PESAVENTO, 1995, p. 21), o que se apresenta materialmente (como os brinquedos) à criança é resultado da imaginação de adultos que, por isso, sabem como penetrar em seus gostos, suas preferências e seus desejos, influenciando e sendo influenciados, porque um dia também já foram crianças e, conseqüentemente, foram influenciados por outros que também usaram de representações. Isto é, estas perpassam gerações e vão fixando, também modificando, seus objetivos e domínios carregados de significados.

Para tanto, Merleau-Ponty se apropria do estilo fenomenológico para realizar sua leitura da infância e se orienta pelos “existenciais” fenomenológicos para efetuar tal leitura, os quais designam de outridade, corporalidade, linguisticidade, temporalidade, espacialidade, mundaneidade; termos bastante utilizados pela escritora Marina Marcondes Machado (2010).

Sobre o existencial outridade, é pertinente a pergunta “de onde o adulto veio?”, reconhecendo aqui que todos nós viemos da condição de criança. Todavia, essa pergunta é pensada e indagada com mais frequência por crianças do que por adultos. A curiosidade da criança poderia estimular o adulto a pensar mais sobre si mesmo

para realizar uma “fenomenologia do adulto”, mas, neste artigo, não cabe esse ponto. Aqui, a criança é a peça fundamental e buscam-se novos olhares fenomenológicos, a fim de que ela seja mais respeitada e ouvida.

É o adulto que apresenta o mundo à criança, ou seja, a criança se faz *ser-no-mundo* pelo outro. Quando a mãe “dá a luz”, ela apresenta a essa criança pequena o mundo que está aqui fora, rico em sonoridades/vibrações, cores/tons acinzentados, asperezas/maciez etc. A criança, ainda de colo, pode notar as primeiras características do mundo e do outro, pelo outro, e começar a se fazer um novo ser no mundo socialmente. “Reside justamente nos “modos de intersubjetividade” a chave da compreensão fenomenológica da vida humana e das relações, fundante para a compreensão da realidade” (MACHADO, 2007, p. 35).

De acordo com Merleau-Ponty, em seus escritos embasados em Husserl, “o papel do outrem” é importante porque um indivíduo precisa do olhar dos outros para conhecer a si mesmo, a fim de superar as próprias limitações, caracterizadas pelo egocentrismo nos primeiros anos de vida da criança. Em outras palavras, “perceber outrem é perceber não só que lhe aperto a mão, mas que ele me aperta a mão”, ou seja, “eu não projeto no corpo do outro um Eu penso, entretanto apercebo o corpo como percipiente antes de apercebê-lo como pensante”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 125). Em outras palavras, para Merleau-Ponty, não tem como pensar no outro sem remeter a si mesmo, porque as pessoas são seres relacionais, inseridas em um mundo social e culturalmente. Nas palavras do fenomenólogo, “como o *eu penso* poderia migrar para fora de mim, se o outro sou eu mesmo?”.

O velho costume de embrulhar o bebê nos primeiros dias/meses de vida remete a aconchego, a proteção e a distância do estranhamento que o mundo traz, revividos como dentro do útero, tanto para o bebê quanto para o adulto que o envolve em panos, como para a criança que brinca de boneca embrulhando-a com qualquer paninho. Entretanto, o bebê sentirá necessidade de sair desse “aperto” de panos para “ganhar o mundo”, conquistando o *corpo próprio*, denominado por Merleau-Ponty; embora os sentimentos de amor, saudades, solidão, paixão, decepção lhe façam retornar para o outro. Afinal, é com o outro que volto a me reencontrar, pela razão de ser a continuidade da própria existência. Nas palavras de Machado (2007, p. 38): “difícil mesmo é trilhar o caminho de separação, entre ‘Eu’ e o ‘Outro’, caminho longo e que, entretanto, nunca se completa”.

A distância existente entre eu e o outro não está direcionada na ideia de uma consciência de um único ser, advém também do compreender o outro, reconhecendo a distância estabelecida entre o eu e o outro.

Pensá-la como simples “para-si”, à maneira do idealismo ou como simples “em-si”, à maneira de um realismo naturalista, é não atingir a “dimensão de existência” que constitui o social antes de toda apreensão científica; é rebaixar o *ser-com- outrem* ao esquema abstrato no qual se deposita o saber com a pretensão de valer sempre e em todo lugar. (DARTIGUES, 1992, p. 66).

