

Ofício de filósofo e problematização

Hubert Vincent

Como citar: VINCENT, Hubert. Ofício de filósofo e problematização. In : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Poiesis, 2010. p.149-164. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p149-164>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

*Ofício de filósofo e problematização*¹

Hubert Vincent²

Procuro analisar aqui uma prática de ensino que é a minha e que, dado que “sou filósofo”, dado que pelo menos assim me proclamo, de um modo ou de outro, devo poder chamá-la de filosófica. Supõe-se, portanto, que eu possa fazer essa discussão a partir de dois pontos de vista: o do ensino e o do filosófico. Do primeiro ponto de vista, talvez seja suficiente considerar que essa prática é efetivamente uma prática de transmissão; do segundo, preliminarmente, não tenho critério a propor ou pelo menos algum que me satisfaça, deixando assim a questão em aberto e reservando para o fim algumas observações. Eu diria, enfim, que, se não há identidade entre esses dois pontos de vista — o do ensino e o da filosofia —, isto não quer dizer que eles sejam necessariamente distintos e sem relação (a ligação da filosofia com a questão da transmissão é, por exemplo, bastante patente em Sócrates ou Platão). Em especial, penso que a questão da transmissão aparece de alguma maneira, caso a torne precisa, do seguinte modo: “dar conta de sua prática não é pretender que o outro me dê ou tenha razão; mas é, por um lado, querer representá-la mais nitidamente e, por outro lado e no mesmo movimento, melhor a expor ao julgamento e às razões do outro”. Em outras palavras, pode-se ficar completamente incerto sobre o que funda ou legitima o que fazemos, o que pretendemos fazer, o que procuramos fazer; o que não impede de esboçá-lo, de representá-lo, de expô-lo e de expor a si mesmo. Avança-se, assim, sem proteção. E é por aí que haveria, creio eu, uma passagem possível em direção à questão da filosofia.

Acrescente-se que me proponho também estabelecer certa *noção de problema*, bem como certa *noção de experiência*; ou, mais simplesmente, que me proponho mostrar como esses termos podem nos ser úteis para pensar nossa prática de filósofo. Apoiar-me-ei em diferentes casos, com a ajuda dos quais procurarei ir mais além.

¹ Tradução de Filipe Ceppas e Alonso Bezerra de Carvalho.

² Université de Paris VIII et Université de Artois.

Caso 1: Ler e fazer a diferença

Tomemos o caso clássico da leitura de um texto filosófico: compreendê-lo, começar a compreendê-lo é se fazer sensível em primeiro lugar ao caráter paradoxal e, no fundo, pouco evidente e desorientador daquilo que ele transmite ou quer dizer; é começar por reconhecer o caráter estranho, desconcertante, atópico, deste ou daquele texto de filosofia. Fazer isso não acontece por si mesmo, e, sobretudo, não é suficiente declarar o caráter estranho ou atópico do texto, mas, antes, conquistá-lo, reconhecendo-o, inicialmente, para seguir analisando as primeiras leituras que os estudantes fazem de textos que lhes são geralmente difíceis, e com relação às quais a sua primeira preocupação é, legitimamente, reconduzir esses textos ao conhecido, é reconhecê-los. Apoiar-se sobre essas primeiras leituras para liberar passo a passo aquilo que no texto as torna impossíveis, e com isso abrir-se à sua estranheza, parece-me ser um trabalho relevante de certo profissional da docência e do qual se poderia dizer que se basta a si mesmo. Quero dizer que chegar a tal objetivo, desse modo, foi por diversas vezes suficiente para me assegurar que “fiz o meu trabalho”, que “fiz o essencial do meu trabalho” ou, ainda, que isso basta e o resto não me diz respeito. E, portanto, nesse sentido, considero por isso que estou quite com a questão da transmissão.

Ter-se-ia aí um exemplo dessa ideia de que a consciência do problemático é o que permite uma transmissão, como se finalmente algumas delas somente pudessem ser efetivamente retidas e fazer eficientemente o seu trabalho se, e somente se, fosse valorizado aquilo que faz com que ela incomode nossas maneiras comuns de ver, engajando, então, o espírito em certo trabalho. Com isso, estamos bem longe da afirmação brutal de que a filosofia se define em sua oposição a toda *doxa*, pois, essa diferença, que por vezes pode haver, deve ser, de imediato e a cada vez, precisamente conquistada, *contra*, mas também *com* uma *doxa*.

