


ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MERLEAU-PONTY À PEDAGOGIA

Ronaldo Manzi Filho¹

Faculdade de Inhumas (FACMAIS)

Universidade de Brasília (UNB)

 <https://orcid.org/0000-0001-7980-3997>

E-mail: manzifilho@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo busca apresentar e refletir sobre algumas contribuições que o filósofo Maurice Merleau-Ponty traz à pedagogia durante seus cursos sobre a psicologia infantil e a pedagogia realizados em Sorbonne entre os anos 1949 e 1952. Irá ser destacado como o filósofo insiste que é no entrecruzamento de saberes que somos forçados a pensar de outra forma. Assim, estudos sobre a psicanálise, a antropologia, o culturalismo, por exemplo, são, a seu ver, fundamentais para as reflexões pedagógicas. Essa forma de pensar renova nossa concepção sobre o mundo infantil, tal como a criança se relaciona com o mundo, com os outros e consigo. Para mostrarmos isso, iremos primeiramente apresentar algumas reflexões sobre a infância que influenciaram a própria experiência de pensamento do filósofo. Por fim, apresentaremos um dos cursos de Merleau-Ponty, “A criança vista pelo adulto”, em que se revela a originalidade do filósofo em trazer à tona saberes aparentemente distantes da reflexão pedagógica, mas que nos força a pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Merleau-Ponty; Pedagogia; Entrecruzamento de saberes.

SOME OF MERLEAU-PONTY’S CONTRIBUTIONS TO PEDAGOGY

ABSTRACT:

This paper seeks to present and reflect on some contributions that the philosopher Maurice Merleau-Ponty brings to pedagogy during his courses on child psychology and pedagogy achieved in Sorbonne between 1949 and 1952. It will be highlighted how the philosopher insists that it is in the intersection of knowledge that we are forced to think otherwise. Thus, studies on psychoanalysis, anthropology, culturalism, for instance, in his view, are fundamental for pedagogical reflections. This way of thinking renews our conception of children’s world, as the children’s relation with the world, with others and with themselves. To expose this, we will first present some reflections on childhood that influenced the experience of the philosopher’s own thought. Finally, we will present one of Merleau-Ponty’s courses, “The child seen by the adult”, in which is revealed the philosopher’s originality in bringing to light some knowledge apparently distant from pedagogical reflections, but which forces us to think.

KEYWORDS: Merleau-Ponty; Pedagogy; Intersection of knowledge.

¹ Doutor(a) em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, Brasil e pela Radboud University Nijmegen (RUN – Cotutela), Nijmegen – Holanda. Pós-doutorando(a) na Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF, Brasil. Professor(a) da Faculdade de Inhumas (FACMAIS), Inhumas- GO, Brasil.

Introdução

Entre 1949 e 1952, Maurice Merleau-Ponty ministrou cursos sobre a psicologia infantil e a pedagogia em Sorbonne. Podemos nos perguntar: o que um filósofo poderia contribuir no domínio da educação? Marcus Sacrini uma vez observou que, “Nos cursos reunidos em *Psicologia e pedagogia da criança*, Merleau-Ponty reconhece que a apreensão de estruturas observáveis não é uma meta exclusiva da fenomenologia, uma vez que certos cientistas também a buscam” (SACRINI, 2009, p. 135). Mais especificamente, esse estudo busca apresentar algumas contribuições de Merleau-Ponty na reflexão pedagógica.

Nestes quatro anos, ele desenvolveu oito temas. São eles: *A consciência e a aquisição da linguagem*, *A criança vista pelo adulto*, *Estrutura e conflitos da consciência infantil*, *Psico-sociologia da criança*, *As relações com o outro na criança*, *As ciências do homem e a fenomenologia*, *Método em psicologia da criança* e *A experiência de outrem*. Já em seu primeiro curso, Merleau-Ponty busca justificar porque a filosofia nos ajudaria a repensar questões científicas: “Se considerarmos a filosofia como a elucidação da experiência humana, e a ciência como um momento essencial dessa experiência, o dilema [de uma suposta necessidade de escolher entre ciência e filosofia] desaparece” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 70). Ou seja, Merleau-Ponty não hesita em transitar por diversas áreas dos saberes na reflexão sobre o tema proposto no curso – seja a antropologia, linguística, psicologia, filosofia etc. De certa forma, saberes diversos e aparentemente distantes entre si podem nos ajudar a repensar o tema *A consciência e a aquisição da linguagem*, por exemplo. Essa ideia, na verdade, é uma das chaves para compreendermos a própria experiência intelectual do filósofo. Afinal, ele anuncia seu projeto em sua obra *Fenomenologia da percepção* (1945) nestes termos:

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo e, nesse sentido, uma história contada pode significar o mundo com tanto ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia. [...] Se a fenomenologia foi um movimento antes de ser uma doutrina ou um sistema, não é nem acaso, nem impostura. Ela é laboriosa como a obra de Balzac, aquela de Proust, aquela de Valéry ou aquela de Cézanne, – pelo mesmo gênero de atenção e de admiração, pela mesma exigência de consciência, pela mesma vontade de apreender o sentido do mundo ou da história em estado nascente. Ela se confunde nessa relação com o esforço do pensamento moderno (MERLEAU-PONTY, 1967, p. xvi).

Assim, o esforço da filosofia se confunde com o pensamento moderno, seja com a literatura, seja com a pintura, seja até mesmo com uma história contada – a profundidade está *no modo* como cada pensador, a seu modo, consegue nos fazer *reaprender a ver o mundo*.

Antes de pensarmos a contribuição de Merleau-Ponty à pedagogia, vejamos como o estudo sobre a criança o leva a repensar a própria fenomenologia.

1. Forçar a pensar de outra forma

Merleau-Ponty é, talvez, um dos precursores de uma tradição que Vladimir Safatle descreve nestes termos:

Vale sempre a pena lembrar que boa parte dos capítulos mais importante dos programas filosóficos decisivos para a configuração dos debates da contemporaneidade foi escrita através de uma forçagem que levou a filosofia a deparar-se continuamente com seus limites e misturar-se com aquilo que lhe era aparentemente estranho. Forçagem que impediu a filosofia de se transformar em: ‘Perpétua reduplicação de si mesma, em um

comentário infinito de seus próprios textos e sem relação a exterioridade alguma' [Foucault]. [...] A constatação de uma operação de forçagem e de descentramento discursivo que constitui a essência de projetos filosóficos maiores da contemporaneidade [...] é capaz de nos indicar que talvez existam objetos que só podem ser apreendidos na interseção entre práticas e elaborações conceituais absolutamente autônomas e com causalidades próprias (SAFATLE in SAFATLE; MANZI (orgs.), 2008, p. 9-10).

Safatle retoma uma tradição que, sem dúvida, se inspirou na filosofia de Merleau-Ponty. É neste entrelaçamento, quando a filosofia interroga as ciências, por exemplo, que podemos encontrar articulações quase “impossíveis” de se revelarem de outro modo. Isso passa-se como “natural” no modo de pensar do filósofo a tal ponto que ele julga que

O recurso à ciência não necessita ser justificado: qualquer concepção que se faça da filosofia, ela tem que elucidar que a experiência e a ciência é um setor de nossa experiência, submetendo, é certo, o algoritmo a um tratamento particular, mas que, de um modo ou de outro, há um reencontro com o ser, se bem que seja impossível de a recusar [a ciência] de antemão sob o pretexto que ela trabalha na linha de alguns prejuízos ontológicos [...] Ao interrogar a ciência, a filosofia ganhará em reencontrar certas articulações do ser que lhe seria mais difícil de revelar de outro modo (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 117-118).