Cabe ao adulto agir como mediador do “meio humano parental” que Merleau-Ponty trata em seus cursos na Sorbonne, ao considerar a fenomenologia da outriedade

na infância. Tal atitude de mediador deve considerar, para registrar, como a criança se relaciona com o outro e como se estabelece essa relação. “De qualquer maneira, a compreensão fenomenológica do humano nunca fará separação entre o percurso que eu escrevo e desenho daquilo que o outro lê e vê em mim”. (MACHADO, 2007, p. 38).

Para Merleau-Ponty, as observações mediadoras devem ir além das concepções da psicologia que poderiam negar o conhecimento pelo outro de mim mesmo. Além disso, a criança recém-nascida ainda não tem noção do seu próprio corpo, pois a consciência do seu corpo é fragmentada. A partir desse período, os gritos são evidências de relações de uma criança com outra. Ademais, para ela, o corpo dela faz parte de um sistema único de tudo o que ela vê, vivencia e experimenta todos os dias.

Ao relacionar-se com o outro, a criança conhece a si mesma e, para apreender as relações humanas, ela faz uso da simbolização quando escolhe um paninho ou um brinquedo que possa simbolizar a mãe, o outro mais próximo a essa criança. “A esse brinquedo ou fralda de estimulação Winnicott chamou de objeto transicional: objeto carregado de significação que apazigua e faz rememorar as boas experiências de *holding*, cuidado e relação”. (MACHADO, 2010, p. 31).

A criança se vê nos adultos, em seus pais mais especificamente, assim como eles se veem nelas, mas como a criança ainda não pode ter ou ser eles, ela pode viver momentos de birra ou de cólera, termo usado por Merleau-Ponty. Na realidade, a criança está a passar um impasse com ela mesma, cabendo ao adulto esperar passar esse momento, sem ser punitivo ou permissivo com ela.

Pelo fato de a criança ainda não saber como deve se portar diante dos outros, ela busca “ser” como estes que ainda não pode “ter”. Assim, o eu consciente, o si e os outros tratam de uma mesma dialética. Os outros influenciam as crianças, da mesma maneira que elas influenciam os outros e a cada grupo de pessoas em que cada criança vai se inserindo, seja na escola, na igreja, na rua, a criança deixa um pouco da sua cultura nesses lugares e consigo leva a cultura dos outros, pela jornada da vida. Aí se encontra a fenomenologia da infância a qual é revelada nesses contextos espaciais e temporais.

O existencial corporalidade é definido pelo *mundo circundante* relacionado ao mundo biológico; pelo *mundo das inter-relações* que diz respeito aos nossos semelhantes; e pelo *mundo próprio* que é o das relações pessoais com ela mesma. Esse primeiro “mundo” se faz conhecido pela criança através do sono, das cólicas, das mudanças climáticas, da fome, da sede e de outros fenômenos. A criança começa a conhecer seu corpo por aqui, a delimitá-lo, não apenas por esses (e outros) fenômenos, mas também pelo outro que cuida diariamente dela, envolvendo falas adjetivadas, por exemplo, “que bebê gordinho!”, “não comeu muito” e “parece que ela é vesga!” (MACHADO, 2010, p. 34-35).

Logo, a corporalidade está relacionada com as relações dos outros com a criança, sem jamais ter uma única definição certa de um outro, ou seja, a corporalidade recebe seu significado pela linguisticidade e pela cultura vindas das relações interpessoais. Além desse significado, há a corporalidade de “natureza primordial”, expressão merleau-pontiana, que diz respeito ao inumano, por exemplo, é o desejo da criança pequena de se fazer bicho, indo além da linguisticidade e da cultura.

De acordo com Merleau-Ponty, para a criança, as partes do corpo discriminadas são conhecidas posteriormente ao conhecimento do corpo todo. “O corpo é veículo do ser-no-mundo, é veículo de nossa existência”. (MACHADO, 2010, p. 36). Ainda sobre o corpo libidinal e a intercorporeidade, Merleau-Ponty diz que o meu corpo é formado da corporeidade dos outros pela abertura dele para eles a partir do momento que os percebo, e isso é recíproco. Assim, “o meu esquema corporal é um meio normal de conhecer os outros corpos e de estes conhecerem o meu corpo-universal-lateral de co-percepção do mundo”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 352). Casa-se aqui com a ideia de Freud que afirma que o prazer e o sentir estão abertos para a realidade e para as coisas; é o corpo de si pedindo outra coisa que não é corpo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 352).