Seria necessário igualmente admitir, o que em minha opinião é muito mais importante, que essa “doxa” só é algo sobre o qual devemos realmente nos apoiar se está claro que todos nós a carregamos; o professor, inclusive, que vive indubitavelmente no mesmo mundo daqueles a quem ensina e, por conseguinte, compartilha com eles o caráter dóxico. A *doxa* é bem mais do que o simples julgamento dos ignorantes ou dos estúpidos: ela é uma maneira de ser no mundo, ela tem razões que podem ser ditas, ela não é dita sem razão, de modo que fazer filosofia, e também ensiná-la, não está separado de um trabalho sobre si mesmo e seus reconhecimentos dóxicos. As representações que são questionadas aqui

não remetem somente às opiniões de tal ou qual pessoa, por exemplo, os ignorantes, mas à forma dóxica que nosso presente partilha, e é em relação a tal saber dóxico que o desvio filosófico pode ganhar sentido.

Podemos aprofundar essa distinção de outra maneira, desde que perguntemos, após termos dominado o sentido de um texto qualquer, e não especificamente filosófico: o que é possível fazer, a quem nos convida exatamente, em qual direção nos conduz, ou quais consequências podemos tirar para nossas vidas ou para nossas próprias tarefas? E, portanto, logo que nos situamos na perspectiva que tal texto parece querer nos situar, e tentamos explorar as consequências para nós, nos aproximamos indiretamente do sentido do texto: “É isso que ele quer realmente? É isso que ele pretende? É simples delírio ou é outra coisa?”

Em diversos casos, eu poderia dizer: “isso é suficiente, fiz o meu trabalho, mesmo que eu não tenha transmitido um saber ou que eu esteja satisfeito com tê-lo apresentado”; e indiquei que esse jogo podia ter o sentido de um desvio, não tanto com relação a uma representação quanto com uma ordem de representações — a nossa atualmente, o que pensamos geralmente — ou, então, o sentido de um desvio entre o que diz tal texto e a capacidade de ele proporcionar algo para nossas vidas. O “mundo presente se torna problemático, sua evidência, sua solidez natural, de repente, se põe a mudar”, isso é suficiente para fazer nascer o que chamamos pensamento, como suspensão circunstanciada das nossas fixações naturais. Nossas vidas mesmas tornam-se problemáticas, desde que as relacionemos a textos que pretendem nos convidar a esta ou àquela perspectiva e compromisso, perdendo com isso a sua naturalidade.

Caso 2: A aprendizagem da escrita

Mas, eis um segundo momento, que diz respeito à aprendizagem da escrita. Mais precisamente, que se refere a certa ideia dessa aprendizagem, na medida em que buscamos torná-la possível.

Vygotsky, o voluntário, o consciente e o abstrato

Para iluminar essa questão da aprendizagem da escrita, sirvo-me frequentemente de um texto conhecido do psicólogo Vygotsky, no qual ele mostra com numerosos argumentos, ou seja, com o que para ele são diversos graus comparativos, que a escrita não poderia ser compreendida como uma simples tradução do oral e, conseqüentemente, que não se poderia compreender a sua

aprendizagem como uma questão meramente técnica:

A pesquisa mostra que, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, a linguagem escrita não reproduz de modo algum a história da linguagem oral, que a semelhança entre os dois processos é mais uma questão de aparência externa do que uma questão de fundo. A linguagem escrita também não é a simples *tradução* da linguagem oral em sinais gráficos e o seu domínio não é a simples assimilação da *técnica* da escrita. Se fosse assim, deveríamos esperar que, com a assimilação do mecanismo da escrita, a linguagem escrita tornar-se-ia também rica e desenvolvida tanto quanto a linguagem oral, tal como uma tradução assemelha-se ao original. Mas esse não é o caso. (VYGOTSKY, 1985, p. 259, grifo nosso).

O que está em questão, no caso da escrita, com efeito, é antes de tudo que o sujeito ou o espírito são convidados para uma nova situação ou, mais exatamente, para uma nova relação com eles mesmos. Vygotsky (1985) descreve resumidamente dizendo que, por um lado, a escrita é mais abstrata que o som e, por outro, é necessário que se seja mais voluntário e mais consciente em seu desenvolvimento. A aprendizagem da escrita é, portanto, difícil porque está em jogo não um simples problema técnico, mas certa transformação do espírito ou de si, que deve poder entrar numa relação mais consciente, mais voluntária consigo mesmo, bem como uma relação mais “abstrata” com as palavras.

O meu propósito aqui não é entrar no exame aprofundado dessas razões, mas salientar que com esse texto se torna possível construir uma relação diferente com a aprendizagem, começar compreender a dificuldade e começar a interiorizá-la como tal. A criança não é, nem está somente diante de, “um problema técnico”; tampouco o problema que se põe a ela é apenas um problema técnico ou, simplesmente, exterior. Mesmo supondo que a aprendizagem da escrita seja efetivamente uma aprendizagem que poderíamos pensar como a aprendizagem de certa técnica ou, mais precisamente, que ela poderia ser descrita como tal (isso é um A, aquilo é um B; B e A resultam em “BA”), parece que não podemos permanecer somente nisso, sendo necessário dizer que a aprendizagem desse tecnicismo demanda outra relação consigo, bem como com o outro.

