UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pedro Paulo Ferreira Felippe da Silva

Prefácios, Discursos e Estratégias:
Um estudo sobre o espaço da linguagem no pensamento

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2020

Pedro Paulo Ferreira Felippe da Silva

Prefácios, Discursos e Estratégias:

Um estudo sobre o espaço da linguagem no pensamento

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Profª Drª Cintya Regina Ribeiro

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

F313p Felippe da Silva, Pedro Paulo Ferreira
Prefácios, Discursos e Estratégias / Pedro Paulo Ferreira Felippe da Silva; orientadora Cintya Regina Ribeiro. -- São Paulo, 2020.
187 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Prefácios. 2. Michel Foucault. 3. Discurso. 4. Pensamento. 5. Educação. I. Ribeiro, Cintya Regina, orient. II. Título.

Nome: FELIPPE DA SILVA, Pedro Paulo Ferreira

Título: Prefácios, Discursos e Estratégias: um estudo sobre o espaço da linguagem no pensamento

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Profª Drª Cintya Regina Ribeiro

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Àqueles que se perguntam...

AGRADECIMENTOS

À mestra que me guiou nesta jornada: pela confiança depositada, pela valiosíssima atenção dedicada e pela cuidadosa paciência manejada ao longo destes anos de parceria.

Àqueles que me fizeram vida, corpo, nome: pais e irmãos, desde sempre souberam estar ao meu lado e ali sabem permanecer.

À minha amada companhia de todo alvorecer.

Àqueles que não cessam de me atravessar o pensamento e de impedir que eu permaneça onde estava há pouco: aos próximos que caminham comigo; aos distantes que me mostram caminhos; a cada passo provocado.

Este trabalho é obra de nós todos.

O real não contém em si mesmo a razão de ser do discurso. Pelo menos, o real que está em questão no discurso não pode, por si só, explicar a existência do discurso que fala dele. [...] Pode-se estabelecer que certa proposição seja verdadeira estabelecendo que as coisas são do modo como a proposição estabelece. Mas não é porque as coisas são desse modo que o discurso em cujo interior está a proposição vai existir como real. (FOUCAULT, 2016c, p. 210-212)

RESUMO

FELIPPE DA SILVA, Pedro Paulo Ferreira. Prefácios, Discursos e Estratégias: um estudo sobre o espaço da linguagem no pensamento. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O presente estudo visa estabelecer uma zona de problematização do campo educacional à luz do pensamento de Michel Foucault, sobretudo dos primeiros textos e livros do autor, surtidos ainda na década de 1960 e início de 1970. Disparada por alguns relatos de viagem do período medieval, nossa empreitada evoca, por um lado, os estudos do autor sobre as implicações entre linguagem e espaço e, por outro, suas pesquisas sobre a ordem do discurso. Arma-se assim uma cena onde os livros constituem plataformas singulares para análises de modos de composição, funcionamento e circulação de massas discursivas. Prefácios, prólogos e apresentações, precisamente na medida em que são laterais ao discurso de um livro, nos interessam, pois dão a ver as fissuras, as disputas e as estratégias que modulam a emergência de um determinado discurso em superfície. Finalmente, nossa proposta consiste em tomar conjuntos de livros ligados ao pensamento educacional como matéria para uma análise pormenorizada de suas discursividades, de suas composições, isto é, das modulações que constituem particularmente a ordem do discurso educacional no desenrolar das prefacialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Prefácios. Michel Foucault. Discurso. Pensamento. Educação.

ABSTRACT

FELIPPE DA SILVA, Pedro Paulo Ferreira. Prefaces, Discourses and Strategies: a study on the space of language in thought. 187 p. Master's Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The present study aims to establish a problematizing zone in the educational field in the light of Michel Foucault's thought, especially from the author's first texts and books, which were still published in the 1960s and early 1970s. Triggered by some travelogues from the medieval period, our endeavor evokes, on the one hand, the author's studies on the implications between language and space and, on the other, his research on the order of discourse. Thus, a scene is set up where the books are unique platforms for analyzing modes of composition, functioning and circulation of discursive masses. Prefaces, prologues and presentations, precisely to the extent that they are lateral to the discourse of a book, are of interest to us, as they reveal the cracks, disputes and strategies that modulate the emergence of a discourse to a surface. Finally, our proposal consists of taking sets of books linked to educational thought as material for a detailed analysis of their discursivities, of their compositions, that is, of the modulations that constitute particularly the order of the educational discourse in the unfolding of prefacialities.

KEYWORDS: Prefaces. Michel Foucault. Discourse. Thought. Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

1. PROLEGÔMENOS OU VIAGEM A UM PROBLEMA DE PESQUISA 12

2. 1972: IMPLOSÃO DE UMA CONTENDA PREFACIAL 25

3. ENTRE "TEXTOS" E DISCURSOS: MODULAÇÕES ESTRATÉGICAS 42

4. PRELIMINARES PARA UMA INCURSÃO ANALÍTICA 66

5. PERCORRENDO A MAGNITUDE DIDÁTICA DOS LIVROS 90

6. DA INTRODUÇÃO ÀS TRADUÇÕES: O ENSEJO MIGRATÓRIO DOS DISCURSOS 117

7. DIDÁTICA, TRADUÇÃO, EDUCAÇÃO: ERUPÇÕES HETEROTÓPICAS 142

CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

REFERÊNCIAS 165

ANEXO A – SÍNTESE DA COLEÇÃO DITS ET ÉCRITS 170

ANEXO B - SÍNTESE DA COLEÇÃO DITOS & ESCRITOS 178

ANEXO C – "CARTA DE TRANSMISSÃO" DO RATIO STUDIORUM 186

Apresentação

O que se tem em mãos é o resultado de um percurso investigativo que tenciona delinear um jogo de relações entre espaço, linguagem e pensamento. À luz de uma série mais ou menos disparatada de ditos e escritos legados por Michel Foucault, os sete capítulos que se seguem configuram um movimento de interpelação do pensamento a partir de estratégias de composição de discursos que tomam os livros como plataforma de circulação. De maneira especial, procura-se lançar ao campo educacional uma problematização acerca de sua espacialidade, tal como circunstanciada em uma série de livros que a ele se dirigem.

O primeiro capítulo trata de identificar entre prólogos e prefácios de alguns relatos de viagem medievais algumas fissuras e assimetrias que conjuram para a produção de uma certa unidade do discurso, vergada sobre as obras com as quais se relacionam sob a forma de saberes históricos e literários. Entendendo que estes movimentos prefaciais, longe de constituírem-se como acessórios a uma verdade sobre a origem e a personalidade das obras que lhes antecederia fundamentalmente, produzem efetivamente as nuances que conferem a elas sua singularidade entre outras obras, desenha-se o problema central da pesquisa que consiste em investigar modos de articulação do pensamento por meio das prefacialidades.

O segundo capítulo, encontrando entre os prefácios publicados junto à *História da Loucura* uma erupção do problema sob a forma de uma crítica radical ao caráter metadiscursivo dos prefácios em geral, procura estabelecer uma parceria teórica com Michel Foucault no sentido de fazer adensar-se teoricamente o território da pesquisa. Este movimento se estende ao terceiro capítulo, onde procuramos destacar de uma série de estudos foucaultianos, especialmente de alguns entre eles que se lançam sobre literatura, linguagem, estética e discursos, algumas forças conceituais potentes para o esgarçamento da questão e, estrategicamente, para a condução da investigação a uma análise empírica.

Tendo se delineado então um escopo temático e teórico suficientemente consistente, trazemos à tona no quarto capítulo uma série de livros que tangenciam o campo educacional, especialmente em suas prefacialidades, explicitando como alvo de nossas análises modalidades prefaciais em funcionamento no domínio do pensamento pedagógico. Preparando terreno para as análises transversais que se vão desdobrar no quinto e no sexto capítulo, este se limita a expor investidas preliminares e superficiais aos discursos prefaciais que se espraiam em cada um dos livros, isoladamente.

Em seguida, procuramos estabelecer alguns eixos de análise suscitados pelo arquivo, fazendo sobressaltar entre os materiais selecionados duas forças eminentemente pedagógicas

em circulação. Primeiro emerge a didática, ambiguamente, como domínio de saberes articulados em torno da prática do ensino, do aprendizado e, *grosso modo*, da educação, posta como objeto central, e como modo de operação da linguagem configurado por um *fazer-saber* tipicamente didático. Depois, numa segunda série de livros, irrompe a tradução como linha de força em movimento na discursividade prefacial daqueles livros que se distinguem dos outros por carregar, ao mesmo tempo, a densidade espacial da tradução e a necessidade imperiosa de uma *Introdução*.

Finalmente, no sétimo capítulo, procura-se demonstrar em que medida e de que maneiras as forças identificadas nas análises precedentes atravessam certos estudos contemporâneos no campo da educação. Em companhia de Sandra Mara Corazza (2016) e de Salma Tannus Muchail (2016), somos levados a pensar uma *didática da tradução*, por um lado, e uma série de relações que se pode estabelecer entre *ensino*, *tradução* e *prefácios*, por outro. A esta altura, provoca-se uma retomada de alguns estudos foucaultianos que permitem elaborar de forma sintética alguns dos mais relevantes pontos de chegada de nossa investigação.

1. Prolegômenos ou Viagem a um problema de pesquisa

> Philippe Antoine, em *Les récits de voyage de Chateaubriand* (1997), enuncia o caráter ambivalente dos textos de viagem: o seu poder referencial, isto é, a pretensa transparência de discursos que deixariam ver a realidade, por um lado, e o seu estatuto literário, produto de um trabalho sobre a linguagem, por outro (CUNHA, 2012, p. 159).

No dia 7 de junho de 2012, a revista *Caracol*[1] lançou a público seu terceiro número contendo um *Dossiê Literatura de Viagens*. Entre os estudos que compõem o dossiê, chama atenção o de Paula Cristina Ribeiro da Rocha de Morais Cunha, cujo trabalho se destaca por não dedicar-se à análise de algum relato de viagem específico, mas à problematização do aspecto propriamente literário dessa modalidade textual. Os *Apontamentos teóricos sobre Literatura de Viagens* que ali se agrupam estabelecem um amplo panorama da problemática envolvida na circunscrição do tema viático no quadro mais amplo dos gêneros literários. Segundo a autora:

> A apropriação da temática da viagem – e respectiva atualização discursiva – para o conhecimento realiza-se em duas vertentes: como gênero literário autônomo e como fonte de documentação histórica. Importa, ainda, distinguir viagem na literatura e literatura de viagens como gênero com especificidades próprias (CUNHA, 2012, p. 163).

Não será difícil notar que o recorte estabelecido entre dois modos diversos de endereçamento aos textos de viagem é de algum modo consoante àquela ambivalência enunciada por Philippe Antoine. Recorte que distingue a análise histórica da análise literária, implicando a primeira num esforço de transgredir a transparência do texto para fazer ver a realidade histórica que o produziu e a segunda num exercício de classificação, agrupamento e distinção de textos conforme seus modos característicos de articulação e operação da linguagem.

Com efeito, há nuances que irrompem do recorte proposto, ora borrando-o, ora adensando-o. Entre elas, sobressai a necessidade de se explicitar uma distinção entre o que seria a viagem na literatura e o que poderia ser uma literatura de viagem. Tal necessidade é trabalhada pela autora através do escrutínio de definições de "viagem" e de "literatura" na medida em que permitem cauterizar estes dois modos de relacioná-los – a viagem abordada em linguagem

---

[1] Revista do Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

literária e a literatura como modo de fazer a viagem relacionar-se com a linguagem. Esta dupla possibilidade de arranjo entre viagem e literatura sugere, por um lado, a literatura como experiência no interior da qual a história de uma viagem pode ser contada e, por outro, como experiência estritamente caracterizada e familiarizada com outras pelo modo específico como a história de uma viagem é contada.

Modos díspares de relacionar-se a literatura com a viagem, e por que não com outras práticas? Pense-se, por exemplo, num estudo que se ocupasse de deslindar as fissuras existentes entre a educação na literatura – em romances como *O Ateneu*, de Raul Pompéia – e o que seria próprio de uma literatura da educação – em livros tais como os materiais didáticos e manuais pedagógicos. Estudo histórico que procura em *O Ateneu* indícios de uma educação pré-republicana no Brasil ou estudo literário que percebe no manual pedagógico uma forma característica de se fazer educação? Mas não seria também plausível perscrutar a historicidade deste modo manual-pedagógico ou o caráter talvez pedagógico deste "romance de formação" legado por Raul Pompéia?

Em todo caso, o que se evidencia no trabalho de Cunha é uma certa vizinhança entre o campo literário e o campo historiográfico no que tange aos relatos de viagem:

> Para abordar teoricamente a literatura de viagens, convém ter em conta que se trata de um gênero de fronteira que se foi consolidando em torno de textos provenientes de matrizes e de contextos históricos diversos (CUNHA, 2012, p. 155).

Vale assinalar que, em estudos recentes sobre o assunto, outros autores também vêm destacando uma tal vizinhança. Elisa Freitas Schemes, por exemplo, tendo apresentado outro panorama de confluências entre leituras crítico-literárias e historiográficas dos relatos de viagem, caminha na mesma direção ao afirmar que "desse debate inicial, presume-se que o relato de viagem estaria situado em algum lugar entre a História e a Literatura" (SCHEMES, 2015, p. 4).

Em seu trabalho, a autora ancora-se estrategicamente no artigo *Elementos para uma discussão metodológica dos relatos de viagem como fonte para o historiador*, publicado em 2011 pela historiadora Mary Anne Junqueira, no qual afirma-se:

> Se não é tarefa do historiador discutir se o relato de viagem é um gênero literário, os desdobramentos que envolvem a questão permitem compreender por que esse corpus documental é fundamentalmente heterogêneo. As "bordas soltas" e a mutabilidade que caracterizam esse tipo de fonte o tornam fascinante, mas permitem que "caibam, no mesmo saco, gatos muitos

> distintos". Creio que devemos estar atentos a essa peculiar característica do *corpus* e compreender os recursos que o viajante utiliza, consciente ou inconscientemente, para narrar a sua experiência. (JUNQUEIRA, 2011, p. 61)

Preocupada menos com a questão literária e mais com o desafio de definir os relatos de viagem como "*corpus* documental", isto é, como conjunto de fontes legítimas para o trabalho historiográfico, Junqueira não deixa, no entanto, de evidenciar esta zona de confluência entre dois domínios distintos. Zona onde um problema comum se coloca evidentemente e que consiste, para historiadores e críticos literários, em delinear aspectos comuns a um conjunto extremamente heterogêneo de textos, tanto no que diz respeito à historicidade quanto aos usos que fazem da linguagem.

Contudo, algo escapa a esta zona de convergência se confrontamos a abordagem de Cunha do problema da referencialidade com certa problemática que nos é colocada por alguns relatos específicos. Vejamos, primeiro, como o problema se delineia no trabalho da autora em companhia de Odile Gannier:

> A edição de pendor didático Qu'est-ce que la littérature de voyage? (2001), de Odile Gannier, elege, precisamente, como critério principal para o estabelecimento do gênero a relação do sujeito-viajante com a realidade. Como se sabe, as questões da referencialidade em literatura ganharam contornos particulares em torno das discussões teórico-literárias da estética realista. Não obstante, se a objetividade parece conformar-se com textos desta natureza, textos que têm na descrição da realidade exterior paisagens naturais e humanas, uma edificação discursiva importante, a verdade é que o fato de se tratar, fundamentalmente, de registos de primeira pessoa faz deles produtos da subjetividade do autor (CUNHA, 2012, p. 162-163).

Enquanto Odile defende a literatura de viagem como um modo característico de relacionar-se o sujeito-viajante e a realidade, Cunha descreve tal relacionamento em termos de referencialidade, problematizando o teor realista da linguagem narrativa característica ao gênero. Com isso, implica-se a linguagem, por um lado, como plataforma representativa da realidade e, por outro, como manifestação de uma derradeira intenção subjetiva. Mais adiante, reemerge o problema em companhia de Gérard Cogez:

> O pacto que o narrador de viagens estabelece com o seu leitor virtual assenta, fundamentalmente, na referencialidade e na verdade dos fatos relatados: "*Tout récit de voyage se caractérise par le pacte référentiel que d'emblée le narrateur scelle avec son lecteur. Implicite mais consubstanciel au genre, ce*

> *pacte pourrait de façon simple s'énoncer de la façon suivante: "Je vais vous raconter ce que j'ai vu*"[2] (CUNHA, 2012, p. 168).

Aqui, é no modo pelo qual se relacionam narrador e leitor que a singularidade do gênero em questão se estabelece. Um "pacto" presidido pelo narrador – e afiançado pelo leitor – vem assegurar à linguagem sua "verdadeira" função referencial, reconduzindo-a assim aos temas da representação e da manifestação. A ênfase, porém, não recai na já dada relação referencial entre o sujeito-viajante e a realidade, e sim na relação virtual que o narrador estabelece com o leitor. De modo que a regularidade referencial da linguagem odepórica emerge, no estudo de Cunha, de uma triangulação fundamental entre o sujeito-viajante, a viagem-narrativa e o leitor-avalista.

Notemos, porém, o que diz Manuel Komroff acerca da figura de Marco Polo, autor de um dos mais famosos relatos de viagem de que se tem notícia:

> Logo após a morte de Marco Polo uma figura cômica apareceu no carnaval veneziano. O rufão vestia-se como um palhaço e representava-o, expressando exageros com gestos grosseiros para divertir as multidões. [...] Ao mesmo tempo, alguns copiadores do livro de Marco Polo defendiam que, embora o documento fosse altamente interessante, não podiam assegurar-se de sua veracidade. Centenas de anos foram necessários para que se quebrasse essa forte crença popular. [...] Na verdade, ainda em nosso tempo os garotos da Inglaterra acusam uma falsidade com a frase "É um Marco Polo!" (POLO, 1953, p. XXIV, tradução nossa).

Nesse comentário, embora evidencie-se que O *Livro das Maravilhas* nunca esteve imune ao problema da verdade contida no relato, este não é circunstanciado nos termos de uma função referencial da linguagem. Com efeito, trata-se de uma abordagem menos familiarizada com a conceitualização crítico-literária, mas deve-se observar que o relato encontra também nesta análise um jogo de relações entre o sujeito-viajante, a viagem-narrativa e o leitor-avalista. O "pacto referencial" entre o narrador e o leitor parece simplesmente não ter chegado a consolidar-se no contexto de Marco Polo e aí os problemas começam a aparecer tanto aos historiadores quanto aos literatos: Em que medida se poderá confiar em Marco Polo como fonte documental? Quanto esta narrativa depende de uma função referencial para ser definida como literatura de viagem?

Tanto o estudo historiográfico quanto o literário dos relatos de viagem deixam algumas lacunas quando se observa um caso enigmático como o de Marco Polo. Lacunas que, como

---

[2] Todo relato de viagem se caracteriza pelo pacto referencial que, de antemão, o narrador sela com seu leitor. Implícito mas consubstancial ao gênero, este pacto poderia ser simplesmente declarado da seguinte maneira: "Vou lhe contar o que vi" (COGEZ, 2004, p. 22 apud CUNHA, 2012, p. 168, tradução nossa).

vimos nos estudos apresentados, costumam ser preenchidas pelo viés da complementariedade, vindo a história contribuir para a análise da literatura e a literatura acrescentar elementos para a história. Nestas lacunas nossa pesquisa pretende se infiltrar por um instante, mas não para fazer ecoar mais uma vez o tom onde se harmonizam História e Literatura. Partindo do relato de Marco Polo e lançando mão também daqueles legados por Hans Staden e por Benjamin de Tudela, pretendemos lançar uma outra modalidade de questão, mais interessada em explorar a linguagem ela mesma como experiência de pensamento do que como veículo transmissor de experiências.

***

> Senhores, Imperadores, Reis, Duques e Marqueses, Condes, Fidalgos e burgueses, e todos vós que desejais conhecer as diferentes raças e as variedades das diversas regiões do globo, tomai este livro e mandai que vo-lo leiam; e nele encontrarei todas as imensas maravilhas e curiosidades da nobre Armênia e da Pérsia, dos tártaros e da Índia e diversas outras províncias da Ásia Menor e de uma parte da Europa, desde o momento em que se parte na direção do Vento Grego, do Levante e do Tramontano; assim as descreverá nosso livro e vo-las explicará, clara e ordenadamente, como as conta Misser Marco Polo, sábio e nobre cidadão de Veneza, tal como as viram seus olhos mortais.
>
> Algumas coisas, porém, não viu, mas escutou-as de outros homens sinceros e verdadeiros. Portanto, nos referimos às coisas vistas por vistas e às ouvidas por ouvidas, para que nosso livro seja fiel, sem artifícios e enganos e para que as aventuras que aqui se descrevem não sejam tomadas por fábulas. E todos que o lerem e entenderem devem crer nele, pois as coisas que conta correspondem à verdade; e eu vos certifico de que, desde que Deus Nosso Senhor modelou Adão e Eva com suas mãos até hoje em dia, não houve cristão, nem sarraceno, nem pagão, nem tártaro, nem índio, nem homem algum de geração alguma, que tanto tivesse visto, investigado e sabido das maravilhas e diversidades do mundo como o mencionado Marco Polo viu, investigou e soube; e, pelas circunstâncias de sua vida, podemos compreender que este nobre cidadão é um espírito justo e bom, já que durante toda a sua existência foi protegido dos Senhores e Príncipes; por isso vos digo que seria grande desventura não ficarem escritas todas as preciosas maravilhas que viu e ouviu, para que os povos que não as viram nem conheceram delas tomem conhecimento através deste livro. E repito-vos que, para se inteirar daquilo que descreve, viveu nestas diferentes regiões e províncias quase vinte e seis anos, da adolescência à idade de 40 anos.
>
> Depois, permanecendo na prisão de Gênova por causa da guerra, e não querendo ficar ocioso, pensou em redigir este livro, para o prazer dos leitores. E foi ele que quis expor todas estas coisas a Misser Rusticiano, cidadão de Pisa, que se encontrava na mesma prisão, no ano de 1298 do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo (POLO [1298], 2015, p. 35).

A riqueza e a peculiaridade dos detalhes que *O Livro das Maravilhas* de Marco Polo descreve vem incitando leituras que o têm mantido em circulação há mais de sete séculos. Muito se especula a respeito dos itinerários percorridos, das paisagens descritas e das personagens visitadas pelo viajante na tentativa de discernir aquilo que é verdadeiro de tudo o que pode haver de fictício em seu relato. Tais especulações ganham espaço privilegiado nas introduções que vêm acompanhando as reedições da obra. Manuel Komroff e Stéphane Yerasimos assumiram esta tarefa com a presteza de quem procura sistemática e incansavelmente a verdade nas estantes das bibliotecas para oferecê-la ao estudioso ou ao curioso que se debruce sobre tão antiga relíquia literária.

Jamais limitando-se a falar superficialmente sobre o sujeito-viajante, sua viagem e sua época, nem a reproduzir ou a explicar o relato de modo condensado, as introduções tardias destes autores confrontam minuciosamente o texto com toda uma gama de documentos, mapas e até mesmo outros relatos do mesmo período. Deste modo, forjam uma estratégia cautelosa de leitura, atenta às mais sutis inconsistências cronológicas, aos exageros míticos grosseiros, aos vieses culturais e às desconcertantes interpretações fabulosas. Contudo, posicionando-se como balizadores do verdadeiro e do falso contidos no relato de Marco Polo, estas introduções recentes posicionam-se de maneira ambígua em relação ao problema, colocando numa posição delicada o prólogo original atribuído a Rusticiano de Pisa, transcrito acima.

Admitindo a pouca credibilidade da qual teria gozado o relato quando de sua publicação, Komroff sustenta a posição de Rusticiano em defesa de Polo, argumentando que os estudos historiográficos desenvolvidos a partir do século XIX teriam dado conta de confirmar a autenticidade do relato. Explica o autor:

> Era difícil aos europeus acreditar que certas pedras negras encontradas na China podiam ser quebradas e usadas como combustível, mas agora sabemos que não era nada além de carvão. O mesmo aconteceu com as nozes indianas descritas por Marco Polo grandes como a cabeça de um homem. Hoje, sabe-se que trata-se de côco. [...] Um longo catálogo pode ser feito das afirmações verdadeiras contidas neste volume, que foram durante algum tempo desacreditadas. Muitos anos se passaram até que seu relato fosse tomado como uma descrição autêntica da Ásia Medieval (KOMROFF, 1953, p. XXV, tradução nossa).