É por esse motivo que a verdadeira filosofia, para Merleau-Ponty, encoraja as ciências, pois ela está em reciprocidade com elas – sem que haja primazia de uma ou outra.

O estudo do comportamento infantil, nesse caso, sempre motivou a reflexão do filósofo. Tomemos, por exemplo, o privilégio dado pela criança à expressão facial como já sublinhava Max Scheler (1928, p. 348-349) ao afirmar que o rosto é a primeira coisa que o homem percebe; ele é um foco de significações, principalmente para a criança, como observa Koffka (1928, p. 301 et seq.). Merleau-Ponty acompanha esses estudos de perto: “Um rosto é um centro de expressão humana, um envoltório transparente de atitudes e de desejos de outrem, o lugar de aparição, o ponto de apoio, apenas material, de uma multiplicidade de intenções” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 181). Aliás, uma expressão tão privilegiada que leva Merleau-Ponty a afirmar que “A significação humana é dada antes dos pretensos signos sensíveis” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 181). Ora, se a criança é atenta a essa significação humana, se ela retribui um sorriso, isto deve nos dizer algo. O quê?

O fato de a criança retribuir um sorriso diz mais do que uma descrição do desenvolvimento infantil para Merleau-Ponty. Pensando estrategicamente na percepção começante, juntamente com a *Gestalttheorie* (Teoria da Forma), Merleau-Ponty põe em evidência que os próprios gestos apontam que há *um sentido latente no sensível*. Por isso afirma: “[...] trata-se de descrever, no momento mesmo da experiência, que ela seja precoce ou tardia, interna ou externa, motriz ou sensorial, a emergência de uma significação” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 185). É por isso que foi preciso a Merleau-Ponty partir da percepção infantil, como nos diz Theodore F. Geraets (1971, p. 7). Ou seja, esse tipo de reflexão nos força a pensar: “Nós nos propomos, ao contrário, a mostrar que o aspecto descritivo da percepção começante exige uma transformação da noção de consciência” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 183).

Na verdade, o recurso à experiência infantil é uma dinâmica que permanece em toda a experiência filosófica de Merleau-Ponty. Um exemplo, podemos tomar de um dos seus últimos escritos (*Reflexões e interrogação*):

Que uma criança perceba antes de pensar, que ela comece por colocar seus sonhos nas coisas, seus pensamentos nos outros, formando com eles como um bloco de vida comum

em que as perspectivas de cada um não se distinguem ainda, esses fatos de gênese não podem ser simplesmente ignorados pela filosofia em nome de exigências da análise intrínseca (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 27).

Se a criança compreende, num certo momento, a expressão fisionômica, como o sorriso, é porque *ela apreende, de algum modo, o sentido do gesto humano*. Como já observa em *A estrutura do comportamento*:

Ora, não é a semelhança de nossos próprios gestos e os gestos de outrem que pode dar a esses [gestos] seu valor expressivo: a criança compreende o sentido alegre do sorriso muito tempo antes de ter visto seu próprio sorriso, aquela mímica ameaçante ou melancólica que ela jamais executou e as quais sua experiência própria não pode então fornecer nenhum conteúdo. [...] É preciso então que os gestos e as atitudes do corpo fenomenal tenham uma estrutura própria, uma significação imanente, que ela seja, de uma só vez, um centro de ações que irradie sobre um ‘meio’, uma certa silhueta no sentido físico e no sentido moral, um certo tipo de conduta (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 169-170).

Por isso o filósofo destacava como era preciso pensar a consciência a partir de sua intencionalidade. Se a *Gestalttheorie* estiver correta, poderíamos descrever, no momento da própria experiência, *a emergência de significados indecomponíveis*. Quer dizer, se a experiência infantil não começa pelo caos, mas por um mundo cuja estrutura é somente lacunar, *então as coisas já teriam um sentido para a criança antes que ela tenha a capacidade ou maturação estrutural suficiente de julgá-las*.

A criança seria, assim, capaz de compreender o sentido de certa fisionomia, mesmo que tenhamos que concordar que esta compreensão seja mais “pobre” que a adulta. É forçoso admitir que “Resulta daí que é possível perceber um sorriso ou mesmo nesse sorriso um sentimento sem que as cores e as linhas que ‘compõem’, como se diz, o rosto, estejam presentes à consciência ou dadas num inconsciente” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 180-81). Afinal, se a noção de forma nos “proíbe” pensar em processos isolados, introduzindo a noção de processos *globais*, é porque existe certa ordem imanente à própria fisionomia. Isso explicaria por que a criança reconhece sua mãe mesmo sem saber a cor dos seus olhos; ou, porque ela *retribui um sorriso sem ser preciso julgar este ato*. Nesse caso, “[...] é preciso que algo no espetáculo visual mesmo chame essa transferência [a experiência bruta impelida ao objeto percebido]” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 189).

Vale ainda mais um outro exemplo que Merleau-Ponty nos descreve sobre a consciência infantil: mesmo nos primeiros dias de vida, não podemos pensar a consciência da criança como um caos, mas sob certa ordem, mesmo que muito simples, pois “Tudo confirma que a experiência infantil não começa por um caos, mas já num *mundo* cuja estrutura é apenas lacunar” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 192).

Nesse sentido, ao dizer que há uma estrutura da consciência infantil, diz-se que há *ordens de organização* da consciência. Enfim, não podemos pensar a consciência infantil da mesma maneira que se pensa a consciência de um adulto, pois se assim o fizéssemos, pensaríamos o que *faltaria* para a criança ser um adulto. Essa proposta nos parece estratégica, porque não bastaria dizer que a consciência infantil é *menos* organizada que a consciência adulta, uma vez que “A percepção infantil seria, portanto, já organizada, mas a seu modo. E é um princípio que a *Gestalttheorie* propõe à psicogênese, que o desenvolvimento não se faz por simples junção ou adição, mas por reorganização (Koffka)” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 32). Quer dizer, a percepção infantil é estruturada desde o começo, sem com isto afirmarmos um “inatismo” ou sem igualarmos sua estrutura perceptiva à do adulto.

Trata-se de uma estrutura sumária com lacunas, de regiões indeterminadas e não da estrutura precisa que é aquela do adulto. Na medida em que há o desenvolvimento da criança têm-se transformações, reorganizações. Mas, desde o começo, existem conjuntos que merecem o nome de coisas e constituem um ‘mundo’ (MERLEAU-PONTY, 1988 p. 192-193).