Ao falar do canibalismo, Freud diz que é uma maneira de buscar, sentir o prazer e introjetar, de incorporar oralmente, de ter o outro para si; dando prazer o qual “é o fim da situação instável visível-invisível”. (MACHADO, 2010, p. 39-40). O existencial corporalidade e a noção de corpo vivido buscam desfazer a separação entre corpo e alma, atitude fenomenológica que pode ocasionar em um novo olhar para o estudo sobre o homem. Afinal, se o homem está no mundo da mesma forma que o mundo está nele, então se conclui que o corpo pode ser considerado tanto “objeto” como “sujeito”.

O esquema corporal da criança, ao conviver com o outro, projeta-se nos outros e os introjeta, estabelecendo relações de identificação, e apresenta-se como indiviso com eles desejando-os. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 361). Assim, o corpo se constrói como sendo um simbolismo natural, identificado por uma linguagem caracterizada de convenção, de sedimentação, de naturalização do excedente invisível, de uma segunda natureza, antecedendo a cultura, sendo natural ao homem e ultrapassa-o lateralmente. Mas

a alma da criança não provém da alma da mãe, isto é, não existe gravidez das almas. É um corpo que produz a gravidez e que passa a perceber quando as ações do mundo o atingem [...] O corpo é uma totalidade aberta, consequências para as coisas percebidas: correlações de um sujeito carnal [...] elas são feitas do mesmo material que ele: o sensível é a carne do mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 351).

A função do espelho também é tratada por Merleau-Ponty, associada à libido, e a sensorialidade à corporeidade. Para a criança, o tocar a si mesma acontece imediatamente, mas sua visão quebra esse imediatismo, pois o visível está distante, ou seja, fora dos limites do corpo dela, entretanto essa distância é restabelecida pela unidade através do espelho, no mundo. Quando a criança se olha no espelho, ela também está sendo vista, isto é, o corpo dela se vê por um outro que é ela mesma diante de sua própria imagem. Assim, o esquema corporal é a relação de ser entre meu corpo e o mundo que acontece pela visão do si. É por volta dos seis meses de vida que a criança, pelo espelho e pela imagem especular, passa a ter uma visão do seu corpo.

Como o mundo não está nem acima como entendimento tampouco por trás do percebido como um quadro visual, o percebido e a coisa são isomorfos, porque o percebido não está em mim e a coisa só é definida quando recebe predicados

perceptivos. Se não se encontram conexões que intermedeiam as coisas, preenchem-se a lacuna com Deus ou com a natureza. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 436).

Indo além do espelho material, é certo que a criança reflete o comportamento do adulto que convive com ela. Por exemplo, se a mãe é calma, provavelmente a criança também seja; assim também pode acontecer com turmas escolares, caso a professora regente da classe se porte com mais educação e atenção para com seus alunos, eles tendem a se portar assim também¹.

Desde o ventre, a criança está inserida no corpo de um outro e ali absorve nutrientes e sensações que esse outro lhe transmite. Ao nascer, é do outro que essa nova criança vai depender para sobreviver, seja para banhar-se, trocar-se e para continuar se alimentando. Diante dessas evidências, pode-se afirmar, lembrando Kant, que o homem é o único animal que precisa ser cuidado e educado por muito tempo por um outro, para conseguir viver em sociedade.

Por isso, é importante que o adulto converse com a criança desde quando esta chega ao mundo, a fim de que seus corpos se comuniquem; o momento da sucção e das trocas de olhares durante as mamadas provoca no bebê um prazer oral; os momentos da troca de fralda pelo funcionamento intestinal, o momento da higienização da genitália resultam nele um prazer anal, e essas duas sensações corporais compõem as “dinâmicas do apetite” que determinam um modo de existir de cada criança. “Atitudes primárias, orais, de recepção, versus atitudes secundárias, anais, de conservação, revelam a maneira de ser do humano”. (MACHADO, 2010, p. 39).