De maneira distinta, Yerasimos não se permite esclarecer as controvérsias sem alertar-nos de que algumas delas persistem como indícios de uma fragilidade da verdade contida naquilo que o viajante relata:

> Ao longo de seu livro, Marco Polo apresenta qualidades de observação, de documentação, de precisão que não se atribuiriam facilmente a um homem de sua época. [...] Em compensação, se a regra não tem mais necessidade de provas, as exceções exigem atenção – porque elementos legendários existem também neste texto, e, apesar de marginais, ocupam por isso mesmo um espaço especial que merece explicações (YERASIMOS, 2015, p. 18).

Um afirma intrépido a verdade contida em cada palavra. O outro se empenha em esquadrinhar a falibilidade da verdade no relato. Em todo caso, este gesto tardio de interpelação da verdade destoa um bocado do posicionamento de Rusticiano. Pois, se é verdade que há uma consonância geral no sentido de garantir certa credibilidade ao mercador veneziano, também é verdade que o modo de incuti-la na leitura difere entre os três textos. Com efeito, a parcimônia de Yerasimos difere da inegociável parcialidade que empenha as palavras de Komroff e de Rusticiano. A retórica historicista do primeiro, no entanto, aproxima-se da de Komroff, isolando Rusticiano numa posição de defesa muito pouco fundamentada em termos de comprovação da verdade poliana.

Mas, nunca é o bastante que digamos, não nos interessa medir a verdade contida naquele relato. Tampouco pretendemos rever sua posição entre os relatos de viagem em geral. Pretendemos apenas destacar a importância de um prólogo, de uma introdução para que se configure uma experiência de leitura nos termos de um relato de viagem. Como pudemos notar, as introduções mais recentes ao relato de Marco Polo continuam a lidar com o problema da verdade que já Rusticiano tentava contornar no século XIII. A estratégia, no entanto, mudou radicalmente. Podemos dizer, muito grosseiramente, que elas lançam mão de saberes que efetivamente não existiam na época de Rusticiano e que, com base nestes saberes – sobretudo de cunho histórico, geográfico e antropológico – podem dispor a obra de Polo numa outra condição de veracidade.

Por outro lado, embora a vibrante eloquência de Rusticiano em favor de seu companheiro talvez nunca tenha sido suficiente para imputar-lhe a credibilidade almejada, deve-se reconhecer que suas palavras não foram menos do que um gesto necessário à época, uma resposta radical a um problema bastante concreto. É certo que cada edição carrega uma introdução ou um prefácio próprio, excluindo outros e, quando muito, mencionando algum ao qual devote importância ou créditos editoriais. Procura-se com isso esticar ao máximo o alcance de suas indispensáveis considerações sobre a verdade contida, ou não, no relato, reivindicando originalidade e atualidade ao debate.

Entretanto, mesmo posto minuciosamente à prova das mais variadas evidências geográficas, históricas e antropológicas, o duvidoso prólogo de Rusticiano não se deixou limar da superfície da obra nas edições posteriores e, mais que isso, sequer deslocou-se de sua posição imediatamente contígua ao relato nos sete séculos que transcorreram desde sua primeira publicação. Certamente isso se deve ao seu precioso valor documental em relação ao próprio relato. Mas não se pode desconsiderar o fato bastante conhecido de que o próprio relato fora redigido por Rusticiano, a quem Marco Polo teria ditado suas histórias na ocasião de encontrarem-se ambos aprisionados em Gênova.

Isso coloca em cheque a primeira afirmação de Cunha de que o simples fato de os relatos de viagem narrarem-se em primeira pessoa faria deles produtos da subjetividade do autor. Pois, nesse caso, em que medida não se tratará de uma autoria compartilhada entre Marco Polo de Veneza e Rusticiano de Pisa? Ou, como chegam a admitir alguns historiadores, de uma obra puramente literária de autoria de Rusticiano? Qual será a derradeira subjetividade transferida à primeira pessoa da narrativa? Posteriormente voltaremos a tratar com mais cuidado o problema da autoria. Por agora, o importante é reter que a posição da primeira pessoa na narrativa não é determinada pela posição do sujeito que escreve; ela parece consistir tão somente num artifício de linguagem por meio do qual se institui a posição do narrador em relação à narrativa.

Mas é sobretudo em relação ao "pacto que o narrador de viagens estabelece com o seu leitor virtual" que Rusticiano coloca um problema de importância para o nosso estudo. Tivemos já a oportunidade de demonstrar que este pacto pode muito bem não se consolidar quanto à credibilidade almejada e que, como nos mostra Komroff, o descrédito pode recair sobre o viajante de maneira contundente. O que nos interessa notar, pois, é que alguns relatos de viagem indicam não ser exatamente o narrador a figura incumbida de galgar verdade ao relato. De modo que, se talvez isso seja pouco relevante histórica e literariamente, não deixa de possibilitar, na análise de prólogos, prefácios e introduções, uma problematização do estatuto de "relato" atribuído a tais textos.

Cerca de cem anos antes da publicação do relato de Marco Polo, em 1173, o judeu Benjamin de Tudela, da Espanha, publicava um relato do périplo que havia empreendido pelos arredores do mundo mediterrâneo. A recém-publicada edição à qual tivemos acesso é precedida pela seguinte *Introdução Hebraica*, que parece remeter à ocasião daquela primeira publicação:

> Este é o livro de viagens que foi compilado por rabi Benjamin, o filho de Ioná, da terra de Navarra – repouse ele no Paraíso.
> O dito rabi Benjamin partiu de Tudela, sua cidade natal, e passou por muitos países remotos, como é relatado em seu livro. Em cada lugar que entrou, fez

> um registro de tudo o que viu, ou que lhe foi contado por pessoas dignas de confiança – coisas que nunca se ouviu falar anteriormente na terra de Sefarad (Espanha). Ele também menciona alguns dos sábios e homens ilustres residentes em cada lugar. Ele trouxe este livro consigo em seu retorno à terra de Castela, no ano de 4933 (1173 a.D.). O dito rabi Benjamin é um homem sábio e inteligente, versado na lei e na Halakhá, e onde quer que tenhamos posto à prova suas palavras, verificamos que eram acuradas, fiéis aos fatos e consistentes; pois ele é um homem digno de confiança[3] (TUDELA [1173], 2017, p. 37).

Em 1556, mais de duzentos anos depois do relato de Marco Polo, publicou-se a primeira edição de *Duas Viagens ao Brasil*, de Hans Staden, "com um prefácio de Dr. Joh. Dryandri, denominado Eychman, Lente Catedrático de Medicina em Marpurg"[4] (STADEN, 2000, p. 16). Tendo reunido e apresentado uma série de evidências que atestavam a veracidade do relato, conclui o renomado médico:

> [...] Com tudo isso se prova que não é necessariamente uma mentira, afirmar-se coisa estranha e descomunal para o vulgo como nesta história se verá, na qual toda a gente da ilha anda nua e não tem por alimento animais domésticos nem possui coisas para sua subsistência das que nós usamos, como vestuários, camas, cavalos, porcos ou vacas; nem vinho, cerveja etc, e tem que se arranjar e viver a seu modo (DRYANDRI [1556], 2000, p. 16).

Como se pode notar, há algo de severamente comum entre estes pequenos textos que introduzem os antigos relatos: nenhum deles é proferido pelo próprio autor, ou melhor, pelo próprio narrador-viajante. No livro de Marco Polo, é um conhecido escritor, com quem o viajante teria dividido prisão durante uma guerra entre Veneza e Gênova, que se posiciona como bastião da verdade contida no relato. Benjamin de Tudela, por sua vez, é anunciado por uma palavra que, apesar de anônima, extrai da pureza de sua origem hebraica a credibilidade que se deve imprimir ao relato. Já no caso de Hans Staden, é um renomado médico – dotado de prestígio na terra natal do viajante, conhecedor de sua família – quem vem evocar provas necessárias à veracidade do relato.

Parece haver, nos textos dos viajantes, um vácuo que os prefácios sabiamente ocupam com uma espessa camada de autoridade. Não um espaço vazio que o relato preenche ou deixa

---

[3] Não há atribuição de autoria a esta *Introdução Hebraica*, embora seja imediatamente contígua ao relato de Benjamin de Tudela, tal como o prólogo de Rusticiano ao relato de Marco Polo. Distingue-se assim dos três textos introdutórios que a antecedem, todos com autores bem discriminados: *Notas da Edição*, de Jacob Guinsburg (1921-2018); *Introdução de Adler*, de Marcus Nathan Adler (1837-1911); e *A Introdução de Asher*, atribuída a Adolphus Asher (1800-1853).

[4] Assim como em Benjamin de Tudela, a esta breve apresentação não se atribui autoria. Consta, pois, no frontispício da obra, antes mesmo da dedicatória que Staden dirige ao monarca que financiou a publicação de seu relato. Deve-se admitir que foi redigida pelos editores da edição traduzida.

de preencher, mas um espaço que o arguto prefácio inventa para si, antecipando sorrateiramente ao texto principal um complexo e sutil jogo de posições entre linguagem e verdade do qual nenhum dos dois pode escapar. Em cada um dos casos, parece ter sido necessário demarcar um limite estrito à posição enunciativa do narrador- viajante. Limite que institui uma terceira pessoa e que não se deixa confundir com a própria trama narrativa, deixando de tratá-la pelas maravilhas e pelas curiosidades que apresenta para dedicar-se exclusivamente ao problema da verdade.

Ao que parece, o improvável que se veio a conhecer, por exemplo, das tribos de selvagens canibais que habitavam uma terra de além-mar no século XVI, por meio do relato de Hans Staden, não colocava apenas uma dúvida sobre a veracidade da relação entre a linguagem escrita e a viagem empreendida. Colocava uma dúvida severa a respeito do próprio viajante e de sua capacidade de dizer a verdade. Podemos dizer que tornava, em certa medida, ele próprio um estranho, um desconhecido que bem poderia estar regressando à sua terra natal depois de algum tempo sem mandar notícias, mas que poderia também estar chegando sabe-se lá de onde, sabe-se lá por que motivos. Não apenas no caso de Staden, mas também no de Polo e no de Benjamin é isso, pois, o que se coloca em jogo nos textos introdutórios: atribuir credibilidade ao viajante para imprimir credibilidade ao relato.

Ressaltando a posição social e política daquela enigmática pessoa e de sua família no contexto da cidade em que vivem, como no caso de Polo; atestando o autor do prefácio ele próprio a veracidade do relato, colocando em jogo sua posição de prestígio, lançando mão de sua reputação na cidade, como no caso de Staden; apresentando provas ou afirmando que são ao menos prováveis as histórias contidas no livro, como em Benjamin de Tudela. Esses três movimentos evidenciam que o importante era impedir a todo custo que os relatos incorressem no campo da mitologia e da fabulação. Nenhuma autoridade, portanto, emana da própria experiência da viagem, do gesto puramente descritivo, do testemunho ou algo assim. Ela irrompe do atravessamento de um comentário, carregado de autoridade, que problematiza sua posição entre verdade e mito, produzindo sentidos de verdade no texto.

A leitura cautelosa destes pequenos artifícios prefaciais indica que, por si mesmos, os relatos de viagem talvez jamais pudessem fazer ecoar na experiência de leitura o tom de verdade que permitiria ao leitor conhecer lugares onde jamais esteve e pessoas que jamais viu. Muito pelo contrário, eles nos expõem o que parece ser a própria condição para o funcionamento de um discurso verdadeiro sobre o desconhecido, condição esta que vem povoar a linguagem do livro. Os relatos dos viajantes não eram, ou não podiam ser, simplesmente tomados como verdadeiros somente pelo fato de serem contados ou escritos pelos próprios viajantes. Era

fundamental que certos recursos fossem mobilizados para atestar sua veracidade: que uma voz pública se oferecesse a confiar, atestar ou mesmo provar que aquelas narrativas portavam efetivamente um sentido verdadeiro.

Com isso, tem-se um indício de que o movimento da verdade no relato de viagem talvez aconteça numa direção um tanto distinta daquela que previam os estudos literários e historiográficos. Na medida em que o peso da verdade não emerge da própria narrativa, mas deste espaço contíguo onde vem repousar a reputação de uma figura conhecida e prestigiada, o que se tem é um efeito-relato. Efeito da demarcação da posição do narrador em relação à narrativa e da articulação desta à posição social do sujeito a quem ela é atribuída. A partir deste jogo de posições a verdade ganha espaço e passa a delinear relações entre narrativa e viagem, possibilitando que o texto se inscreva, *a posteriori*, na ordem do documento, do testemunho, do relato.

Pois, para que seja enfim tomado como um relato de viagem, parece ser necessário a um texto que ele tanto narre uma experiência quanto se faça antecipar por uma descrição realista e precisa das figuras que o perfazem, tão fiel quanto possível aos contornos que se apresentam fora do livro. É preciso considerar, portanto, a possibilidade de que um relato não seja desde sempre relato, mas somente a partir deste limite que se instaura entre os textos e as vozes enunciativas. Talvez não baste a um relato relatar; talvez seja sempre necessária esta estreita membrana pela qual um caráter relatório pode penetrar no texto, este movimento introdutório que faz espraiar-se o jogo da verdade livro adentro.

Sobre a inscrição de um texto na ordem do relato, torna-se possível dizer que se trata de um efeito de leitura e que a verdade contida no texto-relato não será mais que um efeito de sentido, ou seja, um sentido de verdade produzido por um jogo de vozes e de posições enunciativas que ganha nos prefácios, prólogos e introduções uma densidade fundamental. Embora a presente pesquisa tenha tomado seus primeiros contornos nesta zona de confluência entre literatura e história, Marco Polo, Hans Staden e Benjamin de Tudela reconfiguram o horizonte de nossos estudos. Não porque não sejam importantes os problemas colocados a respeito do "gênero literário" ou do "*corpus* documental" nos quais se procura aglutinar certas formas textuais em função dos traços comuns que apresentam. Mas porque há indícios de que estas formas textuais não se constituam senão por meio de um jogo de definição da espacialidade do texto.

Neste jogo, os prefácios, os prólogos, as introduções, em suma, estes breves dizeres que parecem não poderem deixar os textos a seu bel-prazer, parecem tomar parte decisiva na própria configuração histórico-literária do texto enquanto tal. Afinal, não serão os prefácios e

introduções espaços privilegiados para o espraiamento da problemática histórica e literária dos relatos de viagem? Não foi por meio deste artifício editorial que Komroff e Yerasimos puderam reatualizar o debate instaurado por Rusticiano acerca das *Viagens de Marco Polo*? E, indo mais além, não será possível que a força destes textos menores esteja para além dos problemas que se colocam quanto à definição do lugar de um certo texto na história ou na literatura?

Em todo caso, a estratégia analítica que se debruça sobre Marco Polo, por exemplo, para defini-lo como texto histórico *ou* literário, ou como um texto histórico *e* literário, parece não dar conta de uma *dinâmica metatextual* aparentemente decisiva para a própria configuração do texto enquanto tal. Dinâmica que parece se desenrolar entre os textos – nas estratégias de seu agrupamento e distribuição nos livros, na hierarquização programática entre os comentários e os comentados, na distribuição da autoridade entre eles, enfim. E que parece, de alguma maneira, antecipar-se aos esforços, seja da crítica literária ou da crítica histórica, de recobrir determinados textos com um punhado de outros textos que dele pretendem dizer a verdade.

O problema que consiste em inscrever um texto principal num livro, do ponto de vista de um gênero textual singular, tal como o relato de viagem, parece encontrar nos prefácios e introduções uma solução estratégica. Então, antes mesmo que se possa perscrutar a historicidade de um texto ou a medida de sua familiaridade com outros, parece importante interpelar a própria noção de texto como efeito de uma composição-livro.

> É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede (FOUCAULT, 2017, p. 28).

Na medida em que uma mesma estratégia pode emergir em vários livros, ainda que cada um a seu modo, para lidar com um mesmo problema – no caso dos relatos de viagem, um prefácio eivado de autoridade a fazer penetrar no texto a própria experiência da viagem – podemos dizer, nos rastros foucaultianos, que estes livros posicionam-se como nós em uma vasta rede de problematização acerca da verdade dos textos. Rede onde os problemas históricos e literários efetivamente circulam e se espraiam e onde estes textos antigos, investidos de estratégias prefaciais singulares, podem efetivamente ser assumidos no interior de um *corpus* documental *e/ou* como gênero literário.

São estas estratégias prefaciais que passam então a nos interessar, na medida em que parecem dar a ver um duplo movimento de modulação da linguagem na superfície do livro. Por um lado, oferecem passagem às espessas linhas de problematização que colocam o livro em

conexão direta com outros livros e com outras experiências. Por outro, criam condições específicas para que o livro esgarce a rede, pressionando-a até o limite de sua singularidade. Em todo caso, este procedimento introdutório que vemos operar nos relatos de viagem e que certamente ganham outros contornos em outros livros e em outras modalidades de linguagem, configura-se como uma zona de contato entre o livro e algo que lhe escapa. Um terreno de passagem, um espaço ambíguo onde a linguagem ao mesmo tempo abre o livro a uma problemática que o articula a toda uma série de outros livros e limita sua permeabilidade a esta problemática, explicitando-a, contornando-a e contendo-a estrategicamente. Isso permite inscrever tais estratégias prefaciais em jogos de produção de verdade que dispõem o livro numa dinâmica rede de problematizações em que ele se encontra articulado com toda uma série de outros textos.

Então, da descrição do livro principalmente em seu caráter fragmentário, do ponto de vista textual, parece depurar-se um problema relevante, um desafio investigativo que consiste em perscrutar a experiência do livro como estratégia múltipla de fabricação de experiências de verdade. Múltipla porque modula o pensamento ao tom das composições de linguagem que o circunstanciam. E é precisamente ali, onde os livros são composições, onde os escritos antigos são apresentados por introduções recentes, onde prefácios transformam textos em relatos, onde margens modulam miolos, que a presente pesquisa interpelará as relações subcutâneas que caracterizam o livro como modalidade singular de pensamento.

No intuito de explorarmos com detalhamento esses jogos de espacialidades da linguagem que se travam na arena de veridicção dos modos prefaciais, adentremos a uma singular e estratégica experiência filosófica mobilizada a partir da escrita-pensamento de Michel Foucault.

2. 1972: Implosão de uma contenda prefacial

> Foucault, ao reeditar a História da loucura, em 1972, retirou o prefácio da primeira edição (1961) e acrescentou, a título de resposta, dois apêndices, além de escrever um novo prefácio desqualificando nem tanto o prefácio extirpado, mas todos os prefácios de todos os livros (RAMOS, 2003, p. 225).

Estudos mais ou menos recentes tem se dedicado a reconstituir o ambiente intelectivo que teria provocado a emergência desses dois apêndices e do novo prefácio na composição de 1972 da *História da Loucura*. Entre eles, podemos destacar Roudinesco et al. (1994), Pereira Neto (1998), Ramos (2003), Bach (2008), Calomeni (2010), Manzi (2013), Yazbek (2016) e Nascimento (2017). De certa maneira, todos estes estudos admitem o lançamento da *História da Loucura* como um acontecimento marcante de sua época, cuja repercussão teria sido sensivelmente "intensa e múltipla em suas figuras" (DERRIDA apud ROUDINESCO et al., 1994, contracapa). Todos veem este episódio como um marco histórico não apenas na obra de Foucault como também no pensamento filosófico de sua época.

A figura de maior proeminência no ambiente estudado tem sido Jacques Derrida, antigo aluno de Foucault, que teria criticado abertamente o prefácio de seu livro na ocasião de uma conferência realizada no *Colégio Filosófico* em 1963. A conferência seria mais tarde transcrita e publicada com o título *Cogito et Histoire de la folie* em seu célebre *L'Ecriture de la Difference*, de 1967.

> Em 3 de março de 1963, FoucauIt estava presente à sala onde se realizava a conferência. Permaneceu em silêncio. Por ocasião da publicação de A escritura e a diferença, que incluía esse texto, ele chegou a enviar a Derrida uma carta calorosa. A querela estourou mais tarde, e Foucault redigiu uma resposta em duas partes, que acrescentou em 1972 à reedição da História da loucura. "Desculpe por te responder tão tarde", dizia em sua dedicatória a Derrida (ROUDINESCO et al., 1994, p. 30-31).

Sabe-se que toda a polêmica suscitada entre mestre e discípulo flutua em torno das *Meditações* de René Descartes e, mais especificamente, de certa divergência a respeito da noção de *cogito*, que implicaria diferentes abordagens sobre a relação entre loucura e razão. O que raramente se observa, porém, é que, mesmo enfatizando diferentes elementos e mobilizando o debate em direções distintas, os estudos sobre a polêmica Foucault-Derrida operam um mesmo procedimento arquivístico. Este procedimento consiste, basicamente, na disposição de um mesmo conjunto específico de textos numa mesma ordem, também muito específica, de vizinhança cronológica. Parte-se da premissa de que uma polêmica existiu e trata-se de

representá-la segundo uma mesma narrativa: o prefácio de Foucault levou à crítica de Derrida que, por sua vez, levou às respostas de Foucault. Narrativa dialógica, portanto, arranjada em três tempos, dos quais Foucault e Derrida nos dão testemunho fiel. De modo que seus textos aparecem como meras evidências de um episódio histórico.

Dito de outro modo, a enunciação da polêmica nestes estudos não apenas precede os textos propriamente "polêmicos" já no título, no resumo, ou mesmo na própria trama argumentativa, como, ao fazê-lo, antecipa toda a arquitetura de suas análises. Em cada superfície onde este arquivo se recompõe, a positividade do discurso historiográfico é convocada a organizá-lo e a caracterizá-lo numa "unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos" (FOUCAULT, 2017, p. 154). Entretanto, deve-se observar que, na medida em que são acionados dialeticamente por esta experiência polêmica, tanto os textos de Foucault quanto os de Derrida sujeitam-se a um desbotamento de suas singularidades, podendo ser facilmente reduzidos a medidas e funções uns dos outros.

Digamos que este procedimento analítico, este modo de armação do pensamento, sutilmente desvia os textos das cercanias de seus autores, levando-os a compor, na fresta que se abre entre eles, uma outra superfície cuja identificação consistente com qualquer um dos dois isoladamente torna-se impossível. Esta superfície é, sem dúvida, o espaço do comentário, o campo polêmico por excelência, a grande planície onde se desdobra o jogo entre a finitude do "texto primitivo" e o infinito da interpretação (FOUCAULT, 2016a, p. 56). Os estudos mencionados, ao traçarem este território fronteiriço como área de sobrevoo, acabam por assentar tanto os textos de Foucault quanto os de Derrida numa posição lateral em relação ao foco da análise, arriscando-se prontamente a despotencializá-los.

Este procedimento não é de forma alguma incoerente quando opera um conjunto de textos que se remetem mutuamente ou que se dirigem um ao outro de maneira mais ou menos explícita. É o caso, por exemplo, do texto de Derrida, que convoca abertamente o prefácio de Foucault a uma problematização:

> Como deixa claro o título desta conferência, estas reflexões tomam como ponto de partida o livro de Michel Foucault: *Folie et Déraison, Histoire de la folie à l'âge classique* (DERRIDA, 1967, p. 51, tradução nossa).

É o caso também da *Resposta a Derrida* (FOUCAULT, 2006a), que se organiza como desdobramento sistemático de cada uma das provocações teóricas e metodológicas de seu interlocutor. Talvez seja também o caso da versão reduzida do prefácio original que circulou nas edições e traduções publicadas entre 1964 e 1972, na qual a supressão da maior parte do

texto, inclusive da polêmica discussão acerca do *cogito*, dá a ver a eminência do debate. Mas não parece ser este o caso do breve prefácio lançado em 1972, este que tem sido exclusivamente mantido nas edições e traduções subsequentes desde então.

Se aquele primeiro prefácio havia produzido uma contenda filosófica entre os dois autores, do ponto de vista historiográfico, seria possível prever que um novo prefácio ampliaria e potencializaria o debate, curvando-o às suas origens, aos primórdios da controvérsia, de onde um derradeiro sentido talvez ainda pudesse ser resgatado. O que era esperado, porém, simplesmente não aconteceu, frustrando toda a armação da narrativa. Apesar disso, os estudos de cunho historiográfico que se devotam a ela parecem ainda hoje insistir em posicionar este novo texto no velho jogo, tomando-o como uma atitude editorial tão polêmica quanto o contexto poderia sugerir *per se* e tão lamentável quanto dispersivos podem ser seus efeitos. Em vez de abandonar a narrativa, forjou-se um fim trágico, inaceitável, triste. Alguns chegam ao ponto de acusar Foucault de haver censurado a própria obra (RAMOS, 2003, p. 226), outros alegam ainda que aquela edição de 1972, assim como todas as traduções que dela derivaram, saíram amputadas (PEREIRA NETO, 1998, p. 638).

