

A filosofia esta carrancuda senhora

Divino José da Silva¹

Departamento de Educação
FCT – UNESP/Pres. Prudente

Resumo

Tratamos neste artigo da relação entre o riso e a filosofia e o seu alcance para o campo da Filosofia da Educação, aqui entendida enquanto um esforço de filosofar *sobre e na educação* que não se esgota em certezas prévias, mas que desconfia dos dogmatismos e da possibilidade de se ter a última palavra sobre a realidade. Buscamos fazer o exercício de pensar o riso como dispositivo da prática filosofante, que nos faz rir de nós mesmos e de nossas pretensões e desejo de verdade. O nosso intuito não é tratar do riso de forma exaustiva, mas sugerir, a partir de alguns autores como Rabelais, Montaigne e uma breve passagem de um texto de Foucault, o quanto o riso, a ironia e a paródia denunciam o *nonsense* da pretensão de verdade. No final buscamos aproximar essas discussões do campo da Filosofia da Educação.

Palavras-chave: Riso. Ironia. Filosofia. Filosofia da Educação.

The philosophy serious this lady

Abstract

The present paper is about the relation between laughter and Philosophy and how such relation grasps the field of the Philosophy of Education, here understood as an effort to philosophize on education and in education that does not end in prior certainties, but it questions dogmatism and the possibility of having the last claim about reality. We seek to exercise our thinking regarding laughter as a practice's device of philosophizing that makes us laugh of ourselves and of our aspirations and desire for truth. Rather than exhaustively dealing with laughter, our aim is to suggest based on some authors as Rabelais, Montaigne, and Foucault, whom we just took a brief passage of a text, how important laughter, irony and parody are to denounce the *nonsense* in the claim to truth. At the end we sought to approximate these discussions to the field of philosophy of education.

Key words: Laughter. Irony. Philosophy. Philosophy of Education.

¹ Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, SP.

Introdução

A filosofia é tão séria quanto nos parecem sérios os filósofos? Sempre impressionou-nos o ar de seriedade e gravidade que aparentam os filósofos, retratados ao longo da história como homens de olhar grave, intenso e profundo, raramente aparecem rindo. O que a filosofia e os filósofos têm contra o riso? Obviamente não seria justo julgar a obra de um pensador pela sua *carranca*². Caso fizéssemos isso cometeríamos irreparável injustiça contra Rabelais³, Montaigne, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson, Foucault e tantos outros que fizeram do riso e da ironia armas para a sua prática filosofante.

Ao longo desse texto, buscamos tratar da relação entre o riso e a filosofia e o seu alcance para o campo da Filosofia da Educação, aqui entendida enquanto um esforço de filosofar sobre e na educação que não se esgota em certezas prévias, mas que desconfia dos dogmatismos e da possibilidade de se ter a última palavra sobre a realidade. Não se trata, portanto, de responder a pergunta sobre o que a filosofia e os filósofos têm contra o riso, mas de fazer um exercício de pensar o riso como dispositivo da prática filosofante que nos faz rir de nós mesmos e de nossas pretensões e desejos de verdade. Exercício esse importante para se chegar à programática pergunta posta por Foucault (2000, p.180) sobre o que fizemos de nós mesmos: “quem sou eu, que pertença a esta humanidade, talvez a esta parte, a este momento, a este instante de humanidade que está sujeitada ao poder da verdade em geral e das verdades em particular?”

O nosso intuito não é tratar do riso de forma exaustiva, mas sugerir, a partir de alguns autores como Rabelais, Montaigne e uma breve passagem de um texto de Foucault, o quanto o riso, a ironia e a paródia denunciam o *nonsense* da pretensão de verdade. No final buscamos aproximar essas discussões do campo da Filosofia da Educação.

1. Rabelais e a educação pelo riso

O riso, comenta Comte-Sponville (2000, p.234), combate a tristeza dos sistemas e a seriedade esmagadora do conceito que se dá importância em demasia. É contra essa seriedade do espírito sistemático que se voltam os renascentistas Rabelais e Montaigne,

² Nietzsche traça de maneira jocosa, em *Crepúsculo dos ídolos*, uma correspondência entre a feia fisionomia de Sócrates e os vícios que marcam a filosofia nascente. A feiúra de Sócrates é sintoma de “maus desejos” e “segundas intenções”. Com a filosofia socrática instaura-se, na visão nietzscheana, a decadência, pois a razão e a moral aniquilam a vida (NIETZSCHE, 2000).

³ Certamente deve causar estranheza a inclusão de Rabelais no *hall* dos filósofos, porém o interesse nesse caso é apenas o de explorar a força pedagógica do riso rabelaisiano.

para quem a seriedade excessiva desperta suspeita, além de comportar algo de ridículo e de engano sobre nós mesmos. O humor e o riso lidos a partir desses autores parecem nos preservar da seriedade da filosofia e da nossa própria gravidade.

Rabelais faz do riso e do humor a espada com qual combate o espírito dogmático que ainda vigora no século XVI. Baseando-se nas lendas amplamente difundidas na Idade Média sobre os gigantes Gargântua e Pantagruel, Rabelais publica os livros *Pantagruel* (1532) e *Gargântua* (1534) em que apresenta uma visão cômica da vida e tem como um de seus objetivos criticar os intelectuais escolásticos, os costumes e o poder representados por instituições tradicionais. Mais do que retratar o enfrentamento do autor aos poderes medievais, interessa-nos explicitar o papel que o riso cumpre nessa tarefa. A leitura dos romances de Rabelais seria imprescindível nesse exercício. Porém, para atender ao que propomos e mantendo-nos dentro dos limites deste artigo, trataremos do riso apenas no livro *Gargântua*.

