

FILOSOFIA E LITERATURA: UMA FORMAÇÃO PELA LINGUAGEM

PHILOSOPHY AND LITERATURE: A LANGUAGE TRAINING THROUGH

LIMA, Flávio Lourenço Peixôto
Universidade Estadual de Santa Cruz
flaviopeixotolima@hotmail.com

RESUMO Com o presente estudo pretendemos apontar trilhas para a educação filosófica e literária dos sujeitos, investigando a linguagem a partir das perspectivas estética e concreto-fenomenológica, tomadas como fundamentos para demonstrar que tanto a literatura quanto a filosofia permitem que a prática educativa abra um diálogo com o mundo vivido. Partimos do princípio teórico de que a realidade é mediada pela linguagem, por meio da qual adquirimos conhecimento e o comunicamos. Adotamos como categorias os conceitos de metonímia e metáfora, considerados e operados como planos que se intercomplementam na linguagem viva. Em termos de referencial teórico-conceitual-metodológico, reportamo-nos a Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche, Karel Kosik, Merleau-Ponty, Octavio Paz e outros, na medida em que propiciam abordagens que fazem da linguagem um espaço de substituição e de contigüidade na construção de trilhas para o ensino de filosofia e de literatura, permitindo entender o ato do educador como um fazer referencial, artístico e filosófico.

Palavras-chave: Linguagem. Filosofia. Educação.

ABSTRACT The present study was designed to point tracks for the education of philosophical and literary subjects, investigating the language from the perspectives and concrete aesthetic-phenomenological, taken as grounds to show that both literature and philosophy to educational practice allow open dialogue with the lived world. We assume that the theoretical reality is mediated by language, by which we gain knowledge and communicate. We adopt the concepts and categories of metonymy and metaphor, and considered plans that operated as a living language in mutually complementary. In terms of theoretical-conceptual and methodological reportamo us to Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche, Karel Kosik, Merleau-Ponty, Octavio Paz and others, in that it approaches that do provide a space of language substitution and contiguity in building trails for the teaching of philosophy and literature, enabling educators to understand the act of making such a reference, artistic and philosophical.

Keywords: Language. Philosophy. Education.

O pensamento é o de que pela linguagem pode-se ir muito mais além do que, meramente, fundamentar os ensinamentos de filosofia e de literatura, nos comprometendo a superar inquietações e desafios em torno da identificação de trilhas para uma formação filosófica e literária. Para tal, partimos dos princípios estético e concreto-fenomenológico, demonstrando ser a linguagem uma realidade concreta e complexa para uma formação dos sujeitos. Ademais, pretendemos mostrar que a fruição estética, a partir dos recursos metonímico e metafórico, contribui para o processo gnosiológico. O conhecimento como exercício educativo construído no diálogo entre o educador e o mundo vivido nas práticas sociais pelo educando.

Assumimos a postura teórica de que a realidade é mediada pela linguagem, destacamos com isso o papel fundamental dessa enquanto ferramenta estética e referencial para o fazer pedagógico, enfatizando que um pensamento norteia o nosso estudo: aquele tangenciado na ideia de que sem linguagem não significamos o mundo, nem compreendemos nós mesmos. Através dela, manifestamos e extraímos sentidos da realidade enquanto desordem totalizante que se mostra pela superfície (metonímia) e pela profundidade (metáfora) dos fenômenos.

Não podemos pensar fora da linguagem, sobretudo no que diz respeito à educação, por se tratar de um fenômeno indeterminado, complexo que acontece não apenas na dialogicidade entre sujeito e mundo. A linguagem é a toca do humano, portal concreto de habitação das coisas mesmas e intersecção de experiências tanto estéticas quanto fenomenológicas. Pela e na linguagem, por conseguinte, adquirimos e comunicamos um conhecimento de mundo necessário tanto para fazer como para pensar as práticas dos sujeitos. Portanto, advogamos ser imprescindível refletir, problematicamente, a educação filosófica e literária fora da linguagem.

Pelas considerações acima, propomos, então, um ensino de filosofia e de literatura lastreado em um comprometimento de e com a linguagem, no qual o prazer estético possa contribuir para uma outra ordem. Prazer esse, como sustenta Roberto Goto, na sua obra intitulada *O escritor e o cidadão* (ensaios sobre literatura e educação), em que "a emoção estética humaniza: enriquece a vida humana abrindo-lhe (ou recordando-lhe) a perspectiva e a expectativa de outro mundo, de 'outros modos de sentir'..." (2006, p. 140).