Antes mesmo de classificar a criança em menino ou menina, é válido que o adulto conheça a si mesmo, propiciando um diálogo maior com sua própria corporalidade e, conseqüentemente, com a do outro, o que resulta em respeito de suas escolhas, seus gostos e seus costumes. É a partir dessa atitude de considerar a criança como sendo ela mesma e não um projeto do “eu” adulto que poderá se praticar a “epoché” de modo compreensivo com a criança. Aqui, pode-se fazer uma ligação com a doutrina da maiêutica de Sócrates a qual promovia o nascimento das ideias mediante diálogos, com perguntas do professor/adulto e respostas dos estudantes/crianças, que visem à organização de pensamentos pelo raciocínio.

Quanto ao existencial linguísticidade, este se refere ao diálogo, aos balbucios, à fala, à escrita, às expressões faciais e corporais, às diversas formas de comunicar, seja com suavidade ou agressividade, também se refere ao silenciar como expressão das crianças diante do mundo vivido. A linguísticidade também diz respeito à cultura do sotaque e das expressões orais que revelam a nacionalidade de um grupo que está carregada de informações a respeito do outro.

Sentimentos, emoções, expressões corporais e faciais e afetividades foram pouco estudados por Husserl que não colocou em questão a primazia concedida tradicionalmente ao conhecimento racional. Entretanto, foi o filósofo Max Scheler quem abordou de modo ético a vida emocional sob um tratamento fenomenológico, concedendo a um mesmo nível da lógica da razão, a lógica do coração.

¹ Observações feitas por colegas de trabalho e por mim durante estes últimos dez anos atuando como professora regente em diferentes escolas (particulares e públicas); além de ter chegado a essas observações de comportamento com meus próprios filhos.

Antes mesmo de a criança ser compreendida pelo que diz, ou seja, antes de verbalizar seus pensamentos e sentimentos, ela utiliza da comunicação silenciosa da percepção para dar vida à linguagem instituída, pois “a origem da linguagem é mítica, ou seja, existe sempre uma linguagem antes da linguagem que é a percepção. Arquitetônica da linguagem”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 353). Além disso, o pensamento e o sentimento são mais elaborados e claros para a criança mesma do que a linguagem no visível, pelo fato de o outro nem sempre conhecer exatamente e em detalhes o que estou sentindo e vivenciando no meu “eu”.

Entretanto, “o pensamento sem linguagem, diz Lavelle, não seria um pensamento mais puro; não seria mais do que uma intenção de pensar”. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 14). É necessário falar sobre as coisas para que elas existam plenamente e, para isso, a vontade de falar forma uma unidade com a vontade de ser compreendido. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 70). Para Merleau-Ponty, que pensa além do empirismo e do intelectualismo, sob a visão fenomenológica, as palavras concretizam a ideia e logo se faz esquecer, porque pensar e verbalizar expressados são como uma unidade, isto é, a própria palavra parece renunciar a tornar-se objeto. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 18). O que é dito ou escrito ou representado torna-se pensamento para o outro que ouve, lê e/ou interpreta, ou seja, a palavra que inicialmente era pensamento, após ser verbalizada volta a tornar-se pensamento para o outro que a ouviu.

Assim como a língua é um sistema de sinais que só uns em relação aos outros têm sentido e a cada um dos quais se reconhece um certo valor que deriva do conjunto da língua, também cada instituição é um sistema simbólico que, sem precisar de o conceber, o sujeito incorpora a si próprio como estilo de funcionamento, como configuração global. [...] do mesmo modo que as alterações na língua se verificam devido à nossa vontade de falar e de sermos compreendidos. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 71-72).

O balbúcio dos bebês sucede os gritos e movimentos expressivos e é considerado, pelo fenomenólogo, como um idioma polimorfo que procura a comunicação de forma geral. Assim também as trocas de olhares, sorrisos, movimentos da língua e dos lábios na tentativa de comunicar-se presumem relações com o outro. “Bem antes de falar a criança apropria-se do ritmo e da acentuação de sua língua”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 25). Ouvir o adulto que conversa com a criança é uma maneira rica de estimular a linguagem dela, a qual ficará, cada vez mais, compreensível pelo outro.