Do mesmo modo que, para Merleau-Ponty, seguindo Goldstein, não podemos pensar o doente num sentido negativo (o que falta para ele ser “normal”), não podemos pensar o que falta à criança para ser um adulto. Se pensássemos assim, agiríamos como se pressupuséssemos que a criança tivesse uma consciência inacabada ou imperfeita. Merleau-Ponty nos adverte: “A criança possui outro equilíbrio, é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 171). Merleau-Ponty age como se prevenisse os leitores das análises piagetianas. Segundo o filósofo, Jean Piaget busca mais o que falta à criança (sua não-completude) do que saber o que ela realmente é. Ou seja, Piaget parece buscar explicar o adulto recorrendo à criança, e a criança recorrendo ao adulto (PIAGET; INHLEDER, 1986), afirmando, assim, uma espécie de continuidade ou uma evolução da criança ao adulto. Por esse caminho, Piaget aponta uma perspectiva do desenvolvimento infantil em função do adulto ao considerar a criança como “germe” em direção à maturidade ou como algo imperfeito que tende a se aperfeiçoar – um ser com tendência a um “acabamento” adulto. Sendo assim, a criança passaria sucessivamente por processos que tenderiam a uma coerência cada vez mais complexa aos olhos deste cientista, como se, em cada fase, a percepção do mundo estivesse em vias de se completar cada vez mais.

A censura merleau-pontyana, percebamos, não é um mero acaso. Pela via piagetiana, a criança agiria como se o mundo *impusesse* a ela certa conduta, apontando mais um sentido *negativo* da percepção e menos o que lhe é próprio. Haveria, portanto, sempre uma insuficiência perceptiva, já que seria preciso pensar a estrutura cognitiva infantil como algo imperfeito (PIAGET, 1980). Se isto fosse verdade, a descrição da percepção seria a descrição de uma história evolutiva de adequação do percebido, e não poderíamos acompanhar a noção de ordem no campo perceptivo que a *Gestalttheorie* nos apresenta. Numa palavra: “Ao pé da letra, ele [Piaget] não busca compreender as concepções da criança, ele busca traduzi-las num sistema adulto” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 185).

A mesma crítica Merleau-Ponty endereça às análises sobre os desenhos infantis de Georges-Henri Luquet (*O desenho infantil*). Como no caso da doença, Luquet parte de uma concepção negativa da análise do desenho, como se buscasse ver o que falta no desenho para alcançar o princípio da perspectiva geométrica do adulto. Ou seja, parte de um princípio ideal, não tomando o desenho tal como é apresentado:

O estado do realismo faltante é inteiramente definido pelas lacunas e contingências: inaptidão, acaso, *falta de atenção*. Mas esse gênero de explicação é desqualificado por toda psicologia contemporânea: o freudismo, que nega o ‘acaso’ e a *Gestalt*, que colocou em evidência o caráter superficial da explicação pela *intenção* (MERLEAU-PONTY, 1988 p. 215).

De um modo geral, podemos afirmar que se trata de tentar compreender *outro modo de ver o mundo*. Para quem tem como projeto filosófico o lema de *reaprender a ver o mundo* (como afirma desde a *Fenomenologia da Percepção* até suas notas de trabalho, *O visível e o invisível*), a reflexão sobre o mundo infantil *parece* ser uma etapa *constitutiva* de sua experiência filosófica. Um

exemplo: “Podemos ver no desenho da criança a prova de sua liberdade em vistas aos postulados de nossa cultura” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 173).

Os estudos de Koffka parecem confirmar que a criança não vê o mundo do mesmo modo que os adultos: ela não percebe as mesmas cores que nós, mas nem por isso seus desenhos se mostram como um mundo caótico (KOFFKA, 1928). Mostram sim certo modo de expressão ou outra forma de expressão tão válida como o desenho em perspectiva dos adultos. Isto é, o desenho infantil revela um modo de comunicação diferente do nosso – a partir de uma comunicação, sobretudo, afetiva. Um modo de comunicação em que a consciência se *reestrutura* e se *transforma*. Mas como se dá essa reestruturação?

Pensando no desenvolvimento infantil, Merleau-Ponty afirma: “O desenvolvimento não está inscrito a priori numa natureza dada, não surge *ex nihilo*, ele progride de *Gestaltung* em *Gestaltung*, como um escritor cria pouco a pouco sua linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 282). Ora, se for possível dizer que há uma passagem de *Gestaltung* a *Gestaltung*, é preciso compreender como o passado é integrado a uma nova reestruturação, sem excluir uma possível regressão do sujeito a estágios anteriores. Em que medida é possível falar sobre uma *reorganização* e de uma espécie de *passado em reserva*? Como explicar esta passagem abaixo, por exemplo?

É preciso, então, se colocar em guarda contra todo corte artificial em ‘estados sucessivos’: parece que, desde o começo, todas as possibilidades estariam inscritas nas manifestações expressivas da criança; não há, jamais, nada de absolutamente novo, mas antecipações, regressões, permanências de elementos arcaicos, mas novas formas (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 22).

Merleau-Ponty soluciona este problema seguindo a dialética hegeliana, colocando em relação a noção de *Gestalt* com a noção de *Aufheben* hegeliana: a passagem de uma *Gestaltung* a *Gestaltung* é uma *transformação que conserva* e, todavia, *ultrapassa*:

A predominância do arcaico é um fundo sobre o qual devemos construir nosso presente e nosso futuro que apresentarão dificuldades na medida em que o passado não tiver sido integrado: são várias soluções que se oferecem a nós. Não é mais preciso crer que o presente suprime o passado. Devemos retomar uma ideia análoga àquela de Hegel sobre a ultrapassagem: *conservar transformando* (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 350).

Merleau-Ponty precisa afirmar assim que “existe um germe que prepara a fase seguinte”, do mesmo modo que “Não podemos, então, concluir que uma conduta é ou não adquirida em todos os níveis” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 287). Ou seja, certo modo de *passagem* que não seja nem pura transformação, nem pura ultrapassagem e nem pura conservação – que torne possível, por exemplo, que “Cada vez que o adulto está em dificuldade, ele tenha a tendência a regressar aos modos de conduta de sua infância, influenciado diretamente pelas suas relações com seus pais” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 329). A passagem pelo complexo de Édipo, pensando na psicanálise freudiana, seria uma transformação de si por si ao viver a impossibilidade de Édipo, o que demonstra uma mudança de conduta, uma reestruturação que guarda as marcas dessa impossibilidade. Outro exemplo é a crise de três anos descrita por Henri Wallon. Sobre isso, Merleau-Ponty questiona: é verdade que a criança ultrapassa essa crise e que não permanece um resquício de sincretismo após essa crise? Segundo o filósofo, “Parece que a crise de três anos é um momento *decisivo*, mas o sincretismo é repellido mais do que suprimido” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 327).

Esta outra passagem de Merleau-Ponty nos deixa ainda mais claro sua concepção hegeliana do desenvolvimento infantil: “Reencontramos aqui a ideia de Hegel: ‘ultrapassar conservando’. O indivíduo não ultrapassa seus primeiros estados senão se ele consentir em lhes guardar” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 506). O mesmo diz nesta outra, sem citar Hegel desta vez:

O verdadeiro desenvolvimento, a verdadeira maturação, consiste em um duplo fenômeno de ultrapassar e de manter o passado. Ultrapassar verdadeiramente é também conservar; tornando-se outro, não se deve recusar a assumir o que se foi. Se a ruptura foi muito violenta ou não bastante pronunciada, segue-se um infantilismo prolongado no adulto; esses são dependentes, fracos nas suas relações com outrem, a amizade e o amor são colocados no lugar por ligações passivas e por reivindicações de ternura (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 501).