Acredita-se ser essa uma das metas da imagem estética: tomar a realidade mais múltipla e enriquecida quanto aos modos de vida. A linguagem, por esse viés,

desdobra e excede jogos de sentido, tomando as abordagens concreto-fenomenológica e estética lugares em que ela possa operar filosófico e literariamente, no intuito de realizar uma de suas especificidades que é a perspectiva plástica.

ENSINOS DE FILOSOFIA E LITERATURA NA PERSPECTIVA DA FRUIÇÃO ESTÉTICA

O prazer estético se mostra como acontecimento significativo para a formação dos sujeitos tanto pela perspectiva do ensino de filosofia como pelo ensino de literatura. Acreditamos que pela força inventiva da linguagem, damos forma às nossas experiências, nos expressamos e nos significamos. Em vista disso, o modo como estabelecemos o ensino da filosofia e da literatura reivindica uma atitude, por parte do educador, atenta quanto à beleza estética, entendendo que uma de suas especificidades é esboçar a percepção sensível do mundo (SCHILLER, 2002, p. 103). Nas palavras de Friedrich Schiller:

A beleza, portanto, é *objeto* para nós porque a reflexão é condição sob a qual temos uma sensação dela, mas é, ao mesmo tempo, *estado de nosso sujeito*, pois o sentimento é a condição sob a qual temos uma representação dela. Ela é, portanto, forma pois que a contemplação, mas é, ao mesmo tempo, vida, pois que a sentimos. Numa palavra: é, simultaneamente, nosso estado e nossa ação. Por ser os dois ao mesmo tempo, a beleza serve-nos como prova decisiva de que a passividade não exclui a atividade ... (SCHILLER, 2002, p. 127).

Através do sentimento do belo, o educador deve ter uma consciência sustentada nas premissas de que a linguagem estética provoca uma desordem no pensamento lógico, de forma a nos afastar significativamente de um olhar que pretenda focar um sistema simétrico, fechado e equilibrado. Nesse modelo de linguagem predominam desvios, sobras, hiatos e reiteraões, os quais alteram o estado do sujeito e tomam o sentido sempre inapreensível, como um jogo; logo, uma rede interminável de elementos ativos e passivos, ausentes e presentes - metafóricos e metonímicos - protela sempre o significado. A palavra se configura, assim, como elaboração indeterminada.

Isso se justifica por entender que todo signo, que pretenda comunicar uma sensação não apenas estética, se mostra, mas somente em sua significação mínima. O sujeito, na construção do conhecimento, se já esse artístico ou referencial, deve estar atento para os desvios da linguagem. Por esse entendimento, apontamos a dificuldade do sujeito em apreender a totalidade do objeto de conhecimento.

A educação na perspectiva da fruição literária deve encampar a microfísica dos espaços: o sujeito que olha o objeto deve ter a capacidade de ver não apenas o que se mostra (olhar metonímico), mas também o que não se revela de imediato (olhar metafórico). Desse modo, ele deve coabitar naquilo que ele não é para, em seguida, criar interações com um conhecimento que, no primeiro momento, se revela ausente (metáfora). Ele se transformará, por conseguinte, na sua própria ausência. Esse pode ser um trunfo para o educador que se debruça na fruição da linguagem literária: tomar os espaços das práticas enunciativas habitáveis e, a partir da leitura desses espaços, perquirir o lado que não se mostra do fenômeno educativo, seja pela referência (processo metonímico), seja pela imagem (processo metafórico), ecoando reiteradamente novas possibilidades.

Reiteramos que a concepção de linguagem estética torna inteligível a ideia de que o educador que se utiliza dessa vereda, para ensinar filosofia ou literatura, constrói novos significados, na medida em que faz da linguagem uma ferramenta inventiva. Lembremos que Friedrich Nietzsche, na obra *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*, anuncia que o conhecimento apenas pode ser comunicado pela linguagem estética, uma vez que o intelecto exerce um controle radical sobre o conhecido, vivificando-o e recortando-o. Gilles Deleuze, por seu turno, a nosso ver, estabelece uma organização conceitual diferente de Nietzsche quando mostra a possibilidade de novos sentidos, a partir de uma dada proposição, isto é, da linguagem referencial (metonímica)¹, tomando o significado como sendo uma ordem que atende a um efeito de linguagem. Um efeito do olhar sobre a imanência dos corpos, o que toma a superfície² desses mesmos corpos uma zona "alongada", incrustada de ecos, ressonâncias e reverberações.

