

LENDO AS VOZES DA SALA DE AULA ATRAVÉS DO OLHAR DE MICHEL FOUCAULT

Marisa Martins Gama KHALIL *
Roberto FARIAS **

A teoria é um pouso provisório.
M^a do Rosário V. Gregolin

Mire e veja: o mais importante e bonito,
do mundo, é isto: que as pessoas não
estão sempre iguais, ainda não foram
terminadas — mas que elas vão sempre
mudando. Afinam ou desafinam.
João Guimarães Rosa

O pesquisador tem hoje uma rede vasta de correntes teóricas à sua disposição. Em meio a tantos caminhos, há os olhares rígidos que delimitam ao máximo a focalização teórica, dando ao corpo da pesquisa uma diretriz determinada; há, por outro lado, os olhares ecléticos, multirreferenciais, que, para procederem às análises, conjugam teorias diversificadas. Riscos existem nos dois casos: no primeiro, o de fazer com que a pesquisa seja levada estreita e unicamente até onde os limites da teoria permitem; no segundo, o de construir um verdadeiro labirinto, que, possibilitando variados caminhos, pode resultar no fechamento das saídas.

* Marisa Martins Gama Khalil é professora da área de Literatura do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

** Roberto Farias é professor da área de Língua Portuguesa e Lingüística do Curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Dessa forma, dentre as correntes teóricas, há aquelas que, por estreitarem tanto os campos de investigação como as possibilidades de se redimensionarem, transformam-se em máquinas fechadas, máquinas de **afirmar**. Há outras propostas que, por se caracterizarem pela abertura dos campos de investigação e pelo processo incessante de dúvidas em relação ao dito e ao estabelecido, desvelam-se como verdadeiras máquinas porosas, máquinas de **interrogar**. Na introdução que faz ao livro de Michel Foucault *Un diálogo sobre el poder*, Miguel Morey descreve exatamente assim o dispositivo que constitui a obra do filósofo francês: “**una máquina de interrogar** nuestra cultura” (1981, p. ii). Que outros teóricos valham-se de perguntas na formulação de suas teorias, é mais do que comum, já que o cerne de toda teoria moderna é o questionamento, contudo em Foucault esta não é só a base, o ponto de partida, mas se presentifica em todas as instâncias do jogo da constituição teórica, sendo o princípio, o meio, o fim e a própria “deixa” para uma revisão futura. A teoria, para Foucault, deve ser antes de tudo uma prática que se revise constantemente e, rasurando afirmações anteriores, proponha novas indagações: “Por ello, la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica” (1981: 9). Assim, o papel do teórico não consiste em colocar-se a distância do mundo e revelar as verdades ocultas para todos, mas em lutar contra as formas de poder existentes no mundo e no próprio saber que se institui nas malhas da teoria. É por essa razão que, na parte introdutória da *Arqueologia do saber*, Foucault não teme admitir que estará questionando e corrigindo algumas concepções por ele tecidas “muito imperfeitamente” (2000a, p. 17) nos livros anteriores e que o próprio livro em questão será aberto a revisões. Não é de estranhar, então, que, ao final desse momento introdutório da *Arqueologia do saber*, surja diante de nossos olhos o simulacro de um diálogo plausível,

marcado pelo clássico travessão caracterizador das falas interrogativas, entre a voz dos leitores e a do autor:

—Você não está seguro do que diz? Vai novamente mudar, deslocar-se em relação às questões que lhe são colocadas, dizer que as objeções não apontam realmente para o lugar em que você se pronuncia? Você se prepara para dizer, ainda uma vez, que você nunca foi aquilo que em você se critica? Você já arranja a saída que lhe permitirá, em seu próximo livro, ressurgir em outro lugar e zombar como o faz agora: não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo

— Como?! Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse — com as mãos um pouco febris — o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante de olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever. (Id., p. 20)

Elencando-nos como interlocutores visíveis na materialidade do seu discurso, Foucault mostra as suas multifaces e descortina suas dúvidas em relação ao que formula. Coloca, ao final da nossa plausível fala, um riso que, pela perspicaz ambigüidade planteada (“mas aqui de onde o observo rindo”), pode ser o nosso riso ou o dele. E, de fato, as palavras de Foucault parecem vir sempre atravessadas por uma “risada cristalina”¹, a risada de uma posição teórica que, ao negar uma perspectiva contínua e crescente, assume-se como um jogo que se delinea a partir