A literatura de Rabelais, como bem o demonstra Bakhtin (2002), foge aos cânones que regulam a produção literária do século XVI. As imagens, por ele utilizadas, se distinguem pelo aspecto não-oficial e pela força com que se opõem a qualquer autoridade, dogmatismo e formalidade unilateral. São imagens hostis à idéia de perfeição e estabilidade no que se refere ao modo de pensar e conceber o mundo. A força destas imagens é recolhida por Rabelais, conforme Michelet (s.d., p.122), “[...] na corrente popular dos antigos dialetos, dos refrões, dos provérbios, das farsas dos estudantes, da boca dos simples e dos loucos. E através desses delírios aparecem com toda a grandeza o gênio do século e sua força profética.” É sobre esses aspectos que centra a análise que Bakhtin (2002) fez da obra de Rabelais.

Ao lançar mão do riso que encontra suas raízes na cultura popular da Idade Média e explorar seus aspectos cômicos e carnavalescos oriundos das festas religiosas, Rabelais, ressalta Bakhtin (2002), se opõe ao tom sério da cultura oficial. A festa nesse contexto se converteu numa espécie de segunda vida do povo, em que por alguns dias, se podia sonhar com a liberdade, igualdade e abundância. O espírito carnavalesco dessas festas possibilitava aos indivíduos se liberarem provisoriamente da verdade dominante e das relações hierárquicas, dos privilégios e tabus sobre os quais se consolidam as relações sociais. Rabelais traz para o âmbito da literatura o cômico, o carnavalesco, a paródia e o riso. É um riso jocoso que comporta em si a ambivalência capaz de negar e afirmar, de destruir e construir. É, conforme Bakhtin (2002), um riso festivo em que todas as pessoas e coisas são atingidas. Seu caráter burlador e sarcástico expressa sua opinião sobre o mundo.

A linguagem adotada por Rabelais mescla erudição com a comunicação familiar da praça pública. As expressões verbais eliminadas do discurso oficial são utilizadas para

renovar o mundo. As formas obscenas, os palavrões, as grosserias e o grotesco são postos em movimento como força que rompe com “[...] as viseiras que impedem a visão da multiplicidade da realidade.” (AUERBACH, 2001, p.240). Não há em Rabelais, segundo Auerbach (2001, p.243), uma “medida estética; tudo casa com tudo. O real cotidiano está engastado na fantasia mais inverossímil; a farsa mais grotesca está cheia de erudição, e as elucidações filosófico-morais brotam de palavras e de histórias obscenas.” É por meio desse jogo de linguagem que o autor põe em dúvida tudo que representa a seriedade atraindo, assim, seu leitor acostumado a maneiras fixas de ver o mundo. Nisso reside para Auerbach (2001, p.241) o caráter revolucionário de Rabelais, que oferece aos indivíduos um “afrouxamento da visão, do sentir e do pensar” sobre a realidade imediata.

O humor rabelaisiano é expresso a partir de imagens por meio das quais ele brinca com o leitor. Gargântua, por exemplo, protagonista do livro homônimo, passou onze meses na barriga da mãe e nasce de forma estranha. Em vez de nascer como todo mundo, pelo orifício vaginal, ele nasce pela orelha de sua mãe, no meio de uma grande festa, depois dela ter se fartado de vinho e de tripas. Não chorou como faz as crianças, mas pôs-se a gritar: Beber! Beber! Beber! Então o pai exclama: “que garganta a tua! Maior que a do teu pai” (RABELAIS, 1986, p.70). Por ser essa a primeira palavra pronunciada pelo pai, por ocasião do nascimento, o menino deveria chamar-se Gargantua, imitando assim, o antigo exemplo dos hebreus de dar nome aos filhos a partir de um fato marcante no momento do parto.

O nascimento no meio de uma festa, em que as pessoas bebem e comem exageradamente e são descritas como dotadas de corpos disformes, traduz o estilo do realismo grotesco adotado por Rabelais, em que as necessidades naturais e sexuais são hipertrofiadas, ocorrendo o que Bakhtin (2000) denominou de inversão carnavalesca em que a imagem do corpo perfeito e sublime é rebaixada ao grotesco, ao grosseiro e inacabado. Ao proceder assim, o autor mostra que não há o imutável e o incondicionado, mas tudo é relativo, transitório e risível.

Esses elementos da inversão aparecem na maneira como Gargantua se relaciona com as governantas. Assim descreve Rabelais (1986, p.86):

Quereis saber de uma coisa, rapazes? A embriaguez vos atormente! O libidinoso garoto costumava bolinar as governantas de cima para baixo, da frente para trás (upa! upa!), e já estava começando a exercitar a piroca, que todos os dias elas enfeitavam com lindos ramalhetes, fitas bonitas, belas flores, vistosas borlas, passando o tempo a alisá-la com se fosse um tubo de unguento e arrebetando-se de rir quando endurecia, como se a brincadeira lhes agradasse. Uma a chamava de meu botoquinho, outra de meu pinhão, outra de meu tronco de coral, outra de meu tampão, minha rolha, minha

varinha, meu boticão, minha verruma, meu penduricalho, meu duro brinquedo teso e curto, minha estaca, minha lingüicinha vermelha, meu travesso pinguelinho.

Essas imagens, utilizadas por Rabelais, comenta Auerbach (2001), desequilibram o leitor que é lançado de um lado para outro por meio desse humor com segundas intenções, que não descansa no nível do habitual. Dificilmente alguém leria o trecho acima sem estranhamento ou sem compor uma imagem do que é descrito e rir de tudo isso.