A vasta literatura existente sobre o assunto evidencia que é perfeitamente possível interpretar a *História da Loucura* tomando como ponto de partida a fértil interlocução desdobrada entre Foucault e Derrida ao longo da década de 1960. Ignorar o novo prefácio, atribuir-lhe importância secundária em relação ao original, ouvir-lhe a estreiteza de seu volume em detrimento da espessura de seu discurso não são mais que efeitos concretos de uma tal estratégia metodológica. Reduzir a existência deste texto, porém, a uma despretensiosa afirmação de sua própria inexistência implica em negligenciar a radicalidade de seu posicionamento na própria trama filosófica da *História da Loucura*. Posicionamento crítico de recusa precisamente a este procedimento que consiste em sobrepor ao livro algo que ali não se apresenta em superfície e que, assim sendo, não pode senão violar o discurso que o constitui, romper-lhe a força.

Para que se possa analisar, portanto, um texto como este, que evita a cada vírgula deixar-se fixar dentro ou fora da superfície limítrofe do comentário, não basta contextualizá-lo trazendo à tona o ausente. É necessário ater-se à sua concretude livresca, admitir o imprevisível como estratégia possível de pensamento e experimentar as ranhuras discursivas que o livro apresenta como plataformas para experiências singulares de pensamento. A estratégia que adotaremos para empreender esta tarefa consistirá, portanto, em reconfigurar as bases empíricas da análise. Em vez de partir de uma narrativa e tomar os textos como evidências de sua plausibilidade, lançaremos vista aos textos que compuseram a edição de 1972 da *História da*

Loucura, à revelia do comentário de Jacques Derrida, numa tentativa de fazer falar o discurso de 1972. Pois, apesar de toda a densidade política e do irrefutável valor teórico que a literatura mencionada não cessa de capturar no debate entre Foucault e Derrida acerca da *História da Loucura*, interessa ao nosso estudo menos as distâncias que se pode demarcar entre os postulados dos autores e as posições específicas que se pode atribuir àaquela obra no enredo filosófico da segunda metade do século XX que um procedimento em operação especificamente na edição de 1972, por meio do qual o prefácio parece fazer a obra deslizar sobre si mesma.

***

> Quando se tem de fazer a *história* de um animal, inútil e impossível é escolher entre o ofício de naturalista e o de compilador: o que é preciso é recolher, numa única e mesma forma do saber, tudo o que foi *visto* e *ouvido*, tudo o que foi *contado* pela natureza ou pelos homens, pela linguagem do mundo, das tradições ou dos poetas (FOUCAULT, 2016a, p. 55).

Não fosse a coleção *Dits et Écrits*, composta sob a direção de Daniel Defert e François Ewald com colaboração de Jacques Lagrange (FOUCAULT, 2015), talvez só se pudesse encontrar o primeiro prefácio à *História da Loucura* na edição original. Não fosse a edição brasileira desta coletânea póstuma, traduzida e reorganizada sob os auspícios de Manoel Barros da Motta, o idioma português talvez ainda não o conhecesse. Em todo caso, as várias edições já republicadas da coleção *Ditos & Escritos* no Brasil nos últimos anos indicam uma intensa circulação deste texto, pelo menos desde a morte de Michel Foucault. Antes disso, não podemos nos certificar de que o prefácio original tenha circulado em língua portuguesa.

Logo entre as primeiras páginas do primeiro volume da coleção brasileira, sob o título *Prefácio (Folie et Déraison)*, o raro bloco de linguagem assim é prenunciado:

> Prefácio; *in* Foucault (M.), *Folie et déraison. Histoire de la folie a l'age classique*, Paris, Plon, 1961, ps. I-XI. Este prefácio só figura de modo integral na edição original. A partir de 1972, ele desaparece das três reedições (FOUCAULT[5], 2006, p. 140).

Este esclarecedor procedimento editorial adotado na coleção persiste sistematicamente nos dez volumes até hoje editados, apresentando detalhes relativos às referências bibliográficas

[5] Os comentários que precedem os textos de Foucault na coleção *Ditos & Escritos* não são atribuídos a ele e, com efeito, não são subscritos por nenhum autor: tratam-se, pois, de notas editoriais. Em razão disso, optamos por manter o nome de Foucault como referência de tais comentários tão somente para facilitar sua localização entre as referências bibliográficas do presente trabalho, e não como indicação de autoria.

de cada texto. Eventualmente, como é o caso, há algum comentário acerca das circunstâncias nas quais o texto foi publicado. Em outros casos, como em *A loucura, a ausência da obra*, tem-se apenas uma referência do original: "*La table ronde*, nº 196: *Situation de la psychiatrie*, maio de 1964, ps. 11-21" (FOUCAULT, 2006a, p. 190). Note-se, pois, que, apesar de mencionar seu desaparecimento "a partir de 1972", nada se diz a respeito da polêmica edição que o fez desaparecer, a de 1972, onde foi publicado como apêndice número um. É verdade que a mudança já havia ocorrido muitos anos antes da própria edição francesa da coleção; a estratégia da coletânea, no entanto, parece aqui limitar os dizeres sobre o texto a dizeres sobre quando ele emergiu e quando imergiu, sem entrar no mérito deste deslocamento.

O procedimento parece, contudo, ser totalmente distinto no que se refere ao trato do segundo apêndice da edição de 1972 na coleção *Ditos & Escritos*. Com efeito, ele é apresentado, no décimo e último volume, com o título *Meu Corpo, Esse Papel, Esse Fogo* e com a referência que procuramos: "'Mons corps, ce papier, ce feu', *in* Foucault (M.), *Histoire de la folie*, Paris, Gallimard, 1972, apêndice II, ps. 583-603". Entretanto, o comentário que o segue desloca radicalmente a leitura: "M. Foucault tinha dado uma primeira versão deste texto para a revista japonesa *Paideia*. Cf. *Resposta a Derrida*, vol. I da edição brasileira" (FOUCAULT, 2014d, p. 87). A conferência do primeiro volume, porém, nos revela uma descrição consideravelmente distinta, dilatada e pormenorizada:

> "Resposta a Derrida", *Paideia*, nº 11: *Michel Foucault*, 1º de fevereiro de 1972, ps. 131-147.
> Dia 26 de agosto de 1971, o diretor da revista japonesa *Paideia*, Mikitaka Nakano, propõe a M. Foucault o plano de um número especial dedicado aos laços entre seu trabalho filosófico e sua relação com a literatura:
> - "O discurso de Foucault e a escrita de Derrida", por Y. Miyakawa;
> - "A literatura na obra do filósofo Foucault", por K. Toyosahi;
> - "Sobre *L'ordre du discours*, por Y. Nakamura;
> - "*Cogito e História da loucura*", por J. Derrida;
> - "O ateísmo e a escrita. O humanismo e o grito", por M. Blanchot;
> - "Retornar à História" (ver vol. II desta obra);
> - "Nietzsche, Freud, Marx" (ver vol. II desta obra);
> - "*Theatrum philosophicum*" (ver vol. II desta obra);
> - "Introdução (*in* Arnauld e Lancelot)" (ver vol. II desta obra);
> Em sua resposta de 24 de setembro, M. Foucault propõe substituir "'Nietzsche, a Genealogia, a História' (ver vol. II desta obra) por 'Nietzsche, Freud, Marx', bastante esquecido, e, por 'Introdução (*in* Arnauld e Lancelot)', uma resposta que deseja dar a Derrida" (correspondência Nakano-Foucault, transmitida por S. Hasumi). Uma outra versão desse texto será acrescentada em apêndice à reedição de Plon da *História da loucura* pela Gallimard em 1972, sob o título "Mons corps, ce papier, ce feu" (ver nº 102, vol. II da edição francesa desta obra) (FOUCAULT, 2006a, p. 243).

Como se pode ver, este comentário editorial não se limita a uma apresentação formal da referência original do texto. Indo muito além disso, compõe-na detalhadamente com toda uma gama de materiais, totalmente alheios à coleção, que fazem lampejar duas circunstâncias históricas distintas nas quais este texto veio a emergir. A correspondência entre Foucault e Mikitaka Nakano, o diretor da revista onde o texto foi originalmente publicado, e também a lista completa dos artigos publicados naquele número, evidenciam um modo de endereçamento ao texto notavelmente distinto daquele que vimos operar no primeiro apêndice. Procedimentos distintos que, longe de excluírem-se, combinam-se e, neste movimento, produzem zonas de convergência entre diversos textos da coletânea, propondo-lhes adensamentos teóricos que prescindem de uma asfixia arquitetônica.

Esta coleção dispõe, portanto, os textos foucaultianos inscritos na contenda com Derrida segundo um princípio distinto daquele que vem governando as análises histórico-filosóficas sobre o assunto. Eles existem ali como singularidades, como posicionamentos bem dimensionados na superfície geral da obra de Michel Foucault. De modo que a experiência propriamente polêmica não aparece senão na trama interna dos próprios textos endereçados a Derrida. Nenhum dos apêndices é apresentado como fruto de uma polêmica, tampouco como objetos destinados de alguma maneira a ela. Eles emergem como blocos de pensamento que compõem teoricamente com regiões específicas e afastadas do pensamento foucaultiano – um no primeiro e o outro no décimo volume.

Para demarcar esta distinta abordagem da coleção *Ditos & Escritos* em relação à recepção da *História da Loucura* pela crítica brasileira, deve-se notar que há uma diferença razoável entre as edições francesa e brasileira da coleção. A francesa compila cronologicamente em dois grandes volumes 364 textos legados por Foucault. A edição brasileira, inspirada naquela, diferencia-se por dispor este material – com alguns poucos textos a mais e outros a menos – em dez volumes temáticos, ou seja, organizados de acordo com certos domínios explorados por Foucault e não segundo um critério estritamente cronológico. De modo que é somente no interior de cada volume que uma cronologia menor vem estabelecer a ordem dos textos[6].

Embora nas duas edições o prefácio original da *História da Loucura* apareça logo entre os primeiros textos, na edição francesa este posicionamento fá-lo soar como um dos textos mais antigos de Foucault, escritos ainda no início de sua jornada intelectual ainda nos primórdios da

[6] O leitor poderá observar os índices das edições francesa e brasileira da coleção entre os anexos, ao final deste trabalho.

década de 1960. Por outro lado, na edição brasileira, o título do primeiro volume vem situá-lo entre textos das mais variadas épocas no interior das quais uma mesma problemática se colocou ao pensador – o título do volume é *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*.

Quanto ao segundo apêndice, há efetivamente duas versões em ambas as edições – *Resposta a Derrida*, publicada na revista *Paideia*, e *Meu corpo, esse papel, esse fogo*, publicada na reedição tardia da *História da Loucura*. Ambas foram a público em 1972 e, por isso, na edição francesa, aparecem lado a lado, no meio do primeiro volume. Já na edição brasileira, há não menos que oito volumes entre cada uma das versões. A primeira está no volume primeiro, junto ao prefácio original, somente apartada deste por alguns textos com os quais compõem o título já mencionado. Apesar do parentesco cronológico, a segunda versão somente toma posição no décimo volume da edição brasileira, afastando-se radicalmente do ambiente de "problematização do sujeito" e inscrevendo-se num outro domínio de estudos foucaultianos: *Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade*.

Não vem ao caso discutir a pertinência de tais estratégias editoriais, tampouco nos caberá explorar as dissimetrias que estes modos distintos de disposição dos mesmos textos numa coleção que transgride as fronteiras da língua produzem quanto à recepção da obra foucaultiana. O ponto é que nada disso explica que o polêmico prefácio de 1972 não apareça no vasto terreno que a coleção delineia de escritos legados por Michel Foucault, sequer nos comentários relativos a estes outros textos com os quais ele efetivamente esteve relacionado. Com efeito, suspeita-se que uma tal ausência possa ser explicada em alguma medida pela dispersão dos direitos autorais sobre a obra foucaultiana, o que não cabe a este estudo. Mas é preciso, ainda assim, desconfiar um pouco desta ausência, explorar-lhe alguns meandros, marcar-lhe os limites para que possamos fazer emergir o prefácio de 1972 em toda sua densidade.

***

Primeiro, faz-se necessário evidenciar uma certa familiaridade do autor com este modo bastante específico de escrita, modo remissivo que consiste em escrever ao lado do já escrito, dizer ao lado do que será dito. Para isso, fizemos um cuidadoso levantamento de prefácios, apresentações, introduções e posfácios que levam seu nome, tal como se apresentam reunidos nos dez volumes da edição brasileira da coleção *Ditos & Escritos*:

Vol.	***Título***	***Obra***	***Autor***	***Data***
1	Introdução (*in* Binswanger)	*Le rêve et l'existence*	Ludwig Binswanger	1954
1	Prefácio (*Folie et déraison)*	*História da Loucura*	Michel Foucault	1961
1	Introdução (*in* Rousseau)		Jean-Jacques Rousseau	1962
2	Introdução Geral (às Obras Filosóficas Completas de Nietzsche) (c/ G. Deleuze)	*Obras Filosóficas Completas de Nietzsche*	Friedrich Nietzsche	1967
2	Introdução (*in* Arnauld et Lancelot)	*Grammair générale et raisonée*	Antoine Arnauld e Claude Lancelor	1969
2	Prefácio à Edição Inglesa	*The order of things*	Michel Foucault	1970
3	Prefácio à Transgressão	*Hommage à G. Bataille*	*Critique (n. 195-196)*	1963
3	Pósfácio a Flaubert (*A Tentação de Santo Antão)*	*Die Versuchung des Heiligen Antonius*	Gustave Flaubert	1964
4	Prefácio a *Enquête dans Vingt Prisons*	*Enquête dans Vingt Prisons*	Grupo de Informações sobre as Prisões	1971
4	Prefácio (*in* Jackson)	*Leurs prisons. Autobiographies de prisonniers américains*	Bruce Jackson	1975
4	Pósfácio de *L'impossible Prison*	*L'impossible prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siècle*	Michelle Perrot	1980
5	O Verdadeiro Sexo *Introdução (v. 10)	*Being the Recently Discovered Memoirs of a Nineteenth Century French Hermaphrodite*	Herculine Barbin	1980
6	Prefácio (*De la prison à la revolte*)	*De la prison à la revolte*	Serge Livrozet	1973
6	Prefácio (*Anto-Édipo*)	*Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*	Gilles Deleuze e Felix Guattari	1977
7	Apresentação	*Exposição na Galeria Batista-Navazo*	Maxime Defert (pintor)	1977
7	Apresentação	*Oeuvres completes – I: Premiers écrits 1922-40*	Georges Bataille	1970
7	Introdução por Michel Foucault	*On the normal and the pathological*	Georges Canguilhem	1978
8	Prefácio	*Les juges kaki*	Madéleine Debard e Jean-Luc Henning	1977
8	Prefácio de Michel Foucault	*Ennemis de l'État*	Peter Brückner e Alfred Krovoza	1979
8	Prefácio	*Q.H.S.: quartier de haute securité*	Roger Knobelspiess	1980
8	Prefácio à Segunda Edição	*De la stratégie judiciaire*	Jacques Vergès	1981
9	Prefácio	*Anti-Oedipus: Capitalism et Schizophrenia*	Deleuze e Guattari (tradução Fabienne Durand-Bogaert)	1977

9	Apresentação	*Herculine Barbin, dite Alexina B.*	Coleção "Les Vies Parallèles"	1978
9	Prefácio à *História da sexualidade*	*The Foucault Reader*	Paul Rabinow	1984
10	Introdução *O Verdadeiro Sexo (v. 5)	*Being the Recently Discovered Memoirs of a Nineteenth Century French Hermaphrodite*	Herculine Barbin	1980

Fonte: Coleção *Ditos & Escritos*.

Vê-se, por um lado, que textos desta espécie foram escritos ao longo de toda a trajetória do autor e, por outro, que este nunca se limitou a escrevê-los no interior de sua própria obra. Se é possível conceber que os títulos de cada um dos volumes da coleção os fazem remeter a redes singulares de problematização, a conjuntos de temas e de problemas que extrapolam os domínios da obra e do autor e que, no entanto, se relacionam direta e intensamente com eles, será possível admitir em Foucault um modo admiravelmente disperso de fazer nós e redes articularem-se. Obras filosóficas e literárias, antigas e contemporâneas, exposições artísticas e museológicas, projetos políticos, artigos de revista, enfim, Foucault os mobilizou em favor de problematizações sobre estética, história, sexualidade, política, reclusão, subjetividade, justiça, ciência etc.

Podemos dizer que, no que diz respeito a esta modalidade de escrita, Foucault espraia-se em diversos domínios, tomando parte em jogos de articulação entre obra e comentário dos mais disparatados. Há que se pontuar, mediante isso, que o prefácio de 1972 da *História da Loucura*, embora ausente da coleção *Ditos & Escritos*, não consiste num episódio isolado. O problema prefacial não se coloca então ao autor estritamente no ambiente polêmico da edição de 1972 da *História da Loucura*, mas como um desafio permanente de enredar o pensamento entre obras e comentários – entre os problemas que determinadas obras colocam e determinados problemas que se colocam às obras.

Mas não seria suficiente constatar que se trata de um prefácio entre outros prefácios ligados ao mesmo autor. Pois justamente a potência deste prefácio – e isto a crítica já vem sinalizando há muito tempo – reside no modo implacável por meio do qual Foucault se lança ao problema da autoria. Problema que, em circunstâncias completamente distintas, já havia sido abordado pelo autor mais pormenorizadamente.

***

> Um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar

> em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito (BARTHES, 2004, p. 5).

Na tarde 22 de fevereiro de 1969, na sala número seis da *Société Française de Philosophie*, Foucault participou de um típico ritual filosófico. Presidida por Jean Wahl, sucedeu-se uma conferência com Gandillac, Goldmann, Lacan, d'Ormesson e Ullmo. O discurso particularmente enunciado por Foucault seria naquele mesmo ano publicado pelo *Bulletin* daquela instituição com o título *O que é um autor?* Mais de uma década depois, em 1983, este mesmo texto seria publicado no número nove da revista de psicanálise *Littoral*. Além do volume três da já mencionada coleção *Ditos & Escritos*, toda uma série de fontes disponibiliza este texto na íntegra em língua portuguesa.

Naquela ocasião, Foucault apresentava ao seleto público de pensadores um traçado geral de algumas pesquisas que vinha empreendendo. Na iminência da publicação de *Arqueologia do Saber*, tratava ali o autor de reconstituir algumas linhas centrais daquele livro vindouro para fazê-las vergarem na direção do então latente debate sobre a morte ou sobre o desaparecimento do autor. A passagem de Barthes transcrita acima pode ser situada no cerne deste debate, no qual a figura do autor emerge desalojada da posição canônica que ocupara durante muito tempo como centro irradiador dos sentidos que preenchem a linguagem escrita.

Seria possível depreender da fala de Foucault o desaparecimento do autor como efeito de uma modalidade singular de escrita desencadeada pela recusa do tema da linguagem como *expressão* ou *manifestação* daquele que escreve:

> Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer (FOUCAULT, 2015, p. 272).

É certo que tanto Barthes quanto Foucault procuram maneiras de lidar com o sumiço do autor, lançando olhares atentos ao espaço deixado vazio. No entanto, enquanto Barthes propõe que este sumiço faça emergir na figura do leitor toda possibilidade de sentido da linguagem, a densidade de seu acontecimento, Foucault segue numa direção um tanto distinta. Na medida em que o autor pode caracterizar-se por uma astuta volatilidade, podendo desaparecer

sorrateiramente na superfície da experiência, por que supor que o leitor possua, ele sim, um estatuto definitivamente sólido?

Sem adentrar efetivamente no tema do leitor, Foucault caminha na direção de uma análise do autor como modo de ser da linguagem extremamente singular e cuja "função" está ligada à ordem dos discursos:

> O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. Consequentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos de uma função "autor", enquanto outros são dela desprovidos. Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função autor é, portanto, característica de um modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade (FOUCAULT, 2015, p. 278).

Como se pode observar, apenas de maneira muito fugidia a figura do autor vem se relacionar aos gestos da escrita e da leitura no estudo foucaultiano. Não se trata nem de admitir uma linearidade entre o nome próprio subscrito e o sujeito que o subscreveu, tampouco de inscrever na subjetividade de um gesto a concatenação dos sentidos da linguagem. Foucault escapa à armadilha de preencher com alguma figura vultuosa o vazio deixado pelo autor na ocasião de seu desaparecimento, interpelando justamente o que teria tornado possível, ou melhor, como se teria tornado possível seu aparecimento – já que só é possível desaparecer algo que havia aparecido.

Segundo Foucault, um nome-de-autor exerce função muito precisa na economia dos discursos, embora a operatividade desta função varie radicalmente de um autor a outro. O nome de Michel Foucault, por exemplo, demarca um domínio muito restrito, não obstante seja bastante amplo, de discursos, de ditos e escritos, de obras que não se confundem com aquelas que se agrupam sob as rubricas de outros autores. Mas, embora hajam limites claros entre os autores, jogos de composição não param de se estabelecer entre domínios autorais, entre obras artísticas, literárias, filosóficas, científicas, isto é, entre conjuntos de discursos. Jogos de linguagem onde novos domínios se compõem, se justapõem, se rompem, se entrecruzam e se atravessam e onde mesmo os domínios autorais acabam por ser revisitados, revisados, reorganizados, enfim, forjados.

Neste estudo foucaultiano clássico, é sobre tais jogos de fabricação de domínios discursivos que Foucault se lança, com destaque especial aos problemas que acarretam à noção

de autoria. De maneira geral, quatro características principais da função-autor[7] são calmamente exploradas na conferência:

> Eu os resumirei assim: a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (FOUCAULT, 2015, p. 283-284).

Somos instados então a pensar a linguagem como jogo de linguagem que não encontra necessariamente em um sujeito seu desdobramento último, mas na própria superfície da experiência. Nesse sentido, a autoria não deve ser concebida como uma característica intrínseca à obra, como uma referência inexorável à sua origem, mas como efeito de um modo de fazer emergir a experiência à superfície da linguagem, à ordem dos discursos, ao plano do acontecimento, como procedimento que lança sobre o discurso um efeito de verdade, um domínio verdadeiro. Do mesmo modo, o título de uma obra nos é dado à superfície de sua própria enunciação, no movimento mesmo em que o não-dito de uma determinada experiência nos é oferecido na imanência de uma composição com o enunciado: indissociáveis à leitura, ao pensamento, à experiência.

Para adensar esta idéia, vale trazer à tona o trabalho escrito por Foucault em homenagem a René Magritte quando de sua morte em 1967, intitulado *Isto não é um cachimbo*. Publicado como artigo no número dois de *Les cahiers du chemin* no início do ano seguinte e como livro, pela primeira vez, em 1973, esse estudo aborda justamente a preciosidade de uma pintura capaz de desarticular o lugar-comum da representação e dissolvê-la num mesmo plano de experimentação da imagem como linguagem e da linguagem como imagem.

Mais precisamente, analisando o quadro homônimo daquele pintor, Foucault mostra uma subversão do lugar usual da legenda às margens da obra, como afirmação ontológica da verdade que pertence à obra e à qual ela pertence. Num impreterível arrojo de originalidade, Magritte faz escorrer a espessura enunciativa da palavra na própria superfície da imagem, transgredindo qualquer limite que os pudesse manter apartados:

---

[7] Uma vez que a tradução da conferência utilizada nesta pesquisa ignora a distinção marcada nas edições francesas entre "*fonction auteur*" e "*fonction-auteur*", optamos por precisar o conceito no esteio do artigo *Pensar a função-educador: Aproximações foucultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas*, de Alexandre Filordi de Carvalho. A referência completa consta nas Referências, ao final do trabalho.