¹ Cabe explicitar que Gilles Deleuze não faz referência à metonímia enquanto linguagem referencial. Trata-se de uma leitura nossa.

² O termo superfície é um conceito complexo criado por Deleuze para demonstrar um espaço no qual se produz o sentido. O sentido como sendo sempre um efeito. Um efeito causal, um efeito de olhar. Um efeito que torna a linguagem "alongada", incrustada de ecos, ressonâncias, reverberações.

Com isso, Nietzsche e Deleuze contribuem com abordagens fundamentais para debatermos o tema que aqui expomos: o primeiro priorizando a ordem da metáfora, enquanto expressão artística, e o segundo voltando-se para a metonímia do sentido, enquanto trilhas relevantes para as questões pertinentes à fruição estética. Os caminhos que cada um constrói podem subsidiar o educador no âmbito gnosiológico, trazendo para a discussão problemas pertinentes ao conhecimento do objeto e, por extensão, do fenômeno educativo.

Com tais premissas, entende-se que as fronteiras postas, tanto no campo da linguagem quanto no campo do conhecimento, igualmente balizam linhas que nos lançam para uma compreensão mais salutar do fenômeno Educação, enquanto natureza principalmente filosófico-literária. O conceito e a imagem, em razão disso, carnalizam movimentos potencialmente imbricados numa teia polifônica de sentidos que fazem tensionar a linguagem no plano da fruição estética, tanto para o movimento da superfície (metonímia), quanto para o movimento da profundidade (metáfora) dos fenômenos da existência. A expressão 'ensino de filosofia' reivindica um diálogo tangenciado em um olhar por dentro (ato metafórico) e por fora dos corpos (ato metonímico).

Isso implica comprometimento intercomplementar dos sujeitos conscientes na apreensão e compreensão da imanência dos fenômenos. Por esse contexto é que a "expressão Educar pela fruição estética" não pode prescindir da consciência do mundo e da consciência de se fazer a si mesmo, já que moramos na linguagem - parafraseando Martin Heidegger - é através dela que essa consciência se emergencia. Logo, o educador ao dizer conscientemente das coisas do mundo tão somente as diz na e pela linguagem.

Para melhor ordenar a relação linguagem/consciência/mundo e, por extensão, pensar o ensino de filosofia pelo viés da linguagem estética, destacamos o fragmento abaixo:

Pensar a consciência é pensar a si mesmo, pois todo pensamento é, de uma certa maneira, "um fato de consciência". Não se pode esforçar-se por saber o que é a consciência sem "ter consciência" disso. A consciência não pode ser objeto sem ser ao mesmo tempo agente, já que é apenas por uma consciência que uma consciência deve ser pensada. (...) Por mais que se tente pensar fora da minha consciência estou sempre nela. Por definição, não se pode ter consciência do que há dentro de outra consciência. É por isso que

ela, como a linguagem, está ao mesmo tempo ali onde estão todas as coisas fora de nós e ali de onde podemos pensá-las todas. A consciência, como a linguagem, *faz mundo* (WOLFF, 1999, p. 10).

Aqui, adentraremos numa das especificidades do problema da filosofia da educação, qual seja, o de particularizar indivíduos e comportamentos na relação consciência/mundo em um dado tempo e localidade, colocando-os na práxis de suas respectivas vivências. Essa particularização quando influenciada pela fruição estética interferirá positivamente na relação consciência/mundo do educador. Isso porque na medida em que o ser humano conhece e toma consciência, ele introjeta amplitudes, faz conexões, elabora simbioses em movimentos objetivos e subjetivos, procurando, constantemente, a totalidade de um fenômeno sempre diferente, para significar-se e (re)significar a realidade, uma vez que, ao construir significados novos, o sujeito compromete-se fundando polissemias que lhe darão um certo conforto para coabitar os bastidores da linguagem, gerar significados e, por extensão, promover a sua formação educativa.

