



# Lugar de fala, lugar do desejo

## Reflexões sobre o ensinar e o aprender

Rosana de Lima Soares <sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo pretende discutir, à luz de alguns filósofos contemporâneos, o ofício de ensinar/aprender. A partir da filosofia e seus saberes, pretende-se abrir uma trilha que nos auxilie a pensar sobre a desafiante e (acreditamos) necessária tarefa de formar, por meio deste ofício, sujeitos críticos, atuantes e pensantes nas mais diversas áreas do conhecimento, além de engendrar, nessas tramas, a própria reflexão sobre esse fazer.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem; saber; filosofia; comunicação

**Abstract:** This article aims to discuss the teaching/learning process, considering the concepts of some contemporary philosophers in order to reflect on this role and its implications. A philosophical approach will also be used to reflect on the challenges and responsibilities of preparing the students to act as critical citizens and active professionals in the different fields of knowledge.

Key words: teaching/learning; knowledge; philosophy; communication

<sup>1</sup>

Rosana de Lima Soares é pesquisadora e professora doutora no Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da USP. Autora de *Imagens veladas: Aids, imprensa e linguagem* (Annablume, 2001), além de diversos artigos em revistas acadêmicas e científicas.

“O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
que chega a fingir que é dor,  
a dor que deveras sente”.  
Fernando Pessoa

Começamos este artigo com as palavras do poeta para arriscar dizer que o professor é um fingidor. A filosofia, em sua definição de “amor à sabedoria”, faz dele amigo da sabedoria. Amigo, todos sabemos, não é apenas aquele que reconhece nossas qualidades mas também nossos defeitos e que, apesar deles e por causa deles, ainda assim nos admira e respeita. É do ofício de professor – especialmente aquele voltado para a reflexão filosófica e suas áreas correlatas – que trataremos neste artigo.

A essência do trabalho acadêmico é comumente definida como “ser especialista em determinada área do conhecimento”. Mas como trabalhar este conhecimento de forma a não apenas depositá-lo e cobrá-lo, mas realmente *elaborá-lo*? E mais: como transformar esse conhecimento em *saber*, sonho e desejo da filosofia? Para ensaiar uma resposta a essas questões,

pedimos *licença poética* para tratar da filosofia como metáfora para o processo de ensinar/aprender, especialmente em nosso campo de estudos: a comunicação, as mídias, o jornalismo.

A partir de textos selecionados, podemos traçar algumas diretrizes a fim de delinear nosso *lugar de fala*. Jean-François Lyotard (1987) trata da filosofia como uma autodidática, um paciente trabalho de escuta dos textos em que temos que estar próximos à “infância do pensamento” (prematura, inconsistente), despidos de nossos preconceitos ou pressuposições.

Nesse sentido, mais do que um curso a filosofia seria um (per)curso, uma possibilidade de legislar sobre a razão humana; por isso, o que se ensina não é a filosofia, mas o *filosofar*. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) apontam para uma especificidade da filosofia: filosofar seria “criar conceitos”, não a simples reflexão sobre o mundo e contemplação de teorias, o que só seria possível quando se atinge a liberdade de criação e a sabedoria propiciadas pela idade avançada. Filosofar seria, portanto, o *oposto de comunicar* algo já estabelecido ou acontecido.

Seguindo pelos autores, Michel Foucault (1998) aponta para o caráter perturbador e questionador da filosofia, que para ser atingido exige por parte de quem a estuda um desprendimento em relação às idéias prontas ou estabelecidas. A curiosidade seria, assim, a mola deste processo, que exige um desgarramento daquilo que se conhece para poder pensar de modo diverso daquilo que se pensa. Só assim seria possível dizer onde estaria e como chegar mais perto de uma verdade, sempre relativa e passível de ser modificada.

Em José Arthur Giannotti (1976), temos a idéia da filosofia como ligação e contato, comunicação e abrangência entre cidadãos e sociedade, exigindo para seu fazer um distanciamento em relação aos fatos – para poder enxergá-los – e ao mesmo tempo uma proximidade radical a eles – para poder ser por eles impactado e tocado, – numa espécie de obsessão reflexiva, fruto também do ócio, que reconduz ao permanente questionamento.

Vejamos agora mais de perto as idéias desses autores para esboçar nosso *lugar de fala* enquanto professores: a possibilidade mesma de ensinar/aprender. Uma vez mais, alertamos que ao tratar da filosofia não estamos pensando particularmente em seu estudo mas gostaríamos de estender a análise às demais áreas do conhecimento, a filosofia colocando-se como uma metáfora do processo no qual estamos envolvidos e como movimento presente em qualquer trabalho reflexivo sobre as relações humanas e seus laços sociais.