A representação, num mesmo plano, de um cachimbo e da afirmação de não se tratar de um cachimbo produz um deslize, ou melhor, uma área de deslizamento da linguagem nas duas modalidades representativas em que se apresenta – figurativa e escrita. Se é possível falar que se trata de algo parecido com uma legenda, o fato é que ela está posta no mesmo plano de experimentação da obra, dentro da pintura, e é precisamente ali que produz um certo arranjo capaz de desestabilizar a função veridictiva de seu enunciado na articulação de suas palavras. A legenda se transforma em imagem no mesmo movimento em que a figura passa a enunciar algo e, com isso, o apelo ao verdadeiro deixa de ser primazia de um, sem, no entanto, chegar a se fixar em definitivo nos contornos do outro.

A afirmação de que aquilo não é um cachimbo consiste numa provocação contestatória da legenda para com a obra legendada, uma vez que desobedece à mais pura evidência de que, na condição de representação, aquilo não há de ser senão um cachimbo. O pomo da discórdia é, porém, precisamente essa *pressuposição* do caráter representativo da imagem. Só será possível admitir alguma verdade naquelas palavras na medida em que se puder aderir à ideia de que aquele desenho consiste na representação de um cachimbo, e não num cachimbo *ele mesmo*. Mas também não há como não reconhecer a silhueta de um tal objeto naquela figura representada e aí esta espécie de sensação de verdade vem contestar a sorrateira afirmação

vizinha. Não há ali, portanto, uma hierarquização do verdadeiro entre estas diversas modalidades de linguagem.

Com efeito, as análises de Foucault se estendem na direção daquilo que a obra de Magritte introduziu no campo da pintura, demarcando uma certa ruptura com a então corrente prática do caligrama e estabelecendo conexões com os trabalhos de Paul Klee e Wassily Kandinsky. O que nos interessa, porém, é apenas esta ideia de que o modo como se constitui a superfície da linguagem não pressupõe mais, talvez desde Magritte, uma fixidez de caráter representacional, mas uma ventura de caráter performativo onde vibram seus próprios limites, seus próprios contornos, na medida em que jogos de contestação e deslizamento de sentidos ali ganham espaço. Entendemos, pois, como performativo o caráter de acontecimento do discurso, tal como discutido por Foucault em A Ordem do Discurso (FOUCAULT, 2014c, p. 9).

O nome do autor, o título da obra, é claro, tomam parte nestes jogos, sobretudo quando tomamos um livro como objeto de análise, no qual a experiência estética costuma constituir-se por um discurso que lhe implica tonalidades de verdade. Mas o mais importante é ressaltar com isso que toda uma discursividade se forja no modo singular por meio do qual a superfície daquele livro dispõe de modo espacializado estes elementos e todos os outros que a constituem. De modo que o caráter discursivo da linguagem, ou seja, sua discursividade, não lhe é inerente, mas um efeito de composição que não acontece senão na superfície de seu acontecimento. Um efeito de sua singular distribuição em superfície.

Seria possível talvez pensar prefácios e introduções como espécies de legendas das obras expostas no livro em que figuram. Com isso não se trataria, porém, de propor que estas pequenas peças discursivas expliquem alguma mensagem que estaria codificada na obra ou algo que não poderia deixar de ser dito, mas sim que há procedimentos em jogo nos livros, movimentos capazes de produzir, organizar, articular e problematizar efeitos de sentido, ou seja, efeitos de verdade, composições entre modalidades de linguagem de cujas articulações emergem discursividades singulares, estratégias de modulação de experiências.

Constituem-se, portanto, obra e prefácio numa mesma plataforma de linguagem, pois suas discursividades singulares não se excluem, nem devem ser observadas uma em detrimento da outra. De modo que a operatividade do prefácio na ordem dos discursos não consiste senão em um modo de fazer operar o livro como um todo na ordem dos discursos – e aí inclui-se fatalmente o discurso "original". O ambiente ao qual se dirige um prefácio é, então, o ambiente mesmo ao qual o próprio livro se arremessa.

Em 1972, o prefácio disse algo sobre a *História da Loucura*:

> Ao pedido que me fizeram de escrever um novo prefácio para este livro reeditado, só me foi possível responder uma coisa: suprimamos o antigo prefácio. Honestidade será isso. Não procuremos nem justificar esse velho livro, nem reinscrevê-lo hoje; a série dos eventos à qual ele pertence, e que é sua verdadeira lei, está longe de estar concluída. Quanto à novidade, não finjamos descobri-la nele, como uma reserva secreta, uma riqueza inicialmente despercebida: ela se fez apenas com as coisas sobre ele ditas, e dos eventos dos quais se viu prisioneiro (FOUCAULT, 2014b, p. VIII).

Este gesto de supressão do antigo prefácio produz um movimento de superfície na *História da Loucura*, um deslocamento de foco que soa como uma estratégia original de defesa da originalidade da obra. Procura-se constituir um ambiente silencioso no que diz respeito aos comentários posteriores e à persistência da crítica no embate com Derrida, potencializando algo que se teria desgastado e até mesmo se perdido no desenrolar das edições anteriores: a própria história da loucura. Foucault sutilmente recusa esse modo de leitura historiográfico que, derivando de uma coerência discursiva alheia ao seu projeto analítico, força-lhe um apagamento de suas forças. Apesar de tantos comentários e de tanta polêmica, a problematização da crítica de Derrida sequer aparece no prefácio que vem sendo publicado até os dias atuais.

Excluindo dali qualquer possibilidade de retorno à origem da obra, de retomada das questões que ela colocava e que a ela foram colocadas, de adensamento das contendas desencadeadas por ela, este novo prefácio exime o novo livro de emergir como expansão do antigo, como prolongamento ou algo que o valha. Trata-se de um posicionamento radical ancorado num modo singular de arremessar-se o livro ao contexto da problematização da função-autor. Se, anteriormente, tratava Foucault de investigar sua operatividade na ordem dos discursos, aqui está em questão seu próprio nome como função-autor em eminente operação na superfície do livro por ele subscrito.

Sem fazer do discurso do livro um texto, sem comentá-lo em seus pormenores, sem abordar a estabilidade de seu projeto e refutando decisivamente a discursividade crítica que tornava necessário um certo modo de dizer do livro, este prefácio engendra ele mesmo um gesto de exclusão do dizer sobre a obra em favor de um *deixar acontecer* o discurso. Gesto ambíguo de silenciamento pela fala, de exclusão pela inclusão, de restrição do discurso por meio da enunciação.

Enunciação, porém, que exclui duplamente a permeabilidade da crítica: pela radicalidade do gesto de recusa à polêmica e pela sutileza do argumento de honestidade que o predispõe. Não se trata de uma análise da função-autor, mas de um modo de fazê-la operar estrategicamente. O livro lança-se, portanto, diretamente ao coração do debate que Foucault havia travado em outra ocasião com o problema da função-autor, mas por meio de uma outra

estratégia: fazer funcionar em superfície a função-autor para dispersar o domínio da crítica que se vinha aglutinando no encalço da obra.

De modo que, emerso em composição com a história da loucura, o discurso prefacial faz com que o próprio livro se torne plataforma para o adensamento de uma originalidade da obra reivindicada pelo autor em detrimento da originalidade "derivada" que a lançava a um jogo de relações necessárias com um outro autor, com Jacques Derrida. A consolidação de uma nova discursividade da *História da Loucura* não acontece senão no plano da superfície, no gesto tinhoso e tátil que estabelece, por meio da contiguidade entre o prefácio e o material prefaciado, um efeito de continuidade no plano da experiência discursiva.

Diferente do que se passa com os relatos de viagem, o espaço onde se encontram o livro e a rede de problematizações na qual ele se insere circunstancia-se aqui de maneira subversiva: rompendo a possibilidade de um adensamento metadiscursivo. Eis o que nos interessa: a densidade deste espaço, a latência deste encontro, o modo de articulação do livro à rede na qual ele se inscreve não é dada de antemão, mas produzida em superfície por um jogo de distribuição da linguagem. Nesse sentido, o prefácio possui um aspecto eminentemente estratégico em relação ao livro e, até algum ponto, imprevisível. Não há que se enunciar a história do livro, num prefácio, em razão de uma necessidade última, como uma marca indelével daquilo que o livro passa a ser depois de sua recepção pelo público. Muito antes de uma tal necessidade, Foucault mostra haver o próprio discurso do livro em toda a densidade que o constitui e que pode ainda manter-se aberto à recepção.

Isso nos mostra que as marcações distintivas de um prefácio – e também de uma introdução, das folhas de rosto, dos índices, das notas, das bibliografias, enfim – não operam senão fixando os contornos que são próprios ao acontecimento singular do discurso, esteja ele emerso numa edição original ou numa outra qualquer. Enuncia-se a história do livro, isso sim, na medida em que se faz necessário um procedimento específico capaz de inscrevê-lo numa trama de problematizações de cunho historiográfico. Em todo caso, somos instados a observar que estes elementos marginais, estas pequenas peças prefaciais que se justapõem, se excluem, se combinam e se afastam da obra, ao produzirem movimentos estratégicos na superfície da linguagem, delineiam os próprios contornos que perfazem a discursividade da experiência.

O prefácio à edição de 1972 da *História da Loucura* não deveria, portanto, ser negligenciado como uma ilha perdida no oceano da obra foucaultiana. Uma vez que se lhe imporia uma leitura afastada de sua própria superfície, mediada por um contexto ao qual é severamente estranho, ele soaria não apenas como secundário, mas também como desprovido de alguma efetiva relevância teórica. Mas o que pudemos observar neste breve esboço analítico

é que ele próprio, o prefácio, constitui um modo singular de experimentação teórica. E, ainda mais, oferece pista valiosa para que prefácios outros sejam analisados não mais sob a ótica de *o que dizem*, mas especialmente pelo viés de *como dizem* e dos relevos que produzem no cruzamento do livro com a rede de problematizações que o circunda.

3. Entre “textos” e discursos: Modulações estratégicas

Há uma força radical no prefácio de 1972 da *História da Loucura* que o faz operar de maneira irreverente em relação à função-autor e estrategicamente em relação à unidade do livro. Esta força lançou nossos estudos na direção de *O que é um autor?* e de *Isto não é um cachimbo*, fazendo incidir sobre os livros o problema que consiste em constituir sua própria discursividade a partir de composições de linguagem nas quais emergem figuras como a do autor e da obra. Mas será preciso refinar o olhar sobre o caráter discursivo do livro, sobre este plano em direção ao qual o prefácio arremessa o objeto de papel, fazendo-o colidir, agrupar, aproximar, romper outros objetos que ao seu redor se dispõem em rede.

Como se sabe, toda uma problemática dos discursos atravessa o pensamento foucaultiano e vem sendo exaustivamente trabalhada em estudos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos e, principalmente, pedagógicos. Em cada uma dessas tramas o tema adquire contornos próprios, e é preciso reconhecer que isso se deve parcialmente ao fato de os próprios estudos de Foucault não se constituírem de uma linearidade radical na abordagem do assunto. Aqui avizinhando-se aos problemas da linguagem, ali caminhando na direção de “práticas discursivas”, talvez seja possível dizer que a contribuição de Foucault ao estudo dos discursos talvez resida justamente nesta elasticidade, na plasticidade do que poderia ser tomado como um *modo* tipicamente foucaultiano de problematizá-los.

No contexto da presente pesquisa, gostaríamos de trabalhar o assunto na estreita passagem em que o prefácio de 1972 da *História da Loucura* o faz desembocar no clássico estudo sobre *A ordem do discurso*. É verdade que o problema da função-autor também está capilarizado nesta confluência, mas não será por aí que deslindaremos o movimento. Antes, interessa-nos perscrutar um movimento geral de problematização da forma “texto” por meio do adensamento da noção de “discurso”.

> Gostaria que um livro não se atribuísse a si mesmo essa condição de texto ao qual a pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso: simultaneamente batalha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível (FOUCAULT, 2014b, p. VIII).

Discurso como batalha e arma. Com efeito, sua posição em relação à crítica é, ali, sustentada duplamente pela supressão do antigo prefácio e pela introdução de um novo, ou seja, inscrevendo o novo prefácio como vestígio de uma problemática e, ao mesmo tempo, como conjuntura atualizada do livro, como repetição necessária da *História da Loucura* e como

fratura na regularidade de sua discusividade. Mas o mais importante é destacar a ideia de que o discurso adquire, na forma do texto, um aspecto *reduzido*, um estado diminuto, uma dimensão menor. O horizonte que o livro abre no plano discursivo parece colocar-se em jogo, como Foucault nos mostra, quando um prefácio se põe a dizer a respeito do livro algo que lhe surpreende as palavras.

Nesse sentido, pode-se admitir que os prefácios em geral operam como estratégias de "redução" do discurso ao texto por meio de uma modulação de seu acontecimento no espaço do livro. Trata-se, efetivamente, de uma redução, na medida em que canalizam a espessura irrefreável do discurso, cerceiam seu acontecimento aleatório e limitam o alcance de suas problematizações à estreita forma que este adquire no interior de um comentário que o totaliza no plano de sua unidade espacial. O texto não deixa de ser um acontecimento discursivo, mas os comentários que de maneira geral textualizam os discursos, que os "reduzem" à forma unitária e acabada do texto, não podem deixar de reduzir-lhe certas aberturas à circunstância em que ele se enuncia, se experimenta. Não é justamente esta reabertura que Foucault tenciona provocar com seu polêmico prefácio?

E aí não só "a crítica", mas também "a pedagogia" aparece como força decisiva neste movimento modulatório que pretende fazer de um discurso um texto. Podemos toma-las, então, pela maneira genérica como Foucault as menciona, como modalidades gerais desta possível redução. Mas não será este movimento menos uma efetiva "redução" que um modo estratégico de fazer operar a discursividade do texto? Nesse sentido, crítica e pedagogia, menos do que termos genéricos, apontam para modos de condução de conjuntos de enunciados ao interior de limites que não lhes pertencem ontologicamente e que, no entanto, com eles estabelecem relações das quais ambos não se podem desvencilhar – relações de totalização, hierarquização, representação, sobreposição, justaposição. Parece haver, em todo caso, uma distância possível entre o espaço do discurso e a forma textual e, de acordo com Foucault, é na modulação desta distância que costumam operar a pedagogia e a crítica, como estratégias de textualização dos discursos. Nessa seara, a companhia do célebre pensador francês nos permite pensar, entre livros e prefácios, tanto "a crítica" quanto "a pedagogia" no plano da operatividade discursiva da linguagem.

Com isso, dois problemas elementares se colocam. Em primeiro lugar, faz-se necessário ir mais a fundo numa interpelação acerca da pedagogia e de sua posição no terreno analítico que Foucault delineia em *A ordem do discurso*. Antes, dedicamo-nos a observar na própria história da *História da Loucura*, a invectiva da crítica sobre o discurso do livro e seu desdobramento num comentário suicida do autor. O desafio que se coloca agora é o de

investigar a emergência deste elemento aparentemente deslocado de toda a discussão e que se vem apear no centro do tabuleiro, como peça-chave no jogo discursivo: a pedagogia. Quão importante será esta distinção sugerida entre pedagogia e crítica? De que maneira a pedagogia toma espaço nos estudos do autor sobre a ordem discursiva?

Em segundo lugar, tendo em vista o movimento de superfície implicado na ideia de que crítica e pedagogia operam no plano dos discursos, faz-se necessário acompanhar o pensamento foucaultiano num outro deslizamento teórico que articula *A ordem do discurso* a uma problematização, também dispersa e difusa, acerca das relações entre espaço e linguagem. Se o presente estudo tende a explorar estratégias prefaciais que de algum modo escapam à forma canônica do texto, é preciso que seja repensada, de maneira geral, a linguagem em sua dimensão espacial, isto é, no que diz respeito ao estatuto dimensional da palavra.

***

Assim como a noção de discurso, também a de pedagogia aparece de maneira dispersa e difusa nos estudos de Michel Foucault. No verbete *Pedagogia* de seu *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*, Edgardo Castro (2016) nos oferece uma visão panorâmica, embora parcial, desta difusão, reunindo excertos dispersos de seus escritos onde o tema insiste em reemergir. No livro publicado em 1954 com o título *Maladie Mentale et Personnalité* e, mais tarde, revisto, reeditado e enfim traduzido como *Doença Mental e Psicologia*, Foucault fala em termos de instituições pedagógicas ligadas a uma dinâmica cultural de mitigação e produção de conflitos ao nível da experiência subjetiva:

> Toda pedagogia contemporânea, em seu objetivo irrepreensível de preservar a criança dos conflitos adultos, acentua a distância que separa, para o homem, sua vida de criança de sua vida de homem feito. O que significa que, para poupar a criança dos conflitos, ela a expõe a um conflito maior: a contradição entre sua vida de criança e sua vida real. [...] As neuroses de regressão não manifestam a natureza neurótica da infância, elas denunciam o caráter arcaico das instituições pedagógicas (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2016, p. 319).

Em *Vigiar e Punir*, livro publicado originalmente em 1975, a pedagogia aparece como disciplina científica que toma o homem como objeto de análise e que se teria desenvolvido, junto a outras ciências do homem, em torno da prática do exame:

> E assim como o procedimento hospitalar permitiu o desbloqueio epistemológico da medicina, a época de ouro ‘examinatória’ marcou o começo

> de uma pedagogia que funciona como ciência (FOUCAULT apud CASTRO, 2016, p. 319).

Ainda segundo Castro, também naquele livro, a pedagogia parece ter emergido como elemento ativo num contexto bastante especifico de politização do sexo, de configuração de uma nova experiência da sexualidade: "através da pedagogia, da medicina e da economia, o sexo se converteu em uma questão de Estado" (CASTRO, 2016, p. 319). Nesse sentido, avizinha-se diretamente ao que aparece no primeiro volume de *História da Sexualidade* como uma reorganização da prática da confissão:

> No final do século XVIII, o ritual da confissão emigra de seu contexto religioso para a pedagogia, para as relações entre pais e filhos, para as relações familiares em geral, para a psiquiatria (FOUCAULT apud CASTRO, 2016, p. 319).

Na última conferência do ciclo realizado entre os dias 21 e 25 de maio de 1973 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que depois se publicou como *A verdade e as formas jurídicas* (FOUCAULT, 2002), uma ciência pedagógica teria emergido ainda da observação do objeto-criança em sua adaptação ao espaço escolar para, depois, imergir na própria forma e disposição deste espaço e das regras gerais que o distribuem:

> O saber psiquiátrico se formou a partir de um campo de observação exercida prática e exclusivamente pelos médicos enquanto detinham o poder no interior de um campo institucional fechado que era o asilo, o hospital psiquiátrico. Do mesmo modo, a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança (FOUCAULT, 2002, p. 122).

Finalmente, no curso ministrado em 1982 no Collège de France, posteriormente publicado e traduzido com o título *A hermenêutica do sujeito*, estabelece-se uma distinção importante entre pedagogia e *psicagogia*, que o comentador articula à função da verdade que o mestre, o conselheiro, o guia tem por obrigação transmitir a seu discípulo:

> Aqui, Foucault entende por "pedagogia" a transmissão de uma verdade que tem por função dotar o sujeito de atitudes, capacidades, saberes; e por "psicagogia" a transmissão de uma verdade que tem por função modificar o modo de ser do sujeito, não simplesmente dotá-lo de capacidades que não possui (CASTRO, 2016, p. 319).

Como instituição de conflitos, como ciência examinadora do ser humano, como política sexual, como receptáculo moderno da confissão ou como dinâmica do poder no espaço escolar, como função transmissora da verdade, enfim, bem caberia à pedagogia aquilo que Castro afirma com propriedade a respeito da educação:

> Ainda que as ideias e as análises de Foucault tenham interessado justamente àqueles que se ocupam da educação, nenhum texto de Foucault está inteiramente consagrado a essa questão. O tema da educação, que é sem dúvida importante na obra de Foucault, aparece sempre em relação com outros, a partir de outros (CASTRO, 2016, p. 134).

De maneira geral, o tema da educação também emerge com nuances singulares nos trabalhos legados por Foucault, dos quais este *Vocabulário* nos oferece um panorama cuidadoso e consistente. Concedendo certo destaque ao já mencionado *Vigiar e Punir* e também ao curso ministrado no Collège de France no mesmo ano de sua publicação, intitulado *Os Anormais*, nosso interlocutor afirma uma posição geral de Foucault em relação ao assunto:

> A organização da educação ocidental se inscreve no grande processo de reorganização do poder moderno que começa durante a monarquia e se aprofunda com o fim do absolutismo. Foucault sublinhará o processo de disciplinarização da educação, a nova importância que nela ganhará o tema do corpo (CASTRO, 2016, p. 134).

Como se pode notar, tanto as passagens trabalhadas por Castro a respeito da pedagogia, quanto a ênfase de sua leitura na abordagem da educação pelo viés histórico que conduz à formação das técnicas modernas de adestramento do corpo, dificultam o alargamento do terreno problemático que tencionamos abrir entre livros, discursos e pedagogia. Permanecendo neste ambiente, não poderíamos ir muito além de definir o livro como tecnologia disciplinar que toma no espaço pedagógico a força necessária para inscrever nos corpos dos indivíduos certas técnicas pós-monárquicas de operacionalização do poder.

Há, no entanto, ao final de cada verbete do *Vocabulário* de Edgardo Castro, uma relação de localizações precisas dos termos-chave em uma série de publicações do autor que extrapola as citações explicitadas no verbete. Nesta porção menor do comentário, tanto em *Pedagogia* quanto em *Educação*, encontramos passagens que levam ao pequeno livro *A ordem do discurso*, onde se transcreve na íntegra a aula inaugural ministrada pelo pensador no Collège de France a 2 de dezembro de 1970, na qual a problemática dos discursos reverbera diretamente nos temas do livro e da pedagogia e, mais precisamente, no terreno oblíquo onde ambos se articulam.

Eis a hipótese defendida pelo autor naquela ocasião:

> Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014c, p. 9).

A argumentação que encalça esta tese central se desenrola pela descrição de quatro grandes grupos destes "procedimentos" que exercem sobre os discursos em geral, na civilização específica em que o autor se situa e se inclui, funções eminentemente coativas. Uma leitura estratégica que perscrute a sistematicidade do argumento foucaultiano deslindará um esquema classificatório mais ou menos assim disposto:

Procedimentos de Exclusão dos Discursos		**Função:**
Interdição	Tabu do objeto	Dominação dos poderes e perigos do discurso
	Ritual da circunstância	
	Direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala	
Separação e Rejeição	Razão-Loucura	
	Verdadeiro-Falso: "Vontade de Verdade"	

Procedimentos de Rarefação dos Discursos		**Função:**
Comentário	Desnivelamento entre texto primeiro e texto segundo: Jogo de *identidade* que tem a forma da *repetição* e do *mesmo*	Conjuração do aconteciment o aleatório do discurso
Autor	Agrupamento do discurso por unidade, origem e coerência: Jogo de identidade com a forma da *individualidade* e do *eu*	
Disciplina	Isolamento de uma "teratologia do saber": Jogo de *identidade* que tem a forma de uma *reatualização* de *regras*	

Procedimentos de Sujeição dos Discursos		**Função:**
Ritualização da palavra	Determinação de propriedades singulares e de papéis preestabelecidos para os sujeitos que falam	Determinaçã o das condições de funcionamen to do discurso
Sociedades de discurso	Conservação ou produção de discursos com circulação restrita e fixação dos papéis para os sujeitos que falam	
Doutrinas	Sujeição dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam	
Apropriação social	Educação: distribuição e apropriação de discursos, saberes e poderes	

Procedimentos de Elisão dos Discursos		**Função:**
Sujeito fundante	Jogo de leitura: Apreensão subjetiva de significados que transitam entre as palavras sem se adensar como discurso	Anulação pela tematização da linguagem na ordem do significante
Experiência originária	Jogo de escritura: Espalhados no mundo estão os significados que, na linguagem, podem encontrar manifestação legítima.	
Mediação universal	Jogo de troca: O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos.	

Fonte: *A ordem dos discursos, 2014*.

No interior deste quadro geral, a pedagogia se posiciona no fechamento do primeiro grupo de procedimentos, como prática que oferece ancoragem estável à interdição, à separação e à rejeição dos discursos num suporte institucional:

> Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a *pedagogia*, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje (FOUCAULT, 2014c, p. 17, grifo nosso).

Razoavelmente afastada das noções destacadas por Edgardo Castro, note-se que esta rápida passagem pelo tema pedagógico vem posicioná-lo nos termos de uma *prática*. Parcela significativa de um conjunto específico de práticas que não cessam de reforçar e reconduzir determinados procedimentos de exclusão dos discursos. Práticas que conjuram para a sustentação de uma espécie de plataforma – um suporte institucional – onde determinadas estratégias de controle, seleção, organização e redistribuição dos discursos se pode desdobrar.