No curso sobre *A Natureza e o Mundo do Silêncio*, poucos anos depois, isso aparecia, literalmente, sob o que Merleau-Ponty denomina *dialética*: “Conservar ultrapassando, ultrapassar conservando, realizar destruindo, destruir realizando [...]” (MERLEAU-PONTY, 1957, p. 19). É algo similar que está em jogo aqui: na fase de latência, por exemplo, haveria um “eco” do complexo de Édipo, mas também uma transformação. Modo de dizer que *uma reorganização não liquida absolutamente o que lhe precedeu*, mas que houve uma *integração* das novas funções do sujeito: uma integração de um passado que se conserva com certo modo de ultrapassagem. Nesse sentido, poderíamos ainda dizer de uma passagem de *Gestaltung* em *Gestaltung*?

Sim, desde que não pensemos em termos de estruturas rígidas, mas que de certo modo se justaporiam, ou se entrecruzariam, ou mesmo, se *invadissem*. O passado, portanto, continua valendo para o sujeito e não é simplesmente superado ou anulado, estando sempre sujeito a uma possível regressão. Esta passagem de Merleau-Ponty é precisa:

Uma vez realizado, o passado deveria ser perfeitamente reabsorvido. Pois, de fato, as formações passadas não são anuladas, as formações novas não são o resultado de uma atividade de pura intelecção, mas de uma *Gestaltung* vital, concreta, sempre parcial, sempre capaz de regressão, menos estável do que seria um progresso de pura intelecção (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 320).

Essa ação de regressão não significa afirmar que a sexualidade de um adulto seja *equivalente* à infantil. Não se trata de afirmar que a regressão seja um reviver tal como o sujeito experienciou em sua infância, pois “Isso seria uma ilusão de projetar na infância uma sexualidade adulta” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 348). O que há são *traços* no adulto que permanecem presentes a seu modo, uma vez que a sexualidade na puberdade (e também no adulto) é de uma natureza diferente da sexualidade infantil. De um modo geral, “Nossa interpretação nos permitiria compreender que o estado adulto seria distinto do estado infantil sem ter como defesa as recaídas na infância” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 209).

Que se perceba como a compreensão sobre o desenvolvimento infantil não é uma reflexão sem ligação com sua experiência filosófica. Ao contrário, essa reflexão é central em seu pensamento. Estamos, assim, totalmente de acordo com Emmanuel de Saint Aubert quando afirma que

Não se trata de propor uma outra psicologia: Merleau-Ponty compreende progressivamente o quão esse aprofundamento ultrapassa o positivo da inteligência infantil e seu alcance universal ultrapassa o quadro de uma psicologia do desenvolvimento

ou mesmo uma simples antropologia, pois o que é assim descrito não é uma dimensão regional de nossa abertura ao mundo, mas seu fundamento mesmo, e um fundamento que esboça o quadro do que o último Merleau-Ponty qualifica ontologia. Essas estruturações primitivas revelam, apraz em sublinhar o manuscrito *Être et Monde*, ‘uma outra relação ao ser’; elas implicam e exigem uma nova ontologia (AUBERT, 2008, p. 118).

Podemos ainda lembrar como Merleau-Ponty defende que a relação com outrem é imediata ainda pensando no mundo infantil. Como diz Renaud Barbaras sobre esse tema em Merleau-Ponty:

Outrem se dá a mim como uma significação irreduzível. É sobre essa presença imediata de outrem que repousa a objetividade do mundo: longe de ser fechado numa subjetividade privada, o mundo se manifesta a mim como o que é imediatamente acessível aos outros, ele comporta a exigência de que aquilo que se oferece a mim se oferece igualmente aos outros (BARBARAS, 2001, p. 41).

Essa presença imediata de outrem, que a criança compreende, atesta como ela é capaz de apreender intenções sem que se faça uma analogia: ela percebe, por exemplo, no corpo de outrem, as mesmas intenções que há em seu corpo, mesmo sem ter consciência de sua totalidade. Eis um exemplo de Merleau-Ponty calcado na psicologia infantil:

Um bebê de quinze meses abre a boca se tomo como brincadeira um de seus dedos entre meus dentes e finjo que vou mordê-lo. Mas ele não olhou sua fisionomia num espelho, seus dentes não se assemelham aos meus. É que sua própria boca e seus dentes, tal como ele os sente do interior, são, de repente, para ele, aparelhos para morder, e que meu queixo, tal como ele vê de fora, é, de repente, para ele, capaz da mesma intenção. *A ‘mordida’ tem imediatamente para ele uma significação intersubjetiva.* Ele percebe suas intenções no seu corpo, meu corpo com o seu e, por isso, minhas intenções no seu corpo (MERLEAU-PONTY, 1967, p. 404, grifo nosso).

Isso leva Merleau-Ponty a mesclar o exemplo da percepção do mundo ao nosso ao redor com a evidência da psicologia infantil: há uma relação direta, uma *conexão*, ou mesmo uma *comunhão* de corpos. Na verdade, trata-se de uma estratégia mais ampla do filósofo, como aponta Etienne Bimbenet: “Os ‘pensamentos bárbaros da primeira idade’ veem frequentar cada uma das obras publicadas, creditadas de um admirável prestígio e cumprindo cada vez um papel estrategicamente determinante na exibição do fundamento pré-objetivo de nossa experiência” (BIMBENET, 2002, p. 65). Eis mais uma reflexão sobre essa estratégia em Merleau-Ponty: “O estudo da psicologia [os cursos de Sorbonne] é emblemático no caminho Merleau-pontyano, porque supõe retomar a origem de toda experiência [...]. O intrincamento da psicologia e da filosofia permite assim instituir uma metodologia original para exumar a raiz da objetividade” (SILVA-CHARRAK, 2005, p. 32-33).

Aliás, é peculiar percebermos como Merleau-Ponty busca um entrecruzamento muito específico entre as ciências humanas, mais especificamente da *psicanálise* e da *psicologia infantil*, e a intersubjetividade. Como percebe Alain Beaulieu:

Não são os filósofos de formação que se tornaram fenomenólogos que se veem atribuir o título de ‘Funcionários da Humanidade’, e ainda menos os pré-socráticos que fornecem, segundo a tese heideggeriana bem conhecida, o exemplo esquecido de um pensamento autêntico. É antes a criança com suas percepções singulares, presente de maneira universal no homem, que se tornaria a referência para a experiência fenomenológica (BEAULIEU, 2009, p. 302).

