

Conceito Lipmaniano de Experiência: perspectiva estética e seus desdobramentos pedagógicos



Leoni Maria Padilha Henning

RESUMO - Conceito Lipmaniano de Experiência: perspectiva estética e seus desdobramentos pedagógicos. Este trabalho se propõe a analisar o conceito de experiência em Matthew Lipman por meio da gênese do processo de criação artística e da experiência estética. Para o autor, é na ambientação natural, material ou real que se dá a resposta mais primitiva aos problemas encontrados pelos homens e é esse contexto que funda a base para as nossas experiências educativas, o que, no seu caso, pode ser exemplificado na sua proposta do Programa de Filosofia para Crianças. O foco de análise do conceito lipmaniano de experiência segue os traços presentes na tradição deweyana, a saber, uma destacável perspectiva estética. Um dos motivos de Lipman ter seguido essa trajetória de análise da experiência humana se dá pelo seu trabalho acadêmico iniciado na disciplina de estética, pela grande influência de Dewey em seu pensamento e de outros renomados esteticistas da sua época.

Palavras-chave: **Educação estética. Experiência. Pragmatismo. Lipman, Mathew.**

ABSTRACT - Lipmanian Concept of Experience: aesthetic perspective and its pedagogical unfoldings. This study aims at analyzing Matthew Lipman's concept of experience through the genesis of the process of artistic creation and of the aesthetic experience. To the author, it is in the natural, material, and real environment that the more primitive response is given to the problems found by men and this context is the foundation to our educative experiences, what would be exemplified, in his case, by his proposal of a Philosophy for Children Program. The focus of the analysis of the lipmanian concept of experience follows the traces which are present in deweyan tradition, that is, an aesthetics perspective. One of the motives of Lipman which made him follow this way of analysis of the human experience is his academic work which has begun in the discipline of Aesthetics, also because of Dewey's influence on his thought and others well known aestheticists of his time.

Keywords: **Aesthetics education. Experience. Pragmatism. Lipman, Mathew.**

Introdução: como Lipman entende experiência

Embora não seja tarefa difícil traçarmos aproximações entre Lipman (1923) e Dewey (1859-1952) – até porque esse tem sido um assunto bem explorado – temos que considerar o contexto no qual ambos produziram suas idéias e os seus escritos, as motivações que aqueceram suas ações e a pertinência das escolhas feitas por cada um em suas trajetórias pragmatistas para obtermos sucesso na análise do conteúdo dos seus pensamentos. Para o próprio Lipman, esse discernimento é substancial.

Vejamos:

Com o final do século XX, veio o fim da fase deweyana da educação reflexiva. Com o começo do século XXI, veio a fase caracterizada pela introdução dos procedimentos proveitosos: as comunidades de investigação, o equilíbrio reflexivo e o fortalecimento do julgamento. Logo, nós podemos discernir do modelo reflexivo anterior, formado pela filosofia pedagógica de Dewey, o modelo reflexivo posterior, caracterizado pela Filosofia para Crianças. As duas fases são permeadas pelo objetivo do pensamento. Ambas têm por meta a produção de estudantes pensantes, professores pensantes, escolas de educação centradas no desenvolvimento do pensamento. Ambas tornaram-se suficientemente fortes e perseverantes por terem sido cultivadas em virtualmente toda a parte do globo (Lipman, 2008).

Em seu livro *Thinking in education* (1991), Lipman (1995, p. 151) apresenta detalhadamente o desenrolar do chamado “movimento do pensar crítico”, título do capítulo cinco da sua versão em português. Dentre os inúmeros autores citados encontramos, num dos seus sub-capítulos, um destaque a John Dewey quanto às suas análises sobre o pensar reflexivo e a apropriação dessa sugestão pelos seus seguidores.

Dentre os fatores determinantes das propostas sobre o pensar, elaboradas pelos dois autores, podemos apontar, no caso de Dewey, o contexto estimulador das idéias progressistas baseadas nos avanços da investigação científico-tecnológica do início do século XX, mas que de forma crescente também favoreceu, em sua opinião, os regimes autoritários nazi-fascistas devido às defesas do individualismo feitas pelo liberalismo *laissez-faire* o qual poderia ter sido inspiração decisiva do surgimento das propostas ditatoriais imobilizadoras como garantia necessária à preservação da Ordem e do Progresso. De forma direta; assim Dewey (1957, vi) se expressa em seu livro *Reconstruction in philosophy*:

A Primeira Guerra Mundial foi uma sacudida violenta ao período anterior de otimismo, no qual prevaleceu uma crença ampla no progresso contínuo em vista de uma compreensão mútua entre as pessoas e as classes, logo um movimento certo para a paz e harmonia”, exigindo uma revisão do conhecimento e das atitudes morais de toda a sociedade.

Já as preocupações de Lipman durante o final dos anos sessenta do último século diziam respeito, conforme ele mesmo se refere¹, a uma onda de

irracionalismo cujos malefícios poderiam ser assim apontados: conduzir a sociedade à desagregação social e à prescrição de encaminhamentos fundamentados em argumentos frágeis, como também, levar a juventude a um total desinteresse pelo pensamento e pelo conhecimento. A partir dos movimentos de 68, passa a se interessar cada vez mais pela educação, em cujo contexto formador percebe uma carência: a disciplina de filosofia nas escolas. Embora seja um admirador de Dewey e reconheça as suas brilhantes sugestões em relação, principalmente, ao pensamento reflexivo, Lipman levanta algumas dificuldades presentes nas propostas do pensador de Vermont, uma vez que em suas diretrizes se destaca a investigação científica como a principal promotora do pensamento excelente e a democracia como as mais importantes metas que as escolas devem buscar alcançar. E, assim, desafia: “[...] se o bom pensar deve transformar-se no principal objetivo dentro da sala de aula, deverá este ser desenvolvido segundo os preceitos da investigação científica ou da investigação filosófica?” (Lipman, 1995, p. 159).

Nesse sentido, somos sabedores do encaminhamento que as reflexões de Lipman tomaram em direção a um ensino de filosofia muito genuíno, já que formulou todo um Programa de Filosofia dirigido primeiramente às Crianças, mas cuja preocupação se ampliou aos adolescentes e jovens e, até mesmo, aos adultos de pouca escolaridade. Essa última experiência do autor é pouco conhecida e explorada, merecendo maior atenção.

Em se tratando do conceito de experiência em Lipman, vemo-lo então tomar dimensões diferenciadas em relação a Dewey, embora este tenha como base o nível elementar de experiência, bem à maneira do filósofo de Vermont. Assim, para o primeiro, a *experiência natural ou real* é representada nas novelas ou filosofia ficcional – *experiência fictícia* – para impulsionar ou promover a *experiência pedagógica* em sala de aula, nas comunidades de investigação. Na verdade, trata-se aqui da *experiência filosófica*, segundo o autor.