Vygotsky carrega nas tintas sobre essa dificuldade. A escrita é a palavra menos a entonação, menos a expressão e, nesse sentido, diríamos que o escrito é mais abstrato. Por meio dessas expressões que parecem apenas descritivas, ele começa a delimitar o que escapa à descrição. Ele acrescenta igualmente que a

relação com o escrito é “mais voluntária”, “mais consciente” ou, ainda, que a entrada na escrita supõe uma relação mais consciente e mais voluntária consigo e com o outro. Estão aí as palavras, simples palavras, que têm por função nos colocar no caminho, e começamos a compreender esses termos pelo contraste, com uma situação de interlocução espontânea, onde parecemos conectar as nossas réplicas sem pensá-las, no sentido em que Vygotsky evoca a seguir:

A escrita é um discurso monológico, uma conversação com a folha branca de papel, com um interlocutor imaginário ou apenas figurado, enquanto que a situação da linguagem oral é sempre aquela da conversação. A linguagem escrita implica uma situação que exige da criança uma dupla abstração: a do aspecto sonoro da linguagem e a do interlocutor. A pesquisa mostra que é esta segunda abstração a maior dificuldade que o aluno encontra para dominar a linguagem escrita. (VYGOTSKY, 1985, p. 260).

Contudo, se começamos a compreender essas palavras, contrastando certas situações em relação a outras (“diante da página em branco”, visto que Vygotsky reproduz esse clichê que não diz mais nada ou que deveria ser um pouco mais aprofundado, contestando-o etc., ou, em resumo, problematizando-o), não se pode dizer que elas sejam completamente claras, transparentes e, sobretudo, de uso fácil. O que é, afinal, estabelecer uma relação voluntária e consciente com a linguagem, consigo mesmo e com o outro? Em que sentido tais termos podem esclarecer e permitir configurar práticas de ensino? Essas palavras indicam uma dificuldade, o que permite que comecemos a dizê-la, mas não poderíamos tomá-las como respostas a um problema: muito pelo contrário, constituem o problema e dão a ele uma primeira orientação.

O que podemos afirmar é que, ao menos, essa relação mais voluntária, abstrata e consciente, consigo mesmo e com a linguagem, não pré-existe às situações em que poderia ser requisitada. Ela nasce no seio mesmo de certas situações que é necessário procurar encontrar e instaurar. Como no caso da situação oral. Algumas entre elas não são simplesmente encadeamentos irrefletidos de palavras, mas, porque elas se regulam segundo um certo ritmo, segundo certa dose de silêncio e de expectativa, permitem a um ou a outro se pronunciar mais claramente e encadear não mais direta e espontaneamente. Porém, segundo o motivo de certo desvio ou da lembrança do que um outro disse, de uma certa diferença que diz efetivamente que alguém refletiu mais conscientemente, a partir de uma interioridade, de um querer dizer mais consciente, também do que ele teria entendido e, portanto, traduzido com base em uma ou outra réplica dife-

rente. O oral, o que chamamos o oral, pode, assim, ser o lugar do nascimento de uma atenção mais consciente e mais precisa ao que nós dizemos, segundo modelos cuja primeira imagem pode ser encontrada nos diálogos de Platão, e que é retomada pela didática contemporânea, no que concerne ao debate.

Nasce aqui toda uma nova atenção às diferentes situações de linguagem, escritas e orais, onde certamente pode nascer de fato alguma coisa como *se apoderar da própria fala*, em particular na relação com o que teria sido entendido, e que então poderíamos chamar de mais voluntária e consciente, mais abstrata também. Abre-se aqui um espaço ou uma atenção problemática, isto é, que sabe que, por um lado, essa outra posição do sujeito pode estar proximamente ligada a certas situações mais ou menos propícias e, de outro, ela não decorre automaticamente daí. Há um problema porque há o motivo de uma diferença entre o que pode se descrever e o que pode advir de uma relação consigo “mais voluntária”, “mais consciente”, ou “mais abstrata”.

Ora, parece-me que é nesse ponto, portanto, a partir do momento em que a escrita é reconhecida como problema, que pode nascer toda uma relação com a herança filosófica, que soube, eu creio, reconhecer e pensar a escrita como problemática e a constituiu como o objeto de uma certa experiência.