Tendo esse referencial de entrecruzamentos de saberes, nos voltemos às contribuições que Merleau-Ponty nos traz à pedagogia. Tomemos como horizonte o pensamento de Thabata Castelo Branco Telles:

Para Merleau-Ponty, uma das grandes dificuldades em se discutir acerca da infância se deve ao fato de que a observamos do ponto de vista do adulto. Assim, nunca conseguiremos apreender totalmente este fenômeno tal qual ele ocorre. Referimo-nos a ele comumente de modo subestimado ou superestimado. A criança relaciona-se com a cultura do modo como lhe é possível, o que supera a compreensão de uma 'natureza infantil'. Este entendimento é relevante na medida em que atenta para a necessidade de não enxergarmos a criança como alguém que compreende plenamente as relações sociais e culturais, da mesma forma que o adulto, nem como alguém que teria uma forma totalmente distinta de funcionamento do que os adultos. E ainda, as crianças, simplesmente por serem crianças, não terão as mesmas visões de mundo entre si. Se há reconhecida heterogeneidade no mundo do adulto, por que se tende a homogeneizar as experiências vividas infantis? Esta indagação se mostra relevante tanto para práticas e teorias pedagógicas, quanto psicológicas realizadas com infantes (TELLES, 2014, p. 9-10)

Dentre os oito cursos ministrados pelo filósofo, nos voltemos ao segundo: *A criança vista pelo adulto*. Esse curso é fundamental para o tema escolhido principalmente por principiar se questionando sobre a posição da pedagogia em relação a outros saberes. Por exemplo: qual a relação da pedagogia com a história? E em relação à psicanálise? Ao materialismo histórico?

2. Curso: A criança vista pelo adulto

Em um pequeno livro de divulgação, Paulo Ghiraldelli Jr escreve de forma didática e resumida o que é pedagogia:

Como se pode notar, originalmente, pedagogia está ligada ao ato de condução do saber. E, de fato, a pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento. Assim, a pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao *como ensinar*, a *o que ensinar* e, também, ao *quando ensinar* e *para quem ensinar*. Ou, a pedagogia consubstancia-se no polo teórico da problemática educacional. Eu poderia afirmar, *grosso modo*, que a pedagogia é a *teoria*, enquanto a educação é a *prática* (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 8-9).

Enquanto teoria e enquanto uma condução do saber, a pedagogia só seria possível a partir de uma reflexão que leva em conta uma intersecção de saberes. Por exemplo, de forma quase imediata, associamos a pedagogia à psicologia infantil (enquanto saber objetivo). Mas é preciso deixar claro que a pedagogia não pode se reduzir a uma aplicação da psicologia. Na educação é preciso termos em conta também a *situação* (nossa vivência em sala de aula, por exemplo) para podermos aplicar qualquer teoria. A relação do educador com seus alunos, nesse caso, modifica ambos. Nenhuma pedagogia seria, portanto, neutra: ela seria ao mesmo tempo uma *psicologia implícita* (MERLEAU-PONTY, 1988), porque é recíproca a relação entre o adulto e a criança (algo inevitável segundo o filósofo: trata-se de uma relação existencial que é um dos fundamentos da pedagogia). Isso nos leva, segundo Merleau-Ponty, a pensar conseqüentemente uma questão moral: nos valores que são estabelecidos para se pensar a pedagogia.

Enquanto fenomenólogo, Merleau-Ponty propõe que suspendamos esses valores *a priori* enquanto não se tiver refletido sobre os conflitos que existem entre a criança e o adulto. Leva-nos a pensar também a maneira que vemos a criança; e, no extremo, nos induz a buscar vê-la tal como ela é, como nos diz Marina Marcondes Machado: “Brincando com palavras, podemos dizer que o adulto precisará empenhar-se na sua criancicidade, o que significaria *trabalhar um modo de ser da criança* em si mesmo, no seu modo adulto, para poder ler a multiplicidade de expressões e de ‘coisas acontecendo ao mesmo tempo’” (MACHADO, 2010, p. 86-87). Assim, diante da criança, o adulto tem ideais de como deveria ser sua educação; a criança, por seu turno, interage com sua época, com os outros, de forma que sua constituição não se submete a um ideal que não é seu. A criança possui potencialidades que podem ser desenvolvidas; o adulto deve saber como lidar com essas potencialidades sem impor seus valores, mas criando-os em conjunto com a pessoa. É pela história de relações que o adulto percebe como é necessário pensar a pedagogia *em situação* e não a partir de imposições segundo o filósofo.

Um das grandes contribuições de Merleau-Ponty nessa reflexão é a introdução de questões psicanalíticas no domínio educacional. Por exemplo, ao se pensar a psicanálise nas relações sociais, principalmente na relação criança-adulto. Levando em conta que nossas experiências não são simplesmente individuais, a família é nossa primeira sociedade – algo que envolve certamente afetos e leis. Ao mesmo tempo, trata-se de relações determinantes, mas que poderão ser ressignificadas ao longo da vida. Assim, nossa história individual é fundamental na nossa constituição (como a história sexual, por exemplo), mas ela está e se dá em situação, em um drama histórico-social; todas as nossas ressignificações se darão diante de uma relação com outrem, com o mundo (família, escola etc.) e conosco. O importante desta análise sobre a psicanálise pensando a educação é a forma como Merleau-Ponty consegue estruturar o problema em relação a outrem e à corporalidade: a sexualidade é uma forma de corporalidade e de relação com outrem que não pode ser suprimida de nenhuma relação humana – ela envolve toda a situação que circunda as relações afetivas dos envolvidos.

Outra contribuição do filósofo é nos alertar para a relação da pedagogia com o materialismo histórico: o *trabalho* é fundamental também para se pensar a relação do adulto com a criança, pois “O modo que ‘trabalhamos’ o mundo exterior define nosso modo de pensar” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 98). Assim, as relações que estruturam o social, a família por exemplo, são fundamentais na discussão pedagógica, uma vez que os conflitos familiares, a posição da mulher, do pai, a assimetria entre a mulher e o homem na sociedade etc. são estruturantes na formação de uma criança. Estudos como de Engels e Hegel são centrais para se pensar a concepção de individualidade/afirmação de si; o papel dos fenômenos econômicos etc.

Apresentado essas posições de relações da pedagogia com algumas outras formas de saber, Merleau-Ponty busca compreender a situação da criança nas relações familiares em nossa sociedade. A começar, por reflexões anteriores ao nascimento da criança: as expectativas da mulher durante a gravidez (angústias, inquietudes, ambivalências etc.), a afetividade já presente com esse ser que está por vir, a relação da mãe com o pai biológico, com sua própria mãe etc. Depois do nascimento, surgem outras questões afetivas ambíguas da mãe em relação ao bebê e uma construção de uma relação humana fundamental (mãe-filho) em que a criança é vivida enquanto um prolongamento do corpo materno, mas também como um ser individual. Aliás, uma relação que se dá de maneira diferente se se trata de uma criança do sexo masculino ou feminino. Há ainda o papel paterno que também é ambivalente em relação à criança (autoridade e solidariedade, por exemplo). Daí a importância também do estudo da antropologia: avaliar o papel paterno e materno em diferentes sociedades. A conclusão do filósofo é que há uma assimetria

nas relações sociais desde o nascimento. Trata-se de questões que são da nossa vivência familiar que não podem ser excluídas das reflexões pedagógicas segundo Merleau-Ponty. É isso que destaca Romana Valente Pinho ao frisar o papel da nossa relação com a criança:

Este procedimento implicará, em primeiro lugar, abandonar-se uma conduta convencional no que concerne ao tratamento da criança e, em segundo, defender-se que não existe uma natureza infantil mas sim um polimorfismo infantil. Neste sentido, Merleau-Ponty alerta para o fato de que o que realmente fazemos é descrever não o caráter da criança mas a relação que com ela, enquanto adultos, estabelecemos. No fundo, não conseguimos subtrair dela aquilo em que ela consiste totalmente, apenas nela observamos a presença do adulto, ou seja, limitamo-nos a imprimir uma relação entre uma criança e um ser que já não é mais criança ('relação que explica o modo pelo qual a criança é concebida na nossa sociedade') (PINHO, 2014, p. 757).