Por fim, uma outra imagem vastamente explorada por Bakhtin (2000) é aquela em que Rabelais descreve os limpa-cus inventados por Gargantua. A descrição desses objetos acontece no mesmo registro da inversão carnavalesca rabelaisiana, em que se produz um movimento para baixo, para terra, para o corpo. Nessa inversão o alto ocupa o lugar do baixo. Nesse jogo, Bakhtin (2002, p.325) afirma que, “todas as coisas sagradas e elevadas aí são reinterpretadas no plano material e corporal.” O céu desce à terra, sem que se confira a essa queda nenhuma conotação moral ou negativa, pois tudo morre para em seguida renascer. Vamos à invenção de Gargantua que relata ao pai que descobriu, depois de várias experiências, “um meio de limpar o cu, o mais real, mais senhoril, mais excelente e mais expediente que já se viu” (RABELAIS, 1986, p.92). Assim ele descreve os vários objetos:

uma vez, eu me limpei com o cachê-nez de veludo de uma moça, e gostei, porque a maciez da seda me causava no cu uma volúpia enorme. Outra vez, com a boina da mesma moça, e foi a mesma coisa. Outra vez com um chale. Outra vez, com umas orelheiras de cetim encarnado, mas tinham umas esferas douradas de merda que me esfolaram todo o rabo. O fogo de Santo Antônio queime o olho-do-cu de quem as fez e da moça que as usava! A dor passou depois que me limpei com o gorro de um pajem, todo emplumado à suíça. *Depois, cagando detrás de uma moita, encontrei um gato de março, e limpei-me com ele, mas as suas garras me ulceraram todo o períneo⁴*; só fiquei curado no dia seguinte, quando me limpei com as luvas de minha mãe, todas perfumadas de boceta. Limpei-me depois, com salva, com funcho, com anete, com manjerona, com rosas, com folhas de abóbora, com couves, com acelga, com alface [...].

Para Bakhtin (2002) ao tomar um objeto e transformá-lo em um limpa-cu, Rabelais o rebaixa e o aniquila. A expressão: “não o quereria nem mesmo para limpar o cu”, dá a medida do quanto é destruidor referir-se a um objeto nesses termos. Há na descrição

⁴ O trecho em itálico foi retirado do livro de Bakhtin (2002, p.326), em razão da tradução ali adotada expressar melhor a intencionalidade do texto rabelaisiano.

acima, segundo Bakhtin, o predomínio do aspecto renovador, em que as imagens dos objetos são apagadas ressurgindo de maneira imprevista sem nenhuma justificativa e sem os entraves da lógica e do significado que cada objeto detém. Embora o uso dos objetos como limpa-cus quebre a lógica interna a eles, esses objetos não foram escolhidos, comenta Bakhtin (2002) sem uma lógica, pois os cinco primeiros objetos: o cachê-nez, a boina, o chale, a echarpe, as orelheiras, o boné do pajem, são utensílios utilizados para cobrir o rosto e a cabeça ou a parte alta do corpo. Assim, “o uso que se faz deles como limpa-cus, equivale a uma verdadeira permutação do alto e do baixo. O corpo faz piruetas. O corpo faz a roda.” (BAKHTIN, 2002, p.327).

Rabelais conclui a lista de limpa-cus descrevendo o de sua preferência:

Mas, concluindo, digo e afirmo que não há melhor limpa-cu do que um ganso com bastante pena, desde que se ponha a cabeça dele entre as pernas. Fique certo de que, fazendo assim, você sentirá no olho-do-cu uma volúpia mirífica, quer pela maciez da penugem, quer pelo calor temperado do ganso, que facilmente se comunica aos intestinos e atinge, depois a região do coração e do cérebro. E não pense que a beatitude dos heróis e dos semideuses que se acham nos Campos Elíseos esteja no asfódelo, ou na ambrósia, ou no néctar, como contam essas velhas. Em minha opinião, ela reside no fato de que limpavam o cu com um ganso. A mesma opinião é sustentada por João da Escócia. (RABELAIS, 1986, p.96).

A substituição do alto pelo baixo nesta última imagem, segundo Bakhtin (2002), vincula-se a morte ao inferno. Na teologia medieval a santidade está relegada à ascese espiritual e à negação do corpo. Nessa inversão rabelaisiana a beatitude dos antigos deuses nos Campos Elíseos, nos infernos antigos, está em contraposição à beatitude⁵ das doutrinas religiosas medievais. A beatitude rabelaisiana não nasce do alto, do espírito e da ascese, mas do baixo-ventre. Afirma Bakhtin (2002, p.332): “A via de ascensão é mostrada em todos os seus detalhes: do ânus pelo intestino para o coração e o cérebro.” A beatitude espiritual está enraizada no corpo, no baixo-ventre está a vida e o que renova o futuro da humanidade. É com esse jogo que Rabelais dissipa a seriedade mentirosa que modela o mundo, conferindo-lhe novas tonalidades, mais alegres e livres do medo. Os diferentes episódios explorados por Rabelais não têm outra finalidade senão “a carnavalização do pensamento e da palavra.” (BAKHTIN, 2002, p.332). Não se trata, como destaca o autor, de uma obscenidade corriqueira nos tempos modernos, mas de algo que é próprio das formas da cultura popular e das festas

⁵ É possível, comenta Bakhtin (2002, p. 332) “que Rabelais tenha feito alusão à doutrina de Santo Tomás de Aquino”, nessa inversão da beatitude, uma oriunda do baixo-ventre outra do espírito e da ascese.

medievais. Portanto, seria inapropriado destacar essa manifestação do seu contexto, o que a tornaria uma grosseria.