¹ http://www.informarte.net/curso/16_rizoma.html

de descontinuidades, espirais, desejos, prazeres, metáforas e descobertas. Foucault destrona o mito do pesquisador centrado numa postura devidamente reta e constante. Para ele, o teórico, assim como o poeta ou como o homem — que não é nem teórico nem poeta —, é atravessado por dúvidas, segredos, simulações. O teórico pode — e deve — ter mais de um rosto, ser vazado por multifaces e admitir o prazer da escrita. A escrita foucaultiana, derivada da máquina de interrogações, não afirma, mas instiga novos discursos, como disse numa entrevista: “Não escrevo um livro para que seja o último; escrevo um livro para que outros sejam possíveis — não necessariamente escritos por mim.” (1971, p. 25-6) Quando fala da “Supersticiosa ética do leitor”, o escritor argentino Jorge Luis Borges parece dialogar com o filósofo francês:

Palavras definitivas, palavras que postulam sabedorias divinatórias ou angelicais ou resoluções de uma firmeza mais que humana — *único, nunca, sempre, todo, perfeição, acabado* — são do comércio habitual de *todo* escritor. Não pensam que dizer demais uma coisa é tão inábil quanto não dizê-la inteiramente e que a descuidada generalização e intensificação é uma pobreza, e que assim a sente o leitor. (1999: 217)

Nas linhas de Foucault não encontramos a pretensão de “palavras definitivas” e de “saborias divinatórias” e sim uma rede de saberes entremeados a sabores, bem ao gosto barthesiano; saberes que, paradoxalmente, reinventam e dessacralizam poderes. Todo campo de saber institui novas relações de poder, assim como todo exercício de poder é lugar de constituição do saber. Jean Baudrillard pede para esquecermos Foucault, afirmando que o discurso desse teórico é um espelho dos poderes que descreve. Miguel Morey mostra que Baudrillard entendeu Foucault arrevadamente e explica-nos em que reside o seu discurso

“poderoso”: “interroga despiadamente, denuncia secretos y complicidades, y guarda silencio acerca de si mesmo” (1981, p. vi), ou seja, um discurso que admite a inevitável presença do poder em sua arquitetura para tornar-se um possível exercício de contra-poder.

Os silêncios e as interrogações trazem à luz a descontinuidade do discurso. Ao ler Foucault, o leitor parece penetrar, como diz Drummond, “no surdo reino das palavras”. As palavras foucaultianas vêm como que despertadas do usual “falar teórico” e renovadas. O discurso teórico perde sua frieza e se desvela, por vezes, através de inusitadas alegorias e nervuras. A leitura de *A ordem do discurso*, por exemplo, provoca estranhamento no leitor que busca o discurso tipicamente teórico. Logo no início desse livro, que tem sua origem na aula inaugural no Collège de France em 2 de dezembro de 1970, Foucault faz uso da prosopopéia para dar voz a dois discursos, o do desejo e o da instituição:

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém.” (1999, p. 7)

Esse diálogo tão perturbador pode/deve permear o trabalho científico, porque a voz institucional não impede o

surgimento da voz do desejo, uma não se cala para ceder lugar à outra, ambas podem manifestar-se lado a lado. A estrutura de *A ordem do discurso* apresenta-nos um mosaico extenso de concepções: três grupos de princípios de controle do discurso, três grandes temas da filosofia, quatro princípios norteadores para uma análise do discurso, quatro noções que devem amparar os princípios dessa análise, e dois conjuntos metodológicos que a alicerçam. Contudo, a leitura desse livro, que açambarca essa enorme teia de princípios teóricos, não se concretiza de forma enfadonha, pelo contrário, pois a ordem do discurso em Foucault é a de cada palavra incitar prazerosamente a leitura da próxima.

Essa incitação deve-se ao jogo aparentemente contraditório entre a voz do desejo e a voz da instituição. E tudo isso nos faz pensar na relação entre teoria e prática, entre o papel do teórico e a função do educador, entre a produção e a reprodução do conhecimento.

A base do ensino tradicional é a reprodução: ao educador cabe a tarefa de simular que sabe tudo e ao educando, aceitar passivamente aquilo que lhe é oferecido, e que deverá ser, oportunamente, reproduzido numa cadeia pretensamente infinita. Essa é a visão aristotélica, onde não cabe o princípio básico do questionamento, tão caro à ciência moderna. O professor deve saber tudo, ser o modelo de referência, significar a completude do conhecimento.