Rousseau e os erros de pronúncia

Para ilustrar esse ponto, recordarei resumidamente um texto de Rousseau, que se refere novamente à temática da linguagem oral, na medida em que podemos dela nos tornar mais conscientes.

Penso em suas análises relativas a uma boa pronúncia oral: “Vivi muito em meio aos camponeses, nunca ouvi nenhum deles, homem, mulher, menino ou menina, pronunciar o erre guturalmente” (*grasseyer*: substituir a letra “r” por uma espécie de rolamento gutural e, portanto, deixar de pronunciar o “r”, fazendo assim um erro de pronúncia). A partir desse ínfimo detalhe, Rousseau constrói toda uma cena onde está em questão a qualidade da pronúncia, diferenciando-a segundo um duplo critério: campo/cidade, por um lado, ama de leite ou não, por outro lado. Ele constrói, desse modo, o seguinte esquema: crianças da cidade/ crianças criadas por amas sempre preocupadas em adivinhar o que elas dizem/crianças que falam mal e que têm a indicada deficiência na pronúncia:

A causa desse erro é que, até os cinco ou seis anos, as crianças da cidade, educadas no quarto, junto às saias de uma governanta, só precisam resmungar para

se fazerem ouvir. Tão logo movem os lábios, alguém já se empenha em escutá-las; elas reproduzem mal as palavras que lhes são ditadas, mas, de tanto querer prestar atenção nelas, as mesmas pessoas sempre ao redor adivinham o que elas queriam dizer, mais do que o que disseram. (ROUSSEAU, 1969, p. 87).³

De outro lado, temos o esquema seguinte: crianças do campo/crianças habituadas a falarem de longe/crianças em que as mães estão ocupadas, o que não quer dizer de maneira alguma que são irresponsáveis (visto que, para Rousseau, as irresponsáveis são as mães ociosas, preocupadas em aparecer na sociedade, que abandonam suas crianças):

No campo, tudo é diferente. A camponesa não fica todo o tempo junto ao filho; ele é obrigado a aprender a dizer bem claramente e bem alto o que tem necessidade que ela ouça. Nos campos, as crianças soltas, longe do pai, da mãe e das outras crianças, exercitam-se em se fazer ouvir à distância e a medir a força da voz pelo intervalo que as separa daqueles por quem querem ser ouvidas. (ROUSSEAU, 1969, p. 87).

Enfim, quando Rousseau, algumas linhas adiante, fala da escola, cuja ambição, segundo ele, seria a de corrigir esses erros de pronúncia, ele dirá, contudo, que ela não cumpre essa tarefa pela seguinte razão:

O que os impede de adquirir uma pronúncia tão nítida quanto à dos camponeses é a necessidade de aprender de cor muitas coisas e de recitar em voz alta o que decoraram, pois, ao estudar, acostumam-se a resmungar e a pronunciar mal e negligentemente [...] Todos esses pequenos defeitos de linguagem que tanto tememos que as crianças contraíam nada são. São prevenidos ou corrigidos com grande facilidade. Aqueles, porém, que as fazemos contrair tornando sua fala surda, confusa, tímida, criticando continuamente seu tom, censurado todas as suas palavras, não se corrigem jamais. (ROUSSEAU, 1969, p. 87).

A escola poderia corrigi-los, sem dúvida, instaurando em seu seio a distância que os pequenos camponeses têm como natural. Todavia, ela faz o contrário, reduzindo o espaço e impedindo a palavra, sob o pretexto de corrigi-la.

O que é muito claro nessas passagens é que a questão da pronúncia não é, e está muito longe de ser, uma simples questão técnica. De um lado, falar

³ As citações de Emílio foram retiradas, por vezes, com pequenas modificações, da edição brasileira, publicada pela Martins Fontes, 1995 (NT).

bem, falar distintamente, é o signo de um espírito que se possui ou, ao menos, a questão da pronúncia não pode ser desconectada de uma relação ao espírito e à alma; de outro lado, essa questão da pronúncia está diretamente ligada a todo um conjunto de relações, sociais, geográficas, antropológicas, morais e, sobretudo, espaciais. Ela designa o todo de um mundo, e uma criança que rola os “rr” (*grasseye*) é, para Rousseau, o signo ou o símbolo de todo um mundo e, em particular, de todo um mundo de injustiça.