Auerbach (2001, p.239) identifica no texto de Rabelais aspectos de “uma educação para o riso, para a rápida mudança do ponto de vista, para a riqueza de modos de ver.” Diria mesmo que há em Rabelais uma educação *pelo* riso que faz rir do que se leva a sério. Há um afrouxamento da visão, do pensar e do sentir em que a vida é expansão e corporalidade. Embora Rabelais não seja um filósofo, mas um literato, há nele um modo de falar da vida, dos problemas sociais, dos privilégios, da educação que ganha intensidade pela maneira jocosa, irônica e paródica com que trata de tudo isso. A loucura parece temperar esse espírito rabelaisiano e funcionar como um dispositivo posto a serviço do próprio pensamento, permitindo “observar o mundo com um olhar diferente, não perturbado pelo ponto de vista ‘normal’, ou seja, pelas idéias e juízos comuns.” (BAKHTIN, 2002, p.35). O louco, à época de Rabelais, é aquele que diz a verdade sobre a vida. Foucault (1995, p. 14) ao investigar o papel da loucura no período da Renascença caracteriza o louco como aquele que “[...] lembra a cada um sua verdade [...] ele diz o amor para os enamorados, a verdade da vida aos jovens, a medíocre realidade das coisas para os orgulhosos, os insolentes e os mentirosos.” Esses aspectos da loucura são incorporados na narrativa rabelaisiana, como maneira de denunciar a sobriedade da hierarquia religioso e do pensamento escolástico.

2. *O riso monaliseano de Montaigne*

Se Rabelais nos faz rir pela maneira jocosa e paródica com que crítica os saberes e a hierarquia que marca a sociedade de sua época, Montaigne exerce também essa crítica de modo mais sutil, a partir de uma fina ironia que ganha concreção em seu estilo de filosofar – o ensaio. Essa ironia fica evidente, por exemplo, na defesa que Montaigne faz do teólogo Raymond de Sebond. Toda a argumentação construída na “*Apologia*” será dedicada a demolir e evidenciar os limites das pretensões daqueles que julgam frágeis os argumentos de Sebond, bem como os limites da razão na fundamentação do conhecimento.

A defesa de Sebond funciona paradoxalmente como estratégia para Montaigne dar um golpe contra as pretensões alimentadas pelo pensamento da época quanto a possibilidade do homem conhecer a verdade. O expediente adotado por Montaigne é o de examinar os pontos fracos da razão evidenciando sua impotência. Inicia este trabalho interrogando a superioridade que o homem arroga ter sobre as demais criaturas. Quem o autoriza a pensar que os céus, as estrelas, o mar, a terra e todas as espécies animais foram criados e postos a seu serviço e comodidade? Ou ainda: “Será

possível imaginar algo mais ridículo do que essa miserável criatura, que nem sequer é dona de si mesma, que está exposta a todos os desastres e se proclama senhora do universo?” (MONTAIGNE, 1996, p.379). Com estas perguntas inicia sua empreitada contra a arrogância e presunção do homem, sem lhe conferir nenhum privilégio na ordem natural das coisas.

Ao colocar em dúvida o pretense senhorio do homem sobre o mundo, pergunta ainda Montaigne: em que se baseia o homem para se considerar superior aos animais? “Haverá organização social mais perfeita que a das abelhas? A divisão do trabalho e dos encargos é tão bem regulada entre elas, que a não podemos imaginar sem supormos esses insetos dotados de inteligência” (MONTAIGNE, 1996, p.383). Os pássaros ao escolherem o lugar para fazer seus ninhos o fazem sem discernimento e ponderação? Como pode a aranha tecer sua teia ora espessa, ora mais larga, sem antes ter pensado e decidido sobre isso? A raposa da Trácia ao caminhar sobre a água gelada aproxima o ouvido do gelo para identificar sua espessura, verificando se a água corre perto ou longe para somente depois lançar-se à travessia. Ao proceder, assim, ela raciocina como nós. Afirma Montaigne (1996, p.387-88): “O que faz barulho mexe; o que mexe não é gelo; o que não é gelo é líquido; e o que é líquido afunda sob o peso.” O autor joga ironicamente com as mesmas armas da lógica formal, tão apreciadas pelos escolásticos, instrumento útil na construção de sofismas em que o que interessa é o rigor formal do raciocínio e a demonstração da agilidade daquele que argumenta e não tanto o conteúdo que expõe. Da mesma forma que critica a lógica, Montaigne critica também o antropomorfismo das ciências da época que julgam os céus, o mundo a partir das necessidades do próprio homem.

É difícil ler estas histórias e conter o riso e a incredulidade. Aliás, Montaigne parece nos dizer coisas sempre com um riso monaliseano nos lábios. Nunca sabemos se podemos ou não acreditar no que ele está dizendo. Há uma história bastante curiosa em que um elefante cai de amores por uma vendedora de flores e passeia com ela pelo mercado de frutas de Alexandria acariciando-lhe os seios e ofertando-lhe flores com a tromba. São situações ou exemplos, conforme esclarece Weiler (1961, p.28), de autenticidade suspeita, em que Montaigne brinca com o paradoxo e que não podem ser levados totalmente a sério. De qualquer modo, as conclusões retiradas desse jogo embusteiro são úteis na delimitação do lugar que o homem ocuparia na ordem natural das coisas.

Disse tudo isso para estabelecer a semelhança que há entre os seres da criação e recolocarmo-nos entre as demais criaturas. Não estamos acima nem abaixo delas. Tudo o que existe sob os céus está sujeito à mesma lei e às mesmas condições: ‘tudo se prende ao destino’. Há diferenças, ordens e graus

diversos, mas de um modo geral os caracteres essenciais são os mesmos: 'cada coisa tem sua organização própria, e todas conservam as diferenças estabelecidas pela natureza.'(MONTAIGNE, 1996, p.386-87).