Há, portanto, para os dois autores, o entendimento de que na base de nossas experiências ocorre uma interação fundamental dos organismos no ambiente primordial, em cuja situação se realiza um movimento de equilíbrio integrado entre ação – sofrer a ação – reação, e assim sucessivamente. Esse é o nível da experiência primária ou experiência no sentido vital, isto é, aquela que se confunde com o próprio processo da vida. Tais experiências aí forjadas nem sempre são conscientes, como, por exemplo, os hábitos ou as respostas fisiológicas às primeiras necessidades. Há, ainda, as experiências ordinárias ou comuns para as quais muitas vezes pouca atenção dispensamos. Mas há aquelas que são tipicamente conscientes e intencionais, voltadas para a busca de sua consumação e realização. Essas experiências são reconhecidas na sua singularidade uma vez que são experiências abertas ao que vem a seguir, sendo o seu caminho claramente reconhecido, não apresentando vazios ou juntas improvisadas. Em outras palavras, tais experiências fluem e evitam a separação de suas partes. Essas experiências apresentam, portanto, um componente estético que as tornam singulares, uma vez que possibilitam a apreensão da qualidade terciária, não

localizável, mas que por ser difusa as penetram completamente tomando-as na sua totalidade.

As experiências humanas conscientes que captam as relações do todo e as suas partes e vice-versa, apresentam, pois, esse caráter estético. No Manual da *Suki*, Lipman observa:

As relações estéticas ocorrem dentro dos contextos ou situações ou num todo. Cada todo é feito de um número de partes. A relação das partes, uma à outra, ou das partes ao todo são relações estéticas [...] nenhuma relação parte-parte ou parte-todo fica fora, necessariamente, do âmbito da estética. Pode-se pensar que a relação de uma porta com a casa é puramente funcional, mas certamente, ela está sujeita à apreciação estética, podendo-se achar que a porta está relacionada ao resto da casa “de modo muito bonito”. O mesmo seria verdade no que diz respeito ao nariz com relação à face ou a árvore à paisagem. *Mas, devido a muitas das experiências humanas serem fragmentadas e não consistirem de totalidades, as relações estritamente estéticas estão ausentes da maioria das experiências, sendo encontradas somente nos trabalhos de arte.* (Lipman, 1980, p. ix.) [Grifos nossos].

Daí a razão especial de recuperarmos o seu trabalho desenvolvido em sua tese de doutorado e que resultou na publicação em 1967 do *What happens in art* (1983), no qual o autor esmiúça os componentes fundamentais presentes no domínio da arte propondo-se, com isso, a desenvolver uma investigação na estética. O interesse pela experiência estética não o abandona jamais, pois, mesmo dedicando-se posteriormente à formulação do seu Programa de Filosofia para Crianças, percebemos a presença constante das questões estéticas em suas novelas ou romances filosóficos.

Com efeito, as relações estéticas precisam de um elevado grau de sensibilidade imaginativa. A imaginação é o que permite, em grande medida, a elaboração das relações em cadeia, a reconstrução das experiências passadas e a apreensão do significado da experiência. Ademais, a própria arte, para Lipman (1983, p. 2), “assumindo o lugar abandonado pela natureza, [deve] conter reverberações do nosso interesse primitivo pelas coisas que surgiram dentro da gama da nossa experiência e que entraram nela”.

Podemos observar claramente que os *níveis de experiências* citados anteriormente são diferenciados, num primeiro caso, pelos objetos brutos e, num segundo caso, por aqueles imbuídos do caráter consumatório das experiências e que resultam em objetos refinados da reflexão e da investigação deliberada e dirigida. No entanto, esses níveis de experiências devem ser tratados como um processo contínuo e interconectado, uma vez que tal elaboração é possibilitada pelo caráter imaginativo e criativo da experiência humana.

Considerando-se a grande contribuição que Dewey promoveu em seu pensamento, expressando por isso a sua dívida e gratidão para com o autor de Vermont (Lipman, 1983, p. 19), Lipman menciona o seu nome com exatidão explícita em sua análise sobre a experiência, citando com especial ênfase a sua teoria da arte e as suas principais obras nas quais se destaca o livro *Experience*

and nature (1926). Nessa publicação, Dewey inicia as suas reflexões apontando para a complexidade da noção de experiência, uma vez que esta é tomada ora como um estado puramente mental, portanto, de teor privado, momentâneo e psíquico, ora como o elemento essencial do método empírico e científico. Preocupado com os dualismos, Dewey aponta para os perigos e desvantagens de se radicalizar qualquer uma das alternativas. “Aqueles que começam com as experiências cotidianas e mais grosseiras precisam ter em mente as informações provenientes do conhecimento competente, e aqueles que começam por estas últimas precisam voltar de algum modo aos fatos da existência diária” (Dewey, 1926, p.2). Seguindo o seu argumento, ele nos conduz à afirmação de que a própria filosofia comete suicídio quando permite que se desconsiderem os fatos relativos à experiência crua. Assim, parece que Lipman abraça esta tarefa, a saber, a de tentar entender com profundidade os elementos presentes nesse nível primário da experiência humana.

Para darmos conta dos propósitos do presente trabalho, atendendo os seus limites, ater-nos-emos nas sugestões oferecidas por Lipman decorrentes de sua análise a respeito dessa *experiência humana elementar*, isto é, aquela que ocorre no nível das relações estabelecidas na situação natural, material ou real – e de cujo substrato participa toda a sorte de atividade humana, sendo o seu ponto de partida, como deveria ser também o seu ponto de retorno. Desse modo, elegendo o processo da arte considerado num todo, e comprometido no seu intento de mostrar as interconexões necessárias dos diferentes níveis de experiências, Lipman (1983, p. 1-2) assim se justifica:

A criatura animada vive rodeada por objetos inanimados; ela vive com eles e neles. Ela desenvolve amor por alguns, aversão por outros, medo desta coisa e orgulho daquela. Na coisa está comprimida a sua atitude para com a própria natureza. O processo de arte toma forma, tem suas raízes, nesta consciência do nosso ambiente material, as coisas e os feixes de coisas em meio das quais nós existimos.

É nesse meio que o autor fixa a sua atenção, destacando a coisa, o corpo e o eu que se integram intimamente na experiência mais elementar realizada em qualquer atividade humana em geral, mas que Lipman se dedica a investigar, em especial, no domínio das artes tomado como o seu *locus* privilegiado. A partir dessa análise, acreditamos possibilitar uma maior compreensão sobre a perspectiva estética que envolve o conceito lipmaniano de experiência, cujo entendimento coloca-se como determinante na sua proposta do Programa de Filosofia para Crianças.

A Experiência Humana Elementar em Lipman

Todo o organismo está em interação com o seu ambiente, com as coisas, com as pessoas, enfim, com tudo o que o está cercado. Essa interação implica numa relação recíproca entre aqueles que compõem uma determinada situação,

resultando disso uma constante reação ou resposta imediata diante da ação de um dos lados. Podemos antecipar aqui os desdobramentos pedagógicos desse conceito no que concerne o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno na perspectiva lipmaniana que são aludidas posteriormente. Porém, podemos lembrar que, para o autor, o aprender e o ensinar só se dão em autênticas comunidades de investigação.