É claro que, nos estudos citados anteriormente, a pedagogia já havia sido pensada em relação a instituições em sentido amplo e mesmo a uma institucionalidade especificamente pedagógica. Algo bastante distinto e marcante, porém, será situá-la no interior de um conjunto de práticas que não dizem respeito diretamente à criança, ao homem, à escola, nem sequer à educação, mas sim a um jogo de cunho político que não cessa de se desfiar entre práticas e modalidades de produção e de circulação da palavra.

Assim como no prefácio de 1972 à *História da Loucura*, o elemento pedagógico também emerge aqui de maneira extremamente fugaz, é preciso que se diga, sem grande aprofundamento. Mas é justamente a vizinhança de superfície aqui disposta o que lhe parece dar uma singularidade outra, uma força que pode efetivamente atravessar o presente esboço investigativo. Pois entre as práticas em conjunto, entre as quais a pedagogia forma, segundo Foucault, uma plataforma institucional de sustentação dos sistemas de exclusão do discurso, estão precisamente algumas que interessam diretamente às discussões precedentes, posicionadas em termos de um "sistema": do livro, da edição, das bibliotecas. Cabe, pois, refinar um pouco nosso entendimento acerca destes procedimentos para lançar luz sobre a questão.

Antes de avançarmos, será importante notar que Foucault usa como termos sinônimos *procedimento*, *princípio* e *sistema*. Cada um dos procedimentos descritos operando, portanto, também como princípios e como sistemas de exclusão dos discursos. Embora pouco chame a atenção do leitor, esta sorrateira aproximação parece lançar os termos a uma zona de

convergência semântica triplamente potente e que vem particularizar a noção de procedimento no pensamento foucaultiano. Pensar o procedimento como princípio consiste em afastá-lo, de largada, da noção de método, deslocando-lhe, sobretudo, o referencial subjetivo que o aponta sistematicamente na direção de um fim objetivo. O procedimento não tem finalidade, pois não emana de um núcleo irradiador: ele próprio se configura como um núcleo irradiador.

A noção de sistema, por outro lado, vem impedir que deste modo, entre o procedimento e o princípio, se constitua um circuito pernicioso onde um corresponda imediatamente ao outro e onde o procedimento, sendo princípio, poderia tornar-se seu próprio princípio. Pensá-lo também como sistema é implicar ao procedimento jogos de relações sem os quais ele não poderia configurar-se. Trata-se de um balanceamento semântico que coloca o procedimento não no princípio de tudo, completo em si mesmo e dotado de uma coerência *a priori*, mas na superfície de jogos de relações entre elementos diversos que não cessam de produzir novos jogos de relações entre elementos diversos. Nesse sentido, podemos definir procedimento simplesmente como matriz de movimentos relacionais.

Dito isso, os procedimentos de exclusão descritos por Foucault definitivamente não operam uns à revelia dos outros. Na realidade, nenhum daqueles pormenorizados no quadro geral de *A ordem do discurso* configuram-se a si mesmos como fenômenos independentes. Por isso mesmo não coincidem com as "práticas" que lhes dão suporte: pois eles devem ser observados, antes, como efeitos de jogos que se estabelecem entre conjuntos de práticas, do que como maneira específica de atingir determinado fim. Evidentemente, procedimentos produzem efeitos. Mas não se deve desmesurar esta produção com o recorte tipicamente metodológico que reconhece no procedimento a causa fundamental de um efeito que seria sua finalidade última. Elementos em um jogo dinâmico, portanto, procedimentos e efeitos caracterizam movimentos e estratégias de posicionamento da linguagem na ordem dos discursos.

Mas, então, em que consistem os princípios de exclusão que se agrupam como um primeiro feixe de procedimentos discursivos? Em primeiro lugar, o princípio de *interdição* diz respeito a um jogo onde não apenas o objeto do discurso, mas também sua circunstância e o sujeito que o profere são delimitados por um diagrama complexo de forças cujo aspecto dinâmico não o torna menos decisivo. Longe de estagnar o discurso numa trama de posições sociais definitivas, trata-se justamente de estabelecer as regras que fazem desta trama um animado tabuleiro de relações de poder: "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, 2014c, p. 9).

Em segundo lugar, a *separação* e a *rejeição* aparecem como dois aspectos de uma mesma investida sobre a oposição entre razão e loucura. Apresentando as marcas da passagem histórica da experiência da loucura na Idade Média para aquela que a caracterizaria no período moderno e além, sobretudo as disposições institucionais e de saber que a rodeiam, Foucault argumenta que esta experiência não se dissocia de um certo procedimento por meio do qual a palavra do louco é ativamente afastada e rejeitada do circuito racional:

> O louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros; [...] Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; [...] E mesmo que o papel do médico não fosse senão prestar ouvido a uma palavra enfim livre, é sempre na manutenção da cesura que a escuta se exerce (FOUCAULT, 2014c, p. 13).

Em terceiro lugar, mas não menos importante, sugere-se a separação entre o verdadeiro e o falso como um terceiro sistema de exclusão dos discursos. Embora se desdobre, em alguma medida, também numa dinâmica histórica de separação e rejeição, o que se põe em questão aqui não é a experiência da loucura, mas a vontade de verdade que teria, a partir de Platão, se instituído como pivô da experiência discursiva ocidental:

> Nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro [...] pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido. [...] Ora, eis que um século mais tarde, a verdade a mais levada não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, da enunciação para o próprio enunciado: para o seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência. Entre Hesíodo e Platão certa divisão se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro e o discurso falso [...]. O sofista é enxotado (FOUCAULT, 2014c, p. 15).

Chama atenção, porém, que a certa altura de sua gesticulação Foucault alce a uma mesma posição “vontade de verdade” e “vontade de saber”. De maneira geral, a “vontade” se refere às relações que se pode, em determinada época, em determinada localidade, estabelecer com o discurso. Do modo como Foucault se refere à experiência pregressa dos sofistas gregos, podemos observá-la no entrelaço que faz do discurso um episódio político – ao mesmo tempo arma e batalha, instrumento de luta e objeto pelo qual se luta, exercício e desejo de poder. A partir de Platão, a verdade do discurso, o problema de se definir a verdade contida ou não nas palavras ditas, faz antepor-se a àquela batalha o que há no interior do que se diz, na trama dos significados, mascarando a espessura performativa do poder que lança no espaço a palavra:

> É que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, [...] na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade [...] é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar (FOUCAULT, 2014c, p. 19).

De modo que a verdade e o saber se confundem no plano desta vontade que os torna possível, que os coloca num perverso jogo de máscaras onde o que está em jogo é, efetivamente, o caráter performático de um poder-dizer que lhes antecede e lhes define os contornos. O saber enreda-se assim intimamente nas disputas que percorrem o tabu do objeto, o ritual da circunstância, a posição do sujeito que fala, a medida da loucura, enfim, as condições gerais no interior das quais o discurso pode emergir. Na medida, pois, em que o peso da verdade vem lastrear o acontecimento da palavra, este último passa a engendrar um jogo de desejo e de poder que toma forma de uma batalha épica em defesa do saber verdadeiro. As disputas pela verdade irmanam disputas pela palavra e é no interior deste quadro que a verdade pode penetrar as formas gerais do saber.

Nesse sentido, quando falamos em discurso, falamos em vontade de verdade e em lutas pela posição privilegiada do dizer verdadeiro, em posições que se confrontam diante da circunstância inequívoca da palavra. Falamos, pois, na política performativa do saber: no espaço eivado de reentrâncias onde uma certa voz pode ser ouvida e outra não, onde certa proposição deve ser afirmada ou negada, onde tudo o que se diz circunscreve-se de alguma maneira no terreno do que pode ou não pode, do que deve ou não deve ser dito. É precisamente aí, nesta arena do sopro possível que os procedimentos delineados por Foucault em *A ordem do discurso* se desdobram.

Portanto, de acordo com o pensamento foucaultiano, podemos dizer que a prática pedagógica se articula à prática do livro na medida em que ambas fazem transcorrer na superfície de determinados espaços esta dinâmica performática que constitui a experiência discursiva. Plataformas de procedimentos que pressionam a palavra para o interior dos limites estabelecidos pelo problema da verdade. Não as únicas, é claro, mas, sem dúvida, práticas centrais no que se refere aos procedimentos de controle e delimitação dos discursos.

O “sistema dos livros, da edição, das bibliotecas”, como se poderá facilmente notar, está intimamente ligado ao segundo grupo de procedimentos: aqueles que dão conta da rarefação dos discursos. Retomando de certa maneira a discussão sobre a autoria levada a cabo na

conferência *O que é um autor?*, Foucault faz reemergir as imagens do comentário, do autor e da disciplina como princípios de organização, separação e redistribuição dos discursos a partir de seu interior, ou seja, a partir do próprio funcionamento semântico da linguagem.

> Geralmente se vê na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação de discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva, coercitiva (FOUCAULT, 2014c, p. 34).

Não será necessário retomar a discussão em toda sua densidade, mas gostaríamos de reafirmar o livro – tido como núcleo de um sistema que envolve edição, distribuição, coleção e uma série de outras práticas – como espaço tipicamente destinado à conformação das imagens do autor, do comentário, da disciplina. Espaço onde o autor discursa, onde o comentário escuta, onde a disciplina aborda. Rinha onde a palavra emerge como saber-poder.

O parentesco da pedagogia com o tema da educação, por outro lado, traz à baila o terceiro aglomerado de procedimentos delineado por Foucault, que remete aos procedimentos de sujeição dos discursos. Apostando num outro enfoque, o autor procura mostrar, a esta altura da conferência, alguns procedimentos por meio dos quais os sujeitos que falam e a palavra tomada se relacionam entre si. Ritualização da palavra e da posição enunciativa, restrição da circulação dos dizeres, sujeição mútua entre indivíduos e discursos de doutrina e, finalmente, distribuição de saberes:

> A *educação*, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo *sistema de educação* é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014c, p, 4).

Educação como instrumento de acesso ao discurso. Sistema de educação como maneira política de modular sua apropriação. Diferente da pedagogia, a educação opera aqui no jogo de distribuição e de circulação dos discursos, e não de sua produção. Não trata exatamente de estabelecer os limites estritos do dizer verdadeiro, mas tão somente de organizar, selecionar, arranjar conjuntos de saberes já esquadrinhados na plataforma institucional que exclui, por meio da pedagogia e do livro, o discurso falso, louco.

Podemos dizer que movimentos de exclusão dos discursos acontecem também na educação, mas num segundo nível, onde certos saberes emergem revigorados de uma segunda disputa, agora travada entre saberes já alçados de alguma maneira ao terreno do verdadeiro, às condições mínimas que não chegaram a interditá-los, a separá-los, a rejeitá-los ou a falsificá-los. Os discursos que em práticas como a pedagogia e o livro puderam encontrar suporte institucional, no espaço da educação voltam, ou não, a poder ecoar.

Logo na página seguinte, interpela Foucault:

> O que é afinal um *sistema de ensino* senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014c, p. 42, grifo nosso).

Retoricamente, "sistema de ensino" exerce aqui uma função análoga àquela exercida pela pedagogia e pelo sistema do livro quanto aos procedimentos de exclusão. Trata-se, pois, de evidenciar o fundo comum que permite agrupar certos procedimentos discursivos. De modo que os quatro procedimentos de sujeição descritos redundam, a título de demonstração, na imagem consistente de um sistema de ensino, assim como a pedagogia e o livro encerram o bloco de procedimentos que tangem à exclusão da palavra. Nesse sentido, o ensino vai ao encontro da pedagogia, remetendo a conjuntos de práticas que oferecem suporte à delimitação e ao controle da emergência, da produção dos discursos.

No entanto, deve-se notar uma convergência também na noção de educação, já que ambos – educação e ensino – operam no plano da circulação e da difusão dos saberes uma vez amalgamados à superfície dos discursos. E aqui, novamente, a noção de sistema vem barrar a possibilidade de um isolamento do termo que o adjetiva numa ontologia cabal. *Sistema* de ensino e *sistema* de educação porque não se trata de pensar *o ensino* e *a educação* em suas identidades próprias, naquilo que as define e as caracteriza em todos os pormenores, como princípios teóricos a partir dos quais seria possível analisar, por exemplo, os livros ou mesmo a linguagem. Assim como a pedagogia em relação à crítica e ao livro, é no interior de conjuntos de relações que o ensino e a educação emergem no pensamento foucaultiano: com a palavra, com o espaço, com o poder, com o saber, com a verdade, enfim, com o discurso.

Sem dúvida, seria insatisfatório supor que educação, ensino e pedagogia designam, no território foucaultiano, um mesmo objeto ou até um mesmo assunto. Não são apenas palavras diferentes, são matérias mais ou menos afastadas na tessitura do discurso que, justamente nestas distâncias, vêm dar movimentos singulares a enunciados distintos. Voltar a abordar temas

pedagógicos em circunstâncias isoladas faz transparecer uma linha de força que, embora não esteja efetivamente em foco, não deixa de percorrer todo o tecido das lutas travadas pelo autor em seus estudos. Por outro lado, deve-se levar em conta a dispersividade da abordagem, que pulveriza o tema em pequenas incursões de profundidade sistematicamente restrita.

Em todo caso, mostra-se necessário em alguma medida, ou ao menos oportuno, falar em ensino, em educação e em pedagogia quando se trata de circunstanciar, em companhia de Foucault, certas práticas que circundam e atravessam o discurso e que sobre ele não cessam de exercer forças eminentemente coercitivas. Os temas que se delineiam, portanto, em termos de educação e de pedagogia, ainda que apenas em raras ocasiões situem-se no centro das problematizações foucaultianas, não deixam de engendrar, em toda ocasião, problemas extremamente importantes e caros ao conjunto de sua obra.

De certo modo, é essa operatividade ao mesmo tempo marginal e transversal da problemática pedagógica no pensamento foucaultiano o que interessa à nossa pesquisa. Não porque assim possamos enfim decifrar a verdadeira pedagogia por trás de Michel Foucault, o pedagogo. E sim porque pedagogia, educação e ensino configuram-se como práticas, entre outras, que dinamizam a ordem dos discursos. Práticas singulares que podem, no entanto, ser definidas justamente pelo quadro de relações análogas que as engendram no complexo jogo político da palavra. Portanto, onde pudermos nos debruçar sobre esta dinâmica discursiva, sobre as relações que se estabelecem entre práticas as mais diversas e o aspecto performático da linguagem – mesmo em espaços que não se definam pela pedagogia, pela educação ou pelo ensino – uma espreita pedagógica, educacional ou didática poderá subsistir.

É nesse sentido, pois, que se torna possível engendrar no estudo de discursividades prefaciais toda uma problemática de interesse pedagógico. Nosso percurso não responde, portanto, à justificada necessidade de se pensar a pedagogia em sua singularidade, nas verdades que a definem, nos conjuntos de saberes que de algum modo a constituem. Ele se dirige à dimensão performativa de certos procedimentos discursivos que configuram o livro como espaço estratégico de emergência dos discursos pedagógico, educacional e didático. Espaço múltiplo, difuso, repetível e irregular, evento minúsculo e disperso que não cessa de apregoar-se a si mesmo como plataforma legítima da verdade, como indispensável dispositivo didático, como instrumento político de organização, separação e distribuição de saberes e poderes.

***

> A introdução apresenta o texto na sua originalidade, daí sua posição de pré-texto no livro. Ela pode comportar os seguintes itens: motivos que levaram à edição, atribuição do texto a tal autor, vida do autor, lugar que ocupa o livro em sua obra, gênese e fontes, dimensão do livro em sua época (documento histórico, gênero literário, movimento das idéias), estudo interno da obra (literário ou linguístico), bibliografia (transmissão do texto e crítica a partir do aparecimento da obra e chegando até os dias atuais), princípios da edição (siglas empregadas, etc.). Nossa enumeração, porém, nada adianta a respeito do conteúdo da introdução, que muda necessariamente de acordo com a natureza e a notoriedade do texto, e com o ponto de vista crítico do editor. Que mais poderíamos dizer? (LAUFER, 1972, p. 62).

Nesta curta passagem de sua *Introdução à Textologia*, Roger Laufer parece fazer incidir sobre determinado conjunto de enunciados os estritos limites demarcados pelo espaço que o organiza e dispõe. Limites que são também os limites do jogo gramático-lexical que ali se desenrola. Jogo de combinação de palavras e de composição de sentidos que respeita certas regras, entre as quais algumas que estabelecem seu início, seus meios e seu fim. Em todo caso, podemos dizer de um jogo que baliza a organização interna da linguagem. De modo que a estratégia de Laufer consiste, de maneira geral, em fazer que esta organização interna inscreva a linguagem escrita no espaço restrito de um *texto*.

Na medida em que "a introdução" se posiciona diante de um "texto", ela figura, nos termos de Laufer, como *pré-texto*. Decididamente afastada, portanto, daquilo que constitui efetivamente o texto, em relação ao qual ela exerce basicamente uma função posicional de caráter introdutório. Mas se ela "comporta" algo, ou seja, se ela é capaz de situar no interior de seus próprios limites todo um conjunto de elementos – estes enumerados pelo autor – podemos dizer que ela mesma também se pode constituir como texto, isto é, como bloco de sentido cuja consistência e originalidade ancoram-se num modo particular de organização interna. Portanto, para se configurar como pré-texto, a introdução deve também se comportar, no pensamento de Laufer, como *texto*. A descrição que o autor nos apresenta, então, destes "itens" que se combinam em qualquer introdução, não deixa de ser efeito da *análise textológica* de algumas introduções (LAUFER, 1972, p. IX).

Resulta que se, por um lado, os textos que as introduções introduzem sempre guardam em sua linguagem uma originalidade fundamental que os distingue essencialmente, por outro, os textos propriamente introdutórios parecem fundamentar-se na estranha marca de uma ausência de originalidade. O que há de original em uma introdução nunca poderá ser senão uma deriva, um duplo, uma extensão daquela anterior que constitui o texto vizinho, ao qual ela se devota completamente. Por isso se pode, como o faz Laufer com tanta segurança e em tão

poucas linhas, prever os traços gerais de uma introdução qualquer e prescrever variações modelares a uma espécie de gênero textual em segundo grau.

Contudo, apesar de estabelecer-se assim um terreno definitivo para as introduções em geral, o enunciado de Laufer provoca uma inquietação sublime. A ironia contida em sua derradeira pergunta parece, à primeira vista, confluir para uma retórica do esgotamento, como se não houvesse realmente mais nada a ser dito a respeito das introduções – afinal, se se apregoa uma espécie de anti-originalidade fundamental a um determinado tipo textual, como se poderia extrair dele algo de original? No entanto, se admitirmos da pergunta lançada sua densidade provocativa, veremos ali uma abertura para a problematização do caráter previsível que o autor atribui às introduções.

Para enfrentar o insuspeito desafio de ir além do espaço do *texto*, urge afastar de nosso horizonte a prerrogativa de que, ao lidar com livros, estamos lidando com textos, com conjuntos de textos ou, em todo caso, com composições estritamente textuais. Vimos anteriormente de que maneira seria possível dizer da linguagem como de uma experiência delineada por um jogo que se desenrola no *plano discursivo*. Mas devemos ainda observar em que medida este plano discursivo onde a linguagem se espessa em relações de saber e de poder implica efetivamente uma espacialidade singular. Ainda em *A ordem do discurso*, encontramos uma pista nessa direção:

> Desde que foram excluídos os jogos e o comércio dos sofistas, desde que seus paradoxos foram amordaçados, com maior ou menor segurança, parece que o pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra; parece que tomou cuidado para que o discurso aparecesse apenas como certo aporte entre pensar e falar; seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido (FOUCAULT, 2014c, p. 43-44).

Preocupado em descrever certos temas da filosofia que, ao que tudo indica, operariam como um quarto grupo de procedimentos de controle dos discursos, como movimentos de elisão da política performativa do gesto enunciativo pelo enfoque na dimensão significativa da linguagem, Foucault põe em questão a aparente continuidade que o enfoque na dimensão significativa da linguagem estabelece entre pensamento e palavra. Aparente, pois, se é verdade que estas duas instâncias se articulam no desvelamento dos signos e na conformação estrutural, não se deve ignorar por isso o tênue limite que os separa como condição *sine qua non* para sua articulação. De certa maneira, é este limite o que está em questão quando o problema do discurso se lança à relação entre pensamento e palavra.

Não coincidindo totalmente com o pensamento – onde a palavra viria se inscrever – nem precisamente com a palavra – onde o pensamento poderia adquirir uma forma específica – podemos dizer que o *discurso* se constitui, na linguagem de Foucault, precisamente nesse "lugar" possível, nesse *entre* que, ao mesmo tempo em que separa, também articula e engendra pensamento e palavra num plano comum. Não há, de um lado, o que se diz e, de outro, o que se pensa; também não se trata de argumentar que o que se pensa está contido de alguma forma no que se diz ou vice-versa. Há, isso sim, uma zona de indiscernibilidade entre o pensar e o falar onde nem um nem outro podem ser simplesmente colocados à parte de uma ordem discursiva que os implica decisivamente.

Nesse sentido, a palavra pode ser admitida como uma modalidade específica de linguagem, mas o acontecimento da linguagem dificilmente se sustentará senão implicando uma modalidade singular de pensamento. Engendrada, portanto, numa trama discursiva, a linguagem, tal como emerge em um livro, não deixa de constituir uma experiência singular de pensamento. O modo de organização e de disposição da linguagem numa determinada superfície irmana uma organização e uma disposição específica de horizontes pensáveis, de paisagens de saberes, de figuras da linguagem. A proposta, pois, de desviarmos à abordagem "textológica" da palavra enunciada configura-se assim como um direcionamento estratégico da pesquisa à experiência do pensamento, tal como ela se desdobra na superfície dos discursos.

Como se pode notar, a problemática dos discursos assume no pensamento foucaultiano um aspecto eminentemente espacial. Ela não apenas se desdobra pela ideia de superfície, mas em virtude de toda uma linguagem que remete, em diversas direções, ao tema mais amplo do espaço. Fala-se aqui no *lugar* destinado ao discurso entre a palavra e o pensamento, mas falava-se antes ainda em termos de circulação, distribuição, suporte, fixação, deslocamento, recondução, corpo, campo, materialidade, emigração, enfim. Embora os trabalhos de Foucault tenham encontrado entre os historiadores um terreno fértil de interlocução e debate, não se deve ignorar o traçado "espacializante" de suas análises, a tonalidade digamos geográfica da linguagem que faz vibrar inclusive seus estudos de cunho histórico.

Com efeito, a recorrência de certa espacialidade em seu discurso não deixou de chamar a atenção de geógrafos que lhe foram contemporâneos, sobretudo daqueles que se agitavam no debate instaurado por Yves Lacoste acerca da importância política da geografia e do pensamento geográfico. No prefácio à terceira edição de seu *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, Lacoste nos oferece um panorama do debate que se acalorava então entre os geógrafos franceses:

> Quando este pequeno livro surgiu em 1976, houve um belo escândalo na corporação dos geógrafos universitários [...] É que para esta corporação aparentemente serena, mas no fundo bastante complexada, tão pouco afeita à reflexão epistemológica, mas tão ansiosa de ser reconhecida como ciência [...] Lacoste, geógrafo levado por não se sabe que tipo de delírio masoquista ou suicida, tinha proclamado que a geografia servia somente para fazer a guerra. [...] Aqueles que haviam se rejubilado de início com o título, descobriam sem dúvida, ao ler o livro, [...] que a crítica que se fazia do discurso tradicional dos geógrafos era, com efeito, o meio de mostrar a utilidade fundamental de verdadeiros raciocínios geográficos, não somente para os militares, mas também para o conjunto dos cidadãos, sobretudo quando eles precisam se defender (LACOSTE, 2019, p. 6).