Algumas reformulações incidiram sobre a tradição e apontaram para o falseamento das relações entre o que aprende e o que ensina. Surge, então, o professor que *não sabe, mas vai pesquisar*. E aquele que assume tal postura, apesar de permitir-se a possibilidade do não-saber, pertence ao mesmo plano do professor-sabe-tudo, pois a esse não-saber sucederá *obrigatoriamente* o saber. Ao educando, então, é facultado o direito do questionamento, inexistente na concepção tradicional. Contudo, nessa perspectiva, “a

palavra divinatória” — o acesso ao saber — vai ser sempre concedida pela voz superior, a do professor.

Partindo da díade educador-educando, vemos que o conhecimento humano é considerado, pois, um produto — finito, pronto, acabado. Fora da ambiência do ensino institucional percebemos, entretanto, que há uma outra relação entre teoria e prática, entre o saber-fazer e o fazer. Nos atos cotidianos, o controle sobre o fazer é freqüentemente rasurado pelo empírico, ocorre *in absentia*, o que permite uma certa liberdade de criação. Dessa prática, que subverte o já-dito, emerge a descontinuidade. O ensino tradicional e as suas reformulações, via de regra, desconsideram o descontínuo, signo da desordem, estabelecendo o “produto” como o seu meio e o seu fim.

Os anos oitenta do século XX experimentaram uma ampla discussão sobre os conteúdos e, principalmente, sobre as metodologias de ensino, revis(it)ando as concepções tradicionais. No âmbito do ensino de língua, entra em pauta a discussão acerca da leitura e da escrita de textos. Houve, então, uma proliferação de campanhas governamentais em prol do desenvolvimento do hábito (*sic*) da leitura e um redimensionamento do papel da gramática no ensino do desempenho da escrita. Nos dois casos, a discussão estava sustentada por uma visão, digamos, hedonista: o bom e o útil para o ensino de língua seria o prazer do utente.

Na base das novas propostas, estava a revisão dos papéis assumidos pelos sujeitos envolvidos na educação: professor e aluno. Questionava-se, então, a preponderância da fala do professor sobre a do aluno. Estava em discussão o silenciamento do aprendiz. Dessa discussão advém, por exemplo, a concepção do indivíduo criativo como mais produtor do que o indivíduo apenas receptor, passivo. Ou seja, a concepção do aluno como mero depósito de informações é amplamente criticada. Uma parte da pedagogia de Paulo Freire — a crítica à educação bancária

— é tomada como paradigma, contudo, como veremos adiante, apenas uma *parte*.

A educação tradicional tornara-se anacrônica em tempos pretensamente democráticos. À sociedade não mais interessava a formação de cidadãos pacientes e acríticos. A noção mesma de cidadania, num contexto de abertura política, passa pela formação de sujeitos críticos. É impossível não reconhecer o grande avanço na redefinição do papel do aluno nesse momento. Entretanto, há que se registrar o exagero a que chegamos: para dar a voz ao aluno, foi *necessário* esvaziar a voz do professor. E vemos, assim, delineado um tracejado antitético num importante momento da História da Educação. Num primeiro momento, a voz do aluno é silenciada; num outro, a voz do professor é rasurada. Nos dois casos não há interlocução.

O silenciamento da voz do professor pode ser exemplificado pelo papel que lhe é atribuído no trabalho com a expressão verbal. No caso da leitura, propõe-se que o professor não interfira no contato do aluno com os livros. É a era da leitura prazer, quando se considera a “sala de leitura” mais atraente do que a biblioteca. E os mais variados textos deverão estar nessa “sala”, dos gibis aos clássicos, desde que estes últimos tenham uma *aparência* sedutora. Daquele professor que indicava não somente os livros a serem lidos, mas também a forma como a leitura deveria ser procedida, surge o professor que não deve indicar leituras nem formas de ler, cabendo ao aluno toda iniciativa. A concessão do espaço para a escolha do livro a ser lido pelo aluno tem a sua importância, mas não deveria apontar para a negação do papel do professor no processo. O que interessava no entretanto dos tempos da democratização da leitura era a instauração do hábito (*sic*) de ler no País. Não se atinava para o fato de que os hábitos são adquiridos mecanicamente, sem reflexão, sem leitura. Não se vislumbrava que nesse processo estava sendo alijada uma

das possibilidades de diálogo – professor e aluno podem dialogar sobre o lido sem que necessariamente uma voz silencie a outra.