Certamente, podemos e devemos nos assustar com isso ou recuar um pouco; devemos, por exemplo, poder dizer que, de fato, às vezes alguns exercícios técnicos são suficientes para consertar um erro de pronúncia, e teríamos razão nisso. Mas dizer que “basta, às vezes, um exercício técnico” parece-me ser algo condicionado pela compreensão ou pelo saber que, num pequeno erro de pronúncia, pode estar em jogo “todo um modo”, toda “uma relação com o mundo”. Quero dizer que nossa adequação à técnica está condicionada por saber que o que nós visamos não é algo somente técnico. Do mesmo modo, e reciprocamente, nossa adequação a essa maneira de encarar esse erro (portanto, como signo de um mundo) está condicionada pela experiência de que basta, às vezes, um nada para ele desaparecer: como lembra Rousseau, “todos esses pequenos erros de linguagem”, não são “nada”, ou nada que deva nos inquietar particularmente. E isto, sem dúvida, não seria exagerado dizer, todos os ortofonistas sabem.

Não se trata também de retomar simplesmente essas análises e supor que elas valeriam hoje como ontem, em particular segundo as mesmas diferenças cidade/campo. Ao mesmo tempo, parece que essas mesmas diferenças foram reinvestidas em coordenadas sociais e políticas bem diferentes, e que são hoje as nossas, como podemos ver em alguns textos atuais, em especial aqueles que abordam a questão do iletrismo (LAHIRE, 1993; 1999).

Trata-se, assim, de reconhecer que, de fato, naquilo que aparece como um erro de pronúncia, não está em jogo somente um questão técnica, um defeito do aparelho fônico, mas, antes, todo um conjunto de relações sociais que nele estão investidas. Está em causa também algo diferente de uma relação familiar em sentido estrito, dado que, como vimos neste texto, as famílias estão imediatamente situadas num conjunto de coordenadas sociais e políticas muito diversas.

O recurso à tradição filosófica

Por meio dessa remissão a Rousseau, que é um dentre os diversos au-

tores os quais abordaram o tema, quis ilustrar que, no ponto mesmo em que a questão da escrita se afigurava como um problema, seria possível reencontrar com proveito a tradição filosófica, mas também uma tradição literária que soube igualmente pôr em cena essa relação com o escrito como questão e problema. A tradição filosófica se caracterizou por ter problematizado, por exemplo, a questão da escrita e da boa pronúncia, sendo que esse “problematizado” quer dizer aqui ao menos duas coisas: ter sabido dizer que por meio desses comportamentos externos se jogava ou se podia pôr em jogo toda uma relação com o espírito e consigo mesmo, e ter sabido investir essas questões em coordenadas sociais, mundanas e morais.

É nesse sentido que ela elaborou o que chamaria um saber da experiência, do que é rolar os “rr” ou não, falar corretamente ou não, pronunciar corretamente ou não, poder escrever ou não. Com isso, ela constitui coisas também mínimas, e que, entretanto, nos são muito próximas, como o *grasseyement* ou os erros infantis de pronúncia como objetos da experiência (e, seguramente, a partir disso se poderiam construir outras problematizações: como, por exemplo, problematizar o clichê da “página em branco”; problematizar, ainda, a possibilidade indicada no aprofundamento de uma auto-afetação da escrita e pela escrita, que seria então preciso se aproximar não somente daquilo que Vygostky chama linguagem interior, como também da possibilidade de imaginar. Isso para dizer que o percurso feito a partir desses dois textos é um percurso legítimo e necessário em si mesmo, mas que haveria outros a realizar).

Desse modo, comecei a delinear certo cenário, no qual situo atualmente meu trabalho de professor e o que gostaria que fosse um trabalho filosófico. As principais referências são as seguintes: uma entrada no assunto, partindo de uma questão prática ou, mais exatamente, de uma abordagem, dita técnica por Vygostky, acerca de uma questão, a da escrita; a construção, passando por uma obra de psicólogo, de uma alternativa a essa abordagem; num terceiro momento, a possibilidade de trazer elementos da tradição filosófica para o problema assim construído e, simultaneamente, a possibilidade de problematizar a questão no sentido exposto.

Assim, teríamos atacado uma abordagem tecnicista, passando por obras de ciências humanas e desenvolvendo o problema graças à tradição filosófica.

Seria necessário, no entanto, perguntar se obras como aquelas de Rousseau, mas também de outros filósofos, são ainda hoje possíveis. E, inevitavelmente, seríamos conduzidos a dizer que não, pois elas não são mais possíveis, pela simples razão de que há hoje uma psicologia, uma sociologia, uma antropologia, que dificilmente podem ser ignoradas. Porém, diríamos que essa capacidade de

Rousseau e de outros filósofos, em fazer ver num signo certamente benigno, o que denominei todo um mundo, desenvolvendo o que está encoberto nesse signo, sem perder a unidade, diz respeito ao talento filosófico ou ao que podemos esperar de um filósofo.