Dentro do campo estético², Lipman explora o conceito de experiência, já intensamente utilizado por Dewey. Afirma que o artista, como qualquer ser humano, experimenta as coisas do seu ambiente, mas lança mão de um diferente meio para elaborar uma ordenação simbólica dessa sua experiência. Assim, o seu *subject-matter*³ é singular devido à sua percepção própria das coisas. Sua composição, da mesma forma, não parece corresponder ao que os outros percebem na realidade. No entanto, as coisas que experimentamos, sendo artistas ou não, tornam-se *subject-matter* porque são coisas percebidas por cada um de nós, entraram no âmbito da nossa experiência. O organismo que realiza os atos é deliberativo, pois sua experiência requer um método. Cada pessoa possui seu próprio método de experimentar.

No caso da organização de um trabalho de arte, este revela um método particular, é algo mais do que uma habilidade técnica, pois inclui o ponto de vista revelado na experiência. Na verdade, já existe uma habilidade artística, uma *artistry*, tanto na percepção como na recepção e na expressão do trabalho artístico. Ou seja, tal habilidade precede a criação. Logo, o método está *na* experiência. Com isto, Lipman acredita ter dissolvido o problema referente à provável existência da polarização entre o método, de um lado, e do tema, o *subject-matter*, de outro lado, com o qual o artista trabalha. Pois, a experiência, ela mesma, é metódica e está na base da atividade artística. Dessa forma, a pergunta sobre o que é mais importante, o tema com o qual o artista trabalha ou o tratamento que ele confere à sua experiência, acaba por ser descartada. Antes, os termos *subject-matter* e método são recíprocos e correlativos.

Os elementos secundários que estão presentes num campo de experiência, no caso na experiência artística, são estranhos, mas não prejudicam a apreensão da sua qualidade definidora da situação, a *qualidade terciária*, conforme a compreensão de Dewey. Citando Ernst Cassirer (1874-1945), Lipman mostra que, por isso, a arte intensifica a unidade no múltiplo, cujo processo contínuo se objetiva no objeto de arte. Tal experiência nos oferece a intuição da soma e da descoberta. Essa compreensão é importante para percebermos, mais uma vez, as ligações da visão lipmaniana com respeito à educação e suas implicações, tais como sua ênfase na aprendizagem pelo diálogo e pelo espírito cooperativo da comunidade de investigação, a leitura das novelas, cuja centralidade na experiência das crianças é marcante em cada episódio, a possibilidade de compreensão do todo pela participação das visões das partes, e assim por diante. Essa noção, ainda, nos leva a compreender melhor a metodologia implícita em sua proposta, a saber, o diálogo investigativo dentro da comunidade em sala de aula, onde a discussão não se dá de modo aleatório e desarticulado, mas que

requer um encaminhamento organizado dos debates, uma limpeza das contribuições feitas pelos participantes, o que é feito em cada sessão com o objetivo de apreensão da unidade da experiência encontrada nas novelas e em classe.

Esse aspecto do esteticismo lipmaniano se assenta no conceito de *unidade da experiência* e refere-se à especificidade de cada experiência, como, por exemplo, ‘aquela’ festa, ‘aquele’ jantar, etc. É essa qualidade única que, apesar dos seus elementos constitutivos, se imbrica em ‘toda’ a experiência. Essa dimensão estética de cada experiência só é possível não apenas pela percepção, mas pela imaginação que lhe vai conferir significado na relação com as experiências passadas. Tal relação possibilita à percepção aventurar-se no desconhecido das experiências imediatas, assimilando-as, ao mesmo tempo em que efetua a reconstrução daquele passado com a co-operação da imaginação. Vemos aí, também, o conceito de ‘continuidade’ vinculado ao de experiência, tão peculiar ao pensamento de Dewey, como também seriamente assimilado por Lipman.

Não há na arte uma visão ‘objetiva’ no que concerne a validade cara aos juízos lógicos e científicos. Porém, as formas possuem uma universalidade real e uma comunicabilidade universal. O artista diante do mundo se relaciona com os aspectos que ‘escolhe’, interpretando essa realidade pela intuição e pelas formas sensoriais e não exclusivamente por conceitos. Tais considerações no campo da investigação na arte nos levam a atentarmos para as categorias de análise própria ao discurso e àquelas próprias à criação e apreciação artística. Assim, faz-se necessário que diferencemos o objeto de arte e o aspecto objetivo do processo artístico.

Para Lipman (1983, p. 12):

[...] nenhuma experiência é inerentemente subjetiva ou objetiva; em si mesma, não é nada ou nenhuma [...] Nosso interesse é sempre com a relação entre uma esfera da experiência relativamente mais estreita e uma relativamente mais ampla [...] Experiências não são uma sucessão de eventos isolados e independentes; existem também transições sentidas entre eles, o sentido de passar, de continuidade e mudança que não devem ser menos distintos do que o sentido de estabilidade da situação.

A reflexão sobre a experiência nos conduz a questões clássicas no âmbito da filosofia, como a já mencionada relação da subjetividade e objetividade, tal qual tantas outras. Quanto à relação do pensamento e as coisas, tratamos disso especialmente em seguida, uma vez que acreditamos que as questões dela decorrentes participarão significativamente do corpo teórico com o qual Lipman abordará a educação.

Raízes da Experiência e seus Fatores Constitutivos

A coisa

Refletindo sobre a experiência estética e focalizando o objeto de arte como uma ‘coisa’, Lipman acentua o ‘seu poder de encantamento’ que, de um lado, nos remonta às coisas do mundo infantil ou àquelas do mundo do homem em estado primitivo ou mágico, mas que, de outro, exige de nós a desistência dos sentimentos de devoção, de fetiches ou da magia dos brinquedos, para que, realmente, o consagremos como um elemento que está contribuindo para uma experiência propriamente estética. Porém, sem dúvida, a compreensão sobre as respostas mais primitivas dos homens diante das coisas é imprescindível para que se possa entender a experiência humana em sua totalidade.

O contato com as coisas já estabelecido no passado antecede a situação criativa, cujo *background* já é intelectual e existencial. A coisa, portanto, na criação artística, não é totalmente nova. “[...] é aquela com a qual o artista já tem alguma familiaridade no passado, acerca da qual já formou certas impressões e expectativas sobre o que pode ser feito com ela” (Lipman, 1983, p. 52). A magia do período infantil impregna um certo poder, um encantamento que persiste nas coisas experimentadas. Lipman (1983, p. 52) continua, dizendo: “Mesmo antes do ato criativo então, a coisa emerge como um resíduo de conhecimento anterior sobre o qual uma parte ínfima de sentimentos já se revelou.” Observamos, portanto, nessa passagem, uma ilustração clara do autor sobre o princípio de continuidade da experiência.

As coisas que concorrem numa situação artística são apenas ‘coisas’ comuns, naturais para aqueles que não são artistas. O problema artístico, quando levantado pelo artista, confere a elas um posicionamento diferenciado, isto é, como materiais transformados em meio, os quais passam a ser tratados artisticamente. É o olhar artístico que possibilita a atualização das potencialidades das coisas para que se tornem ‘meios’. Ao apelo artístico, as coisas respondem como meios tanto para a criação quanto para a apreciação. Embora sendo parte do ambiente humano, na experiência estética, o objeto artístico não é simplesmente uma coisa, pois já está determinado, definido como resultado de processos de criação ou investigação.