A distinção anteriormente realizada entre *saber* e *conhecer* é em si problemática e nos obriga a uma definição. Então conhecer e saber não seriam uma e a mesma coisa? Diríamos que não. Conhecer, conhece-se muitas coisas. Mas o saber é algo mais: penetra nossas entranhas, movimentamos, movimenta-se. Jacques Derrida estabelece essa distinção ao tratar do tema da tecnologia no mundo contemporâneo:

Parece que na história da Humanidade a desproporção entre incompetência científica (saber) e competência operadora (conhecer) não tenha sido nunca assim tão grave. Não se pode mais nem mesmo medi-la a respeito das máquinas de uso cotidiano, com respeito às quais o controle é garantido e a aproximação sempre mais estreita, interna e doméstica. Certo, no outro ontem (antigamente) nem todos os soldados *sabiam* como funcionava a arma de fogo, da qual, todavia, *sabiam* (*conheciam*) muito bem como se servir dela. Ontem, nem todos os condutores de automóveis ou os viajantes de trem sabiam bem como estes *funcionavam*. Mas a relativa incompetência deles não tem mais nenhuma comparação (quantitativa), nem nenhuma analogia (qualitativa), com aquela que

coloca em relação, hoje, a maior parte da humanidade com as máquinas com as quais vive, ou com as quais deseja viver na familiaridade cotidiana. Quem é capaz de explicar cientificamente às crianças como funciona o telefone (via cabo, *over night* ou satélite), a televisão, o fax, o computador, o correio eletrônico, o cd-rom, a ficha magnética, o avião à jato, a distribuição da energia nuclear, o “scanner”, a ecografia etc.? (Derrida, 1995: 62).

Conhecer e saber se colocam, assim, em diferentes graus de apreensão. O conhecer seria mais operacional e funcional, caracterizado principalmente pelo domínio de determinadas técnicas ou tecnologias. Mas o que realmente se *sabe*? Jacques Lacan (1998) já dizia que o falante sabe mais do que [pensa] que sabe (o saber inconsciente), o que remete ao nosso tema: *lugar de fala* (de um humano falante) e lugar do desejo (de um sujeito), já que saber “onde se encontra” seu desejo é a pergunta fundamental deste filósofo-psicanalista. O desejo, nunca é demais lembrar, instaura-se no lugar da falta: os humanos somos desejantes porque faltantes. Saber do seu desejo, ainda que paradoxalmente, é saber de sua certeza – a certeza da falta. Onde há dúvida, ali está a angústia. A certeza oscilante do desejo libera da angústia do não saber. Ao professor, cabe responder a si mesmo: onde está seu desejo? De onde *fala*? (Invocamos aqui, com licença poética, o bíblico “onde está seu desejo, ali está seu coração”).

Voltemos ao nosso *lugar de fala*, tentando conectá-lo ao desejo. De alguma forma as peças devem se encaixar, ainda que não consigamos perceber bem *como*. Evocamos Foucault ao falar sobre a filosofia, os motivos que o levaram a encontrá-la. A pergunta reincide em primeira pessoa: qual o motivo que me impulsiona?

## O Outro que fala enquanto eu falo

Ao pensar em seu ofício, Giannotti se coloca a mesma pergunta:

Por que esta obsessão que nos obriga a debruçar sobre escritos alheios e, durante semanas, meses, anos, articular palavra com palavra a fim de construir um edifício de pensamento, onde possamos caminhar como se cortássemos uma cidade estranha e familiar? O que nos leva a gastar grande parte de nossas vidas junto a uma escrivãzinha, elaborando nosso discurso por meio do discurso do outro? (Giannotti, 1976: 144).

É no próprio Giannotti que encontramos uma possível resposta: o mesmo distanciamento e intimidade com o mundo, paradoxo que segundo ele move o estudante de filosofia, moveria também o trabalho do professor. É preciso estranhar o mundo para dele tornar-se tão próximo a ponto de incomodar-se com ele, refletir com e sobre ele. Uma espécie de “estranhamento atávico”, “recusa secreta”, “necessidade de recuo” que, nas palavras do autor, buscam se tornar produtivos, produzir algo, ainda que tão efêmero. Talvez o *lugar de fala* do professor traga, no fundo, este estranhamento inicial, este ser de forma um pouco diferente, este olhar o mundo com olhos incomuns.