Dissidente de uma tradição pretensamente neutra da geografia como "a ciência do espaço por excelência" (ROCHA et al., 2009, p. 1), Lacoste punha em questão as circunstâncias e as implicações políticas que carreavam o pensamento geográfico e que, apesar disso, não eram sequer observadas no circuito acadêmico da geografia. Com isso, dirigia-se diretamente ao problema epistemológico que consiste, grosseiramente, em perscrutar as condições de possibilidade de um discurso que toma o espaço como objeto central. Mas esta não era, efetivamente, uma preocupação individual e, embora a fundação da revista *Hérodote*, em 1976, tenha sido encabeçada por ele no afã de tal debate, é na publicação do primeiro número desta revista que Lacoste situa a emergência da questão, atribuindo ao grupo de autores que nela trabalhavam o adensamento desta crítica à tradição geográfica:

> Quando eu escrevi este livro, em 1976, começava a aparecer *Hérodote*, a revista que eu pude criar, graças ao apoio de François Maspero. A número 1 [...] foi, de fato, o primeiro escândalo que abalou a corporação dos geógrafos universitários, em primeiro lugar devido ao subtítulo que indica as orientações da revista: *Estratégias - Geografias - Ideologias*. Que escândalo confrontar a geografia não à ciência e aos seus critérios, mas às estratégias e ideologias! Também, escândalo para os historiadores que geógrafos se apoderem do "pai da história", no Ocidente. Mas Heródoto é também o primeiro verdadeiro geógrafo e ele não escreveu uma história mas sim uma *enquête* sobre os países com os quais Atenas mantinha relações ou estava em conflito. [...] Foi porque nesse primeiro número muito se disse, mas não o bastante, que me pareceu necessário escrever este livro o mais depressa possível. Mas desde então as idéias continuaram a progredir no seio do pequeno grupo que anima a revista, desde suas origens: Béatrice Giblin, Michel Foucher, Maurice Ronai, Michel Korinman (LACOSTE, 1988, p. 7).

O que nos cabe aqui, no entanto, é menos o que tange propriamente à geografia e aos autores que em torno dela se agrupam e mais o fato de que, para compor aquele ruidoso primeiro número da revista, realizou-se uma entrevista com Michel Foucault acerca das possíveis contribuições que seu recém-publicado *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* poderia oferecer

ao pensamento geográfico de maneira geral e a esse debate em específico. A fertilidade da interpelação foi tal que Foucault, meses depois, endereçava à *Hérodote* uma série de questões destinadas a prolongar o debate e, sobretudo, a instigá-lo entre geógrafos. Sucesso: publicadas no ano seguinte, no número seis daquela revista, as questões provocaram um sem-número de geógrafos a dedicar-lhe estudos e respostas, das quais Ana Maria Leite de Barros nos oferece uma amostra riquíssima (BARROS, 2016)[8].

Mas, se não há dúvidas de que Foucault tenha contribuído de alguma maneira para o desdobramento da questão epistemológica no circuito geográfico, não será penoso admitir que isso talvez só se tenha tornado realmente possível pela pertinência das questões a ele dirigidas por aquela polêmica revista, por uma certa convergência que, esta sim, nos cabe delinear:

> Gostei muito desta entrevista com vocês, porque mudei de opinião entre o começo e o fim. Confesso que no começo pensei que vocês reivindicavam o lugar da geografia como aqueles professores que protestam quando se lhes propõe uma reforma do ensino: "Vocês diminuíram a carga horária das ciências naturais, ou da música, etc.". Então pensei: "É interessante que eles queiram que se faça a sua arqueologia, mas, afinal de contas, que eles a façam!". Eu não tinha percebido o sentido da objeção de vocês. Agora me dou conta de que os problemas que vocês colocam a respeito da geografia são essenciais para mim (FOUCAULT, 1979, p. 164).

De maneira geral, podemos dizer que tais problemas gravitam em torno da constatação dos geógrafos de uma certa ambiguidade quanto ao posicionamento de Foucault com relação à geografia. Pois, por um lado, irrompia em seus livros "uma profusão de 'metáforas espaciais': posição, deslocamento, lugar, campo; e às vezes mesmo geográficas: território, domínio, solo, horizonte, arquipélago, geopolítica, regiões, paisagem" (FOUCAULT, 1979, p. 157). Por outro, ao privilegiar em suas análises o fator tempo, incorria em "espacializações incertas", "nebulosas", "nômades". Gesto ambíguo, portanto, na medida em que lança mão da mesma linguagem de que fazem uso os geógrafos sem, no entanto, fazer dela os mesmos usos que os geógrafos fazem, isto é, sem endereçá-la explicitamente ao domínio do saber geográfico.

A reticência do não-geógrafo ao que soa como uma reivindicação de legitimidade do saber geográfico se explica por aí, pois a geografia nunca estivera, efetivamente, no centro do

---

[8] A entrevista vem sendo publicada na edição brasileira de *Microfísica do Poder* com o título *Sobre a geografia* e também no quarto volume da coleção *Ditos & Escritos*, intitulado *Estratégia, Poder-Saber*, anunciada como *Perguntas a Michel Foucault sobre Geografia*. As perguntas por ele endereçadas à revista *Hérodote* foram traduzidas por Ana Maria Leite de Barros e publicadas, junto ao editorial daquele sexto número e a um vasto conjunto de respostas a ele endereçadas por geógrafos, pode ser encontrado na edição do primeiro semestre de 2016 da Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo. Foram também publicadas no último volume da coleção *Ditos & Escritos*, sob o título *Questões de Michel Foucault a "Heródoto"*. As referências seguem na parte final da presente dissertação.

projeto arqueológico de Foucault. No entanto, os debatedores convergem na medida em que se delineia não uma reivindicação, mas uma articulação de feição teórica entre a maneira como a questão mais ampla do poder se engendra no pensamento geográfico e os circuitos discursivos que Foucault procurava descrever em suas análises arqueológicas:

> Reprovaram-me muito por essas obsessões espaciais, e elas de fato me obcecaram. Mas, através delas, creio ter descoberto o que no fundo procurava: as relações que podem existir entre poder e saber. Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. [...] Metaforizar as transformações do discurso através de um vocabulário temporal conduz necessariamente à utilização do modelo da consciência individual, com sua temporalidade própria. Tentar ao contrário decifrá-lo através de metáforas espaciais, estratégicas, permite perceber exatamente os pontos pelos quais os discursos se transformam em, através de e a partir das relações de poder (FOUCAULT, 1979, p. 158).

Não a geografia, portanto, ou o saber geográfico se colocam como temas essenciais para os estudos foucaultianos, mas tão somente um *modo*, geográfico se se quiser, de descrever a espacialidade de um saber-poder. Uma geografia aparentemente amalgamada às pesquisas foucaultianas não deve ser pensada no sentido de que tais pesquisas se inserem neste estrito domínio do saber, mas talvez no sentido de que "geografizam" as relações entre saber e poder. Ou seja, no sentido de que percorrem, descrevem, analisam, mensuram a superfície do discurso num movimento análogo ao da geografia quando esta trata de percorrer, descrever, analisar, mensurar a superfície terrestre: distribuindo territórios, estabelecendo domínios e fronteiras, identificando campos e estratégias, distinguindo paisagens, delineando, enfim, morfologias do espaço.

É nesse sentido, pois, que suas pesquisas se definem, em *Arqueologia do Saber*, como um projeto de "descrição de acontecimentos discursivos" (FOUCAULT, 2017, p. 32-33). Pois interessa, efetivamente, compreender o enunciado na "estreiteza e singularidade" em que se apresenta. Mas interessa também, e talvez ainda mais, o procedimento *descritivo* que irá "fixar" a medida dessa estreiteza, a dispersão da raridade, as estratégias de controle do acaso, as fronteiras e as zonas de circulação, enfim, uma geografia da palavra nos precisos espaços onde ela foi e onde ela ainda é possível: no arquivo.

Tal como circunstanciada nesta entrevista, portanto, a geografia não se configura exatamente como tema de interesse do autor. Seus interesses convergem com os dos geógrafos na medida em que ambos apresentam uma preocupação anterior em relação ao tema mais amplo

do espaço e, mais especificamente, aos modos pelos quais os espaços podem ser estudados, analisados, descritos, pensados, elaborados. E, nesse sentido, a interlocução com a revista *Hérodote*, muito longe de esgotar o assunto espacial em Foucault, abre passagem a outros trabalhos que, embora ainda pouco estudados, recolocam a problemática envolvida no estudo das relações entre espaço e linguagem.

Tomás Prado vem se destacando entre os pesquisadores atualmente dedicados à obra de Michel Foucault ao lançar luz precisamente sobre esta região ainda obscura de seu legado, onde a problemática do espaço parece incitar uma interpelação inovadora da linguagem. O prefácio ao recém-publicado *Foucault e a Linguagem do Espaço*[9] delineia o mérito de seu projeto:

> Procuraremos demonstrar que a arqueologia [...] foi um trabalho originalmente dedicado à linguagem, e mais especificamente à sua relação com o espaço. Ademais, perscrutaremos a possibilidade de que a linguagem do espaço tenha persistido, para além da fase arqueológica, como a *arché* do pensamento de Foucault (PRADO, 2018, p. XV).

O autor não ignora que, em ocasiões como a reedição de 1972 da *História da Loucura*, Foucault voltava a imergir em suas próprias análises e, instado a comentá-las, deslocava suas prerrogativas em nome da "liberdade para pensar sobre novas bases" e, não raras vezes, recobria estes afastamentos com o verniz de uma "unidade sistemática da obra" que apenas tardiamente poderia ter-se tornado visível. Nesse sentido, conclui que "em vez de se pressupor em sua obra um constante aperfeiçoamento, é preciso investigar tais reviravoltas e descobrir qual experiência de pensamento foi encoberta pelas novas camadas de pesquisa" (PRADO, 2018, p. XIV). Sua pesquisa trata, então, de escavar os ditos e os escritos legados por Foucault numa profícua tentativa de desenterrar o tesouro que jazeria ainda soterrado sob os escombros de sua vultuosa trajetória intelectual: a espacialidade da linguagem.

Nosso objetivo é um pouco mais modesto e não vai além de extrair deste tesouro uma indumentária conceitual capaz de reconfigurar o estudo de modalidades prefaciais na perspectiva do jogo espacial que as engendra e que as faz operar decisivamente na produção da discursividade do livro. Sem pretender, portanto, exaurir as investidas tardias ou pregressas de Foucault ao procedimento arqueológico, limitaremo-nos a duas circunstâncias em que a problemática do espaço reemerge com força em seu discurso. Primeiro, notaremos o tom do artigo *A Linguagem do Espaço*, publicado originalmente em 1964 na revista *Critique*. Em seguida, procuraremos entrever ressonâncias desta primeira abordagem em uma conferência

[9] PRADO, Tomás. Foucault e a Linguagem do Espaço. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: PUC, 2018.

proferida em 1967, em Paris, ao Círculo de Estudos Arquitetônicos, e cuja publicação somente seria autorizada pouco antes da morte de Foucault, em 1984.

Ao lado de artigos como *Palavras que sangram* (1964), *Maxime Defert* (1969), *A festa da escritura* (1975) e *O pensamento, a emoção* (1982), *A Linguagem do Espaço* compõe a sessão *Estética da Existência* do terceiro volume da coleção *Ditos & Escritos*, intitulado *Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. De maneira geral, podemos dizer que em todo esse material salta o gesto descritivo de determinadas experiências estéticas como estratégia de arregimentação do pensamento. Ao redimensionar, na escrita, a tradução de Pierre Klossowski, a pintura de Maxime Defert, a literatura de Roger Laporte e de Claude Ollier, o romance de Jacques Almira, a fotografia de Duane Michals, Foucault produz espacialidades singulares que nem se confundem com a própria arte descrita nem dela se afasta totalmente.

Podemos dizer que, ao comentar a arte, o autor procura habitar este espaço crítico do comentário, que é afinal o espaço da crítica, sem com isso reduzir a arte à verdade do que ela supostamente representa e o artista à posição do representante. Com isso, dirige o discurso não no sentido de transpor o traçado colorido que o atravessa no traçado linear das palavras que articula, mas no sentido de amalgamar estes dois traçados no espaço da fala, na superfície da experiência que fala. Trata-se, evidentemente, de uma maneira bastante singular de fazer com que o estético assuma, entre as palavras, o poder de dizer de si mesmo não a derradeira verdade, mas a contingência espacial da experiência que o perfaz.

Em *A Linguagem do Espaço*, no entanto, Foucault chega a entrar em pormenores acerca deste modo operativo que não busca "restituir na linguagem o modelo arquitetural daquilo que o olhar pode percorrer" (FOUCAULT, 2016d, p. 40). Antes mesmo de emergir a experiência literária que faz irromper seu comentário, uma investida teórica se desenha:

> Escrever, durante séculos, subordinava-se ao tempo. [...] Dirigindo-se ou não ao passado, submetendo-se à ordem das cronologias ou aplicando-se a desenlaçá-lo, a escrita estava aprisionada em uma curva fundamental, qual seja, a do retorno homérico, mas também a da realização das profecias judias. Alexandria, que é nosso lugar de nascença, prescrevera esse círculo para toda a linguagem ocidental: escrever era fazer retorno, voltar à origem, reapoderar-se do primeiro momento; era estar de novo na manhã. Disso decorre, até os nossos dias, a função mítica da literatura; disso resulta sua relação com o antigo; daí o privilégio concedido por ela à analogia, assim como a todas as maravilhas da identidade. Disso decorre, sobretudo, uma estrutura de repetição que designava seu ser (FOUCAULT, 2016d, p. 36).

E, numa toada cronológica, prossegue até o centro da questão:

> O século XX talvez seja a época em que se desenlaçam tais parentelas. O retorno nietzschiano fechou de uma vez por todas a curva da memória platônica, e Joyce tornou a fechar a do relato homérico. O que não nos condena ao espaço como a uma única outra possibilidade, por demasiado tempo negligenciada, mas revela que a linguagem é (ou talvez tenha se tornado) coisa de espaço (FOUCAULT, 2016d, p. 36).

Paradoxalmente, é através de uma retórica do tempo, da época, da cronologia, da descontinuidade histórica, que o tema da escrita é dirigido à dimensão espacial. Mas não se deve deixar de notar que esta temporalidade do movimento não exclui o fato de que a relação entre a escrita e o tempo seja cuidadosamente descrita em termos de "direção", "aprisionamento", "lugar de nascença", "poder". Se, na interlocução com os geógrafos, Foucault descreve sua escrita como uma "descrição espacializante dos fatos discursivos" (FOUCAULT, 1979, p. 159), aqui podemos dizer que se trata de uma "descrição espacializante" que não esquiva totalmente o "vocabulário temporal", mas que o traz à cena para posicionar-se estrategicamente em relação a ele. Com isso, enfatiza-se a dupla posição de Nietzsche e de Joyce como marcos e também como coordenadas de um modo particular de escrita.

> E se o espaço, na linguagem de hoje, é a mais obcecante das metamorfoses, não é por ele oferecer, doravante, último recurso; mas é no espaço que a linguagem, de saída, se desdobra, desliza sobre si mesma, determina suas escolhas, delineia suas figuras e suas translações. É nela que ele se transporta, que seu próprio ser se "metamorfoseia" (FOUCAULT, 2016d, p. 37).

Evidencia-se assim uma implicação imanente entre linguagem e espaço, uma situação em que a palavra não pode acontecer senão no espaço e na qual o espaço que ela ocupa não é senão o espaço que ela produz. Propõe-se não haver ordem de precedência entre um e outro, mas uma horizontalidade irremediável que certa literatura teria exposto. A "curva homérica" e a "curva da memória platônica", que incutem na escrita a necessidade de um retorno às suas origens, cedem lugar assim a uma outra curvatura, a do encontro:

> O afastamento, a distância, o intermediário, a dispersão, a fratura, a diferença não são temas da literatura atual; mas aquilo em que a linguagem agora nos é dada e chega até nós: o que faz com que ela fale. Ela não retirou essas dimensões das coisas para restituir seu análogo e como modelo. Elas são comuns às coisas e a ela própria: o ponto cego de onde nos vêm as coisas e as palavras no momento em que vão ao seu ponto de encontro (FOUCAULT, 2016d, p. 37).

Embora se antecipem à análise propriamente estética, estas considerações gerais acerca das relações entre espaço e linguagem não estão afastadas dela. O artigo não é longo, mas se espraia pelas obras de Laporte, Le Clézio, Ollier e Butor a fim de dar a ver de que maneira estas relações efetivamente constituem certas experiências literárias. Podemos dizer que a tratativa de Foucault caminha no sentido de explorar das imagens, das personagens, dos objetos, dos acontecimentos, enfim, dos elementos que se distribuem na narrativa, os movimentos que formam, via linguagem, a própria trama do livro.

> Tal é o poder da linguagem: ela que é tecida de espaço, o suscita, o dá a si mesma por meio de uma abertura originária e o extrai para retomá-lo em si. Todavia, uma vez mais é votada ao espaço: onde então poderia ela flutuar e pousar senão nesse lugar que é a página, com suas linhas e sua superfície, senão nesse *volume* que é o livro? (FOUCAULT, 2016d, p. 40).

A costura trançada por Foucault neste breve estudo tem seu ponto final, então, na figura insuspeita do livro. A envergadura teórica de sua proposição não plana na direção do espaço infinito, ou do espaço infinitamente pensável e descritível. Não tem a pretensão de uma profunda teorização acerca do espaço, mas o intuito bastante preciso de abordar as implicações espaciais da linguagem no modo como se organiza, se distribui, se espraia a espacialidade do livro. É a este pequeno emaranhado de palavras, a este delicado tecido de pensamento que a problemática toda parece se dirigir.

Já observado como nódulo em uma rede de problematizações que articula conjuntos de livros, como procedimento de controle da produção e da circulação de discursos, saberes e poderes, como arena de disputas homéricas pela verdade, agora o livro emerge como espaço singularmente forjado na urdidura da linguagem. E isso nos permite delinear uma maneira estratégica de interpelação de modos prefaciais. Pois se é verdade que, tomados como exercícios de saber-poder, os blocos que grosseiramente reunimos sob esta alcunha raramente deixam de curvar as respectivas obras na direção de suas origens, de seu passado, de seu resplandecer matinal, também é verdade que a trama discursiva de uma obra toma da linguagem prefacial que a margeia fios indispensáveis à solidez do livro.

Torna-se obsoleta, nesse sentido, toda separação ontológica entre a obra e o comentário que emergem, lado a lado, num mesmo livro. Não porque haja uma concordância fundamental entre ambos, mas porque, no que tange à espacialidade do livro, as diferenças que os afastam caracterizam justamente a geografia do espaço contínuo que dividem. Na medida em que procuram estabelecer seus próprios limites, um em relação ao outro e a outros, seus domínios, suas estratégias, suas linguagens, delineiam-se os movimentos singulares que caracterizam o

aspecto geral do discurso que faz irromper o livro. O estudo de modalidades prefaciais consistirá, então, na abordagem de composições discursivas por meio da descrição das estratégias de espacialização da linguagem emersas nos livros.

4. Preliminares para uma Incursão Analítica

De maneira geral, o percurso traçado até aqui dá a ver a potência das "prefacialidades" no interior dos livros, de modalidades prefaciais de operação da linguagem. Muito além de remeter a um texto primeiro, discursos remissivos desta espécie conformam espaços onde posições enunciativas fazem transparecer linhas de força que em alguma medida governam, na superfície da leitura, a experiência do pensamento. O registro histórico, por exemplo, não aparece senão como efeito de determinadas estratégias discursivas desdobradas de um determinado modo de composição de dizeres sobre o momento histórico no qual o texto teria sido criado. Os prefácios, de maneira geral, soam assim como algo mais do que meros adendos ao texto principal; constituem movimentos estratégicos que configuram modos singulares de existência, de circulação e de funcionamento dos livros.

Não há prefácio se não há texto prefaciado. E, no entanto, nem todo texto é precedido por alguma modalidade prefacial. Ainda, muito dificilmente um texto será escrito depois do prefácio que por ventura vier a acompanhá-lo. Ao que tudo indica, uma modalidade prefacial somente pode emergir como duplo de um texto principal, como um efeito possível de algo que a provoca. Mas o mais importante é notar que se trata de uma posição privilegiada onde o duplo pode estabelecer-se como parte do principal, como fundo legítimo, e, mais do que isso, como uma espécie de mestre do cerimonial do pensamento.

Não apenas os textos que se intitulam prefácios, prólogos e introduções, portanto, mas as "prefacialidades" de modo geral consistem numa experiência discursiva que jamais pode prescindir de camadas, regiões, superfícies de linguagem que as excedam. Isto faz delas plataformas preferenciais para o desdobramento de uma pesquisa voltada às implicações entre linguagem e espaço. Muito antes de resumir ou de simplesmente complementar livros, os prefácios, como os posfácios, as introduções, as apresentações, os vários tipos de índices, as folhas de rosto, os frontispícios, ao modularem a distribuição da linguagem no livro, produzem dobras na espacialidade do discurso. Esgarçam-no aos seus limites, puxam-no para fora, para outros espaços, para domínios que podem ser bem próximos e familiares ao texto central, mas que podem também percorrer grandes distâncias e emergir de maneira inesperada, conforme um jogo geopolítico de composição.

Neste sentido, legendas de peças de museu, catálogos comerciais, editais de concursos públicos, todas estas modalidades de linguagem produzem movimentos análogos no pensamento, implicados em estratégias de remissão e de composição para com outros suportes de experiências singulares. A potência que os dispositivos prefaciais – estes arranjos discursivos

que percorre as margens dos livros – singularmente apresentam, reside, porém, no fato de que existem necessariamente nas mesmas superfícies das experiências às quais remetem. A despeito de poderem ser lidos como experiências isoladas, ou mesmo reunir-se num compêndio como o *Livro dos prefácios*, de Sérgio Buarque de Holanda, prefacialidades não existem senão nesta região limítrofe onde vetores dos mais disparatados vêm forçar passagem na direção de um sentido verdadeiro. É nesse sentido que podemos falar de prefacialidades como elementos *metadiscursivos* que, não implicando qualquer forma de transcendência, compõem de imediato com o discurso que lhe é contíguo, próximo, vizinho, remetendo à própria superfície na qual se implicam. Consistem, portanto, em plataformas privilegiadas para a análise de modos de composição e de operação de discursividades.

Como se vê, não se trata de atribuir a estas peças metadiscursivas o poder de encerrar a realidade última de um discurso nas sombras daquilo que afirma ser verdadeiro, plausível, definitivo ou provisório. O percurso trilhado nos capítulos anteriores possibilita, antes, localizar na arquitetura dos livros alguns movimentos estratégicos, certas ondulações estéticas e tensionamentos que modulam o posicionamento da verdade no acontecimento do discurso. De maneira geral, armamos assim um ambiente investigativo que toma o livro como tabuleiro de um jogo que se desenrola no plano das prefacialidades. Jogo de movimentação, fixação, articulação, irrupção, armação, justaposição de sentidos de verdade atravessado no livro.

Com efeito, alguns dos mais sobressalentes efeitos de verdade produzidos nestes jogos prefaciais tomam forma de figuras como a do autor e a da obra. Pudemos notar anteriormente de que maneiras a atribuição da autoria e a crítica da obra produzem territorialidades que fazem dos livros *nós em redes*. Que será o gênero "literatura de viagem" senão o trançado estratégico de uma rede de autores e obras dos mais diversos no plano de uma tênue metadiscursividade comum, ancorada na noção de relato? Não se tratará, no prefácio de 1972 da *História da Loucura*, de uma tentativa de desembaraço da vasta rede de comentários que amarrava a obra a Jacques Derrida em favor de uma rede autoral rigorosamente foucaultiana, aparentemente obscurecida pela polêmica?

Em todo caso, autor e obra são apenas algumas das figuras que tomam forma neste espaço marginal que procuramos definir sob a alcunha de prefacialidades. Figuras que, em companhia de Foucault, podemos desvincular de unidades ontológicas como o *sujeito* que risca o papel ou a *intenção* que anima o texto, fazendo emergir as artificiosas estratégias de composição de sentidos de verdade que as sustentam como unidades, entre outras, constitutivas do livro e do discurso que o constitui. São estas estratégias, pois, que interessam à presente pesquisa, e não exatamente a figura de um determinado autor ou de uma obra específica.

Contudo, seria imprudente supor a possibilidade de uma análise de estratégias prefaciais onde as unidades do autor e da obra não viessem à tona, já que elas configuram os pórticos de entrada – por mais singelos que sejam – de qualquer livro. Por outro lado, um claro limite teórico se imporia se admitíssemos que toda empreitada metadiscursiva dirige-se tão somente à conformação destas figuras, uma vez notado que o livro – e com ele certamente as noções de autor e de obra – se encontra sempre posicionado num ambiente, numa ampla rede também de livros, autores e obras que de certa maneira a trama prefacial descreve. Na medida em que se produz estética e metadiscursivamente a singularidade de um livro, produzem-se também as distâncias e os movimentos que o inscrevem em feixes de relações com outros livros e autores.