Nietzsche advoga que o objeto na perspectiva gnosiológica toma-se inapreensível, na medida em que passamos a utilizar o intelecto como forma de concebê-lo. Ainda segundo ele, o intelecto exerce um controle radical sobre o conhecido, vivificando-o, compartimentalizando-o e separando-o de suas múltiplas relações. Com isso, o sujeito termina por isolar esse mesmo objeto da sua natureza intrínseca. Nietzsche afirma, de modo contundente, que o objeto, ao ser captado pelo sujeito, mantém tão-somente uma relação de superficialidade e não de essencialidade no que tange ao processo gnosiológico. O conhecimento se dá apenas através de categorias relacionais.

Essa abordagem nietzscheana é importante para uma melhor compreensão acerca da fruição estética, uma vez que a linguagem literária nessa perspectiva amplia o campo polissêmico indefinidamente, possibilitando que o educador construa uma prática que envolva movimentos de saberes, que potencialize realidades heterogênea e substantiva e não se permita enganar com as aparências dos fenômenos, pensando que naquilo que se mostra pode estar a verdade intrínseca.

Para o filósofo, então, o conhecimento ocorre em nível da aparência. Ou seja, por trás de toda realidade objetual cognoscitiva, esconde-se uma outra realidade que

não se deixa revelar; uma realidade que se mostra apenas como recorte de um todo maior e que tem como motivação os estratos sensoriais próprios das experiências empiristas. O que confere verdade ao objeto, para Nietzsche, diferentemente de Deleuze na *Lógica do sentido*, não é o que se mostra, mas o que está por trás do seu movimento visível e esse movimento só pode ser apreendido, segundo ele, pela expressão artística.

Acreditamos ser essa uma das especificidades do processo educativo: tomar possível o objeto para que o sujeito possa não apenas habitá-lo, no primeiro momento, mas fundar relações de sentido e experienciá-lo até buscar descobrir o que subjaz no seu movimento invisível. Viver a imanência caótica e intercomplementar do objeto; estabelecer relações de intimidade; fuçar e olhar as suas margens desordenadamente, a partir da linguagem, alongá-la: essa é a função incontestável do educador que pensa o ato de educar filosófico e literariamente.

No espaçamento do objeto não se concebe o olhar ingênuo³, mas aquele instruído por um método distanciado do refletir sobre. O educador que se utiliza da perspectiva estética deve esgarçar, movimentar e frequentar e viver a história dos miseráveis porque essa também é a sua própria história, no intuito de trazer inquietações e deparar-se com caminhos dissonantes: vias que se configuram como zonas de aridez e movimentos tensos, cujas relações interpessoais não são problematizadas pela escola.

Com essa perspectiva, acreditamos que o educador deva participar do espetáculo do mundo, exercitando a dialética do olhar sobre a imanência do objeto. Quanto a isso, podemos tomar o pensamento de Deleuze, na *Lógica do sentido*, tendo em vista aplicá-lo na abordagem estética e, com isso, poder estabelecer novas trilhas para o ensino de filosofia e literatura. Embora Deleuze não faça referência explícita acerca da teoria metonímica do sentido, no que tange a esse campo do conhecimento, passamos a utilizar essa figura estilística como uma zona "alongada, desdobrada" (1998, p. 21), como ele mesmo descreve.

Para tanto, o sujeito do ato educativo deve viver as possibilidades da linguagem, por ele mesmo, como acontecimentos empíricos que existem na própria

³ Caracterizamos o olhar ingênuo como aquele que não busca desdobrar a linguagem nas suas múltiplas possibilidades; não a visita de forma endógena para assim repercutir seus cantos e encantos na pesquisa de novos sentidos.

prática educativa e linguística. Para esse percurso, toma-se relevante focar a questão do sentido, ampliada a partir de Deleuze. O sentido para o ensino de filosofia, à vista disso, adquire um caráter sempre ramificante com novas configurações deslocantes, por ser a linguagem estética *locus* de motivações sêmicas sem fronteiras.

Cumpramos observarmos que, tendo a obra de Deleuze como referência, é possível encontrar trilhas que nos sinalizam para uma maneira diferente do educador de hoje elaborar sentidos. Pelo caminho do que aparentemente se revela como ilógico, irracional, gesta-se sempre um outro caminho que, por sua vez, aponta para um outro, concebendo o que esse filósofo denomina de o sentido sempre deslocado. Portanto, para cada imagem inerente à palavra nomeada, intercalam-se sentidos, os quais se vinculam a outras palavras, e essas, por seu turno, exprimem outras.