Gérard Lebrun (1976) parece romantizar menos essa escolha ao colocar a filosofia como mais um campo profissional de estudos e pesquisas, de produção teórica e científica, entre tantos outros. Escolhe-se ensinar, no limite, quase pelas mesmas razões pelas quais se escolhe literatura, jornalismo, sociologia. Há uma dose de inclinação e busca, mas há também a oferta de um certo tipo de segurança conceitual e, mais do que isso, um mercado consolidado que demanda por este tipo de atividade. Será, então, que as

sociedades de hoje precisariam tanto de “filósofos” como de “engenheiros”?

As perguntas que daí decorrem são familiares: será possível *ensinar*? Será possível *aprender*? Ou, reinterpretando as palavras de Foucault, será possível ensinar e transmitir a paixão por alguma coisa, ainda mais quando essa “alguma coisa” é o saber e o conhecimento, o que quer que sejam eles, valores hoje muitas vezes em desuso? Retomemos Foucault, com seu questionamento e uma das possíveis respostas às perguntas:

Quanto ao motivo que me impulsionou, foi muito simples. Aos olhos de alguns, espero que este motivo possa ser suficiente por ele próprio. É a curiosidade – a única espécie de curiosidade, em todo caso, que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas aquela que permite desprender-se de si mesmo. De que valeria o encarniçamento do saber se ele só devesse assegurar a aquisição dos conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o desgarramento daquele que conhece? Há momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar e perceber de modo diverso do que se pensa e vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Dir-me-ão talvez que esses jogos consigo mesmo devem permanecer nos bastidores; e que, na melhor das hipóteses, fazem parte dos trabalhos de preparação que desaparecem por si só quando chegam os seus resultados. Mas o que então é a filosofia hoje – quero dizer, a atividade filosófica – se ela não é o trabalho crítico do pensamento sobre si próprio? E se ela não consiste, ao invés de legitimar o que já se sabe, na empreitada de se saber como e até onde seria possível pensar de outro modo? Há sempre alguma coisa de irrisório no discurso filosófico quando se quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer onde está a sua verdade e como encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado no seu próprio pensamento pelo exercício de um saber que lhe é estranho. O “ensaio” – que é preciso entender como prova modificadora de si próprio no jogo da verdade e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se ao menos ela foi ainda agora o que era outrora, isto é, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (Foucault, 1998: 13).

De Foucault extraímos a questão do “buscar pensar e perceber de modo diverso do que se pensa e percebe”, condição sem a qual não seria possível “olhar e refletir”. Talvez essa possa ser uma pista ao pensarmos sobre o *lugar de fala* do professor. A proposta de Foucault aponta para a tarefa do ensino da filosofia de tentar ser um exercício reflexivo, como proposto por Jean Maugüé, para o qual a filosofia seria “o espírito ou a inteligência que se apreende a si mesma” (1955: 643). Lyotard, por sua vez, acrescenta a essa dobra sobre si mesma um outro desdobramento, propondo no lugar do *curso* filosófico um *percurso*: “O longo caminho da leitura filosófica não ensina apenas o que se deve ler senão aquilo que não se acaba de ler, ensina que alguém não faz senão começar, que alguém não acaba de ler o que leu. É um exercício de escuta” (Lyotard, 1987: 117).

A escuta de Lyotard dialoga com o “pensar de modo diverso” de Foucault, pois se trata de uma “escuta da leitura” que deve sempre retornar sobre si mesma, questionar-se, buscar “aquilo que resta ainda impensado embora já tenha sido pensado” (Lyotard, 1987: 117). A filosofia, assim concebida, afasta-se da simples elaboração de teorias, aquisição de um saber ou transmissão de conhecimentos, tornando ainda mais complexa a delimitação do lugar daqueles que se propõem a estudá-la.

Se não se faz pela simples reprodução e transmissão de conhecimentos, qual seria então o caminho da filosofia, de ensinar/aprender? Encontramos uma possível resposta na dinâmica noção de “criação de conceitos” apresentada por Deleuze e Guattari:

(...) O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. (...) Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (Deleuze e Guattari, 1992: 13).