Para confirmar os limites das pretensões da razão humana, Montaigne examina o quanto há de controvertido nas respostas que os filósofos deram para os mais variados problemas do homem, sem que se chegassem a algum acordo. Vejamos, por exemplo, o problema da alma, sobre o qual tanta tinta rolou: existe ou não existe? Se existe é mortal ou imortal? Está situada na cabeça ou no coração? O que é a vida após a morte? Montaigne (1996, p.429) ironiza também as infindas disputas filosóficas e teológicas em torno da natureza de Deus. “Haverá coisa mais vã do que tentar adivinhar Deus por meio de analogias com o nosso próprio ser?” Diante de tantas opiniões desencontradas sobre os mais variados assuntos, exclama: “Depois disso, ide, confiar na filosofia! Vangloriai-vos de terdes encontrado a fava no bolo, descoberto a verdade nessa barafunda de concepções contraditórias!” (MONTAIGNE, 1996, p.433).

Diante das incertezas, reconhece Montaigne, a melhor atitude é manter a aguda consciência de que na relação que estabelecemos com as coisas, nós não as recebemos sem antes alterá-las. As coisas não são da maneira como nós as recebemos. Não há, como queria o realismo escolástico, uma correspondência entre aquilo que pensamos e o que as coisas são de fato. Há neste processo de apreensão das coisas a interferência de elementos estranhos que escapam ao nosso controle. Donde decorrem as várias opiniões conflitantes sobre um mesmo fato, acerca dos quais os homens nunca estariam de acordo. O nosso julgamento, concluirá Montaigne (1996, p.471), “[...] não tem fundamento sólido. Quantas vezes julgamos diversamente as coisas? Quantas vezes mudamos de idéias? [...] O que quer que nos preguem, o que quer que aprendamos, é sempre preciso lembrar que o homem o dá e o homem o recebe.”

Montaigne adota o ensaio como a maneira mais adequada para falar das experiências formadoras do eu. O ensaio designa um estilo literário. Este não é apenas um estilo de escrita, mas um modo de pensar a relação entre o eu e o mundo. A palavra ensaio, segundo Moreau (1961, p.66-79), tem vários sentidos. Pode significar experiência, “jogo da imaginação e da inteligência”, “passeio fácil entre idéias e recordações”, “tentativas apenas esboçadas”. O ensaio definido enquanto *tentativa* caracteriza melhor o sentido do texto montaigniano: “um exercício de escrita, um rascunho, algo não-definitivo”. Uma outra definição de ensaio que sintetiza as anteriores, nos é dada por Starling (2004, p.06):

A rigor, ensaios são uma forma de exposição que desconfia do sentido definitivo ou único dos acontecimentos e das idéias, apresentado pela teoria ou pela história, perseguem as condições de acesso ao que neles foi preterido,

eclipsado ou anulado como inútil, e reconhecem o heterogêneo, o dissonante, ou fragmentário como um método para interrogar o presente.

O ensaio fornece-nos a medida do sentido do filosofar em Montaigne em que conteúdo e forma, idéia e estilo se interpenetram. A atitude cética ganha visibilidade e anuncia a impossibilidade e os limites que o eu encontra na sua tentativa de dizer a verdade das coisas. Há, ao longo dos *Ensaio*s, a persistente denúncia: a linguagem não pode nomear o ser, pois ela produz em nós imagens e fantasias. As regras da linguagem e da lógica constituem um sistema arbitrário em que jogamos com sombras. Conforme afirma Starobinski (1992, p.74):

Atrás dos discursos ilusórios, Montaigne descobre apenas outros discursos, do mesmo estofo; atrás das sensações, outras sensações, igualmente incertas e enganadoras. Ele sabe antecipadamente que não sairá mais do domínio das palavras e que os vocábulos substituídos permanecerão vocábulos humanos, carregados de confusão e de ambigüidade.

Embora esteja convencido de que todo conhecimento humano seja relativo, Montaigne não renuncia à busca. Esta atitude cética de Montaigne contraria todas as expectativas alimentadas pelo humanismo renascentista que conferem centralidade ao homem e à razão.

Nesse ponto Montaigne volta-se contra a educação escolástica que muito interessada em treinar seus alunos para bem falar, a fazer bom uso dos sofismas e da retórica, teria deixado de lado a formação do espírito. Retórica e a lógica são instrumentos úteis aos pedantes que se dedicam horas a fio a discutir as estrelas e esquecem que têm sob seus pés, a morte, a guerra e a escravidão. Há, aqui, uma ironia à filosofia que se ensinava naquela época:

É estranho que em nosso tempo a filosofia não seja, até para gente inteligente, mais do que um nome vão e fantástico, sem utilidade nem valor, na teoria como na prática. Creio que isso se deve aos raciocínios capciosos e embrulhados com que lhe atopetaram o caminho. Faz-se muito mal em a pintar como inacessível aos jovens, e em lhe emprestar uma fisionomia severa, carrancuda e temível. (MONTAIGNE, 1996, p.160).

O objetivo da educação para Montaigne é formar o entendimento, a capacidade do educando de julgar por si mesmo. Para isso a pergunta “Que sei eu?” deve ser exercitada. Isso requer que o professor mude seus métodos, conforme vimos mostrando, que favoreça o pensar por conta própria. “Tudo submeterá ao exame da criança e nada lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. [...] Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ela escolha se puder. E se não o puder fique na

dúvida [...]” Ao ler um filósofo, o importante não é repetir seu preceito, mas reter seu espírito. Trate de assimilá-lo. Eis a bela metáfora utilizada por Montaigne (1996, p.152) para dar conta deste processo de apropriação e assimilação do que se leu: “As abelhas libam flores de toda espécie, mas depois fazem o mel que é unicamente seu e não do tomilho ou da manjerona. Da mesma forma os elementos tirados de outrem, ele os terá de transformar e misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência”.