Por esse viés, Deleuze evidencia que o sentido é constituído de duas partes: "uma que corresponde à série regressiva, outra à síntese disjuntiva" (1998, p. 70), ambas compõem o signo, que, por sua vez, faz conexões com outros signos, gerando um processo lúdico no próprio corpo da linguagem. Deleuze, no texto *Lógica do Sentido*, designa essas duas faces constitutivas do signo de significante e significado. Faces essas instigantes para ampliar os fundamentos teóricos que aqui expomos acerca da metonímia, fazendo com que o educador tenha uma maior liberdade conceitual para ampliar as imagens da linguagem estética.

Podemos constatar essas abordagens a partir de sua ênfase reiterada sobre a maneira empírica como é construída a "lógica do sentido" (1998, p. 21). O autor de *Mil platôs* mostra que tal "lógica" é resultado de um mecanismo complexo em tomo da dialética do olhar sobre a imanência dos fenômenos da natureza. Conhecer, para ele, implica um certo comprometimento, com a multiplicidade do real, por parte do sujeito que olha. Esse comprometimento, no nosso entender, lança o sujeito da ação ao limite da sua experiência, a qual terá como retomo o "acontecimento" em nível da linguagem (1998, p. 76), enquanto efetivação da liberdade. O sentido, por assim dizer, anima toda uma proposição que já está não apenas no sujeito, cabendo, ao mesmo, manter uma relação de movimento com o objeto e não reduzi-lo à substância da coisa em si.

O filósofo mostra que o sentido se esboça como uma experiência sobre o

real, o qual (o sentido) se mostra indeterminado pela multiplicidade do visível:

A lógica do sentido é toda inspirada de empirismo; mas, precisamente, não há senão o empirismo que saiba ultrapassar as dimensões experimentais do visível, sem cair nas Idéias e encurralar, invocar, talvez produzir um fantasma no limite extremo de uma experiência alongada, desdobrada (DELEUZE, 1998, p. 21).

A ideia de Deleuze vem ampliar esta discussão, na medida em que aponta diferentes perspectivas empíricas para o sentido da reaprendizagem do ato de olhar o mundo, nos tempos atuais. Ele deixa entrever a possibilidade do sujeito olhar empiricamente os fenômenos e reaprender o sentido reverberativo desses fenômenos, não somente pelo que se mostra, mas pelas suas intrafaces ocultas. O ser humano contemporâneo nutre-se de imagens. Logo, ele é profundamente influenciado pela visão. O olhar, podemos assim exprimir, deve semantizar não o significado de uma ilha, mas o sentido de um arquipélago, enraizando os fenômenos na imensidão do corpo de quem olha. Isso se esboçamos que a natureza se mostra como um movimento complexo no sentido de dois planos: o do silêncio e o do caos. Decorrente dessa proposição, acreditamos que o educador, na esteira dos fundamentos deleuzeanos, pelo processo que designamos de metonímico, possa alargar o campo da fruição estética, tomando atento um olhar capaz de recriar os dois planos mencionados anteriormente.

Vale registrar que, dentro desse entendimento, muitos estudiosos assumiram a categoria do olhar como pressuposto essencial para a construção de novos sentidos. Aristóteles, por exemplo, inicia o livro I da *Metafísica*, aludindo à saga do olhar como permanência volitiva para a construção do conhecimento. Merleau-Ponty, na *Fenomenologia da Percepção*, propõe, como modelo de uma sabedoria perceptiva, um reaprendizado na maneira de ver o mundo.

Pode-se inferir que tais considerações, de alguma forma, sinalizam para procedimentos metodológicos que nos fazem dialogar com Nietzsche e Deleuze, acerca da aquisição do conhecimento, no sentido de melhor investigarmos os problemas educativos que aqui registramos: o primeiro advogando a imaginação como consecução para o impulso artístico (processo metafórico) e o segundo acreditando na imanência dos fenômenos, enquanto platô das realizações reverberativas (processo metonímico). Essas considerações fortalecem as intenções

registradas em tomo do tema aqui traçado, enfatizando que, enquanto o século XX mantém o ser humano refém de um olhar simplista e reducionista, esses dois filósofos propõem conceitos que subsidiam a linguagem estética, visando a construção de trilhas para uma educação mais sensível e humanizadora, tanto no campo da filosofia quanto da literatura.