Se nós nos reportarmos ao nosso ‘imaginário’, existe um patamar primário das nossas sensações originárias com relação ao universo, em que o organismo existe apenas como uma coisa física e onde se estabelecem as relações primitivas entre os humanos, como organismos físicos e as coisas. São resquícios de um mundo primordial.

Em situações nas quais há uma inter-relação mágica entre os homens e as coisas, os eventos são tão sincréticos como no mundo da criança. Assim como o mundo infantil, o mundo do selvagem é penetrado por qualidades mágicas que são homogêneas, mas não localizadas especificamente e que, por isso, tornam os

eventos sincréticos. Cada parte da coisa contém a qualidade que atravessa o todo dela mesma. Lipman dá o exemplo do antílope, cujo nome, musculatura, pele, afinal, todo o animal é penetrado pela qualidade do seu notável caráter veloz.

Tanto o objeto de arte quanto a coisa do mundo a que já nos referimos não permitem a indicação de uma característica localizada, a sua utilidade para alguma coisa, por exemplo, mas ela está mergulhada em toda uma ambientação de significados. No mundo mágico, o poder é evocado por meio das coisas que tornam igualmente a situação mais funcional, instrumentalmente requalificada. Do mesmo modo, o objeto de arte torna-se um meio para produzir a experiência estética. Para Lipman, entretanto, no mundo civilizado onde os homens se tornaram críticos, ‘maduros’, o pensamento tende a ser não-mágico e, conseqüentemente, não-estético, isto é, as propriedades das coisas são consideradas muito bem localizadas e discerníveis. Desse modo, a observação científica busca a coisa como objeto de investigação, porém, apresentada de forma objetiva e rígida, assumindo a tangibilidade como o seu critério de certeza. A estrutura da coisa observada é tomada *a priori*, antes da investigação, numa tentativa de estabelecer alguma garantia de conhecimento sobre a realidade. A manipulação sensível ganha uma importância exagerada em comparação ao que é visual, por exemplo, o que poderia gerar os enganos das aparências. Em conseqüência disso, nosso comportamento lingüístico freqüentemente denota uma tendência a extrairmos as coisas dos seus processos ou a hipostasiarmos as características da ação numa coisa, conferindo a ela o significado original que, em realidade, é inerente ao processo. Exemplo: quando dizemos ‘as falas’, ‘os sonhos’, tais substantivos, na verdade, não se referem às substâncias, mas aos processos do comportamento que, nesse caso, passam a ser substituídos pelo nome de uma ‘coisa’. Até os nomes próprios freqüentemente expressam o método comportamental e não o conteúdo individual de identificação que cada um estabelece. Tais nomes são associados de formas diversas por diferentes pessoas, mas é no uso do mesmo método de identificação de um nome, no processo de atividade intelectual, que estaria a concordância. Lipman (1983, p. 59) conclui que: “É este acordo implícito com relação ao método que é universal; os produtos finais propriamente ditos – esta peça de Racine; aquela natureza morta de Chardin – são completamente individuais e particularizados.”

Diante das coisas, então, respondemos de um modo tão espetacular, amando, odiando, rejeitando ou tornando-as aliadas a ponto de envolvê-las num complexo de significados que as fazem pertencer ao âmbito da imaginação e das nossas experiências vividas. De sorte que a ciência toma os objetos como seu *subject-matter* ou tema legítimo, e a arte e a filosofia os colocam no centro dos seus interesses. Como os renascentistas, tomamos a coisa conforme o seu *status* simbólico, afirma Lipman, lembrando a concepção de simetria e beleza que ao corpo se atribuiu no Renascimento. Mas por outro lado, diz o filósofo, devido à ‘nossa’⁴ formação não-platônica tendemos a rejeitar o dualismo entre

o animado e o inanimado que poderia resultar em nosso distanciamento da coisa ou alimentar uma compaixão para com ela.

As palavras fortes de Lipman (1983, p. 59) a esse respeito, ilustram bem essas idéias:

É o entendimento sobre a impossibilidade de definir os homens à parte das coisas ou as coisas à parte dos homens que nos surpreende agora. Cada um deles desempenha regra (*‘pattern’*) para o fundamento (*‘ground’*) do outro. Contudo, a história do fracasso em se discriminar um do outro é uma história de criminalidade. Explorar os homens como se fossem bens de mercado; espalhá-los em espaços superpopulosos como pedaços de carvão, abatê-los como suínos ou bois – esta é a abdicação de humanidade. Certamente tratar os seres humanos como coisas é ser si próprio uma coisa, pois ser humano é um modo especial de se comportar e, só podemos nos tornar humanos se tratarmos os outros como tal (Lipman, 1983, p. 59).

A partir de um poema de Rilke (1875-1926) que diz “se não existir comunhão entre os homens e você, tente estar perto das coisas; elas não o abandonarão” (Rilke *apud* Lipman, 1983, p. 60), Lipman sugere a necessidade de análise investigativa sobre a gênese de tal fenômeno humano e oferece algumas alternativas de interpretação. A necessidade pelas coisas pode ter ocorrido no âmbito humano pelo isolamento sofrido entre os homens, em situações como a que ocorreu na Nova Inglaterra, região ao nordeste dos Estados Unidos, onde os puritanos compunham ditirambos que falavam da continuidade do homem com relação à natureza e da sua inclusão nela.

O mesmo isolamento entre os homens também pode ter gerado o apego à prosperidade, à posse de coisas e ao individualismo decorrente. Abraham (1877-1925) levantou a possibilidade de que as pessoas que freneticamente compram e vendem coisas podem estar compensando a sua inabilidade de expressar as emoções de forma adequada (Abraham *apud* Lipman, 1983, p. 60). Tal padrão de comportamento neurótico diante dos homens e das coisas, adverte o filósofo, pode estar sendo produzido em nossa atual sociedade fragmentada que mantém as características referidas. Estaria Lipman se referindo à sociedade norteamericana, cujo capitalismo e consumismo teriam gerado tal comportamento? Mas, o autor nos lembra de que tal situação ainda pode ser pior! A literatura revela expressões de paixão panteísta pelas coisas associada a um tipo de personalidade que se manifesta em atitude autoritária. Como exemplo disso, poderá ser citado o fascismo cujos registros apontam para um comportamento que combinava a brutalidade com o sentimentalismo e a solidariedade pelas coisas físicas da natureza.

O comportamento e sentimento neurótico pelas coisas físicas e naturais podem acarretar numa secundarização do homem exemplificado por Lipman numa pequena passagem do poeta Hopkins (1844-1889); mas também pode, como em Kafka (1883-1924) e outros, lhe despertar um desejo positivo, ao ser equacionado ao seu nível bruto ou aos seus impulsos primitivos (Lipman, 1983, p. 61). Que enorme desafio é apresentado ao homem diante da situação de

estar ele próprio sendo visto e avaliado aos olhos dos animais; ou, resumindo, como seria o mundo percebido pelos brutos? As relações com as coisas também são interpretadas como provedoras de segurança fraterna nos momentos de solidão, em especial, quando as relações sociais que eram constantes cessam, e, então, passa-se a guardar as coisas. Esse fenômeno parece que também é observado nos chimpanzés que guardam coisas aparentemente inúteis.