Montaigne é comparado, por Renato Janine Ribeiro (2004, p.221), a Pascal e Nietzsche, pois tem em comum com estes autores o aguçamento dos sentidos e da razão para “[...] agarrar o pequeno, o detalhe, a falha e a partir dele pensar. Não é pensar pela porta grandiosa, a do cânone, a do registro solene; é pensar pela porta vazia, pela exceção, pelo que é torto, pelo que foge ao cânone.”.

Encontramos em Jean Starobinski (1992), na bela interpretação que faz de Montaigne, algo atual, sobretudo num momento em que as promessas e certezas da razão moderna são vistas com desencanto. Montaigne aguça em nós a consciência da relatividade e dos limites da razão humana para transpor seus próprios limites. Assim, o filósofo pré-moderno, que ri em sua solidão das pretensões absurdas da razão, tem algo a dizer à pós-modernidade.

Por fim, acreditamos que a atualidade de Montaigne está na maneira como ele se torna um crítico, *avant la lettre*, da relação sujeito-objeto inaugurada com a modernidade. Por meio do ensaio, ele nos ensina que a possibilidade da experiência passa pela linguagem, pois permanece nela retesada a intransponível tensão entre as coisas e o sentido que a elas conferimos. O ensaio montaigniano é o lugar privilegiado da experiência intelectual, que recusa saídas fáceis na definição do objeto. A possibilidade desta experiência intelectual tem como pressuposto a consciência da falibilidade e transitoriedade do eu e do mundo.

3. Conhecer é rir, detestar e deplorar o objeto

Na primeira das cinco conferências proferidas por Foucault, em 1973, por ocasião de sua visita à Universidade Católica do Rio de Janeiro e reunidas no livro *A verdade e as formas jurídicas*, o autor ao explicar a respeito da sua metodologia reporta-se a Nietzsche, retomando desse filósofo dois trechos de suas obras. Para o exercício que aqui nos interessa realizar, retomaremos somente o comentário de Foucault ao parágrafo 333 de *Gaia Ciência*, na qual Nietzsche pensa o conhecimento enquanto invenção e fabricação. Comenta Foucault (2002, p.20-21):

Nesse longo texto intitulado – “Que significa conhecer?” – Nietzsche retoma um texto de Spinoza, onde este opunha *intelligere*, compreender, a *ridere*, *lugere*, *detestari*. Spinoza dizia que, se quisermos compreender as coisas, se quisermos efetivamente compreendê-las em sua natureza, em sua essência e portanto em sua verdade, é necessário que nos abstenhamos de rir delas, de deplorá-las ou de detestá-las. Somente quando estas paixões se apaziguam podemos enfim compreender. Nietzsche diz que isto não somente não é verdade, mas é exatamente o contrário que acontece. *Intelligere*, compreender, não é nada mais que um certo jogo, ou melhor, o resultado de um certo jogo, de uma certa composição ou compreensão entre *ridere*, rir, *lugere*, deplorar, e *detestari*, detestar.

Para Nietzsche, comenta Foucault (2002), a compreensão que temos das coisas e do mundo resulta da luta entre estes três instintos. Estas três paixões em vez de nos aproximar elas nos distancia do objeto para destruí-lo pelo ódio. Foucault (2002, p.21) denomina esse ódio de maldade radical do conhecimento que traz em si uma vontade obscura de afastar-se do objeto. Esses instintos, ressalta o autor, “são todos da ordem das más relações”, portanto, Nietzsche nos ensinaria com isso que não há no conhecimento uma paixão ou afeição que nos lançaria sobre o objeto para conhecê-lo, mas ao contrário impulsos que atijam o ódio, o desprezo e o temor diante do ameaçador.

A nossa relação com o objeto é da ordem do rir, do detestar e do deplorar. Não é, portanto, de natureza apaziguadora. Nietzsche diz isso, conforme Foucault (2002) em contraposição a uma tradição do pensamento ocidental que diz que conhecer é harmonizar e nos submeter às coisas e apreendê-las em suas leis e unidade e na adequação entre intelecto e coisa, a qual ganha toda força com Spinoza.

É contra essa idéia que Nietzsche reage. Ele nos convida a pensarmos o contrário. Compreender as coisas envolve um jogo, ou é o resultado de um jogo entre rir, deplorar e detestar. Mas que coisa estranha é esta? Nietzsche vai dizer que só compreendemos por que há por trás de tudo o jogo destes três instintos, três paixões: elas constituem uma maneira de se distanciar do objeto, de não se identificar com ele, portanto uma forma de se diferenciar dele ou de se colocar em ruptura com ele, de se proteger pelo riso, desvalorizá-lo pela deploração e destruí-lo pelo ódio.

Segundo Foucault (2002, p.22) “Nietzsche coloca no cerne, na raiz do conhecimento, algo como o ódio, a luta, a relação de poder.” Por essa razão, dirá Foucault que se quisermos entender a fabricação do conhecimento, o melhor seria nos aproximar dos políticos e não dos filósofos, pois é nessa relação de luta e de poder em que uns querem exercer o poder sobre os outros que se poderia entender em que consiste o conhecimento.

Essa inversão que Nietzsche realiza de Spinoza, aqui explorada a partir da leitura de Foucault, é interessante, pois podemos por ela entender o quanto a nossa relação com o objeto, com as coisas, com os fatos, com a idéia de verdade é uma relação arbitrária, em que por detrás das nossas boas intenções estão sentimentos, instintos e crenças. Assim, para Nietzsche, como para Foucault, conhecer implica numa relação de violência contra o objeto. Dessa leitura decorre a desconfiança que devemos manter com relação às verdades, às nossas certezas. A melhor forma de encará-las talvez seja mediante o rir, o deplorar, o detestar.