Para Dartigues (1992, p.139), a linguagem do *pensamento calculante* se mescla e se realiza no *pensamento meditante*, no sentido de que o homem se encontra a si mesmo através de seus próprios pensamentos, de suas particulares obras, recebendo, assim, a revelação que desvenda o segredo da descoberta do ser.

A partir do momento que penso sobre algo, ele já existe para minha consciência, logo, de certo modo, existe sob um corpo, mesmo que este seja imaterial. Entretanto, é necessário compartilhar nossas ideias com os outros, pois “a nossa relação com a verdade passa pelos outros. Ou procuramos a verdade com eles, ou não a

descobriremos”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 42).

Apesar de a expressão da linguagem variar de idade de bebê para bebê, se faz curioso saber para conhecimento da evolução da linguagem: entre quatro e dez meses de idade, as crianças realizam emissões vocais de uma riqueza extraordinária, emitindo sons que se tornam, em seguida, incapazes de reproduzir. Perto dos sete meses, é como se a intenção de falar ficasse cada vez mais forte; e será perto do oitavo mês de vida que surgirá uma *pseudolinguagem*: uma espécie de frase, imitada em seus aspectos rítmicos. Por volta de um ano de vida, aparece a primeira palavra dita com nitidez. Essa primeira palavra tem um valor de uma *palavra-frase*, de acordo com Merleau-Ponty. De um ano a três anos de idade, a criança está a buscar *imitação imediata* e *imitação diferenciada* para atingir, cada vez mais, os dizeres mais próximos à língua pátria. (MACHADO, 2010, p. 47, grifo do autor).

Aos três anos de idade, a criança fala pouco se comparado ao tanto de palavras que compreende, devido a uma maior compreensão dos significados das expressões, sendo denominado por Merleau-Ponty de *equipamento linguístico*. Posteriormente a essa fase, o diálogo entre crianças e entre elas e o adulto ganha forma, caracterizando a vida social. Conseqüentemente, o fenomenólogo especificou em duas a linguagem: a *fala falada* e a *fala falante*, sendo que a primeira diz respeito à comunicação usual e prática, enquanto que a outra se refere a uma fala nova, inesperada, da comunicação, e principalmente, se revela ao outro provocando, possivelmente, surpresa por parte do ouvinte. Do mesmo modo, o “silêncio” ou o “ainda não falar” da criança deve receber olhar atento do adulto, pois os gestos, os comportamentos, os choros, as várias expressões corporais também “conversam” com o adulto atencioso que lê a criança e propicia a comunicação.

Como a psicologia nos mostra, nas primeiras idades a linguagem é *egocêntrica*, isto é, com pleno sentido só para o indivíduo que a produza; torna-se depois *socializada*, ou faz-se instrumento de participação da atividade individual em atividades ordenadas dos grupos. Neste último caso, há comunicação inteligente, e, na medida em que a linguagem aperfeiçoe seus processos, aperfeiçoa também as condições de cada grupo e, enfim, as da vida social, em todo o seu conjunto. A maioria dos autores admite que quatro grandes processos regulem esse progresso: a *competição*, o *conflito social*, a *acomodação* e a *assimilação*. (FILHO, 1978, p. 126, grifo do autor).

Logo, a linguisticidade faz parte da criança e, portanto, não é imposta, nem ensinada, tampouco convencionalizada por estágios e fases fixadas em leis, porque ela acontece de modo inter-relacional e está inserida e compondo diariamente todo o contexto das relações pessoais.

Quanto ao existencial temporalidade, este reside na noção do polimorfismo infantil, pois o tempo cronos, que diz respeito ao relógio e ao calendário, não é utilizado pela criança. É o adulto que desperta a criança para o momento das refeições, para o momento do banho, do sono e de outras atividades rotineiras. A criança vivencia sua realidade – mundo externo compartilhado – e fantasia – mundo interno do psíquico – com facilidade e tranquilidade. “Para Merleau-Ponty, não há uma “organização conceitual” da sua experiência e isso implica, nos termos adultos, uma espécie de aceitação do “estado onírico” de vida”. (MACHADO, 2010, p. 57).