Segundo Lipman, essas questões poderiam ser mais bem exploradas pelos estudiosos, do mesmo modo que têm sido enfrentadas pelos artistas. Seria muito importante se compreendêssemos melhor as relações materiais dos homens com as coisas expressas, por exemplo, nas conexões existenciais profundas do agricultor com o solo, do escultor com o barro, do pecuarista com os animais, assim por diante. Interessante resgatarmos um fato ilustrativo e curioso da nossa história que registra ocasiões freqüentes, em que os escravos gravavam na argila das telhas que confeccionavam as suas mensagens reveladoras dos sentimentos, dos segredos, da sua libido, emoções e paixões do cotidiano, o que denota a intimidade estreita e existencial do homem com as coisas. Sabe-se que, em muitas ocupações, o interesse pela lida com o material em si mesmo é mais significativo em comparação à irrelevância sentida pelo trabalhador quanto ao produto final, como é o caso freqüente de produtos em série, situação esta que muito se distingue do processo que resulta num produto verdadeiramente artístico. Que sensação teria a lavadeira cantarolando à beira de um riacho acompanhada pelos ritmos de suas mãos ágeis que movimentam a roupa na bancura da espuma que se estende numa paisagem cantada em tantos versos?

O filósofo nos lembra que o *retorno às coisas mesmas, às pequenas coisas* (Lipman, 1983, p. 65) – alusão confessa aos filósofos Husserl (1859-1938) e Heidegger (1889-1976), e também aos poetas Rilke (1875-1926) e Von Hofmannsthal (1874-1929) e o apelo às experiências imediatas ou a uma forma de primitivismo são manifestações da busca de uma maior liberdade. Mas isto pode resultar num sentimento de solidão ou na recuperação de um passado no qual a criança se vê às voltas com as suas coisas, com seus brinquedos.

A defesa da idéia do *retorno às coisas mesmas* é reforçada por Dewey no sentido de que, se as coisas presentes na experiência primária colocam os problemas e fornecem os dados iniciais à reflexão, a qual elabora os objetos secundários e refinados, estes só serão assegurados por uma validação que considere decisivamente o retorno aos objetos da experiência bruta. A importância atribuída a esse movimento de retorno é devido à amplitude de significação dos fenômenos experienciados, que só assim se torna possível. Para Dewey, trata-se do método denotativo em filosofia, ou seja, é a tomada da teorização para a abertura de uma clareira ao retornar nesse processo experiencial, por conseguinte, elucidando e clareando as interconexões do sistema global de objetos presentes na experiência bruta. Do contrário, segundo o autor, a filosofia se torna abstrata, arbitrária, afastada e cujos objetos refinados passam a ser considerados como pertencentes exclusivamente ao seu próprio

domínio técnico. Nesse sentido, a filosofia estaria corrompendo a experiência original de integridade primitiva, que não admite divisão entre sujeito e objeto, pensamento e coisa ou organismo e ambiência. Além disso, a filosofia estaria frustrando a destinação própria do conhecimento, isto é, a possibilidade de ele oferecer os canais de administração inteligente e controlada dos homens que agem, interagem, reagem e fruem no e o mundo real.

Diante dessas considerações sobre a relação do homem e as coisas que redonda num significado emocional, Lipman (1983, p. 66) conclui:

É suficiente se o ponto principal emergir claramente: que no núcleo de nossa resposta ao objeto inteligível da arte está a resposta à coisa bruta, ininteligível. Similarmente na criação, o instinto da manufatura, a mão de obra, o trabalho manual e o 'artefato' não são mais primários do que a atitude 'instintiva' diante da coisa material.

O Corpo

Na criação e apreciação, um dos fatores que contribui para que a experiência estética se realize é o próprio 'corpo' como fonte de sensação e percepção. Ele é o próprio instrumento de realização, podendo oferecer também o tema sobre o qual se cria e se aprecia.

Cada um de nós possui uma 'imagem do corpo' cuja presença qualitativa vai se alterando continuamente à medida que vamos adaptando a essa imagem, a essa totalidade, as nossas novas experiências. Contudo, para que seja possível uma ação determinada, uma das condições necessárias é que mantenhamos uma unidade da imagem do corpo. E é justamente no contato com outros corpos e nas ações e resistências que ele encontra que essa construção se realiza. Além das próprias sensações do corpo e os valores atribuídos às suas partes, a imagem subjetiva que se forma dele é constituída pela influência de vários elementos, cujo estudo, para Lipman, não foi suficientemente explorado e mereceria maior dedicação. Cumpre assinalar que essa crítica vale mais para o contexto dos anos 1950, quando ele se dedica com afinco às questões da estética.

O corpo como instrumento na produção de objeto de arte influencia na criação, uma vez que as técnicas artísticas estão intimamente conectadas com as concepções culturais e pessoais sobre o corpo. O entendimento de que 'os olhos da alma' é que percebem incorruptivelmente parece ter influenciado as técnicas que não utilizavam a perspectiva na representação das artes plásticas. No âmbito da representação, o papel do corpo como modelo estético tem sido explorado de várias formas e conforme diferentes parâmetros artísticos⁵. Tudo isso concorre como padrão para nossa compreensão do nosso corpo e o dos outros. Em alguns tipos de arte, como a dança, por exemplo, o corpo produz e, ele mesmo, experimenta a arte simultaneamente.

Na verdade, o corpo no âmbito da criação artística já é um ‘objeto’ e jamais uma ‘mera coisa’, pois possui uma identidade. É no contexto da comunicação, quando o corpo fala dele mesmo, simboliza-se para si e à própria experiência, é que se torna objeto⁶.

O corpo passa, então, a ser compreendido pelo autor como a base que dá sustentação para toda a referência simbólica, pois ao simbolizarmos algo, estamos, na verdade, simbolizando nós mesmos, experimentando aquele algo e, desse modo, ampliando o conhecimento deste e de nós mesmos. Para o âmbito da arte, o corpo do artista é a sua referência primeira e central.

Considerando a experiência pós-doutoral que Lipman teve na Sorbonne, na década de 1950 do último século, quando teve contato direto com autores franceses dentre os quais, Merleau-Ponty (1908-1961), presume-se que essa interação possa ter contribuído em suas reflexões sobre a corporalidade como elemento decisivo presente na experiência primária e que, por isso, é merecedor do olhar atento do filósofo que o interpreta como condição necessária para a compreensão e apreensão do sentido próprio à experiência humana. Conforme atentamos para os componentes filosóficos manifestos no pensamento lipmaniano, podemos reconhecer a presença da tradição fenomenológica e existencialista, fortemente difundida no referido período de atividade do filósofo na Europa, além de outros autores desse continente e, até mesmo, a própria cultura francesa chamou-lhe a atenção, sobre o que Lipman claramente reconhece em muitos dos seus depoimentos⁷.