O próximo passo no curso de Merleau-Ponty daquele ano, é refletir sobre um texto que lhe era contemporâneo: uma passagem da *Enciclopédia francesa* em que o psicanalista Jacques Lacan havia contribuído com o verbete *Os complexos familiares na formação do indivíduo – Ensaio de análise de uma função em psicologia* (1938). A seu ver, Lacan teria realizado uma revisão e alargamento da teoria psicanalítica. Por exemplo, ao frisar os conceitos de complexo e imago. No primeiro caso, trata-se de atitudes estereotipadas que o sujeito realiza frente a certas situações. Assim, Lacan sublinha que a base da família não são os instintos, mas o complexo familiar – um conjunto de atitudes típicas da família que tem um papel *organizador* no desenvolvimento psíquico. Isso, para Lacan, nos faz reconhecer o que é da ordem humana, “[...] a saber, essa subversão de toda fixidez instintiva, da qual surgem as formas fundamentais, com variações infinitas, da cultura” (LACAN, 2001, p. 28).

No segundo caso, temos que entender que a imagem, para Lacan, funciona como uma *imago*: assumir uma imagem é assumir uma relação do sujeito com seu próprio corpo em termos de identificação a essa imago. Esta imago não se confunde com uma lembrança que determinaria a conduta, mas teria um regime prospectivo: algo que permanece, mas que pode ser ressignificado.

Quanto à concepção de complexos familiares, Lacan explora diversos complexos que a criança passa em sua formação em relação a seus familiares, a começar pelo complexo de desmame – algo que “[...] representa a forma primordial da imago materna” (LACAN, 2001, p. 30). Esse complexo mostra o sentimento de *separação* do bebê com um objeto (o seio) que ele está fundido e que nada pode recompensar. Separação que, aliás, não é uma escolha “Porque ela não pode ser atribuída mesmo a um eu ainda que no estado rudimentar” (LACAN, 2001, p. 31). Também uma separação de uma forma de comportamento muito peculiar que Lacan denomina *canibalismo fusional* da boca da criança com o seio materno. Esse complexo retoma a primeira separação da criança: a experiência do nascimento que acentua a tendência à morte. Tendência essa que Lacan descreve como algo que “[...] não responde às funções vitais, mas à insuficiência congênita dessas funções” (LACAN, 2001, p. 35).

A relação da criança com outrem se passa também por um processo de identificações. Lacan o descreve, por exemplo, no complexo de intrusão, em que há um conjunto de atitudes estereotipadas da criança em relação aos seu(s) irmão(s) e/ou irmã(s). Há aqui uma rivalidade, mas justamente porque “Na base, há sempre a *identificação com outrem*” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 111). Tal identificação é solidária a um sado-masochismo, pois “Na identificação, o sofrimento infringido a outrem é a si mesmo; inversamente, infringido a si mesmo, o sofrimento parece ser a outrem” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 111-112).

É nesse contexto que surge pela primeira vez, nesses cursos de Sorbonne, um dos temas maiores para compreendermos como a criança toma consciência de si: a importância da imagem especular descrita por Lacan. Num primeiro momento, é preciso destacar que a criança não possui uma imagem de unidade de si; vive como se o corpo fosse despedaçado. A partir do momento que toma a si como unidade, ela consegue realizar uma integração visual de seu corpo próprio. O que Lacan destaca é que essa experiência tem um valor afetivo e é a base para que haja a formação de um Eu. Se a partir de então a criança deixa de ter uma angústia de despedaçamento, é porque a imagem tem *um poder*. Não é, portanto, por acaso que existe um interesse da criança por sua imagem. Segundo Lacan, sua alegria se dá devido a seu *trunfo imaginário* ao antecipar o grau de coordenação muscular que ainda não alcançou verdadeiramente – há um júbilo nessa assunção (uma conquista de uma unidade). Assim, afirma Merleau-Ponty, “[...] a imagem especular permite à criança confirmar sua posição no mundo, sua ‘paixão de ser um homem’, ‘essa folia pela qual o homem se crê um homem’ [...]” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 113).

O último complexo que Lacan nos descreve é o complexo de Édipo. O interessante dessa parte é a interpretação que Lacan realiza dos textos de Freud. A seu ver, a situação de incesto criada pela afeição da criança pelo pai ou mãe deve ser pensada de outro modo, já que o incesto, tal como o compreendemos, é vivido de maneira diferente pela criança. Por isso pensá-lo como uma antecipação “[...] que transporta, bruscamente, a criança a um nível psicológico bem superior à sua idade, como encontramos frequentemente no curso do desenvolvimento infantil” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 114).

Outro fato que merece destaque é que o complexo de Édipo implica em um jogo de identificação e rivalidade: ao mesmo tempo em que a criança se identifica com o pai, ela entra em rivalidade com ele. Consequentemente, vive uma espécie de interdição do objeto de desejo e um sentimento de culpabilidade. Um jogo de interdição e desejo e “Por esse duplo processo”, nos diz Lacan, “o pai do mesmo sexo aparece à criança, ao mesmo tempo, como o agente da interdição sexual e o exemplo de sua transgressão” (LACAN, 2001, p. 46).

O complexo de Édipo, por sua vez, é fundamental para pensarmos a relação da criança com a vida adulta, uma vez que ele “determina” o desenvolvimento do indivíduo, “[...] mas, evidentemente, com riscos de desvios” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 115). O desenvolvimento da criança é, assim, *dependente de uma forma cultural* – o que nos remete diretamente às questões propriamente educacionais.

Outro ponto que se deve destacar desse complexo, que Merleau-Ponty coloca em relevo, é a tomada de consciência de si e a forma que a criança concebe um mundo exterior (distinto dela), uma vez que “Sua vida ulterior dependerá do modo em que essa subjetivação será produzida” (MERLEAU-PONTY, 1988, p. 116). Afinal, é certo que a criança realiza uma objetivação do mundo exterior a partir desse complexo. Mas há, primeiramente, uma objetivação anterior. No complexo de intrusão, há a conquista da criança de sua imagem corporal – é a primeira vez que a criança tem uma unidade de seu corpo. Anteriormente a isso, há uma experiência de separação com o seio materno, por exemplo. Mas é com o espelho que a criança tem uma experiência de jubilação: uma conquista. Ou seja, pontos que merecem ser estudados pelos pedagogos para poderem compreender e lidar com os conflitos infantis.