Esta situação paradoxal a respeito de autores e obras nos impele a um cauteloso exercício analítico onde estas unidades possam ser destrinchadas sem, no entanto, constituírem um fim em si mesmas, ou seja, para fazer emergir os limites a partir dos quais outras unidades constituintes do livro tomam forma – tais como o gênero literário ao qual pertence, os temas e teorias que aborda e com os quais se relaciona, os arranjos geopolíticos que lhe imprimem uma posição no mundo, as práticas que convergem para o acontecimento do discurso na forma livro, os espaços que ele descreve, as linguagens que define etc.

Faz-se necessário, pois, delinear um escopo empírico estratégico para o desdobramento deste exercício. Tal escopo será demarcado por um conjunto de critérios relativamente abrangentes que correspondem a alguns limites já demarcados no decorrer do trabalho. Em primeiro lugar, evidentemente, trataremos de um conjunto específico de livros, estritamente livros. Em segundo lugar, na medida em que pretendemos escapar ao horizonte do autor e da obra, será preciso recorrer a obras distintas, explicitamente atribuídas a autores diversos. Em terceiro lugar, visando espraiar o aspecto circunstancial dos procedimentos estratégicos que perfazem os livros, estabeleceremos um recorte de pluralidade quanto à performance prefacial, isto é, quanto ao modo de funcionamento dos prefácios, introduções, folhas de rosto, notas, referências, índices em relação ao livro.

A abrangência destes critérios, porém, impõe duas dificuldades principais. A primeira consiste na vastidão dos livros que poderiam ser aí enquadrados. A segunda, no possível isolamento dos livros a serem tomados como objeto de análise entre si. De modo que, ao que parece, o estudo de estratégias prefaciais poderá ser dirigido a qualquer livro de maneira isolada, fazendo-o emergir na rede de problematizações que ele próprio define, da qual se poderá derivar relações de vizinhança. Com efeito, este será um ponto de partida promissor, mas é preciso ter em vista os rumos mais ou menos previsíveis a que seremos lançados: ao focarmos no posicionamento específico do livro na rede específica de vizinhanças que ele define, poderemos

ser reconduzidos, por um lado, à sua especificidade e à sua unidade enquanto livro – imantada à unidade da função-autor da qual pretendemos desviar – ou então, por outro lado, ao jogo específico de posições que aquele livro expõe. Nesse caso, a análise de livros quaisquer levará ao alargamento de núcleos analíticos isolados que tenderão a desembocar numa análise da operatividade dos livros *em geral* quanto aos discursos *em geral*.

Se, por um lado, uma das peças-chave para o trabalho a que nos estamos propondo está nas aberturas discursivas que se pode explorar nos confins da função-autor, por outro, nosso interesse não recai sobre os discursos num sentido abstrato, nem em aberturas aleatórias que qualquer livro nos poderia indicar. Entendemos assim que um quarto recorte, um tanto mais criterioso e comprometido com os rumos da análise, se faz necessário. Um recorte temático que não recaia nem na especificidade de um livro nem na generalidade dos livros, mas que permita entrever trânsitos entre estratégias prefaciais diversas num campo discursivo mais ou menos delimitado, ou ainda, modos de composição que operam ao nível do discurso, ao nível de uma rede de problematizações comuns a um conjunto limitado de livros.

Este recorte será, pois, pedagógico. O alvo de nossa empreitada analítica será, de maneira geral, a discursividade de certos livros que dinamizam um amplo domínio de saberes sobre educação. Mais especificamente, as estratégias prefaciais que circunstanciam, entre os livros, jogos de produção, controle e circulação de saberes e poderes, de problematizações, de temas e teorias, de postulados, em suma, de conjuntos de enunciados que reivindicam posição no pensamento educacional. Com isso, procuramos restringir o escopo de nosso arquivo a livros – com títulos e autores distintos – cujas prefacialidades os ponham em operação – de maneiras diversas – nesta rede aparentemente comum que podemos delinear, como zona provisória de análise, nas cercanias do amplo tema da educação.

Ao mesmo tempo, este recorte visa direcionar os rumos da empreitada analítica a certas categorias, objetos, temas, teorias e problematizações comumente identificadas no território dos saberes pedagógicos, estabelecendo um movimento estratégico que vai de uma rede de problematizações que nos interessa na direção de um conjunto de livros que a *espacializam*[10] de maneiras singularmente potentes, e não o contrário. Arquivo arbitrário, portanto, mas não aleatório. Nosso objetivo será então descrever, a partir de uma miríade de estratégias prefaciais,

[10] O verbo "espacializar" não existe no léxico formal da língua portuguesa. Em nosso estudo, no entanto, opera como um neologismo que procura designar o movimento de inscrição de determinados elementos no espaço que resulta na formação de uma espacialidade singular. Neste caso, remete à emergência da problemática pedagógica à superfície de certos livros como movimento que conjura para o dimensionamento de suas espacialidades.

modalidades de produção, circulação e operação do pensamento pedagógico, tomando-o a princípio como feixe de relações que implica conjuntos de saberes sobre educação.

Com efeito, a definição do arquivo implica já um movimento pré-analítico que trata de delinear em linhas gerais o posicionamento de cada livro em relação ao movimento teórico antevisto, à objetividade dos critérios estabelecidos e, sobretudo, em relação ao domínio educacional, fixado como eixo de análise. De algumas dezenas de livros levantadas num primeiro momento da pesquisa empírica, sete adquiriram proeminência em razão das direções que indicavam e das articulações que incitavam à triangulação que dinamiza a presente pesquisa, a saber, entre prefacialidades, estratégias discursivas e pensamento pedagógico.

Daqui em diante, o presente capítulo se dedicará a apresentar, de modo breve, os arranjos gerais das prefacialidades que perfazem cada um dos livros selecionados, numa tentativa de expor a leitura estratégica que fez marcá-los como alvos preferenciais de análise. Os capítulos seguintes tratarão de aprofundar as análises de maneira transversal, procurando estabelecer passagens entre eles que permitam delinear entre as prefacialidades uma circulação mais ou menos regular do discurso pedagógico.

***

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**: crônica de saudades. São Paulo: Klick, 1997.

No ano de 1997, a gráfica Melhoramentos imprimiu para o jornal *O Estado de São Paulo* uma coleção intitulada *Ler é Aprender*, para a qual foram reeditadas, em parceria com a editora Klick, vinte “clássicos da Literatura em Língua Portuguesa”. São eles:

Volume	Título	Autor	Primeira Publicação
1	Espumas Flutuantes	Castro Alves	1870
2	Dom Casmurro	Machado de Assis	1900
3	O Primo Basílio	Eça de Queirós	1878
4	Contos Novos	Mário de Andrade	1947
5	Memórias Póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis	1881
6	O Noviço	Martins Pena	1853
7	A Relíquia	Eça de Queiroz	1887
8	Auto da Barca do Inferno	Gil Vicente	1517
9	Amor de Perdição	Camilo Castelo Branco	1862
10	Fogo Morto	José Lins do Rego	1943
11	Quincas Borba	Machado de Assis	1886-1891
12	Senhora	José de Alencar	1874
13	Memórias de um Sargento de Milícias	Manuel A. de Almeida	1852-1853

14	Poemas Escolhidos	Fernando Pessoa	1888-1935
15	O Ateneu	Raul Pompéia	1888
16	O Cortiço	Aluísio Azevedo	1890
17	A Moreninha	Joaquim M. Machado	1844
18	Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto	1911
19	Clássicos da Poesia Brasileira	Coletânea	Séculos XVII-XX
20	Brás, Bexiga e Barra Funda	A. Alcântara Machado	1927

Este breve retrato da coleção explicita um duplo recorte na direção do que se afirma como "Literatura de Língua Portuguesa". Primeiro um recorte geográfico, já que a maior parte dos livros foi escrita por autores brasileiros e publicados originalmente no Brasil. Depreende-se daí que se trata não exatamente de uma literatura de língua portuguesa em geral – na qual poderia tomar parte também a produção literária luso-africana e luso-indiana, por exemplo – mas de uma literatura de língua portuguesa especificamente produzida no Brasil, com raras exceções de nacionalidade propriamente portuguesa. Complementa este aspecto um recorte histórico que, a despeito da obra de Gil Vicente e de alguns dos poemas mais antigos inseridos no volume 19, compreende o período que vai de 1844 e 1947. Tem-se aí, portanto, um século de história literária do Brasil gravitando em torno dos movimentos abolicionista e republicano que eclodiram precisamente no epicentro deste período. Literatura de língua portuguesa produzida no Brasil, portanto, na transição do regime monárquico para o regime republicano.

Entretanto, o aspecto histórico-geográfico da "literatura de língua portuguesa" apresentado pela coleção não é exatamente o mote de nossa abordagem aqui. Antes, interessa-nos o bloco pós-textual que se encontra estrategicamente justaposto a cada um dos volumes e a todos eles igualmente e que vem endossar e pormenorizar este duplo recorte. Diz a contracapa: "No final do livro, a seção É Help! – Para Entender *O Ateneu*, destinada aos estudantes, traz dados sobre a vida e a obra de Raul Pompéia e um estudo detalhado sobre este título". Cada um dos volumes apresenta esta mesma seção modulada ao seu próprio contexto, dispondo a singularidade de todos estes "grandes clássicos" ao lado de uma face homogênea que a coletânea esculpe no bojo de um discurso histórico-geográfico-literário sobre o conjunto das obras que enquadra como "Clássicos da Literatura em Língua Portuguesa".

Assim, as obras são deslocadas de si mesmas e lançadas na direção de um discurso que, a bem da verdade, não trata delas senão para fazer ver a superfície do conjunto que tencionam compor: a literatura de língua portuguesa. Mas isso não implica bem um apagamento de suas singularidades. Pois sua mobilização em um discurso posterior e marginal, e de certa maneira dispensável, que as explica e as aponta para o exame vestibular, está intimamente articulada à possibilidade de sua reemergência no final da década de 1990. Esse metadiscurso sobre

literatura, sobre língua portuguesa e sobre história do Brasil, não apenas se alimenta dos textos que apresenta como clássicos, ele também oferece novas condições para que estes textos voltem e continuem a circular, para que tomem posição nas bibliotecas, para que sejam efetivamente pensados como clássicos a serem lidos, estudados, divulgados e utilizados.

Esta modulação da experiência de leitura, esgarçada por uma coletânea que direciona uma série de livros já reeditados inúmeras vezes para o dispositivo do exame vestibular, coloca fatalmente todos os seus volumes em nosso radar analítico. *O Ateneu* de Raul Pompeia, porém, apresenta duas características que o tornam um alvo estratégico preferencial. Em primeiro lugar, como folhetim, foi publicado em uma sequência de mais de 40 edições diárias da *Gazeta de Notícias*, publicadas entre Abril e Maio de 1888. Ali pode-se ler, além da própria narrativa, os anúncios que preparavam o lançamento da novela, as notas de agradecimento do autor e o anúncio final de que a obra seria publicada em volume, como livro, posteriormente. Tudo muito simetricamente ajustado nas estreitas colunas que também abrigavam notícias e artigos políticos, relatos de acontecimentos cotidianos tais como brigas de rua e festas públicas em estabelecimentos escolares, viagens da família real e chegadas de estrangeiros pelo porto, e também notas e apelos comerciais, propagandas e catálogos de escolas, poesias, máximas e piadas, informes sobre eventos republicanos e sobre concessão de licenças e férias a ferroviários e oficiais da armada imperial. A própria *Lei Áurea*, na ocasião de sua promulgação, chegou a tomar vultuoso espaço entre as colunas da *Gazeta*, interrompendo por alguns dias não somente a rotina publicitária e noticiária do jornal, mas também a sequência narrativa de Pompéia. Em todo caso, a espacialidade da narrativa nesta plataforma e naquela que leva o carimbo de *O Estado de São Paulo* são radicalmente distintas, embora o texto carregue o mesmo título e autor. A própria partição da obra em capítulos desenrola-se segundo princípios distintos. Nada disso deve sugerir, porém, uma análise de cunho comparativo, mas tão somente sublinhar e dimensionar a singularidade da edição de 1999.

Em segundo lugar, este volume aborda de maneira bastante singular e intensa o tema escolar, ou melhor, todo um conjunto de temas escolares. Coisas, acontecimentos e experiências escolares se atravessam do início ao fim do livro e tomam uma posição interessante neste discurso pós-textual. Está escrito na seção "É Help! – Para Entender *O Ateneu*":

> *O Ateneu* retrata reconhecidamente um período da vida de seu autor. Entre os 10 e os 16 anos, Raul Pompéia conheceu na Corte a educação escolar sob regime de internato. O escritor foi aluno do famoso Colégio Abílio, dirigido pelo renomado educador Dr. Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas. Raul aproveita-se da experiência para transfigurá-la em sua narrativa. Deve-se considerar, portanto, Sérgio como **alter ego** do autor; o Ateneu e seu diretor

> Aristarco Argolo de Ramos como paralelos ficcionais do Colégio Abílio e do Dr. Abílio César Borges (POMPÉIA, 1999, p. 166).

Com efeito, poder-se-ia estabelecer esta leitura como chave interpretativa para a análise do livro e, assim, experimentá-lo como um relato, digamos, "codificado" de uma experiência concretamente vivida. Entretanto, em parte alguma da prosa o autor declara isto que o bloco pós-textual afirma tão categoricamente. Estamos longe de advogar alguma irrelevância para esta afirmação, mas não se pode deixar de notar que sua ausência nas páginas da *Gazeta de Notícias* revela-a como uma chave interpretativa lateral, marginal, que diz mais sobre um modo de análise consolidado posterior e retroativamente do que sobre *O Ateneu* em sua experiência folhetinesca.

À tematização da educação no interior do romance, vem articular-se no livro todo um saber sobre a história da literatura no Brasil e também um discurso sobre este saber. E mais, o modo como se organiza esteticamente esta seção liga-se intimamente ao título da coleção, fazendo do romance não apenas objeto de análise histórico-literária mas também plataforma didática para o ensino da leitura e de certas técnicas de estudo, tais como o registro de trechos importantes, a comparação de textos, a demarcação dos temas centrais, a articulação de elementos da narrativa à vida e à obra do autor, entre outros. De modo que o clássico de Raul Pompéia adquire nesta edição um aspecto didático radicalmente afastado do modelo do folhetim típico do século XIX. Assim, além de trançado na narrativa, o elemento pedagógico aparece também como força que irrompe da coleção à qual o livro pertence e que, neste movimento, alça a própria discursividade histórico-literária engendrada nas prefacialidades a um saber sobre a educação que articula ao aprendizado a experiência da leitura.

***

MILANO, Miguel. **Meus Exames – Para admissão aos ginásios, cursos seriados, escolas complementares e de comércio**. São Paulo: Livraria Teixeira, 1933.

Um embrulho de papel pardo feito à mão protege o livro e lhe imprime um ar um tanto misterioso. Para que se saiba do título e do autor, faz-se necessário abrir o livro. Não seria difícil desmanchar o encape e recuar à imagem imponente da capa, mas os amassadilhos nas bordas do espesso volume, os remendos na brochura e a secura pálida das folhas o desaconselham

decididamente. Sem pesar, no entanto, pois a folha de rosto reúne tudo o que é necessário saber sobre o livro antes de navegá-lo:

Miguel Milano "Meus Exames" (Pontos de Português, Aritmética Geografia, História do Brasil e Ciências Físicas e Naturais) – Para admissão ao 1º ano dos Ginásios, Cursos seriados, Escolas de Comércio e Escolas Complementares. – RIGOROSAMENTE (De acordo com o programa Oficial de 29 de Outubro de 1931 e com a nova ortografia) 6ª EDIÇÃO (Completamente refundida) – LIVRARIA TEIXEIRA. Avenida São João, 8. São Paulo – 1933.

Diferentemente do que marca a história de *O Ateneu*, supomos que este material sempre tenha ido a público como livro. Apenas supomos, pois, infelizmente, não pudemos aclarar a circunstância de sua primeira publicação, nem precisar alguma das edições anteriores. No mais, pudemos localizar no acervo da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional algumas propagandas deste livro em jornais, anunciando-o, entre 1929 e 1930, numa lista de volumes recém-chegado às livrarias de Cuiabá e antes ainda, em 1926, como edição recém-chegada a "todas as livrarias de São Paulo". Encontramos também uma curiosa reportagem, publicada no paulistano *Diário Nacional* em 7 de fevereiro de 1930, onde o "senhor Pontes", proprietário da Livraria Teixeira, destaca, além do sucesso dos "livros de moças" e da irretocável preponderância das mulheres no lato espectro de sua dedicada clientela, "Os meus exames", de Miguel Milano, livro "com um cunho escolar" do qual, segundo ele, já haviam sido vendidos "5.000 exemplares". Fora estas menções laterais, só pudemos encontrar um exemplar da 9ª edição, datada de 1941, na coleção de "Livros Didáticos e Manuais Pedagógicos" do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se, portanto, de um livro algo raro, embora tenha circulado amplamente, inclusive em regiões remotas do ainda incipiente Brasil republicano.

O que nos leva a este material, contudo, é menos sua história e mais a maneira pela qual o discurso didático rubricado pelo professor Miguel Milano se justapõe sistematicamente a uma modalidade enunciativa radicalmente distinta, a da lei. Antecipa-se ao discurso didático, em todas as edições consultadas, a afirmação de que há acordo rigoroso entre o conteúdo que preenche o livro e o programa oficial de ensino estabelecido pelo governo. Na mensagem que mais adiante se dirige ao leitor, na página 5, explicitam-se alguns enlaces deste acordo:

> *Modificado o antigo programa de admissão aos Ginásios e Cursos seriados, de acordo com o Art. 23 do Decreto n.º 19.890, de 18 de Abril de 1931, o presente trabalho, cuja tiragem se eleva a 28.000 exemplares, precisou sofrer alterações profundas em todas as suas partes, alterações que foram feitas com o devido cuidado e para melhor, seguindo passo a passo o programa oficial*

> *publicado a 29 de Outubro de 1931 e que vai impresso no frontispício de cada disciplina, para mais fácil verificação.*
> *A extensão dada a cada parte foi a que me aconselharam os 27 anos de magistério primário e os quase outros tantos no magistério secundário, sem me esquecer da exigência oficial, que fala em rudimentos.*
> *O trabalho foi escrito para estudantes de pouca idade, que mal deixam os bancos do curso primário. Conheço-os de sobra, para não fazer coisa que escape à sua compreensão.*
> *Que ele lhes possa ser útil, na nova fase, como já o foi a milhares de outros na primitiva é o que desejo de todo o meu coração.*
>
> *São Paulo, Fevereiro de 1933.*
> *MIGUEL MILANO*

Cada um dos capítulos versa sobre uma disciplina (Geografia, Aritmética), ou sobre um bloco de disciplinas (Ciências Físicas e Naturais) e é prenunciado por um frontispício onde se lê o trecho que lhe é correspondente no programa oficial vigente. Estes vários frontispícios constituem-se como zonas de aproximação entre duas modalidades de linguagem relativamente estranhas entre si. Por um lado, há uma modalidade de linguagem tipicamente regulamentar, legisladora, imperativa, exiguamente transcrita em algumas poucas palavras-chave que se pretendem ser desdobradas na pulverizada voz que as professa. Esta voz, multiplicando as palavras, caracteriza-se pela parcimônia, pelo detalhe, pela didática da composição de um dizível coeso e coerente sobre determinado assunto de interesse educacional.

O conjunto dos frontispícios assim disposto opera, portanto, como estratégia de articulação entre lei educacional, conteúdo didático e ritual pedagógico. A impessoalidade ostensiva da lei entra então em jogo com a estratégia didática do professor, fazendo do leitor-aluno o dínamo indispensável do exame admissional, a peça sem a qual seu acontecimento simplesmente não é possível. Nesta trama política, a figura do autor está intimamente ligada à do professor, daquele que possui certa experiência de ensino e que domina saberes sobre a educação e sobre a legislação educacional, sobre os alunos, suas dificuldades e facilidades por um lado e sobre as disciplinas, os exames e as escolas por outro. Figura decisiva, portanto, não apenas como função-autor, como princípio de agrupamento de discursos, mas também no funcionamento de uma maquinaria educacional que não dispensa o veio circulatório do livro.

Já o "programa oficial" adquire um aspecto paradoxal, pois ao mesmo tempo em que estabelece os parâmetros discursivos do material didático, não deixa de estar sujeito às nuances políticas que o engendram. Digamos que as leis cerceiam em alguma medida o conteúdo do livro, mas que também o conteúdo das leis é movediço. Tendo sido publicado pela primeira vez, no mais tardar, em 1926, *Meus Exames* atravessou ao menos três períodos constitucionais do Brasil: na década de 20 vigorava a Constituição de 1891 e, ao longo da década de 30, duas

outras cartas constitucionais vigoraram, a de 1934 e a de 1937. Sem entrar nos pormenores dos programas oficiais que vigoraram em cada período, podemos dizer de um movimento modular na superfície da obra em razão das mudanças surtidas no interior do discurso "oficial" sobre a educação. Novo programa: novo livro. Mesmo título: mesmo autor, mesmo público, mesmo alvo, mesma estratégia. A mesma obra origina assim diversos livros.

Instruções para o exame: período de inscrições, período de realização, relação de documentos exigidos para a inscrição, restrições cabíveis, modelo de requerimento e custos de inscrição. Tudo esclarecido antes mesmo do primeiro capítulo, numa página informativa que revela não bastar o conhecimento das disciplinas escolares. Sem inscrição, sem requerimento dirigido à escola, sem atestado médico e de vacinação, sem comprovante de pagamento das taxas e sem os selos do governo federal não há exame. A exigência de todo um conjunto de procedimentos prévios converge para a produção de uma certa homogeneidade da experiência examinatória e é justamente o livro preparatório o que comunica e dá forma a uma tal exigência. Elemento prefacial do livro que prefacia também o próprio exame. Em todo caso, o livro de Milano nos apresenta um arranjo prefacial fragmentário, operando de maneiras distintas na produção da experiência do exame admissional entre o político e o pedagógico.

***

LANDSHEERE, Gilbert de. **Avaliação Contínua e Exames – Noções de Docimologia**. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

"Este livro foi executado para a Livraria Almedina, nas oficinas da Gráfica de Coimbra, Janeiro de 1976", diz em letras miúdas a última página do calhamaço. E, no anterrosto: "Título original: *Evaluation continue et examens – precis de docimologie;* Troisème édition revue et augmentée – 1974; Edition Labor – Rue Royale, 342 1030 – Bruxelles; Tradução de Manuel Pereira de Carvalho; Todos os direitos reservados para a Língua Portuguesa pela Livraria Almedina – Coimbra".

A folha de papel cartão colada à função de capa é branca e não excede um milímetro sequer em nenhuma das dimensões do volume. Título, subtítulo, autor, editora, local e data de publicação se espalham nas cores preta, verde e branca, dispondo-se num jogo de posicionamentos e sobreposições com dois grandes quadriláteros verdes, um mais claro que o outro, encaixados ambos simetricamente entre dois finíssimos traços pretos estendidos de cima a baixo. Na contracapa, alguns dizeres ocupam apenas a metade superior do plano: «COLEÇÃO

NOVALMEDINA» – Volumes publicados: 1 – Avaliação Contínua e Exames – *Gilbert de Landsheere*; 2 – As Línguas Vivas – *Denis Girard*; 3 – A Relatividade Educativa – *Arnould Clausse*; 4 – A História e seu ensino – *Vários professores da Universidade de Québec*; 5 – Medições e avaliações na aula – *Clarence H. Nelson*.

Embora este livro tenha sido editado no bojo de uma coletânea, como *O Ateneu* de 1999, chama atenção o modo radicalmente distinto de operar o conjunto na superfície deste bloco encadernado de papéis em relação àquele. Nada indica o pertencimento a uma coleção antes da contracapa do livro, o que, por um lado, antecipa o fato já ao plano de um primeiro contato, mas, por outro, certifica sua autêntica lateralidade. Não há elementos metadiscursivos que inclinem o discurso geral do livro para o interior da coleção, como acontece com *O Ateneu* desde a capa até a seção *É Help!*. De certa maneira, o que se tem é o movimento inverso, uma coleção cuja discursividade é apenas tangível, e não decisiva, e cuja densidade deriva apenas da possibilidade não-dita de articulação entre os títulos agrupados. Não há o discurso do conjunto, mas apenas o conjunto dos discursos.