No caso da escrita, o silenciamento da voz do professor pode ser exemplificado pelo questionamento sobre a eficácia da gramática no domínio da palavra escrita. Toda uma tradição de ensino de Língua Portuguesa, calcada unicamente na gramática normativa, é colocada em dúvida em função dos reconhecidos fracassos dos alunos egressos do sistema escolar, quando esses, por exemplo, se vêem diante da tarefa de fazer a redação do vestibular. A seqüência vem marcada pela proposta amplamente difundida de retirar a gramática das salas de aula, uma vez que o seu ensino fora posto em xeque. O importante era, então, a leitura e a produção de textos, quando nem mesmo mais cabia a palavra “redação”, termo relacionado a uma prática de escrita descontextualizada, própria apenas da escola, que corrige e reprova. A “produção de textos”, diferentemente, se propunha à prática da escrita sem a correção, sem a reprovação. De acordo com essa visão, não se deve mexer na escrita do aluno, o que vale é a sua inspiração. Há aí uma clara retomada do estilo romântico no tratamento da escrita, advinda esta da “inspiração” de um “gênio”. Há aí ironicamente a rasura da proposta modernista de escrita: a escrita oficial, a “transpiração”. A interferência do professor, nessa concepção, é postulada como traumatizante. Prazerosa seria, nesse caso, a produção livre de textos, na sua temática e na sua expressão, importando como exercício. Novamente é desconsiderado o motivo básico porque as pessoas produzem língua: a interlocução.

Assim, mudam-se os termos, mudam-se as vontades, mas permanecem as condições de produção. Na produção da escrita, antes importava tão somente a correção feita pelo professor e conseqüentemente a nota. Depois passa a ser importante apenas a criatividade do aluno, que não deveria

ser corrigido. Tanto num caso como no outro, o grande esquecido é o princípio básico da produção de signos verbais, qual seja, o dizer algo para alguém. O pêndulo está voltado apenas para um eixo, quando do ambiente escolar participam pelo menos duas posições-sujeito: o aluno e o professor. Por que negar a voz ao professor? O professor não pode participar do processo sociointeracionista? Não haveria nessa postura um ranço de paternalismo?

No caso das condições de produção de leitura, antes havia uma delimitação excessiva do espaço a ser ocupado pelo aluno face ao ato de ler. A leitura, que já foi concebida como um exercício de memorização, quando os textos eram decorados para ser declamados, passa a ser um exercício de preenchimento automático de questionários e fichas. Depois, quando o prazer é a definição do ler, ocorre uma abertura excessiva do espaço a ser ocupado pelo aluno, que passa a ler tão somente aquilo que mais lhe apetece. Exaurida a fonte de prazer, esgotar-se-iam os outros caminhos de leitura? A opção pela leitura-prazer pode implicar uma forma de esquecimento: de outros livros, de outras vozes. As condições de produção de leitura não se reduzem apenas ao ato de ler, mas remetem a um contexto mais amplo, isto é, aos diálogos possibilitados pela leitura, pois: “A literatura não é o inefável de um silêncio, a efusão daquilo que não pode ser dito e que jamais se dirá. A literatura, na realidade, só existe na medida em que não se deixou de falar, de fazer circular signos.” (Foucault *in* MACHADO, 2000b, p.167).

O movimento circular dos signos verbais não envolve apenas o prazer, o gozo, mas também a dor. Anteriormente afirmamos que a pedagogia freireana é tomada como paradigma da concepção hedonista, centrada no aluno, mas esse suporte é parcial, uma vez que desconsidera a visão problematizadora tão importante para Paulo Freire. Faz-se uma *vulgata* das idéias desse educador. Omitem-se, por exemplo, palavras como:

Não vamos transformar a leitura apenas em gozo. Às vezes, a leitura pode até ser começada com um pouco de dor e é esse ponto de dor que, inclusive, vai provocar em mim o gosto de ter superado a dor.

(...)