O ser criança, bem como o brincar da criança, é polimorfo e, por isso, não é categorial, é tempo atemporal, de não espacialidade. A criança vive em vários espaços e tempos que se convivem, ao brincar, ao imaginar, ao desenhar, ao sonhar. Merleau-Ponty denominou de “limite-espaço vazio”. Como ela ainda se relaciona com os objetos de maneira afetiva, sem separar da noção de percepção, ela se encontra envolta em seu próprio ponto de vista. Os objetos, carregados de afetividade, fornecem à criança conhecimento de mundo e uma antecipação da condição de ser adulto. Aqui, se faz correlação com a ideia de Rousseau em que a criança sabe que um dia deverá se tornar adulta.

Para abstrair melhor a noção temporal, a criança cria neologismos e dialoga com criatividade com seus pais, um exemplo comum é, ao ver fotografias antigas da época do namoro do casal, ela afirma que também estava ali ou pergunta onde ela estava. Essa atitude da criança é uma maneira de vivenciar o tempo e de se sentir sempre existindo. Outro exemplo é a criança achar que o aniversário dela poderia acontecer com regularidade (e não apenas anualmente) e que esse evento difere do dia em que ela nasceu. Para ela, esses dois acontecimentos ainda não têm ligação causal.

Assim, a atitude fenomenológica diante do existencial temporalidade da criança deve ser feita para examinar a interação criança e tempo sem esquecer que seu modo de estar no tempo é caracterizado pela fantasia e pelo pensamento polimorfo. Os contos clássicos exemplificam essa visão da vida infantil, como *Peter Pan* que não deseja crescer nem seus amigos, preferindo estar na condição de criança para sempre; *Alice no País das Maravilhas*, em que a personagem do coelho está sempre com pressa e essa pressa “não seria próprio do modo de ser da criança ter pressa [...], ela costuma ser apressada por alguém”. (MACHADO, 2010, p. 59). São os adultos que sabem da temporalidade da rotina, do banho, das refeições, do sono, e, por isso, se tornam os dirigentes da vida da criança. Porém, ela necessita de ter sua temporalidade respeitada pelo adulto, sem ter a exaustiva cobrança de certas metas alcançadas, por exemplo, com cinco anos de idade, toda criança deve estar escrevendo, lendo, amarrando os cadarços dos sapatos e arrumando a cama.

Sobre o existencial espacialidade, Merleau-Ponty trata o corpo vinculado ao espaço, pois a criança se vê compondo o mundo bem como o mundo que está a sua volta a compondo. Ao pegar a criança no colo, ao tocá-la, o adulto apresenta o contorno do mundo a ela e vice-versa, pelos compartilhamentos dos objetos e das pessoas. O sentar, o engatinhar, o levantar e o andar do bebê revelam a ele novas facetas da espacialidade do mundo. Assim também o desenhar que representa a espacialidade da criança diante do que ela vivencia, deseja, teme e sonha. Segundo Merleau-Ponty, o desenho é um primeiro modo encontrado pela criança de estruturar as coisas. Ao desenhar, ela vive uma relação total e global com determinados objetos, momentos e pessoas que foram apreendidos por ela. O desenho da criança, para ela, é sem falhas, é transparente e retrata o jeito como a criança percebe o mundo. “Aliás, a lei de todo desenho é exprimir as coisas e não assemelhar-se a elas”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 220). Inclui aqui a garatuja e o grafismo que também expressam a corporalidade da criança inserida na mundaneidade.

A criança pequena não deseja transpor (como o desenho adulto ou da criança maior)

para um único plano o que vemos em profundidade. O convite é olhar seu desenho como um ensaio de expressão. Realizar uma rigorosa e interessante leitura psicológica e científica da vivência da criança, para o filósofo, é aceitar sua maneira não representacional. A percepção do espaço é vivencial, sua experiência no mundo é polimorfa, mutante, flexível, plástica – percepção muito diversa daquela do adulto e da estética realista ou naturalista. (MACHADO, 2010, p. 66).

As compreensões do tempo-espaço da criança são regidas pelas situações e pelos contextos vividos por ela e, por isso, a percepção temporal e espacial difere da do adulto e está carregada de sentido. A ideia de começo, meio e fim, importante ao adulto, tem significado distinto para a criança. Quando a criança diz “agora eu era...”, revela escassa organização temporal que remete a estrutura convencional de tempo e lugar. Histórias criadas por crianças podem facilmente ter o “enredo” sem final conclusivo, sem começo esperado, com repetições, inversões e dando vida aos brinquedos.