Por que o rir? É a forma de comportamento que podemos e devemos adotar diante das coisas sérias, carrancudas, prepotentes... Ele nos possibilita ridicularizar o sério e que por ser sério presume-se verdadeiro. Por que deplorar? É a maneira que encontramos de lamentar e chorar e nos perguntar por que algo é assim, tem que ser assim e não de outro jeito. Por que detestar? Por ser o modo pelo qual podemos abominar, aborrecer, ter aversão, ter horror, evitando assim a adesão à verdade, como sendo o melhor e o mais precioso dos bens.

Para Foucault (2002), assim como para Nietzsche, o conhecimento tem um caráter perspectivo e é resultado de relações estratégicas nas quais os homens encontram-se inseridos. Os aspectos estratégicos definem a natureza do conhecimento como algo parcial e oblíquo, sempre sujeito ao jogo e às disputas.

Até a essa altura insistimos em apresentar, a partir de alguns autores, o riso enquanto um dispositivo que favorece a ruptura entre pensamento e realidade. O nosso propósito no início deste texto era fazer um exercício de pensar o riso como dispositivo da prática filosofante que nos faz rir de nós mesmos e de nossas pretensões e desejos de verdade. Propúnhamos também estabelecer a relação entre o riso e o filosofar e o seu alcance para o campo da filosofia da educação. O desafio agora, portanto, é realizar esta aproximação.

Nicholas Burbules (2000), no artigo intitulado “As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação”, ao retomar aspectos da dúvida pós-moderna e aproximá-los do campo da filosofia da educação, nos fornece indicações que nos ajudam nessa tarefa de pensar a ironia e o riso como importantes para o filosofar sobre e na educação. Burbules (2000) ao desenvolver seus argumentos em defesa do pensamento pós-moderno não o toma como negação do moderno, do modo como comumente se tem feito, mas o faz a partir da ênfase no termo incredulidade, como ele aparece na definição que Lyotard nos deu do pós-moderno. Lyotard (apud BURBULES, 2000, p.123) define o pós-moderno como “incredulidade diante de metanarrativas”. Incredulidade, nesse caso, explica Burbules (2000) não significa rejeição, refutação ou negação, mas uma incapacidade de acreditar. A incredulidade respalda-se na desconfiança e na suspeita com relação à

crença no progresso das ciências e da razão enquanto força emancipatória. Portanto, a incredulidade aparece aqui como uma posição filosófica frente ao moderno. Nesse caso, o pós-moderno é pensado como manifestação do moderno ao mesmo tempo em que se mantém a ambivalência entre esses modos de pensar. Para Burbules, então, uma maneira proveitosa de pensar esta relação entre moderno e pós-moderno é mantendo a tensão, a suspeita e a dúvida sobre as metanarrativas.

A dúvida e a suspeita, na leitura de Burbules (2002), vêm de três circunstâncias sociais. A primeira faz referência a crescente consciência da diversidade cultural e das diferentes formas de vida que dão sustentação para grupos e indivíduos. As diferenças decorrentes dessa diversidade não podem ser superadas pela conversação. Adotar a postura de que por meio da conversação podemos unificar perspectivas diferentes e reconciliá-las, e que ao proceder assim não estamos desconsiderando as crenças adotadas por outros, é uma prática arrogante e perigosa.

A segunda circunstância que produz a dúvida e a incredulidade pós-moderna, segundo Burbules (2000, p.126), nasce da percepção “de que certas dinâmicas de poder são assimétricas”, pondo em xeque as boas intenções humanas. Além disso, vivemos numa época em que os sistemas de controle e vigilância se aprimoraram e fazem parte de nossas vidas. Não se trata, lembra o autor, de concluir que “tudo é poder”, mas de levantar a dúvida quanto à possibilidade de se construir uma utopia de uma vida melhor para todos.

A terceira circunstância descrita pelo autor trata do modo como o discurso, o uso da linguagem molda nossas maneiras de ser e viver no mundo. Porém, esses discursos são sempre expressões de linguagens particulares e diversas que estão ao nosso alcance manejar. Por serem diversas, ressalta Burbules (2000), estão marcadas pela incongruência que impõe limites a qualquer sistema de discurso que queira se colocar como a verdade. Os discursos são expressões dessas linguagens que estão circunscritas a um tempo e lugar. Mesmo que seja possível a comunicação entre diferentes discursos, permanecem os vazios e as descontinuidades, para as quais as teorias da objetividade deveriam dar atenção.

A insistência em resumir os argumentos de Burbules se deve aos desdobramentos que eles têm para o filosofar em educação. A riqueza da discussão trazida pelo autor está na maneira como lê as várias correntes pós-modernas sem tomá-las como “um conjunto de teses ou posições, mas um humor ou atitude comum.” (BURBULES, 2000, p.129). Um aspecto que diferencia as teorias pós-modernas é o modo como elas tratam a dúvida. Burbules sugere que estas diferenças estão ligadas, em termos de narrativas, a três tropos. Afirma o autor que “elas são maneiras de lidar com o paradoxo de que para se duvidar de todas as coisas dificilmente se pode deixar de problematizar toda a

linguagem e voz com que fala as palavras da problematização” (BURBULES, 2000, p.129). A maneira como o autor trata desses tropos põem desafios para a educação.

O primeiro desses três tropos sugeridos pelo autor é a forma irônica de exercer a dúvida. A ironia funciona como “o modo de tomar com uma mão o que foi dado com a outra; pode-se ficar com uma das situações, mas não com ambas.” (BURBULES, 2000, p.129). A ironia provoca no interlocutor irritação. Sócrates, o mestre da ironia, nem sempre conseguia manter sua audiência com aqueles que a ele acorriam. A ironia produz a irritação porque nos tira a certeza e nos evidencia a ambigüidade presente em nossas palavras e no próprio mundo. Ela produz a consciência de que estamos situados na ambigüidade que é própria da linguagem e de que não há exterioridade a ela.