Nesse momento, gostaria de avançar muito resumidamente num certo prolongamento destas primeiras análises, indicando duas direções. Gostaria de indicar que esse tipo de análise parece convir com certo estado de coisas atual que, em minha opinião, não nos pode deixar indiferentes. Convir aqui significa mais precisamente que esse tipo de análise, ao mesmo tempo, responde e contesta esse estado de coisas que, por sua vez, se *refere a* ou *define* certo estado do pensamento ou do pensar. Qual é ele? Tomarei o motivo típico na introdução de um livro de antropologia *L'omnivore*, de Claude Fischler, que trata dos regimes alimentares.

Caso 3: A forma contemporânea da problemática

Vocês conhecem toda a inquietação suscitada por essas questões sobre regime alimentar, hoje em dia. Originada na América do Norte e se estendendo agora pela Europa, a questão dos “obesos” ou dos “anoréxicos”, dos “gordos” ou do “colesterol” e, em geral, a questão do bem e do mal comer preocupa doravante todo o mundo, e se instaura em todas as políticas de saúde pública que têm, entre outros objetivos, antecipar-se a esse “problema”.

Isto se transformou no que hoje chamamos de um “problema social”, e está contido nesse sintagma que não se trata somente de uma temática cognitiva, mas que deve envolver uma mobilização de todos, tanto dos cientistas quanto dos cidadãos comuns, dos poderes públicos e das indústrias agro-alimentares.

Como no caso precedente, e sem dúvida mais ainda, supõe-se que essa questão deva mobilizar, na escola, indicações para que os professores possam orientar seu ensino nessa direção.

A perspectiva é, nesse caso, extremamente prática: há um problema e é necessário resolvê-lo. É necessário procurar as causas e as condições da disfunção alimentar e, ainda, procurar as regras do bom regime, partilhando-as com as crianças e eventualmente com os adultos que as educam.

Porém, se tal perspectiva é maciçamente dominante, parece-me bastante claro e, em certo sentido, evidente, que essas questões acerca do regime alimentar podem e devem remeter a outra ordem de questão e de interrogação: o que é comer hoje, o que é “alimentar-se” e bem-alimentar-se, o que é em especial estar “bem alimentado”? O que é, ainda, estar enfastiado, e com relação a quem

ou ao que nos enfastiamos, e certamente tenho aqui em mente a surpresa que provoca em qualquer indivíduo mostrar que o que o faz enfastiado, e que ele toma por um dado natural, é, com efeito, uma construção, o produto de uma certa cultura. Além e ao lado de toda inquietação sobre as normas do bem-comer há, portanto, lugar – ou deveria haver lugar – para uma interrogação sobre essas normas e, antes de tudo, para uma visibilidade dessas normas, que a maior parte do tempo nos constitui e que não vemos, em suas dimensões sociais, políticas e econômicas.

Há, assim, uma dupla dimensão do problema: de um lado, uma perspectiva prática e, sobretudo, normativa; de outro, uma perspectiva mais reflexiva, mais cuidadosa de “colocar à distância” certas normas, tornando-as visíveis, e que tomaria o caminho não de um relativismo mais ou menos fácil, mas de um real comparativismo.

É essa distinção sobre a noção de problema que encontramos no início do livro de Claude Fischler, mencionado acima. Começando por sublinhar o paradoxo que consiste no fato de que é em nossas sociedades de abundância — onde a questão do comer parece, assim, ter sido regulada (e naturalmente trata-se de certas sociedades, as “nossas”, principalmente norte-ocidentais) — que se desenvolveu, no entanto, toda uma inquietação do bem-comer, ele escreve:

A alimentação é um grande tema-problema de nosso tempo. A medicina, oficial e paralela, o consumismo, a imprensa, as publicações, os meios de comunicação social, a literatura mesma, abordam-no constantemente. Desde o fim do século XIX, o Ocidente bem alimentado criou para si uma disciplina médica especializada, a nutrição: eis que ela está *cada dia mais obrigada* a situar os perigos, a prescrever as boas escolhas, a dizer onde estão o bom e o mau alimento. A imprensa, as publicações contemporâneas produzem continuamente discursos sobre a alimentação, quer se tratem de regimes de saúde, ou de receitas e de prazer.

« O que comer? Como comer? » são questões que aparecem sem cessar. Tudo se passa como se o ato alimentar, *por essência, colocasse um problema delicado, difícil, talvez insolúvel ao indivíduo* [...] A grande angústia do comilão moderno, como talvez aquela do primata ancestral, resulta, com efeito, de uma incerteza ligada às escolhas dos alimentos. E essa angústia, veremos, é consubstancial ao estado do onívoro, uma condição assentada em nosso ser biológico, em nosso metabolismo, mas também, sem dúvida, em nossas mentes. (FISCHLER, 1993, p. 10-12, grifo nosso).