Os costumes familiares e regionais, o sobrenome, o sotaque e outras situações em que a criança está posta caracterizam o que agora se tratará no existencial mundaneidade. Para Merleau-Ponty, esse existencial se refere à noção de *ser-em-situação* e não ao mundo coisificado, tampouco ao mundo material.

O corpo materno é o próprio mundo para o seu bebê, isto é, a mãe ainda não é um indivíduo, mas uma categoria. Além disso, sob a visão do corpo dos pais, a mãe e o pai são um único ser para o bebê. Realizando uma comparação com a seguinte citação, a mãe só deixa de ser extensão corporal do bebê dela

[...] no momento em que a mão tocada se torna tocante, ela deixa de ser tocada, a reciprocidade dissolve-se no momento em que vai nascer... São os dois ‘lados’ de uma experiência, conjugados e impossíveis, complementares. Sua unidade é irrecusável... é relação com o mundo, é relação consigo na generalidade. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 358).

Essa interação e descoberta do mundo, nas palavras de Merleau-Ponty, “essa coisa-abertura para as coisas, são as coisas do mundo, na medida em que são núcleos nelas, em que participam dela, em que se diluem nela, são a carne do mundo, o sensível”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 358).

Sob o olhar libidinal e intercorporeidade, Merleau-Ponty afirma que sentir o próprio corpo é também ter sua postura no mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 360), afinal, é pelo corpo que se obtém informações das coisas, pois existe relação entre o mundo, o corpo consigo mesmo “como grau zero de distância”, e os outros esquemas corporais.

Husserl, sob a ótica de Merleau-Ponty, diz que o mundo é compreendido pelo fenômeno intersubjetivo, ou seja, o mundo receberá, pois, seu sentido, não de um eu único que traria em si todas as luzes da razão, mas da pluralidade das consciências, através do encontro e dos intercâmbios dos quais o mundo acede à objetividade como sendo o mesmo mundo do qual todas as consciências participam. (DARTIGUES, 1992, p. 62).

É pelas vivências com o outro e comigo mesmo que eu conheço o mundo através da minha consciência, e é ela que explica a vivência a qual se encontra envolta pelo

outro. Entretanto, o mundo subjetivo e a percepção do outro não são problemas para a criança, só para os adultos, pois, para ela, o acesso ao mundo se dá por todos de modo imediato, afinal, ela não tem consciência de si mesma tampouco da subjetividade do outro. Enquanto que, para o adulto, “só posso alcançar o interior do ser de mim mesmo, pois só tenho acesso ao meu interior”. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 12). “Pois um eu que é duração não pode captar outro ser senão sob a forma de outra duração”. (MERLEAU-PONTY, 1986, p. 23).

A criança é dotada de inteligência e, por meio desta e das imitações do adulto, ela se insere no mundo coexistindo com o meio e depende dos cuidados do outro. A relação entre criança e adulto é assimétrica, portanto é ele quem deve apresentar a ela o mundo, respeitando seu tempo de abstração do mesmo e fazendo uso de conversas e gestos. Nas palavras do fenomenólogo, “[...] é pelo exercício da vida, da criação de si para si, que a criança torna-se adulto. Não há meio de desenvolvimento a não ser pela presença dos pais em volta da criança e da cultura que eles veiculam até ela”. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 43).

Para Merleau-Ponty, o social já existe, já está posto diante das pessoas, antes mesmo da tomada de consciência delas. Como a consciência se encontra fundamentalmente explicando a vivência, ela mesma é justificada e envolta por ela mesma, por delimitar a camada primitiva de nosso ser no mundo e com o outro. “Por isso a tarefa do fenomenólogo será antes a de desenterrar esse solo original, tal como aparecia ainda na ingenuidade da infância que a de seguir as racionalizações com as quais o adulto o recobriu”. (DARTIGUES, 1992, p. 64).

Assim, a fenomenologia da descoberta do mundo se dá o tempo todo com a criança explorando as palavras de um diálogo, de uma conversa, e os gestos que acompanham esse momento. Também é provocada pela vivência da corporalidade, da outriedade, da linguisticidade, da temporalidade e da espacialidade, pois a criança está no mundo tanto quanto este está nela. Logo, apresentar o mundo à criança é um direito dela para que ela o viva da sua maneira polimorfa e no tempo presente. Educar é saber esperar o tempo de cada criança em manifestar o que foi aprendido, no seu ritmo, rumo à descoberta de si, pelo outro e com o outro.