Importante evidenciar que ao se tomar de empréstimo as ideias desses dois filósofos para discutir a questão da educabilidade pela fruição estética, não temos a garantia de que uma "sensibilidade educada pela e para a emoção estética, seja naturalmente mais predisposta a compor relacionamentos sociais harmônicos" (Goto, 2008, p.106). Isso por entendermos que a fruição estética desafia e coloca em tensão os sistemas lógicos e, por outro lado, põe em destaque a plasticidade da vida, o que pode fazer da convivibilidade campos de dissonância e dispersão.

Importante, nesse momento, então, que o educador saiba conjugar procedimentos estéticos com procedimentos éticos, no sentido de garantir uma prática comedida e desacomodada. Vejamos o que registra, sobre esse pensamento, Roberto Goto:

É necessário que o impulso estético seja contrabalanceado por uma vontade e uma razão éticas, as únicas a permitir e a assegurar, em tal caso, um agir sensato e equilibrado no mundo da *pólis*, que é o mundo para o qual se encaminha - ou no qual inevitavelmente se esbarra - todo processo da educação (2008, p. 107).

No nosso entendimento, uma das possibilidades de tomar a condição humana melhor implica uma postura do educador no tempo da palavra inventiva; uma palavra distanciada de qualquer conformismo. Essa perspectiva retoma a categoria do olhar como fundamental na construção de novos significados. Aqui, chamamos a atenção para alguns conceitos de Nietzsche e Deleuze já referenciados, os quais denotam serem as palavras apenas parâmetros aproximados, insustentáveis para demonstrar a realidade. Isso nos alenta e nos alerta para uma postura de comprometimento crítico com a palavra, que passa necessariamente pelo olhar não ingênuo.

Ela, a palavra, fornece-nos fundamentos para a construção e entendimento dos sujeitos. Pela palavra nos comunicamos com os fenômenos e, portanto, encerramos uma experiência e dialogamos com o mundo, colocando em atividade

as nossas subjetividades. A força da palavra mostra-se tão preponderante que merece fazer aqui uma breve referência à verdadeira palavra aludida por Paulo Freire, como sendo aquela que modifica o mundo em sua práxis (cf. 2005, p. 89). Uma palavra, portanto, desmedida.

Com essas linhas, fiquemos alertas, então, para aqueles métodos que adotam critérios lógicos e de mão única para discutir, explicar e demonstrar a totalidade dos fenômenos da natureza e, por extensão, o fenômeno educativo, utilizando uma palavra positivista. A palavra, por ser a referência dos sistemas teóricos e, por extensão, alicerçar os fundamentos desses mesmos sistemas, requer uma atenção especial do educador para o acontecimento da mesma.

ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA CONCRETO-FENOMENOLÓGICA

Pela via estética e pelos jogos de sentido, argumentamos que o educador pode se comprometer com um nível de ensino mais inventivo. Essa inventividade pode ser exercida também, a partir de procedimentos que tomem a linguagem estética numa perspectiva concreto-referencial, visando a formação educativa dos sujeitos no campo do ensino de filosofia e de literatura. Por esse ângulo, então, o educador que faz da linguagem uma forma de conhecimento concreto-fenomenológico encontra tanto em Merleau-Ponty quanto em Karel Kosik conceitos relevantes para a educação.

Através de tal perspectiva evidenciamos que o ensino de filosofia e de literatura pode pela linguagem escavar a realidade concreta. Dentro desse entendimento, defendemos que o educador assuma uma postura consciente de que a linguagem permite uma relação na qual a autenticidade da vida pode ser ordenada enquanto existência que é, lembrando aqui Karel Kosik, na própria práxis (cf. p. 247).

Assim, os procedimentos metodológicos do educador devem priorizar uma linguagem que vasculha as práticas sociais de forma a fazer da realidade educativa o próprio mundo vivido. Para tal, defende-se que o educador deva permanecer atento às armadilhas habilmente montadas pela racionalidade científica e pela lógica do capital. Uma consciência voltada para uma abordagem fenomenológica deslocará o educador para uma perceptividade mais aguçada do fenômeno social, permitindo

que o sujeito-corpo coloque a essência na existência, para daí construir sentidos encarnados no próprio tempo da vida.