Indo além, problematizando a psicanálise, Merleau-Ponty se pergunta da validade da universalização do complexo de Édipo. Toma como exemplo uma autobiografia de um índio americano, L. Simminos, denominado *Sun Chief*. Trata-se de uma história dos conflitos desse índio com sua cultura e como ele os reproduz na vida adulta levando-o a uma culpabilidade excessiva e alienante (pois delega sempre a uma outra pessoa a culpa de seus males). Merleau-

Ponty busca confirmar que o complexo de Édipo está presente também nessa cultura, pois seus conflitos familiares são revividos de forma estruturalmente semelhante em sua vida adulta, não sendo por isso superado (em uma ambivalência de amor e ódio, característico do complexo de Édipo).

Nessa parte do curso, Merleau-Ponty nos traz vários exemplos antropológicos distantes entre si para questionar se o complexo de Édipo é algo universal ou se é uma formação histórica ligada a uma sociedade patriarcal. Volta-se, por exemplo, ao trabalho descrito por Malinowski sobre um caso na ilha Trobriand. Outro exemplo também vindo do trabalho de Malinowski, é a descrição da vida sexual no nordeste da Melanésia. Quer dizer, a questão de Merleau-Ponty é: outras culturas podem nos ensinar algo sobre o desenvolvimento infantil? Existem esses complexos descritos por Lacan em toda cultura ou eles diferem dependendo da situação cultural? Ou seja, o filósofo não se contenta em apresentar o que a bibliografia de sua época apresentava sobre os complexos familiares; ele sente a necessidade de aprofundar o tema pela antropologia para questionar a nossa própria cultura.

Em sua época, tinha-se dois lados fundamentalmente: uma visão de que a causa da civilização é guiada por uma causalidade psíquica (como o complexo de Édipo); outro, por uma causalidade sociológica. Merleau-Ponty vê uma outra possibilidade: é preciso algo para além de uma causalidade. É isto que propõe a psicanálise antropológica: o *culturalismo*. Ou seja, ao apresentar o problema, Merleau-Ponty busca apresentar a seus alunos uma possível superação da controversa ao destacar a cultura enquanto uma realização humana para além de uma causalidade. Cita vários autores, como Roheim, Mead, Linton, Homburger, Sachs, Ballandier etc. Mas escolhe Kardiner para desenvolver o tema. Afinal, “O importante é como foco *a criança como uma pessoa*, em seu contexto social e cultural” (MACHADO, 2010, p. 54) como nos diz Machado em seu estudo sobre *Merleau-Ponty & a Educação*.

A escolha de Kardiner se dá devido ao seu caráter sintético de apresentação de questões: a questão de uma personalidade base que define um tipo de sociedade; o tema de um padrão dinâmico de sociedade (em que um indivíduo pode modificar o padrão social); e a importância da educação infantil para que o indivíduo assuma sua cultura. O exemplo escolhido para mostrar essas características de análise do culturalismo é sobre um estudo da população da ilha de Alor. Apresentado o caráter singular dessa população em suas relações sociais, em relação à morte, ao trabalho, ao dinheiro, à divisão de trabalhos, aos papéis masculino e feminino, ao modo que essa população lida com o desenvolvimento infantil etc., Merleau-Ponty traz à tona a interpretação de Kardiner. Destaca-se a personalidade base: falta de organização nos comportamentos, o que faz com que o desenvolvimento infantil seja acompanhado por irregularidade e insegurança; uma dinâmica social que está em torno de conquistar uma fortuna; uma educação infantil que não dá nenhuma segurança, pois as crianças são humilhadas, ironizadas, assim como as falas dos adultos não são confiáveis etc. Essa desorganização e desagregação de relações sociais nos leva a compreender essa sociedade e seu caráter segundo Kardiner.

Outro exemplo que nos traz Merleau-Ponty da obra de Kardiner é sobre uma vila americana – algo que contrasta com o estudo de sociedades “primitivas”. Mas, como pensar uma personalidade de base nesse caso, já que essa vila vive em um contexto maior que está sempre em mudança e se nela mesmo não há uma homogeneidade?

É possível ver traços comuns segundo Kardiner: conservadorismo e divisão de tipos de pessoas (identidade na religião, ou idade/sexo). Vê-se igualmente que não há uma dinâmica social, pois as pessoas seguem a tradição e a ideologia do sucesso (algo que dá uma falsa ideia de dinâmica, pois o que seguem, no fundo, é uma ideologia midiática). Sobre a educação infantil, vê-se famílias

patriarcais e monogâmicas. Tal situação dá uma segurança à criança, mas também provoca nela um modo de adaptação passiva ao meio. Por isso, constata-se uma introjeção de um supereu rigoroso, um culto pelo sucesso, um estado afetivo de inveja recíproca etc., o que nos mostra como em uma situação “organizada” e repressiva há também distúrbios no desenvolvimento infantil.

Merleau-Ponty continua apresentando casos e discutindo como a criança é vista pelo adulto em sociedades diversas. Passa agora a um exemplo apresentado por Leighton e Kluckon sobre a educação dos Navahos (uma população de índios norte-americanos). O filósofo destaca como o desenvolvimento infantil nos primeiros seis anos nessa população não é impositiva – como se a criança desenvolvesse sua moral por si mesma, sem um ideal de sucesso, por exemplo, nem buscando alguma norma transcendental que devesse ser incorporada. Entretanto, após esse período, vê-se uma integração da criança na sociedade a partir de um sistema rígido de regras. O interessante nesse estudo é que os autores analisam como o modo de vida da criança se mostra enquanto fenômeno central em um sistema que integra o entorno psíquico, a história do povo e a personalidade individual. A partir desse sistema complexo, seria possível entender como se constitui o modo de vida de uma pessoa nessa sociedade. Afinal, nos diz Machado, “A análise observacional e interpretativa dessas dinâmicas relacionais [interpessoais, vividas, inscritas e pensadas a partir de formas distintas de pensar a criança] pelo adulto educador é a pulsação de uma pedagogia na ótica merleau-pontiana” (MACHADO, 2010, p. 84).

Merleau-Ponty apresenta também a sociometria nesse curso para se pensar o tema “a criança vista pelo adulto”. Os autores destacados são Moreno, Gurvitch e Stroobs. O trabalho de Moreno lhe parece original: a possibilidade de a pessoa se expressar não só pela palavra, mas por uma expressão total do corpo. Moreno cria uma situação fictícia em que a pessoa encena um drama em conjunto com outros. Ao assumir um papel, a pessoa pode se expressar – algo que expõe as tensões sociais vividas (com fins terapêuticos). Seu objetivo é conhecer a sociedade vivendo-a, participando dela – uma história vivida que lhe é “mais real” que a história oficial. É preciso, portanto, adentrar no conflito das pessoas para compreendê-las. Entretanto, observa Merleau-Ponty, Moreno não leva em conta o drama social objetivo das relações humanas, apenas o que se apresenta como drama na cena criada pelo terapeuta (como se Moreno apostasse que os problemas sociais pudessem ser resolvidos nessas encenações). Sua busca é pela espontaneidade da pessoa, por isso, a capacidade de uma criança, por exemplo, exercer vários ou poucos papéis apresenta ao terapeuta suas dificuldades ou maturações. Nesse caso, seria a restauração dessa espontaneidade a contribuição de Moreno para a psicologia infantil. E isso, buscando fazer com que a pessoa viva o sentimento do outro na cena (uma espécie de convergência de sentimentos).