Então, é esse o outro papel do educador, que é o de convencer, e não apenas de ficar na sua opinião e sim de mostrar que a sua opinião é mais do que opinião, é uma verdade que se pode aceitar. Não quero dizer acreditar, exatamente, porque não há verdade. Eu veria, então, como papéis e tarefas importantes [do educador] a de criar caminhos e desafiar (...). De um lado isso: provocar, etc... E do outro, jamais se omitir. (s.d., p. 5 e 10)

Não se pode aliar a incompletude do professor, que é a incompletude do ser humano, à omissão. O esvaziamento do papel do professor pode ter inclusive conseqüências políticas. Uma vez esvaziada a função-professor, o espaço lacunar resultante pode ser preenchido, por exemplo, por uma fita de vídeo. O professor é parte da circulação dos signos verbais. E como tal deve ser considerado. O caráter inconcluso do professor deve apontar sempre para o caminho da pesquisa. Não nos referimos aqui à situação do *não sei mas vou pesquisar*, porque essa pode apontar para o pretensamente finito. Mas à pesquisa que busca infinita e cotidianamente o conhecimento, a reformulação, própria do professor e também do aluno. E dessa busca faz parte, embora não só ele, o prazer.

Foucault delineia um pesquisador que toma como princípios o prazer, as interrogações, a revisão e a interlocução. Todo texto teórico, assim como toda prática de ensino, torna-se mais produtivo ao suscitar o prazer, e esse prazer se torna possível quando o pesquisador abre passagem aos seus desejos e aos de seus interlocutores. Entretanto, sempre vem à tona a preocupação com o enfoque lógico e a indagação: ao trabalharmos com os desejos, as

dúvidas, os silêncios, as provisórias teóricas, estaremos indo na contramão da ciência? Trazemos, novamente a voz de Miguel Morey, quando nos fala da irrupção de Foucault no contexto intelectual francês: “este paradójico escritor que irrompió en el panorama cultural interrogándose por la pertinencia de la participaión entre razón y locura, y cuya obra, en lugar de ser una apología de la sin razón, constituye un cuerpo de interrogantes terriblemente **razonables**” (1981, p.vi). Um de seus freqüentes objetos de estudo, a loucura, e os seus métodos irreverentes, não pressupõem a ausência da razão. É da loucura de *Dom Quixote* de Cervantes, por exemplo, que Foucault retira subsídios para, racionalmente, levantar questionamentos acerca da frágil semelhança entre as palavras e as coisas e sugerir que sem a imaginação não haveria a dita semelhança. Um personagem-leitor que, se assemelhando a uma longa e magra letra, escapa do “bocejo dos livros” para ler o mundo e nele demonstrar os livros prova que “os signos (legíveis) já não são semelhantes aos seres (visíveis)” (1968, p. 71). Mas é nos livros, e só nos livros, que D. Quixote reconhece sua identidade; fora deles, no “mundo” concreto, nem sequer possui um nome palpável: é Quijano, Quijana, Quijada, ou Quesada. Mesmo encontrando mais coerência nos livros do que no “real”, é para esse último que o magro cavaleiro andante é forçado a render-se nos últimos momentos de sua vida, o que nos faz lembrar afirmações inquietadoras de Foucault, como “não é o sujeito que pensa, mas o Sistema por ele”, ou a fala final do seu estudo sobre o panoptismo: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com prisões?” (1987, p. 187)

Dom Quixote sentiu a força e a incoerência da prisão no mundo, onde era apenas um a mais e nem tinha nome definido (Cervantes estaria antecipando a fala de Foucault sobre o “fim do homem?”), mas, mesmo assim, e

paradoxalmente, para morrer como sujeito, teve que abandonar de vez os livros, a “máquina de sonhadas invenções” (Cervantes, 1978, p. 31), máquina que como a de Foucault, mais interrogava do que afirmava a nossa cultura.

Se a escola privilegia a voz apenas de um dos seus sujeitos, impossibilita-se, assim, o diálogo. Se queremos uma escola que interroge a nossa cultura ao invés de reproduzi-la, não podemos realçar a voz do aluno em detrimento da voz do professor ou vice-versa. Nessa escola, repleta de interrogações e invenções, o prazer não se configura como pré-requisito, mas como parte dos movimentos de um processo criativo incitado por múltiplas vozes.

Referências bibliográficas

- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. Trad. Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.
- _____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **As palavras e as coisas**. Trad. Antonio Ramos Rosa. Barcelos: Portugália, 1968.
- _____. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000b.
- _____. **O homem e o discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.
- _____. **Un diálogo sobre el poder — y otras conversaciones**. Madrid: Alianza Editorial, 1981.
- _____. **Vigiar e punir — história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Entrevista: Paulo Freire conversa com os alunos. In: **Linha D'Água**. (São Paulo), n.6, p. 3-12, s.d.
http://www.informarte.net/curso/16_rizoma.html