A contribuição epistemológica da fenomenologia para esta pesquisa está, nesses termos, na ideia conceitual de Maurice Merleau-Ponty de (re)significação do humano e inclusão desse ser no mundo da vida, tomando-o sujeito humanizado, através do que aquele designou de intencionalidade. Nesse contexto, a fenomenologia contribuirá para um ensino de filosofia e literatura no qual o educador, trabalhando com a linguagem, não apenas demonstre a sua presença, como ser de linguagem, na concretude dos fenômenos, mas, sobretudo, faça do próprio corpo - entendido fenomenologicamente como ser no mundo - uma zona de diálogos e gestação de sentidos comprometidos com a realidade do fazer histórico humano.

O método fenomenológico existencial de Merleau-Ponty vem enriquecer nossa compreensão conceitual e ampliar a leitura do campo metonímico, fomentando diferentes trilhas para uma abordagem do ensino de filosofia, a partir da fruição estética. Nesse contexto, interessa-nos destacar o sentido reverberativo das expressões intituladas "as coisas mesmas" (1999, p. 4). Isto é, o fato de que temos que estar mais aproximado da condição eidética, nos impulsionando para um possível retorno a uma realidade anterior ao conhecimento intelectual *lebenswelt*, como preteria, o filósofo Edmund Husserl.

A ideia de uma educação focada nas coisas mesmas retoma a experiência concreto-fenomenológica, devendo priorizar uma linguagem que escave as práticas humanas de forma que o fazer educativo se tome o próprio mundo vivido: o *lebenswelt* (Merleau-Ponty, 1999, p. 2). Para tal, o educador deve se afastar da racionalidade científica, para, então, perceber o fenômeno metonimicamente, ou seja, na sua concretude. Apreendê-lo e descrevê-lo enquanto prerrogativa do ato educativo, fazendo com que o sujeito na pauta da sua existência construa sentidos.

Importante destacar a ideia de Merleau-Ponty quando afirma que "as coisas mesmas" sempre estiveram presentes diante de nós. As coisas precedem, ainda segundo ele, qualquer lógica ou raciocínio científico. Elas fazem parte do mundo real ou mundo vivido do indivíduo. Mas esse real, devemos lembrar, não é uma construção e sim uma descrição. Pela descrição do mundo vivido, então, segundo o filósofo, toma-se possível perceber melhor os resíduos acumulados pela filosofia

reflexiva e, assim, chegar à compreensão de que o ser humano existe antes mesmo de refletir intelectualmente a realidade. Daí a contribuição da fenomenologia, por adotar um método que pretende descrever o real concreto e não pensá-lo conforme as ciências positivas. O real é a coisa mesma no mundo. Ele é um "tecido sólido" (1999, p. 6), é o meio natural e o campo de todos os pensamentos do próprio homem e de todas as suas percepções visíveis, sejam elas geográficas, históricas ou educativas.

Dentro desse pensamento, espera-se que o educador conceba o ensino de filosofia e de literatura de forma que a sua percepção capte o caráter mundano do sujeito histórico e o comprometimento desse sujeito para com um conhecimento concreto do mundo vivido. Destarte, o que o educador se põe a buscar são as questões próprias pertinentes à sua existência, isto é, ao seu espírito, ao seu corpo e à sua historicidade, enquanto substância concreta.

A proposta de Merleau-Ponty parece, então, resultar na percepção da presença do sujeito voltada para o corpo enquanto substância encarnada na existência. Refazer o sujeito no mundo e incluí-lo na natureza, pela concretude ou o que designamos de aberto para a totalidade do mundo. Por esse ângulo, advogamos um ensino de filosofia no qual o educador que se utiliza da linguagem estética não apenas estabeleça a sua presença no mundo da vida, mas, sobretudo, faça do corpo uma projeção de sentidos comprometidos com uma realidade histórica.

Um outro filósofo que nos faz pensar também o ensino de filosofia e de literatura pela perspectiva concreto-fenomenológica é Karel Kosik. Suas idéias demarcam trilhas que nos encaminham para refletir a educação enquanto fenômeno de duplo movimento, tomando esse, no primeiro momento, como corpo que guarda na superfície uma práxis dissonante, a qual proporciona ao sujeito que olha uma atitude radical sobre seu movimento inicial. Esse olhar inicialmente apenas nos faz habitar o objeto, mas não atingir a verdade desse objeto ou fenômeno. Atingi-la é o trunfo do educador. Daí o significado metonímico para esse educador. Cabe a ele olhar e assumir o objeto com uma atitude diferente daquela instituída pela ordem pragmática e ingênua, consciente de que a materialidade do mundo acontece na linguagem, mas é além dessa que ele deve se aventurar.