Retoma-se aqui a relação do *filosofar* e da *filosofia* com aqueles que se dispõem a enfrentá-la. Na imagem do “amigo”, Deleuze e Guattari retomam a idéia de estranhamento e familiaridade de Giannotti, o amigo como aquele que conhece o outro tão intimamente que é capaz de dele se desprender para compreendê-lo. A imagem de que os conceitos não se encontram prontos, esperando em algum lugar para serem descobertos, mas que devem ser permanentemente inventados e reinventados faz lembrar uma frase que ouvimos certa vez: “O compromisso da filosofia é com o descaminho, e não com o encontro; ela deve incomodar o torpor que muitas vezes impera”.

Esta frase, simples em sua superfície, questiona o senso comum de que a filosofia deva transmitir conhecimentos, guiar o aluno ao saber, conduzi-lo a pensar criticamente, posicionar-se, fazendo-nos voltar a Deleuze e Guattari: “(...) Conhecer-se a si mesmo – aprender a pensar – fazer como se nada fosse evidente – espantar-se, ‘estranhar que o ente seja’, estas determinações da filosofia e muitas outras formam atitudes interessantes, se bem que fatigantes a longo prazo, mas não constituem uma ocupação bem definida, uma atividade precisa, mesmo de um ponto de vista pedagógico” (Deleuze e Guattari, 1992: 15). Mas o que seria então a filosofia? “Pode-se considerar como decisiva, ao contrário, a definição da filosofia: conhecimento por puros conceitos. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo. A questão do uso ou da utilidade da filosofia, ou mesmo de sua nocividade (a quem ela prejudica?), é assim modificada” (Deleuze e Guattari, 1992: 15).

Acreditamos, pois, que a contribuição da filosofia (de ensinar/aprender), se ela for mesmo possível, não é apenas transmitir conhecimentos (mesmo que estes possam ser reutilizados e reinventados), e nem fomentar algum tipo de “paixão às letras e às idéias”, mas a instauração de um tipo de rigor não-cristalizado que possibilite a criação de conceitos, que só se torna viável se assumirmos a postura não de encontrar o caminho de uma verdade única mas de percorrer, como em Walter Benjamin, seus atalhos, ruas de mão única, becos sem saída.

Retiramos de Etienne Tassin o que acreditamos ser um bom ponto de partida para firmar um possível *lugar de fala*, ponto este que talvez nunca seja explicitado (já que ligado ao desejo, faz-se incerto e errante, muitas vezes não-sabido e indefinido, outras vezes apenas intuído) mas que esteja suportando (sustentando/tolerando) o *ser professor*:

O paradoxo da formação filosófica é assim enunciado: a filosofia não forma nada. É exatamente por não formar nada que é eminentemente formadora. É o princípio de uma formação, cujo conteúdo é o se-formar, o ser-formante oposto ao performante. O valor formador da filosofia não reside, como se acreditou, na capacidade de produzir a forma acabada do pensamento, mas, muito, na capacidade de jamais acabar um pensamento. Não se mensura uma formação pelo seu resultado, mas, pela sua possibilidade de não terminar (Tassin 1986: 9).

Voltemos a Lyotard, quando afirma algo semelhante ao tratar ainda da filosofia: “Filosofar é antes de tudo uma autodidática. Isto é precisamente o que quero dizer com (per)curso filosófico. Não se pode ser um mestre, não se pode dominar (ensinar, domesticar) esse (per)curso” (Lyotard, 1987: 116). Da mesma forma, “não se pode expor uma questão sem expor-se a ela. Interrogar um ‘tema’ (a formação, por exemplo) sem ser por ele interrogado. Ou seja, sem restabelecer uma tradição em relação a este estado de infância que é o dos possíveis da mente” (Lyotard, 1987: 116).

Para Lyotard, “autodidático” não quer dizer que não aprendamos nada com os outros, mas simplesmente que não aprendemos nada deles se eles não nos ensinarem a *des(a)prender*: “Isso fica claro no caso da leitura filosófica, que sustenta a maior parte da conversação que mantemos conosco mesmo sobre um ‘tema’. Essa leitura não é filosófica porque os textos lidos o são. A leitura é filosófica apenas se é autodidática, se é um exercício de paciência. (...)” (Lyotard, 1987: 115). Dessa forma, “o (per)curso filosófico não se propaga como se transmite um saber. Por aquisição” (Lyotard, 1987: 116).

Percebe-se em Foucault, Lyotard, Deleuze, Guattari e Tassin um fio condutor comum, por onde gostaríamos de pensar nosso *lugar de fala*: o interrogar-se e o interrogar, a curiosidade que quer deslocar as coisas a sua volta, o movimento duplo em relação ao pensamento e ao saber, o pensamento que jamais se encerra (nem para “debruçar-se sobre si mesmo”).