Com efeito, a arte, como uma organização estética da experiência, provoca alguns questionamentos tais como: qual é o lugar em que uma expressão, manifestação ou representação ocorre ou é apreendida? Seria apenas no âmbito corporal daquele que cria ou aprecia um objeto de arte? É aí que entra um terceiro elemento constitutivo da experiência: o eu⁸. O que seria o eu para o nosso autor?

O Eu

Lipman argumenta contrariamente à idéia de que a experiência pertença a um ‘eu’ ou esteja localizada num ‘eu’. Antes disso, o ‘eu’ é uma qualidade⁹ da experiência. Essa qualidade é, pois, entendida como um *subject-matter*, sem localização específica.

O ‘eu’ é apenas uma palavra do contexto gramatical embora facilmente possa levar a uma falácia de reificação lingüística quando implica na compreensão de um agente ativo que inicia e dirige o ato de experimentar. O sujeito gramatical tem a qualidade de ser aquele agente ao qual ele se refere. Para argumentar contra o *puro subjetivismo*, Lipman recorre a Dewey que sugeriu em sua obra *Experiência e natureza* que seria melhor utilizarmos ‘Pensa-se’ (*It think*) do que ‘Eu penso’ (*I think*). Whitehead (1861-1947) também é citado

quando assim se expressa: “Para Kant, o mundo emerge do sujeito; para a ‘filosofia do organismo’, o sujeito emerge a partir do mundo – um ‘superject’ mais do que um ‘subject’ [...] Aquele que sente é uma unidade emergente dos seus próprios sentimentos” (Whitehead *apud* Lipman, 1983, p.83).

Dentre outros, endossa Heidegger quando se refere ao *self* não como causa, mas como uma integração ideal de um processo de mudança – o que ainda ‘não é’, mas ‘está sendo’. O *self* aparece como um conjunto de atitudes que se dá num contexto social. A consciência de estar sendo observado por outros é que promove a transição da observação geral para a observação de si próprio. Nessa discussão, Lipman recorre a Dewey, Mead (1863-1931)¹⁰ e, também, a Freud (1856-1939) com o seu conceito de *super-ego*, cujas idéias levam a um entendimento de que o *self* se constitui num “agregado daquilo que nós acreditamos que os outros pensam de nós” (Lipman, 1983, p. 87). Nessa perspectiva, a criança segue determinando sua identidade dentro do contexto social, ao tomar para si a posição dos outros. Por tudo isso é que Lipman refere-se à arte como um veículo importantíssimo de estímulo social e que remonta às formas mais primitivas ou primordiais de comportamento humano. A afirmação do autor que vem a seguir permite uma melhor compreensão do conceito em discussão: “[...] Para se existir como pessoa é necessário que nos relacionemos com as outras pessoas, coisas, eventos, sociedade e nós mesmos [...]” (Lipman e Pizzurro *apud* Lipman, 1983, p. 89). Tais relações estabelecem as condições para a emergência do *self* que se manifesta como a qualidade do conjunto do sistema dessas relações. É o que esse sistema pode experimentar a partir de uma matriz que acomoda aquelas experiências e procedimentos que concorrem para a reorganização mais satisfatória das situações problemáticas.

Apoiado em Dewey, Lipman se posiciona diante de uma idéia que, segundo ele, é muito discutível, a saber, de que o *self* é quem decide diante dos problemas ou conflitos colocados pelo corpo. Para ele, o *self* não é uma instância de resistência. Pode emergir do conflito e dos esforços envidados, mas não exerce o papel de ‘agente’. Sendo situacional, o *self* não implica somente no comportamento do organismo, mas, também é sensível aos objetos que se associam a esse organismo. Pois, afirma: “[...] entre este e o objeto existe uma continuidade sentida; um modelo ou padrão qualitativo (não causal) que é a totalidade fenomenal ou experimental, onde se insere o ‘*self*’” (Lipman, 1983, p. 81-82).

Uma criança, por exemplo, por ter introjetado uma atitude dos pais, passa a senti-los presentes, e nem sempre de modo consciente. Essa qualidade introjetiva, na perspectiva da criança, é percebida pelos pais através da qualidade fisionômica revelada na personalidade infantil e que tem o humano como referência. Essa qualidade situacional de continuidade entre as duas experiências – da criança e a do pai – é o *self*.

Sendo o objeto artístico condição para a autocriação e a arte uma resposta aos apelos sentimentais daquele que a pratica, a arte encarna a qualidade do *self* do artista e convida quem a aprecia a se misturar ao seu produto. Apreciar

de forma intensa e aberta implica a interrupção e o refazer da organização dos hábitos já enraizados. No processo criativo, as ‘escolhas’ feitas em relação aos atos, qualidades, objetos, etc. vão delineando o criador e o seu produto. Porém, nosso autor adverte: “Seria, com efeito, temerário solicitar à arte que produza aquelas mudanças em nossa precária ventura humana ou mesmo aquelas mudanças significativas em nossos modos de nos solidarizarmos e entendermos uns aos outros o que somente uma reconstrução fundamental da sociedade poderia alcançar” (Lipman, 1983, p. 95).

Considerações Finais

Diante da proposta deste trabalho de analisar a perspectiva estética da experiência em Lipman, tentando elaborar, a partir disso, algumas considerações sobre os seus desdobramentos pedagógicos, podemos afirmar, primeiramente, que o componente estético presente na experiência contribui decisivamente na apreensão do sentido pelo homem, no seu esforço contínuo de compreender a sua ação no mundo. Percebemos que uma das palavras centrais presentes no pensamento lipmaniano é processo, o que o faz considerar a arte como um fluir artístico que engloba não somente a criação – que permite a transação entre o humano e o não-humano, a coisa – mas, também, a apreciação, a investigação e a crítica do trabalho de arte. Com efeito, o processo artístico, como é entendido por Lipman, é subsidiado pelo processo elementar humano de experienciar, o que inclui fundamentalmente a coisa, o corpo e o eu. A natureza qualitativa, própria da experiência estética, pode ser encontrada nesse nível elementar da experiência humana, quando há a apreensão da continuidade processual das experiências. A perspectiva estética possibilita a captação da singularidade da experiência e, portanto, do sentido daquelas experiências que são marcadas pela consumação e compreensão do todo no processo.

Desse modo, a arte como um processo qualitativo, o qual se desenvolve no tempo e espaço, é assim compreendida em razão da qualidade terciária que permeia e se espalha no seu fluir, se apresenta também como um processo inteligente, pois envolve direcionamento, deliberação e ordenação. Escolhas inteligentes são escolhas deliberadas, atentas, avessas às ações cegas ou impulsivas; o seu direcionamento se dá em razão das conseqüências antecipadas, de possíveis cursos de ação, portanto, pelo julgamento intencional. Tal processo inteligente se direciona para a plenitude da ação inicial em vista de uma satisfação final, completa, e na qual se busca uma harmoniosa organização da parte-todo e uma adequada formulação entre meio-fim. Daí o intrigante caráter criativo da arte que envolve a coisa, o corpo e o eu, se desenvolvendo na passagem do não-humano o universo das coisas presentes no mundo, para uma experiência humana na qual encontramos a complexidade da presença de um corpo e dos desafios postos pela dimensão do eu.