Esses são exemplos de como Merleau-Ponty explora vários campos de saber para mostrar o quão complexo é pensar o desenvolvimento infantil. Quer dizer, é possível mostrar que em culturas distintas a educação se realiza de formas diferentes; além, disso, a forma de interpretar o desenvolvimento infantil também pode se dar de várias maneiras. É como se ele estivesse apresentando ao mundo acadêmico educacional o que se pode ganhar ao se fazer intersecções entre saberes, tendo como referência a forma que o adulto vê a criança.

Considerações finais

Em um livro de divulgação do pensamento francês, especificamente sobre Merleau-Ponty, Claude Imbert destaca como é difícil compreendermos a relação do adulto com a criança ao comentar o curso de Merleau-Ponty em Sorbonne:

Com efeito, esse ensino lhe fornece a ocasião de enunciar de encontro com a psicologia da criança as objeções de princípios radicais que tornam o estatuto do curso altamente problemático. Permite-lhe igualmente compreender alguns de seus próprios impasses teóricos [...]. A ideia de uma mentalidade infantil, hermética à lógica do adulto, submete a uma lei de desenvolvimento inelutável [...], aparece como o resultado de uma ilusão etnocêntrica e um artefato de métodos experimentais e do vocabulário utilizado pelos psicólogos. Na realidade, não há natureza infantil independentemente de sua relação com o adulto. A criança e o adulto não são senão dois polos de uma relação nas quais as modalidades variam de uma cultura a outra [...] (IMBERT. 2005, p. 31-32).

Se há algo que Merleau-Ponty frisa em seu curso é a relação adulto-criança e a dificuldade de pensá-la. Utiliza-se de várias áreas do saber para apresentar aos seus alunos outras formas de pensar. O que Merleau-Ponty nos ensina, afinal, é a forçar o pensar. O mesmo em relação ao desenvolvimento infantil. É isso que nos destaca Romana Valente Pinho:

A defesa do polimorfismo consiste em deixarmos de ver a criança do (e pelo) nosso ponto vista e em negarmos a existência de uma natureza infantil que, durante séculos, foi apontada pela História e pela Psicologia. Dever-se-á, portanto, evitar toda e qualquer ‘concepção rígida, simplesmente estatística, dos estádios da criança (por exemplo, falar da natureza da criança de tal idade) e toda a concepção rígida da psicologia dos sexos’. Desse modo, é não só necessário que a criança esteja integrada no meio sócio-histórico em que vive e diante do qual pode reagir, como defender-se que ‘existe uma coexistência na criança de possibilidades muito diversas’, fazendo com que, tendo em conta o seu meio, a sua mundividência e as suas idiossincrasias, ela não responda da mesma forma do que outra quando submetida a uma situação idêntica. As estatísticas que conduzem à criação de estádios ou fases estanques não refletem o ser da criança na sua totalidade, não ilustram uma suposta natureza ou condição, tão simplesmente porque a criança é polimorfa (PINHO, 2014, p. 757).

Voltar-nos ao estudo da psicanálise nesse contexto, por exemplo, nos força a pensar a sexualidade infantil; suas relações afetivas; os complexos familiares etc. – tudo isso é constitutivo para se pensar a criança em situação. Ou seja, sua relação com os outros, com o mundo e consigo. Os outros cursos de Merleau-Ponty nesse período discente em Sorbonne nos leva a pensar também a filosofia (o problema da relação com o outro a partir de Husserl e Scheler, por exemplo); a linguística (as contribuições de Saussure e Jakobson); o comportamento infantil (como a imitação descrita por Guillaume, por exemplo); as patologias da linguagem (Lagache); as concepções sobre a masculinidade e a feminilidade (Mead); a importância da *Gestaltheorie* para se pensar o desenvolvimento infantil (Koffka, Köhler) etc. Seu interesse pelos saberes que lhe eram contemporâneos nos diz algo: o desejo de debater. Eis a maior contribuição de Merleau-Ponty à pedagogia: nos fazer ter em conta saberes que aparentemente não se interligariam de forma imediata.

Referências

- AUBERT, Emmanuel de Saint. De la réversibilité logique à la réversibilité charnelle. Merleau-Ponty aux prises avec l'épistémologie génétique de Piaget. *Alter – Merleau-Ponty*, n. 16, p. 109-126, 2008.
- BARBARAS, Renaud. *De l'Être du Phénomène – Sur l'Ontologie de Merleau-Ponty*. Paris: Éditions Jérôme Millon, 2001.
- BEAULIEU, Alain. Les démêlés de Merleau-Ponty avec Freud: des pulsions à une psychanalyse de la Nature. *French Studies*, vol. 63, n. 3, p. 295-307, 2009.
- BIMBENET, Étienne. « Les pensées barbares du premier âge »: Merleau-Ponty et la psychologie de l'enfant. *Chiasmi International – Merleau-Ponty – Figures et fonds de la chair*, vol. 4, p. 65-86, 2002.
- GERAETS, Theodore F. *Vers une Nouvelle Philosophie Transcendantale – La Genèse de la Philosophie de Maurice Merleau-Ponty jusqu'à la Phénoménologie de la Perception*. La Haye: Martinus Nijhoff, 1971.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é pedagogia?* São Paulo: Brasiliense, 1987.
- IMBERT, Claude. *Maurice Merleau-Ponty*. Paris: ADPF, 2005.
- KOFFKA, Kurt. *The Growth of the Mind*. Translated by Robert Morris Ogden. New York: Harcourt, 1928.
- LACAN, Jacques. *Autres Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, 2001.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty à la Sorbonne – résumé de cours (1949-1952)*. Dijon: Cynara, 1988.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *La Nature ou le monde du silence, Vol VI (BN: 9587)*. Inédito, 1957.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Parcours (1935-1951)*. Paris: Verdier, 1997.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard, 1967.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le Primat de la Perception – et ses Conséquences Philosophiques*. Paris: Verdier, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Résumés de Cours – Collège de France (1952-1960)*. Paris: Gallimard, 1968.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *La Structure du Comportement*. Paris: Quadrige/PUF, 2002.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le Visible et l'Invisible*. Paris: Gallimard, 2004.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Magalhães D' Amorim e Paulo S. Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- PIAGET, Jean; INHLEDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1986.
- PINHO, Romana Valente. Corpo, educação e pedagogia em Merleau-Ponty. *Cadernos de História da Educação*, v. 13, n. 2, p. 749-759, jul./dez. 2014.
- SACRINI, Marcus A. Ferraz. *Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty*. Campinas: Papyrus, 2009.
- SAFATLE, Vladimir; MANZI, Ronaldo Filho (orgs.). *A filosofia após Freud*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- SCHELER, Max. *Nature et Formes de la Sympathie – Contribution des Lois de la Vie Émotionnelle*. Trad. M. Lefebvre. Paris: Payot, 1928.

SILVA-CHARRAK, Clara Da. *Merleau-Ponty – le corps et les sens*. Paris: PUF, 2005.

TELLES, Thabata Castelo Branco. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. *Rev. NUFEN*, vol. 6, n. 2, p. 4-13, 2014.

Autor(a) para correspondência / Corresponding author: Ronaldo Manzi Filho. manzifilho@hotmail.com