Colocamos, então, este outro lugar: o de levar ao descaminho, à perda de si mesmo, ao estranhamento com o mundo para levar ainda a outros lugares. *Des-locar*. Uma proposta em busca da apreensão do nosso legado inconcluso de humanos, com todos os paradoxos nele implicados. Apresentar o diverso, e não o uno. Mudar posições e olhares, produzir a estranheza, admirar-se, ser curioso. Feita de deslocamentos, talvez por isso não haja muito de concreto a oferecer àqueles que se propõem a fazer de ensinar/aprender seu ofício. Talvez, por isso, o *lugar de fala* aí possível seja, na verdade, um *des-lugar*.

Este artigo, já tão repleto de perguntas, termino-o com Osman Lins falando sobre o professor de literatura, contribuindo para a precária amarração de um possível *lugar de fala*. Ouçamos Lins:

Que vem a ser então o professor de Letras? Um inoculador de cultura? Um disseminador de indagações? Um transmissor de técnicas cheio de certezas. E dificilmente pode-se imaginar como essa nova situação é cômoda e, portanto, desejável. Fica o professor a salvo do equívoco que levou tantos de seus antecessores à eterna misantropia: o de tentar incutir nos alunos a sua própria paixão por determinadas obras e pela literatura em geral (empresa, como se pode prever, inteiramente absurda). Não só não lhe cabe despertar essa paixão – e sim mostrar relações – como não deve. Acho mesmo que um homem, hoje, será melhor professor de literatura, ao menos um professor mais eficiente, mais aparelhado para o que dele se espera, se não amar o que ensina. Estou convencido de que a grande maioria está nesse caso. Não amam realmente a literatura e os livros. Se os amavam, a carreira e a eficiência exigem que esse amor seja sufocado ou escondido ou morto. Na maioria das vezes, nunca houve paixão, apenas uma aprendizagem; e paixão, se houve, já não há (...) Mas por que estou falando aqui

em paixão? Não se vende essa mercadoria. Chegamos, assim, a um ponto da maior importância no assunto que discuto. Na época atual, tão propícia aos valores comerciáveis, que lugar tem o indivíduo que quer exaltar os espíritos, agitar as inteligências, levantar perplexidades? Que lugar tem um homem que quer incendiar um fervor? (Lins, 1977: 87-88).

A paixão pelo ensinar/aprender se encontra, ela também, deslocada, sem lugar mesmo. Mas há que sempre saber onde se encontra o seu desejo. Dessa pergunta, como humanos que somos, nunca escaparemos. Ao mesmo tempo em que vislumbramos lampejos, sombras de possibilidades, surge uma nova indagação: será isto mesmo possível? Sem conclusões, lançamos ao ar mais uma questão. Essas e outras perguntas, certamente, continuarão ainda por muito tempo, talvez sempre que entrarmos em uma sala de aula e deixarmos operar este falar-que-se-fala-sem-saber.

## Bibliografia

- BENJAMIN, Walter. "Rua de mão única". In: *Obras completas*. Volume II. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: 34, 1992 (col. Trans), pp. 9-21.
- DERRIDA, Jacques. *La religione*. Bari: Annuario Filosofico Europeo, Biblioteca di Cultura Moderna Laterza, 1995.
- FOUCAULT, Michel. "O uso dos prazeres". In: *História da sexualidade 2*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, pp. 9-16.
- GIANNOTTI, José Arthur. "Por que filósofo?". In: *Estudos Cebrap*, n. 15. São Paulo: Cebrap, jan./fev./mar. de 1976, pp. 144-148.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LEBRUN, Gérard. "Por que filósofo?". In: *Estudos Cebrap*, n. 15. São Paulo: Cebrap, jan./fev./mar. de 1976, pp. 148-153.
- LYOTARD, Jean-François. "Memorial a propósito del curso filosófico". In: *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa, 1987 (col. Hombre y Sociedad), pp. 113-122.
- MAUGÜÉ, Jean. "O ensino da filosofia: suas diretrizes". *Revista Brasileira de Filosofia*. V. V, fasc. IV, n. 20, out./nov. de 1955, pp. 643-649.
- TASSIN, Etienne. "La valeur formatrice de la philosophie" (trad. de Renata M. P. Cordeiro). In: DERRIDA, Jacques et alii. *La greve des philosophes*. Paris: Osiris, 1986.