Investigando o processo artístico na sua totalidade, desde a criação à apreciação e a crítica, Lipman sugere que as dificuldades encontradas na relação entre a arte e o pensamento se devem ao dualismo do pensamento e ação, bastante presente em nossa cultura filosófica: “Uma vez que entendamos que a composição de sons [música] é um modo de pensar, que compor massas [arquitetura] é outro modo de pensar, que compor linhas [desenho] é um terceiro, a separação entre pensamento e ação começa a aparecer menos importante” (Lipman, 1983, p. 101). Assim, tentando compreender os problemas da investigação no domínio da arte, o autor amplia a sua concepção sobre o pensamento.

Dessa forma, partindo da compreensão de que o pensamento qualitativo se manifesta na ação de pensar diretamente com qualidades, enquanto o pensamento não-qualitativo preferir as abstrações representativas das qualidades empenhando-se a descartar tais qualidades (para garantir a condução das informações pelo veículo discursivo), Lipman sugere que quando ambos utilizam a palavra escrita, o que determina a diferença é a função que tais palavras exercem dentro do contexto. Como exemplo são citadas as frases: “*the birds flying from the tree to tree*” – na qual facilmente captamos os significados (discurso comum); diferentemente, a frase “*les arbres échangent les oiseaux comme mots*” apresenta cada palavra conferindo qualidades à palavra seguinte (Lipman, 1983, p. 101).

O pensamento discursivo não-qualitativo pode explanar ou discorrer sobre as qualidades apresentadas no campo estético, não podendo, contudo, reproduzir, desse modo, o que é próprio da experiência estética. Como a criança diante de um mágico, a arte produz um sentimento de maravilhamento que é impregnado de inteligibilidade, tornando possível ao trabalho completo ser compreendido, mas de forma qualitativa. Há uma certa impossibilidade de se transmitir um sentimento por palavras, cuja peculiaridade se apresenta à arte como um desafio. Outra inadequação entre o pensamento qualitativo e o não-qualitativo diz respeito à tentativa frustrada de se querer usar a mesma lógica ordinária para ambos. A Filosofia da Linguagem, em Lipman, que aqui já podemos ver anunciada, favorece a nossa compreensão da sua proposta de Filosofia para Crianças na medida em que enfatiza as narrativas e, por conseguinte, a necessidade de se apresentar a filosofia pelo seu próprio processo de pensar – filosoficamente.

As colocações até aqui apresentadas podem também favorecer uma aproximação maior em relação à sua proposta de Filosofia para Crianças numa perspectiva estética. No seu Programa de Filosofia para Crianças, o autor criou uma novela chamada *Suki*, que diretamente trata das questões da estética, e à qual corresponde o manual do professor intitulado *Suki: Writing, how and why*. Nesse trabalho, podemos perceber a retomada das idéias elaboradas na sua Filosofia da Arte, delineada desde a sua tese de doutorado. É a partir dessa ótica que o filósofo nos assegura a necessidade de acrescentarmos a uma proposta de educação filosófica, de cunho mais racionalista, o ingrediente da

sensibilidade, do maravilhamento, da lógica informal, da imaginação e assim por diante, sob pena de negligenciarmos o fator primordial da compreensão humana, a experiência.

Partindo da consideração de que a experiência artística sempre envolve ‘escolhas’ cujas alternativas são enfrentadas por um organismo deliberado, orientado, organizado, permeado pela qualidade da inteligibilidade, Lipman abre mais uma perspectiva de importância em sua investigação e nos diz que:

O experimento artístico é o laboratório de valor. Ele nos assiste através de uma reavaliação contínua para distinguir o extraordinário do medíocre. A partir daí passamos a ver que os grandes trabalhos de arte são produzidos por homens que vivem em crise. Eu não estou falando, quando digo ‘crise’, de um sofrimento necessariamente intenso ou de uma grande angústia. Mas quero dizer que o principal artista é aquele que recua mais do que aceita o conjunto comum de modos alternativos de composição. Para ele, não pode existir um rigor estético, nenhum cânone de conduta artística, exceto aquele que ele mesmo estabelece e que ele mesmo quebra e estabelece de novo [...] A situação artística é crítica, pois, a menos que decisões definitivas sejam tomadas, os impulsos e as energias evaporam na rápida desintegração dos eventos (Lipman, 1983, p. 107).

E aí está, exatamente, a contribuição da arte às outras esferas das atividades humanas, pois o artista é fonte do novo, cria o novo, enfrenta as convenções e o já estabelecido. Daí, como aponta o autor, a riqueza da utilização do referencial artístico como estímulo ao pensamento. Ao investigar a arte, Lipman nos mostra que a criação envolve muitos paradoxos, questões que ele se dedica em sua fase inicial de vida profissional fazendo da estética o seu campo principal de estudos. Dessas observações decorrem os conceitos norteadores com os quais percebemos que o autor formulará a ótica através da qual, mais tarde, olhará a educação.

Ao analisar a experiência estética, Lipman clarifica o seu entendimento da experiência humana vista pelos mais diferentes ângulos de análise. Há, para ele, o modo científico, o modo estético, o modo ético, etc. de se ver o mundo. Defendendo a atitude investigativa como necessária ao espírito filosófico e a qualquer ação que se proponha a ser educativa e contrária aos dogmatismos do conservadorismo pedagógico, Lipman diz em entrevista:

A investigação científica é entendida como a única forma de investigação, mas o que é injustificável. Todo o pensamento imaginativo e criativo (logo, toda a arte) é investigação, e toda a busca diante de uma problemática realizada eticamente ou avaliativamente é investigação. Aristóteles encaminhou-se a esta direção, eu acho, quando ele afirmou que toda deliberação é investigação (Lipman, 2008).

Uma educação realmente investigativa e que valoriza uma atitude, dos seus estudantes e professores, mais reflexiva diante do mundo, deve considerar um ensino de filosofia como investigação, pois “Não há justificativa para se negar o *status* da investigação para a filosofia. Todas as humanidades são

formas de investigação e a filosofia é uma das humanidades. A filosofia também pode ser vista como uma forma altamente sofisticada de educação” (Lipman, 2008). Com efeito, a investigação, para o autor, exerce o papel educativo proeminente em sua proposta, uma vez que é o modo de resposta própria a uma verdadeira experiência humana diante dos problemas que enfrenta nas situações reais. É necessário, portanto, que a educação privilegie a postura investigativa, por meio da capacidade de questionar, interpretar e de elaborar hipóteses consistentes com a razoabilidade, isto é, com um pensamento ao mesmo tempo crítico, criativo, cuidadoso e concernente com uma atitude ética de empatia com o outro, com o reconhecimento da importância do pensamento realizado e enriquecido em conjunto com os outros. Talbot, um estudioso da Filosofia para Crianças, reconhecendo a importância da educação filosófica realizada nas comunidades de investigação, observa que: “[...] para Lipman um indivíduo não pode agarrar o mundo em todas as suas dimensões. É necessária a comunidade para entendermos o significado completo de nossas diferentes experiências e reconstruí-las sob um [daqueles] modo [científico, estético, ético, etc]” (Talbot, 2000, p. 9).