No segundo momento, o educador de linguagem, sabedor de que o fenômeno

se mostra, mas apenas pela superfície, procura escavá-lo para, daí, violentar a superfície e vivenciar a concretude própria do fenômeno e, em seguida, perquirir a sua interioridade. Descobrir o que se esconde além da superfície é a tônica da tomada de posição do educador que deve estar comprometido com um saber dialético excedente, através de uma consciência atenta e alongada. Apropriamo-nos de Kosik, nessa abordagem, para a compreensão de que o educador deve estar consciente de que os fenômenos guardam, para além de sua superfície, um "movimento" que não se reduz ao que é percebido imediatamente (Kosik, 1995, p. 34). Esses fenômenos guardam uma outra realidade, mais caótica e primordial, intercomplementar e impregnada de subjetividades.

O ensino de filosofia e de literatura na perspectiva concreto-fenomenológica não só requer do educador um olhar dialógico sobre as práticas sociais, mas reclama do educador também uma atitude radical sobre a aparência momentânea dos fenômenos.

Karel Kosik e Merleau-Ponty, portanto, interessam-nos, na medida em que nos fazem pensar em uma experiência enquanto identidade vivida, a partir do horizonte da fenomenologia. Uma experiência que traz embutida uma identidade conjuntiva entre homem e mundo. Como explicita Merleau-Ponty no texto *Fenomenologia da Percepção*: "O homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece" (1999, p. 6). Logo, o mundo não é uma meta para a qual o homem deva se deslocar a fim de atingi-la. Não se trata, também, de ir em busca de uma finalidade ou de um deslocamento no tempo e no espaço. O mundo é o próprio devir. Dentro desse devir é que o ensino de filosofia deve estar encarnado como espetáculo dele mesmo, no qual participamos e no qual concretizamos, de forma intencional, a nossa existência.

CONSIDERAÇÕES

Pelas considerações supra, propomos um ensino de filosofia e de literatura lastreado na linguagem como fenômeno da experiência concreta do próprio educador. Linguagem como ferramenta inventiva capaz de tomar esse educador um ser melhor no mundo e, em decorrência, promover uma educação filosófica e literária que tome a vida social e política mais habitável.

FLÁVIO LOURENÇO PEIXÔTO LIMA

Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC/BA. No momento, em fase de doutoramento na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP/SP, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao grupo de pesquisa Paidéia. Desenvolve estudos nas áreas de literatura, filosofia, educação. Mestrado em Estudos Literários de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC, com graduações em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Metafísica; In: *Livro 21 Ética a Nicômaco Poética*. Seleção de textos de Pessanha, Jose Américo Motta. Trad. Vicenzo Cocco... [et al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4. ed. Trad. Luiz R. Salinas. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
GOTO, Roberto Akira. *O escritor e o cidadão* (ensaios sobre literatura e educação). Campinas: FE/UNICAMP, 2006.

GOTO, Roberto. Ética, Estética e Educação. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. *Filosofia na escola: diferentes abordagens*. Campinas: FE/UNICAMP, 2006. (Filosofar é Preciso)

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia Sá C. Schuback. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária Paulista, 2004. (Pensamento Humano)

HUSSERL, Edmund. *Investigações lógicas*. Sel. e Trad. de Zeljiko Loparié; Andréa Maria A. de C. Loparié. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Textos escolhidos*. Sel. e Trad. Marilena de Souza C. Berlinck... et all. 1.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Rumos da Cultura Moderna, v. 26).

LE GUERN, Michel. *Lá metáfora y la metonimia*. Universidad de Alcala. [s./d].

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos A. R. de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *O livro do filósofo*. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. 2. ed. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

TARKOVSKI, Andrei. Arte - Anseio pelo Ideal. In: *Esculpir o tempo*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WOLFF, Francis. *Dizer o mundo*. Trad. Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Discurso Editorial, 1999. (Coleção Clássicos e Comentadores).