Considerações finais

As concepções da fenomenologia da percepção contribuem e influenciam na análise que o educador faz do aluno, principalmente nas escolas que adotam o método construtivista, por isso, a abordagem dessa linha da filosofia se fez importante e concisa neste artigo, pois, nos tempos atuais, há a necessidade de o adulto entender que a natureza humana está em constante formação e que, por isso, não é dada pronta e acabada por livros ou por leis regulamentadas. Para tanto, segundo Merleau-Ponty, não é sábio confundir a essência do fenômeno com o estado de consciência atual do indivíduo, pois há que levar em consideração uma análise fenomenológica autêntica que transcenda a essência do próprio psiquismo e de seus atos, e isso se dá pela experiência do próprio psiquismo, pela experiência do fenômeno.

Merleau-Ponty complementou a linha de pensamento na fenomenologia com os existenciais para se olhar a criança sob a ótica fenomenológica e, assim, convida o leitor

a considerar a criança como ela é, se atentando às necessidades e peculiaridades individuais. Dessa maneira, ao se atentar a cada criança, não importa apenas uma visão formal e a percepção adulta da infante, mas também um olhar cultural que rompe com a crença de que a base para compreendê-la reside e se encerra nela.

Logo, o brincar, o imaginar e o representar da criança, seja do seu mundo real ou do imaginário, compõe base para uma transformação da realidade, além de lhe atribuir sentido ao mundo em que ela está inserida. Pela representação, a criança não representa algo que não é, não sendo, dessa forma, uma alegoria, isto é, a criança não diz algo para que se pense outra coisa, mas justamente nela se encontra o que ela tem a dizer. Portanto, analisar a criança em suas representações permite ao adulto entendê-la sob outros âmbitos de compreensão que perpassam tantos outros olhares como os da história, da sociologia, da psicologia e da filosofia.

Merleau-Ponty “convida” o adulto a distanciar-se das leis e dos parâmetros que moldam o desenvolvimento infantil e que desconsideram o fenômeno que acomete as relações criança-criança, criança-adulto, criança-cultura, sob uma filosofia “prática” e “aplicada” que atenda o conhecer, o sentir e o fazer. Para tanto, o adulto deve se fazer presente nos momentos vividos da criança para revelar um olhar crítico para com as descrições dos fenômenos mesmos, a fim de que ela não receba, sem intervenção, os brinquedos, os desenhos animados, os alimentos, as propagandas e outras fontes infantis da indústria cultural que se apresentam atrativas. É o que a autora Machado (2010) denominou de *responsividade do adulto*. O adulto precisa se distanciar numa atitude fenomenológica para se atentar com o que realmente quer dizer cada objeto destinado à criança, como e por que foi produzido, e quando e como a criança o utiliza.

Mas também é insensato considerar que a criança seja inocente diante desses objetos que lhe são apresentados, afinal, as experiências de vida das crianças antecedem toda reflexão por parte do adulto. Por exemplo, o existencial linguístico se apresenta à criança como uma maneira a conhecer o que ela sabe, o que ela acha e não acha frente aos objetos do cotidiano, e, assim, também, o adulto deve dialogar com ela nesse sentido, apresentando sua opinião e suas experiências com tais objetos, a fim de que a criança construa, de acordo com suas experiências e sua personalidade, um saber crítico dos objetos e dos outros. Essa atitude é chamada de *fala falante* que já foi exposta na parte que compete à linguística em Merleau-Ponty.

Referências

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

DARTIGUES, André. *O que é a Fenomenologia?* Tradução Maria José J. G. de Almeida. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MACHADO, Marina. *Merleau-Ponty e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *A flor da vida: sementeira para a fenomenologia da primeira infância*. Tese de doutoramento. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontífca Universidade Católica, PUC: São Paulo, 2007.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, n. 57, dez. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos psicossociologia e filosofia*. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus Editora, 1990.

_____. *A natureza: curso do Collège de France*. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Elogio da filosofia*. Tradução Antonio Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães editores, 1986.

PESAVENTO, Sandra. Representações. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, n. 29, 1995.