Do início ao fim desse texto, há uma reviravolta na noção do problema. Num primeiro momento, ele é ao mesmo tempo externo e interno: o termo remete, de um lado, à preocupação e à busca de soluções, é colocado como certo problema exterior que poderíamos resolver; mas, de outro lado, ele remete também a uma constante injunção, cuja ocorrência nos deve deixar preocupados, como se finalmente essas “soluções” não bastassem jamais e muitas outras coisas estivessem em jogo. Num segundo momento, no fim do texto, o sentido do problema é todo outro: ele remete a um problema que nós somos e que nos constituiria como homem, em relação ao qual não poderia haver senão soluções parciais, fragmentadas. Este é o ponto que será principalmente analisado pelo autor, o qual procurará construir “o problema que nós somos no que diz respeito ao comer” e, nesse sentido, uma antropologia do comer, em torno de três características tidas por maiores: o paradoxo do onívoro (um animal, o homem que, podendo tudo comer, pode também tudo temer), o princípio da incorporação (segundo o qual a gente é o que come), as fronteiras do eu (*self*) e as características do fastio. Poderia, então, supor que essa reviravolta do sentido do problema permite também torná-lo um pouco mais exterior ou pelo menos escapar dessa relação de injunção, característica do primeiro sentido.

Retomo aqui dois sentidos da noção do problema que eu tinha valorizado desde a análise do texto de Vygotsky; retomo igualmente e, sobretudo, o fato perigoso de que a primeira perspectiva destrói e anula a segunda, pois, sempre preocupados em resolver os problemas, nos esquecemos um pouco “o problema que nós somos”, negligenciando-o. Por isso que, a meu ver, sendo esse perigo de destruição constante, é preciso combatê-lo, e é a isso que se propõe este tipo de trabalho.

Enfim, reencontro o apoio necessário para essa reflexão numa obra de ciências sociais (em si mesma muito rica sobre essas questões, e que utiliza os trabalhos de Lévi-Strauss e Bourdieu, deles se afastando em alguns momentos). Mas eu poderia indicar, novamente, que a tradição filosófica não ficou totalmente muda sobre isto, e que nela encontramos apoio para problematizar essa questão sobre os três pontos indicados por Fischler (penso principalmente aqui em Nietzsche, em Rousseau mais uma vez, em Montaigne e na tradição greco-romana).

Poderia mostrar como reconhecer essa estrutura-tipo no que diz respeito a dois outros “problema sociais”. Penso, por um lado, na querela do iletrismo, para a qual os trabalhos de B. Lahire nos tornou sensível, e, de outro lado, na questão do devir da “forma familiar”, para a qual o livro de Irène Théry hoje nos torna sensíveis. Em todo o caso, eu poderia seguir na mesma direção que o fiz

para a aprendizagem da escrita. Que se possa alargar esse esquema para outros “temas-problemas” parece-me inteiramente seguro (por exemplo, a igualdade homem-mulher; por exemplo, a forma escola e sua relação com a igualdade, seu poder para produzir a igualdade).

Há, portanto, em minha opinião uma estrutura-tipo de nossa modernidade, que há nisso de pensamento para nós, e creio que não é ilegítimo querer vincular seu trabalho de filósofo à consideração desse dado.

Reencontrar Deleuze

A segunda direção me conduz para a obra de G. Deleuze, na qual creio reencontrar certos temas ou certas lições. Não aplicamos jamais uma filosofia e seus temas maiores, nós os retomamos, em contrapartida, quando perseguimos suas próprias questões e os reencontramos transformados. É um pouco o que me aconteceu, pois, se já há muito tempo tenho lido e relido esse livro desconcertante e difícil que é *Diferença e Repetição*, se tenho há tempos buscado traduzir alguns temas em minha própria prática de maneira um pouco obsessiva e sempre insatisfatória, foi, com efeito, indiretamente que o reencontrei, permanecendo talvez mais fiel às minhas próprias interrogações. Indicarei, assim, brevemente os pontos sobre os quais creio poder me reencontrar com ele.

Há uma primeira ideia frequentemente afirmada, segundo a qual o trabalho do pensamento não tem por fim o reconhecimento. O pensamento exige desorientar, essa é sua missão própria e, talvez, seu único resultado. Reconhecer-se, reencontrar-se, sentir-se em casa é, no máximo, o ponto de partida do pensamento, que ele deve tentar desarrumar. A ordem é sempre nossa ordem e nosso conforto, e o real não existe senão na medida em que podemos questionar essa ordem e produzir algum arrombamento. Tornar estranho o mundo, vê-lo como estranho, é também vê-lo como novo e sair de nossos velhos hábitos; é também vê-lo segundo as diferenças que nos interrogam e que nos questionam. É o que procurei dizer tanto com o exemplo da leitura de textos como com a questão da aprendizagem da escrita e as noções de voluntário, de consciência, da abstração. A filosofia é uma desorientação; o meio de construir essa desorientação foi para mim certa forma de nominalismo.