O autor aponta as relações indispensáveis para se realizar uma análise da experiência como, por exemplo, as relações parte-todo, meio-fim e meio-conseqüência. Para uma verdadeira educação filosófica, o autor enfatiza a importância da prática educativa voltada à apreensão do ‘significado’ da experiência, possível pelo pensamento criativo e imaginativo; à formação de conceitos, favorecida pela dimensão crítica, criteriosa e auto-corretiva; à sensibilidade ao contexto e à vivência dialogal e democrática, favorecida pela experiência cuidadosa e atenta realizada nas comunidades de investigação. O conjunto dessas dimensões de pensamento, necessárias ao desenvolvimento do bom julgamento, é que deve nortear os objetivos das atividades realizadas na educação.

Segundo Talbot (2000, p. 8), diferentemente de Dewey, Lipman, na maturidade, preferiu usar mais o termo pensamento do que o termo inteligência, pois, para ele, o primeiro diz respeito a “uma relação de descoberta, invenção, conexão e experiência” enfim, “é um ato mental, enquanto a inteligência refere-se mais a uma função mental, usada pela psicologia cognitiva como fez Piaget.” No entanto, percebemos facilmente no transcurso de sua formação intelectual o reconhecimento de Lipman diante das idéias do filósofo de Vermont, dentre outros. Assim, durante o seu tempo de estudos na Universidade de Colúmbia¹¹ onde realizou parte da graduação e o doutorado, recorda carinhosamente os ensinamentos dos seus mestres mais célebres. Dentre os renomados professores e colegas, esteve muito próximo de Dewey, naquele momento já aposentado da universidade, mas a quem consultava e com quem trocava idéias por longas horas. Foi a *Lógica* de Dewey que o inspirou diretamente na construção de muitas partes decisivas de sua investigação no seu doutoramento, especialmente as idéias referentes às *qualidades terciárias*.

A partir da *Lógica* de Dewey, especialmente no seu subtítulo, *A teoria da investigação*, Lipman foi estimulado a estudar a primazia da investigação como

estímulo ao pensamento e a importância dos estudos sobre o pensar. Com suas palavras em mensagem eletrônica datada de 14 de março de 2002 explica:

Sempre estive muito preocupado em mostrar que as pessoas não pensam apenas em palavras, mas elas pensam também em qualidades, valores, e significados, etc. É por isso que eu não posso *somente* ser um analista lingüístico. É por isso que a estética é importante. É por isto que as histórias podem ser usadas para ensinar filosofia às crianças. (Lipman, 2002) [Grifo nosso].

Vale enfatizar ainda que o livro *What Happens in Art* possui uma lista de cerca de cento e oitenta autores que foram pesquisados por Lipman, dentre os quais destaca-se John Dewey com mais de quinze obras consultadas. Além disso, são citados no corpo da obra cerca de quarenta nomes de personalidades renomadas nos mais importantes campos da cultura, como filósofos e artistas os quais representam desde a música até as artes plásticas em geral. Com isso, verificamos em Lipman uma personalidade curiosa que mostra traços de uma pessoa de muitos interesses e particularmente atenta aos obscuros esconderijos onde possam estar guardados os segredos para se compreender o homem.

Recebido em junho de 2008 e aprovado em agosto de 2008.

Notas

- 1 O leitor interessado poderá consultar a esse respeito a tese de doutorado de minha autoria citada na bibliografia, especialmente, à página 67.
- 2 Ver: Lipman, 1983. Consultar também *O esteticismo socrático de Gilbert Talbot*, (2000).
- 3 Nesse caso, a matéria percebida ou apreendida por um sujeito.
- 4 Observe-se a referência que Lipman faz à ‘nossa formação não-platônica’, querendo com isso apontar certamente, à formação norte-americana.
- 5 Para o leitor entender melhor essa idéia, poderá consultar Lipman, 1983, à p. 78 referências à atitude emocional diante da dor, da fadiga, do peso, dos vícios; as características libidinosas de algumas partes do corpo que são acentuadas pela influência de determinadas visões sociais sobre o corpo; a imagem social do corpo como norma, o que vai desencadear um sentimento correlato de vergonha, sobre a nudez e sexo, dentre outros.
- 6 Sobre o conceito de ‘objeto’ consultar Lipman, 1983, p. 73. Grosso modo, seria o outcome ou o resultado de um processo prévio de determinação; suas capacidades se tornam tão bem conhecidas que elas podem ser recorridas habitualmente ou automaticamente. ‘Meio’ seria aquele que é usado para um fim determinado.
- 7 Por ocasião da elaboração da minha tese de doutorado, mantive correspondência eletrônica com Lipman, por meio da qual pude coletar essas informações.
- 8 Para evitarmos imprecisões no uso dos termos, é mantido, no presente trabalho, o original em inglês: *self*.

- 9 É importante notarmos a diferença que Lipman aponta para os termos ‘propriedade’ e ‘qualidade’. O primeiro significa aquilo que é imputável às condições cujos componentes permitiram a produção de uma experiência qualitativa. A ‘qualidade’ se refere àquilo que é sentido, percebido especificamente ou impregnadamente numa experiência imediata ou dentro de um campo perceptivo direto. Exemplo: ‘Uma rosa’ – sua propriedade se refere à potencialidade de ser vermelha; sua qualidade é aquela que indica quando a rosa é percebida como ‘vermelha’.
- 10 Mead, ao demonstrar a gênese social do ‘eu’, entende que este é formado pelas atitudes mais recentes que, na verdade, são derivadas de um processo de apreensão de si próprio a partir da ótica do outro. Aproxima-se do processo de formação do super-ego de Freud.
- 11 Vale lembrar que posteriormente Lipman foi professor nessa universidade durante o período de 1954 a 1972, aliás, uma época em que realizou um dos seus sonhos: fazer parte do corpo docente da Colúmbia.

Referências

- DEWEY, John. *A Arte Como Experiência*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.
- DEWEY, John. **Experience and Nature**. Chicago; London: Open Court Publishing Company, 1926.
- DEWEY, John. **Experience & Education**. New York: Macmillan Publishing Company, 1963.
- DEWEY, John. **Reconstruction in Philosophy**. Boston: Beacon Press, 1957.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. **Lipman Filósofo**. Marília, 2003. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- LIPMAN, Matthew. **O Pensar Na Educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, Matthew. **Thinking in Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LIPMAN, Matthew. **What Happens in Art**. Nova York: Irvington Publishers, 1983.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret. **Writing: how and why – an instructional manual to accompany suki**. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1980.
- NAJI, Saeed. **Interview With Matthew Lipman**. [on line]. Disponível em: < <http://www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip2> >. *Page created*: 2005. Acesso em: 9 jun. 2008.
- TALBOT, Gilbert. **O Esteticismo Socrático de Matthew Lipman**. Tradução de Leoni Maria Padilha Henning. [on-line]. Disponível em: <<http://www.filosofia.com.br>>. Acesso: 25 mar. 2000.

Leoni Maria Padilha Henning é graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1974); *Master of Education* pela *Mississippi State University* (1976); *Master of Science* pela *Iowa State University* (1990); Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (2003) e é professora na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: henning@sercomtel.com.br