A segunda maneira de lidar com a dúvida como característica da pós-modernidade, segundo Burbules (2000, p.130), passa pelo uso da narrativa trágica, a qual “[...] emerge de uma consciência doída de que o contrário daquilo que abraçamos é não raro igualmente precioso”. Não se trata, como esclarece o autor, de contrapor o pessimismo ao otimismo, mas de adquirir a consciência sobre a possibilidade do fracasso, mesmo quando envidamos todos os esforços para o alcance de nossos objetivos. Comenta Burbules que pensar a educação da perspectiva da tragédia é abandonar as teorias fundacionalistas e nos colocarmos do lado da dúvida e da incerteza que nos fazem melhores como educadores. Essa postura trágica exige que sejamos mais modestos com relação ao papel que se atribui à educação como elemento de transformação da realidade social. A tragédia pensada nesses termos traz a consciência de que as contradições e os conflitos são irreconciliáveis.

A paródia é a terceira maneira para se lidar com a dúvida na perspectiva pós-moderna. A paródia satiriza o que parece sério e joga com múltiplas perspectivas sem se identificar com nenhuma delas. Afirma Burbules (2000, p.132): “Quem faz paródia é esquivo e ardiloso, habitando, mas ao mesmo tempo não habitando a posição que parece ser seu domínio.” O exemplo perfeito do parodista pode ser encontrado em Rabelais, na maneira como afronta o que é sério e oficial que se pretende verdadeiro.

Algumas considerações

O riso ou o fazer rir, a paródia e a ironia são expedientes importantes para a prática do filosofar. São elementos que produzem o deslocamento e o abalo das formas rígidas de pensar, na medida em que apontam para o inusitado, para o não visto, para o impensado. Depois do riso que balança o corpo inteiro, vem o silêncio e a consciência do *nonsense* e do engano. O que fizemos ao longo desse texto foi tratar de forma breve do riso como um dispositivo que faz pensar. Não tivemos a pretensão de tratar o tema

de maneira exaustiva, visto que o riso sempre estivera presente na história da filosofia. A começar por Sócrates passando por Erasmo de Roterdã chegando a Schopenhauer, Nietzsche e Bergson. Em seu livro “História do Riso e do escárnio”, Georges Minois nos fornece uma leitura panorâmica do riso no Ocidente.

O riso, a ironia e a paródia mantêm sempre em tensão os discursos que se pretendem sérios e verdadeiros. No campo da educação, lembra Burbules (2000), as nossas atividades de ensino e aprendizagem buscam se sustentar a partir de uma crença no progresso, bem como na crença de que podemos tornar melhores aqueles que educamos. Em nossas práticas pedagógicas escolhemos e privilegiamos alguns conteúdos em detrimento de outros, recorremos sempre ao argumento de autoridade quer dos autores que adotamos quer à nossa autoridade como professor, que vez ou outra beira às raias do autoritarismo.

Os aspectos do riso e do fazer rir, retomados de Rabelais, Montaigne e da breve passagem retirada de um texto de Foucault, bem como os tropos da ironia, da tragédia e da paródia retomados de Burbules, configuram modos que nos impedem de levar-nos a sério enquanto professores. Esses modos de pensar endossados por esses autores nos permite questionar, conforme Burbules (2000) a nossa autoridade ao mesmo tempo em que instigam outros a questioná-la, permitem também questionar e manter em suspeita autores, métodos e textos e as preferências que o professor tem por essa ou aquela tendência. Enfim, o riso, a ironia e a paródia põem em xeque nossas pretensões de verdade, põem em dúvida as nossas certezas sobre *o que, por que e o como fazer*, nos contextos das práticas escolares. Além disso, conduz-nos também à pergunta: afinal quem fala e quem age quando pensamos falar e agir no desenrolar da nossa prática pedagógica? É nesse ponto, então que podemos retornar a pergunta foucaultiana, posta no início desse texto: “quem sou eu, que pertença a esta humanidade, talvez a esta parte, a este momento, a este instante de humanidade que está sujeitada ao poder da verdade em geral e das verdades em particular?” (FOUCAULT, 2000, p.180).

Referências

AUERBACH, Erich. *Mimesis*. A representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. O contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.

- BURBULES, Nicholas C. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI, J. R. P. (Org.). *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- COMTE-SPOVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, M. *História da loucura na Idade Clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. *O que é a crítica?* (Crítica e Aufklärung). Trad. Antonio C. Galdino. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP*. Marília, v.9, n.1, p.169-189, 2000.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.
- RABELAIS, François. *Gargantua*. Trad. Aristides Lobo. São Paulo, Hucitec, 1986.
- MERLEAU-PONTY, M. Leitura de Montaigne. In: _____. *Sinais*. Lisboa: Minotauro, 1961.
- MONTAIGNE, Michel. *Ensaio I*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).
- MOREAU, Pierre. Montaigne: o homem e a obra. In: MONTAIGNE. F. *Ensaio I*. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Globo, 1961.
- NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos*. A filosofia a golpes de martelo. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- RIBEIRO, Renato Janine. *O afeto autoritário*. Televisão, ética e democracia. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.
- STARLING, Heloisa M.M. Ensaio capta a utopia e a dor do Brasil que não somos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 de jun. 2004. Ilustrada, p.06.
- STAROBINSKI, Jean. *Montaigne em movimento*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- WEILER, Maurice. Para conhecer o pensamento de Montaigne. In: MONTAIGNE. F. *Ensaio III*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Globo, 1961.