É numa tal direção que Deleuze redefine o conceito de dialética. A dialética, como processo ou devir do real, pode ser definida segundo o complexo problema-solução. Seu método é a ironia, e “a ironia consiste em tratar as coisas e os seres, seja como respostas a questões ocultas, seja como caso de problemas a resolver” (DELEUZE, 1964, p. 88). Um livro, um texto, nos questiona, isto

é, devem nos fazer ver a nós mesmos como uma resposta a uma questão e como a avaliação irônica dessa resposta. Nesse sentido, é isso o que estava em jogo no meu primeiro caso: ler um texto é ver nas primeiras leituras que nós lhe infligimos, onde somos nós que aparecemos e não apenas o que se costuma nomear “nossas opiniões”. Ler um texto é o exercício pelo qual aparecemos a nós mesmos e somos de alguma maneira julgados ou não pelo que lemos. Ler um texto é, assim, refletir sobre si mesmo e o mundo de onde viemos. No caso da aprendizagem da leitura, surgiu a necessidade de construir “todo um problema” em torno de uma questão aparentemente insignificante de um erro de pronúncia e, desde então, estar em condição de indicar que, por exemplo, esse erro sou eu, somos nós, formando com isso todo um mundo relacional. A criança que dobra os “rr” ou que resmunga é, para Rousseau, um signo, e um signo de todo um mundo que é — e que também nós somos ou podemos ser — um possível real que não nos é estranho, e que compreendemos precisamente porque esse “erro” foi pensado e constituído como signo, como signo de toda uma experiência de relações. Seu erro não se prende a ele mesmo ou à sua psicologia própria, ele se abre e é a abertura a todo um mundo que ele faz ver e finalmente conhecer.

Nesse complexo problema-solução, Deleuze insistia muito sobre o lugar e o papel do conceito. O conceito deve poder colocar em forma o problema, a análise do problema não deve estar restrita aos casos, deve poder ser construída *graças a e com os* conceitos. No caso da aprendizagem da escrita, são as noções tomadas de Vygotsky que tiveram esse estatuto de conceito: a questão do voluntário, a questão da tomada de consciência. São essas noções que permitem que os casos se juntem, chamando a atenção para casos diferentes, susceptíveis de reformular a questão. Enfim, essas noções são efetivamente o signo de uma diferença entre o plano do descritivo e aquele que pode veicular, o motivo de uma tomada da palavra ou de um pensamento mais consciente, ou, ainda, de um pensamento mais abstrato.

Conclusão

O objetivo deste simpósio é pensar a noção de experiência, em referência a uma dupla perspectiva, seja a do ensino e da educação, seja a da filosofia. É isso que procurei fazer, mostrando como essa noção poderia ser construída, hoje, e precisamente contra o que e qual seria a contribuição própria da filosofia. Uma coisa poderá sem dúvida surpreender: essa paixão ou esse desejo de “reconduzir” a filosofia ou a tradição filosófica; esse desejo de fazer ver como essa tradição é, com efeito, rica de coisas importantes. Esta posição poderá surpreender,

e não sou certo de tê-la bem apreendido eu mesmo. A tradição filosófica é, para mim, algo como um conjunto de riquezas em vias de ser esquecida ou correndo o risco de ser esquecida, e é verdade que concebo o meu trabalho como a tentativa de fazê-la brilhar de novo e, de novo, se eu puder fazer isso, então considero que cumpri a minha tarefa. Podemos certamente pensar e praticar a filosofia de outra maneira, mas apresentei uma razão para dizer que, num determinado sentido, se um certo aspecto que conhecemos como filosofia não está doravante terminado, ele é ao menos bastante difícil de reencontrar: essa maneira de vincular, através do que chamei um signo, todo um mundo de problema, todo um mundo que foi, simultaneamente, sociológico, político e psicológico.

Referências

DELEUZE, G. *Différence et Répétition*. Paris: PUF, 1964

FISCHLER, C. *L'Homnivore*. Paris: Odile Jacob, 1993.

LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires, 1993.

_____. *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte, 1999.

ROUSSEAU, J-J. *Emile ou de l'éducation*. Paris: Gallimard, 1969.

THÉRY, I. *La distinction de sexe – Une nouvelle approche de l'égalité*. Paris: Odile Jacob, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales, 1985.

Experiência, Educação e Contemporaneidade