A relação disposta na contracapa não pode deixar de sugerir uma coleção dirigida de maneira mais ou menos abrangente ao campo da educação. Ensino de línguas e de História, metodologia avaliativa e ciência da educação são alguns dos eixos possíveis. Contudo, a pista de um título de coleção mais comprometido com o nome da editora que com a temática dos livros citados provoca certa inquietação. Com efeito, o esquema estético dos cinco livros é o mesmo, de modo que a distribuição de formas geométricas e o jogo de posicionamento dos dizeres se repete sistematicamente em cada um deles, variando apenas as combinações de cores, a presença ou ausência da data de publicação na capa e, evidentemente, os nomes dos autores e das obras. Entretanto, uma busca desinteressada pelo título da coleção trouxe à mesa mais sessenta títulos distintos que, definitivamente, não apontam numa mesma direção:

A Arte de Contar em Julio Diniz	*A Ascensão de Joaninha*
A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado	*A Crítica Literária: Seus Métodos e Problemas*
A Formação dos Professores	*A Nova Geografia*
A Plenitude da Linguagem: Teoria e Poeticidade	*As Relações Humanas no Hospital*
As Vozes do Romance	*Avaliação nas Escolas: Um Processo Humano para Renovação*
Biologia do Conto	*Camões: Um Bucolismo Intranquilo*
Camões	*Como Interessar a Criança na Escola*
Como Realizar a Avaliação Contínua	*Curso de História da Náutica*
Dicionário de Didática das Línguas	*Didática do Teatro*
Do Fim do Século ao Tempo de Orfeu	*Educação e Desenvolvimento Social da Criança*
Elementos para uma Gramática Nova	*Estilística, Poética e Semiótica Literária*
Estrutura do Discurso da Poesia e da Narrativa	*Filosofia da Linguagem*

Filosofia, Psicanálise, Educação	*História de Portugal*
Iniciação às Ciências Históricas	*Inteligência e Aprendizagem: Funcionamento e Desfuncionamento*
Intertextualidades	*Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva*
Introdução ao Direito	*Linguagem e Estruturas*
Linguística e Ensino do Português	*Manual de Avaliação Escolar*
Manual de Medições e Avaliação do Rendimento Escolar	*Métodos de Crítica Literária*
O Alcoolismo	*O Bucolismo Português: A Écloga do Renascimento e do Maneirismo*
O Discurso da Poesia	*O Ensino da Aritmética*
O Poder da Poesia	*O Português entre as Línguas do Mundo*
O Professor, Observador e Ator	*O que é aprender?*
O Signo, o Comunicado, o Código	*O Surrealismo*
O Universo do Romance	*O Universo do Teatro*
O Vosso Filho Aprende a Ler	*Observação e Formação de Professores*
Os Objetivos em Educação: Será Possível Defini-los com Precisão?	*Problemas de Tradução Literária*
Psicologia da Educação Familiar	*Psicologia da Religião*
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	*Semântica e Sintaxe do Português*
Semiótica da Narrativa	*Situação Atual da Literatura Portuguesa*
Trabalhar em Grupo	*Uma Visão Brasileira da Literatura Portuguesa*

Como se pode notar, a coleção *Nova Almedina* abarca um rol de livros que tocam diretamente a temática educacional, mas vai muito além, tangenciando também literatura, história, direito, navegação, teatro, poesia, biologia, medicina, geografia, filosofia e outros assuntos. Assim, os livros específicos que figuram na contracapa deste que tomamos para análise nem são todos os volumes publicados no âmbito da referida coleção nem são quaisquer entre eles. Denotam, antes, uma vizinhança específica de livros quanto aos discursos que veiculam, um apelo a outras peças que podem interessar ao leitor, forjando uma área de convergência que não coincide com o alcance temático da coleção, mas que estabelece dentro dela uma espécie de regionalização temática. Assim, o discurso da coletânea é apenas a sugestão de uma estreita e silenciosa composição entre os discursos singulares que aqueles livros citados arrematam, não chegando a delinear um metadiscurso que os explica e posiciona uns em relação aos outros.

Mas é na introdução que esta vizinhança ganha, de uma outra maneira, contornos mais definidos. Pois o tom geral daquele discurso de abertura é justamente o de um posicionamento específico do livro em relação à problemática geral dos métodos de avaliação e exame no campo dos estudos educacionais. Trata-se, primeiro, de circunstanciar a sobreposição da então inovadora “observação contínua” aos tradicionais exames como efeito de inevitáveis transformações históricas e econômicas que não cessam de clamar por “inovações

pedagógicas". Em seguida, expõem-se alguns problemas suscitados por esta sobreposição, aparentemente ligados ao abandono completo da "objetividade" que caracteriza a prática do exame. Finalmente, procurando uma posição intermediária entre um método e outro, o autor demarca como objeto de análise o exame, mas não sem afirmar que "se a palavra permanece a mesma, o sentido mudou profundamente".

Posição teórica que não se desarticula de uma psicologia comprometida com a sistematização do comportamento humano. Noções como *feedback*, psicólogo, sentido clínico, medida objetiva, aspecto matemático dos métodos, literatura experimental e psicometristas balizam o movimento das palavras:

> Os tempos de oposição entre psicometristas e práticos da educação já foram ultrapassados. Os primeiros deverão humanizar os seus números; os segundos, introduzir mais rigor nos seus processos. Ambos têm de unir e harmonizar os esforços para maior benefício do estudante e da comunidade (LANDSHEERE, 1974, p. 9).

A vizinhança que se delineia ali, portanto, não é a mesma que vimos tomar corpo, ainda que de maneira fugidia, na contracapa. Landsheere propõe uma pedagogia mais articulada ao domínio da psicologia que aos da linguística e ao da história. No entanto, uma margem comum articula estas duas vizinhanças. Almedina não é apenas o nome da editora em questão, mas também o nome do bairro central da cidade de Coimbra, onde se situa uma das mais antigas e importantes instituições de ensino superior de Portugal. A história da cidade está intimamente relacionada a este afamado centro de pesquisa que é a Universidade de Coimbra. Mas o que interessa é notar que, se pode haver um ponto de convergência entre os disparatados volumes da coleção, talvez ele seja justo o espaço da universidade. De modo que seria possível dizer da coleção que esta não converge a um tema, mas à pluralidade dos discursos que perfazem o dispositivo universitário. Pluralidade que está na base do movimento argumentativo do autor na *Introdução*, na medida em que outras perspectivas teóricas são arregimentadas, mas que é também o horizonte de sua crítica, já que se trata de demarcar uma estratégia singular de análise de um procedimento específico – o exame – no interior do estrito campo da docimologia, destacado por sua vez no terreno dos saberes sobre a educação.

O discurso estendido na *Introdução* posiciona-se ao lado de outros, ora aproximando-se, ora afastando-se deles, e estabelecendo com este movimento o campo de problematizações próprio da docimologia, ou melhor, um arranjo de posicionamentos que situa o livro no espaço do pensamento docimológico. O alvo do estudo de Landsheere é, pois, a pedagogia no ponto preciso em que ela se articula diretamente às outras áreas do saber universitário, lá onde a

educação é também história, literatura, psicologia, medicina, geografia, teatro, filosofia: na docência do procedimento examinatório. O aspecto geral do problema do exame enfrentado por este livro é radicalmente distinto, pois, daquele enfrentado por Milano. Não se trata de preparar alunos para realizar os exames prescritos pela lei, mas de problematizar a posição do professor em relação à prática do exame. Os conteúdos das disciplinas não estão em questão, mas sim o modo de legitimação da experiência escolar. Estamos diante, portanto, de um manual pedagógico, de um material metadidático que pretende ensinar métodos de ensino a professores, de um discurso que baralha a ritualidade da experiência pedagógica.

Ainda o *Índice Analítico* e o *Índice*, ambos compilados ao final do livro, espraiam seus tentáculos para o interior da peça, operando como uma espécie de mapa do discurso. Ali, os vários níveis de títulos – Partes, Capítulos, temas e subtemas – indicam as cesuras internas do pensamento, as bifurcações, as divisas e as fronteiras que, numa visão panorâmica, aclaram ainda mais o argumento introdutório. Já os *Anexos* operam uma linguagem de classificação e exemplificação que se distingue radicalmente tanto do registro cartográfico dos índices quanto da política justificativa da *Introdução*. Configura-se como uma continuidade do discurso do livro, mas já num terreno marginal, num estreito aberto entre os capítulos e os índices.

Assim, o arranjo de elementos laterais deste livro evidencia que a arquitetura geral dos livros e das coleções pode variar radicalmente, tanto no que diz respeito aos elementos que os constituem quanto ao alcance de suas discursividades. Mas fica evidente também que, no interior de um projeto arquitetônico-editorial específico, prefácio, introdução, índices e tantos outros blocos possíveis podem operar o pensamento em direções distintas, produzindo desvios singulares na experiência. Não há fórmula para que se arranjem entre si os elementos marginais de um livro e, indo além, não há fórmula para a composição do movimento característico de destes elementos.

***

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

Este material consiste na primeira tradução para o português, realizada pelo padre jesuíta Leonel Franca, de um documento da Companhia de Jesus datado de 1599. Figura bastante conhecida pelos inúmeros escritos filosófico-religiosos que legou ao pensamento cristão, Franca foi também figura proeminente na fundação da primeira universidade particular do

Brasil, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, entre o fim da década de 1930 e o início da seguinte, tendo sido também seu primeiro reitor. Mas o que nos leva a este material não é este nome de autor e sim alguns elementos marcantes de sua arquitetura editorial.

Pois, de modo geral, seria equivocado definir este livro como uma obra autoral, embora inscreva-se nas *Obras Completas do Pe. Leonel Franca*. Na realidade, o mérito autoral limita-se à tradução do documento e, sobretudo, à *Introdução* que a antecede. Ao longo de algumas dezenas de páginas, o autor descreve pormenorizadamente o processo de produção do *Ratio Studiorum*, texto escrito, revisado e sistematizado ao longo da segunda metade do século XVI e que viria a operar como código regulamentar do trabalho pedagógico dos jesuítas nas centenas de escolas por eles fundadas ao redor do mundo até a supressão da ordem no último quartel do século XVIII.

Ali, o autor descreve todo o processo de construção do texto, desde a composição da Companhia de Jesus, das *Constituições* que a instituem, passando pelo trabalho do padre Inácio de Loyola na organização e coordenação do projeto, pelas primeiras escolas jesuítas que se espalharam pelo continente europeu e pelas outras que se foram abrindo com o passar do tempo, expondo uma série de acontecimentos adjacentes à experiência da escrita, da compilação, da sistematização deste documento. Segundo o autor, houve várias edições anteriores à de 1599 que foram distribuídas por entre os vários colégios e agentes provinciais da Companhia para que se pudesse comentar, criticar, acrescentar e sugerir elementos visando seu aprimoramento, até que se concretizasse uma edição final e irredutível em 1599. Há, inclusive, uma edição do *Ratio* traduzido para o inglês de 1970 que é precedida pela carta de apresentação e recomendação do documento que o acompanhou a todos os cantos quando de seu envio para os 293 colégios dirigidos pelos jesuítas ao redor do mundo em 1599. Trata-se de uma carta muito breve e que segue entre os anexos do presente trabalho.

Definitivamente, *O Método Pedagógico dos Jesuítas* não é apenas a tradução daquele antigo documento. Note-se que mais da metade do livro é tomada pela *Introdução* e que esta chega a dividir-se, internamente, em uma série de títulos por onde abordagens de cunho histórico, político e institucional se espalham. Ainda, entre este extenso texto e o próprio documento traduzido, encerra-se uma longa listagem de referências bibliográficas que lhe embasam. Este bloco pré-textual possui, portanto, uma arquitetura, uma composição e um modo de funcionamento próprios, distintos do material que de alguma forma o justifica. Aparentemente, trata-se de uma simples introdução. Entretanto, seu posicionamento é tão significativo, denso e amplo que a própria centralidade do *Ratio* pode ser colocada em questão. A tradução espalha-se por 112 páginas. Já a *Introdução*, sua *Bibliografia*, somadas ao *Índice*

Onomástico – que, apesar de posicionado ao final do livro, remete exclusivamente às páginas introdutórias – totalizam 118 páginas. Ou seja, o bloco "extra-textual" é maior que o bloco propriamente "textual", produzindo certa instabilidade entre as posições enunciativas na superfície da obra. Muito mais que uma simples introdução, estamos diante de uma disputa por espaço não apenas na superfície do livro, mas na superfície do próprio discurso pedagógico da ordem jesuíta.

O jogo de composição que, ainda no século XVI, resultou no *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* articula-se numa trama onde a produção e a circulação dos discursos apresenta-se em plena disputa e na qual a prática pedagógica pode ser vista à frente de uma complexa estratégia de centralização político-religiosa. Por outro lado, ao destacar esse caráter histórico-político do documento, relacionando-o com outros materiais, com outros espaços e experiências, as prefacialidades parecem reestabelecer a posição do primitivo plano de estudos da Companhia de Jesus no interior das disputas políticas e pedagógicas que envolvem estratégias de produção e circulação dos discursos. Podemos dizer que o projeto pedagógico dos jesuítas está em questão tanto no *Ratio* quanto na *Introdução* de Franca. Há uma visão "nativa", que é o próprio documento emergindo do século XVI, e uma interpretação analítica muito posterior, uma leitura distanciada que rearticula o discurso do documento na chave da pesquisa histórica sobre educação.

A Introdução cria, portanto, uma conexão entre dois ambientes: um ambiente onde o documento pode suavemente deslizar na direção da vizinhança que o produziu e um outro que perfaz esta vizinhança como campo de investigação situado num domínio mais amplo da história e da ciência da educação, este que se alargava no Brasil quando da publicação desta tradução. Note-se, ainda, a regra 39 do Provincial, constante no *Ratio*, segundo a qual a "variedade de lugares, tempos e pessoas" onde o *Ratio* seria implantado poderia tornar necessárias modificações "para maior progresso das letras, (...) de modo, porém, que se aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos". Não será plausível que a tradução para o português, imiscuída num certo discurso histórico-institucional, articule-se politicamente às próprias disposições jesuíticas quanto à prática pedagógica? Não se tratará talvez de um reposicionamento estratégico da discursividade jesuítica num então incipiente tabuleiro universitário, no qual avultava-se a pesquisa histórica e científica sobre educação no Brasil?

***

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

Selecionamos para o presente trabalho uma edição desta obra clássica cujos direitos atribuem-se à editora *Martins Fontes*, tendo sido publicada em 1995 com tradução de Roberto Leal Ferreira e revisão de tradução de Monica Stahel. Diferente do que se passa em outras edições consultadas, não há retrato do autor nem pinturas do jovem Emílio ou quaisquer outras imagens percorrendo o espaço do livro. Há, isso sim, uma proliferação de palavras destinadas a circunscreve-lo no plano da notável obra deste renomado autor.

Uma falsa folha de rosto com apenas o título *EMÍLIO ou Da Educação*. Uma folha de rosto apartada em três regiões: nome da obra e do autor na parte superior, nome do tradutor no centro e, no campo inferior, nome da editora, local e data da publicação. No verso uma página densamente povoada de enunciados em letras miúdas: título original; *copyright* © para a presente edição e data de sua primeira impressão; nomes dos responsáveis por tradução, revisão da tradução, revisão gráfica, produção gráfica, paginação e capa-projeto; "Dados Internacionais de Catalogação na Publicação"; "Índices para catálogo sistemático"; finalmente, reservando os direitos para a língua portuguesa à editora, mostram-se seu endereço, seus telefones e alguns contatos virtuais da empresa. Na página ao lado, o índice indica alguns elementos prefaciais que nos interessam: antes do bloco central, *Introdução* e *Cronologia*, com paginação em algarismos romanos; depois do bloco principal, *Notas da Tradução* com a mesma paginação arábica que percorre a obra do prefácio de Rousseau ao fim do quinto livro.

Assim como em Franca e em Comênio, cuja *Didática Magna* será apresentada mais adiante, o discurso de abertura leva o título de *Introdução* e divide-se internamente em algumas partes, que correspondem a abordagens singulares do plano geral onde autor e obra imiscuem-se. Segue abaixo uma relação desses títulos, cada um acompanhado de um enunciado emblemático que o adensa, oferecendo um panorama do amplo alcance visado pelo procedimento prefacial:

1. *Questão prévia:* "Como levar a sério um livro sobre a educação escrito por um homem que abandonou 'galhardamente' (ele mesmo o admite em suas *Confissões*) os cinco filhos que teve com Thérèse Levasseur?" (p. VIII).
2. *A gênese do* Emílio*:* "Não ajamos como a nobreza parlamentar, que condenou o *Emílio* sem o ter realmente lido, e tentemos primeiro decifrar, em sua própria estrutura, o sentido deste livro complexo" (p. XI).

3. *A estrutura do* Emílio*:* "Um quadro rigoroso da composição do *Emílio*, longe de devastar a floresta sensual do livro, permite traçar por ela largas avenidas de onde em seguida todos podem se afastar para penetrar nas espessas matas" (p. XII).
4. *Educação e política:* "Rousseau esforçara-se por não fazer de seu livro um 'tratado de educação' ou um manual pedagógico" (p. XIX-XX).
5. *A honra de ser queimado:* "Ser editor ou leitor do *Emílio* é ainda hoje preparar de longe o reinado de sua própria liberdade" (p. XXIV).

Estes componentes da *Introdução* editada pela Martins Fontes afastam-se radicalmente do prefácio escrito por Jean-Jacques Rousseau, que acompanha a obra tal como os prólogos originais dos relatos de viagem discutidos no primeiro capítulo deste trabalho. Enquanto o prefácio autoral pode ser sumariamente descrito como uma demonstração das razões e dos objetivos que animaram a escrita do livro, o apanhado elaborado especificamente nesta edição – que compreende especialmente o texto introdutório e o quadro bio-bibliográfico do autor encerrado na *Cronologia* – vai em outra direção, tratando de situá-lo como obra de um autor que deve ser impreterivelmente descrito com apelo à sua proeminência na história política e pedagógica da França moderna.

No "quadro rigoroso da composição do *Emílio*" apresentado na *Introdução*, Michel Launay sistematiza o conjunto da obra em uma sequência numerada de assuntos abordados, atribuindo a cada um dos cinco "livros" um título que, a rigor, não figura no discurso de Rousseau. Revela-se, de antemão, cronologia curiosa no plano da obra: *Livro I: "A idade de natureza" – o bebê (infans)*; *Livro II: "A idade de natureza" – de 2 a 12 anos (puer)*; *Livro III: "A idade da força" – de 12 a 15 anos*; *Livro IV: "A idade da razão e das paixões" – de 15 a 20 anos*; *Livro V: "A idade de sabedoria e do casamento" – de 20 a 25 anos.* A julgar pela *Introdução*, cada um dos livros aborda uma "etapa" dos primeiros anos de vida de um infante. Esta abordagem etapista, no entanto, é muito anterior a Rousseau: tanto o "método pedagógico" dos jesuítas quanto a didática comeniana já se assentavam, mais de um século antes, sobre a premissa de que a educação deveria obedecer a um princípio de progressividade intrínseco ao crescimento e ao amadurecimento dos jovens aprendizes, balizado pela distinção e qualificação das idades. De modo que os títulos atribuídos por Launay engendram um princípio teórico-pedagógico que excede Rousseau e que, no entanto, inscreve-o numa zona específica de saberes no qual a "educação" não prescinde de um conjunto de saberes sobre a infância.

Não há capítulos neste livro. Há uma série de livros, cada um destrinchado simplesmente em um extenso texto corrido, com raras interrupções, compondo um único livro. Borra-se, deste

modo, uma diferença aparentemente "essencial" entre a noção de livro e, por exemplo, a de capítulo, revelando estas categorias antes como posições relativas em sistemas de classificação maleáveis do que como elementaridades estanques. A noção de livro desliza da peça geométrica – composta de papéis e tintas arranjados em técnicas e procedimentos de impressão, dobradura, amarração, corte e colagem – e se vai apear na recorrência sistemática da própria palavra "livro", acompanhada de algarismos romanos em ordem crescente, nos intervalos que separam os cinco grandes blocos textuais. Já o conjunto dos cinco livros é mencionado pelo próprio autor, no *Prefácio*, como "esta coletânea de reflexões e de observações, sem ordem e quase sem sequência" (ROUSSEAU, 1995, p. 3). Livro-coletânea, portanto, cuja ordem e sequência Launay indica ostensivamente já na *Introdução*. Como destrinchar este desacordo entre o autor e o comentador?

***

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**; trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

Em 1657 foi publicada às expensas dos burgomestres de Amsterdã a primeira edição, em latim, da *Opera Didactica Omnia* do monge boêmio João Amós Comênio. Entre as várias partes que compunham tal obra estava a *Didática Magna*, uma espécie de projeto pedagógico universal, um tratado "que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos", nas palavras do subtítulo. Projeto ambicioso, sem dúvida, mas assim configurado, é preciso que se diga, por força das circunstâncias. Entre 1628 e 1632, tendo em vista a possibilidade de algum desfecho para os conflitos políticos e religiosos que há tempos arruinavam a região da boêmia, Comênio teria composto a *Didaktica Česká*, ou Didática Tcheca, uma obra decidida a contribuir para a reconstrução de uma nação despedaçada. O plano geral é o de uma reorganização do ensino na boêmia, radicalmente comprometida com a realidade política e religiosa da região.

> Comênio lança-se à obra com paixão. Em 1630, no momento em que as vicissitudes da Guerra dos Trinta Anos parecem permitir esperar para breve a libertação da Boêmia, apressa-se a escrever os últimos capítulos do livro que, a princípio, quer chamar *Paradisus Ecclesiae renascentis* ou *Paradisus Bohemicae*, e que, por fim, decide intitular *Didática ou arte de ensinar*. (...) No prefácio ao leitor, declara: «Escrevemos na nossa língua materna, porque escrevemos para o nosso povo» (COMÊNIO, 1966, p. 11).

Porém, quando o grande projeto de um "Paraíso da Boêmia e da Igreja", a ser realizado após a guerra, precisou ser ao menos momentaneamente abandonado, a obra acabou sendo traduzida para o latim, algumas partes mais diretamente ligadas à situação boêmia foram modificadas e o destino deixou de ser aquela nação, passando a dirigir-se irrestritamente a todos os falantes do latim que se ocupassem da educação. Após as apresentações e a saudação aos leitores, Comênio os regozija:

> A todos aqueles que presidem às coisas humanas, aos ministros de Estado, aos pastores das igrejas, aos diretores das escolas, aos pais e aos tutores, seja dada a graça e a paz de Deus, Pai de Nosso Senhor Jesus Cristo, no Espírito Santo (COMÊNIO, 1966, p. 55).

O manuscrito original da *Didaktica Česká*, hoje sob a guarda do Museu Nacional de Praga, só seria reencontrado e, enfim, editado e publicado pela primeira vez na década de 1840, cerca de dois séculos depois da primeira edição latina. A edição com a qual trabalhamos traduz a edição latina de 1957 da Academia Scientiarum Bohemoslovenica de Praga e foi editada pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 1966, com tradução de Joaquim Ferreira Gomes, então professor da Faculdade de Letras de Coimbra.

A *Didática Magna* consiste numa das obras mais relevantes ao pensamento pedagógico, sobretudo do ponto de vista histórico. Podemos dizer que esta posição deriva em alguma medida do turbulento momento em que emergiu: entre o aparecimento da prensa de tipos móveis, o fortalecimento do cristianismo de matriz protestante e o renascimento de uma literatura antiga, inclusive pedagógica, esquecida há séculos no oriente grego. Esta injunção teria incitado uma onda de renovação pedagógica tanto no interior das ordens religiosas católico-romanas mais próximas do poderoso eixo ítalo-ibérico quanto nos vastos territórios que dele aos poucos se afastavam, sobretudo ao norte e ao leste. Franca nos dá uma imagem clara desta onda nas franjas do Mediterrâneo, relatando a multiplicação dos colégios jesuítas entre os séculos XVI e XVII e o movimento de centralização preconizado pelo *Ratio Studiorum*. Por outro lado, a *Introdução* "bio-bibliográfica" de Gomes descreve uma intensa circulação de Comênio como reformador do ensino requisitado inúmeras vezes por uma série de reinos e cidades então simpáticos ao pensamento protestante ou, ao menos, a uma pedagogia desalojada do seio papal.

O que nos interessa, contudo, não é exatamente esta história da educação moderna partida entre católicos e protestantes, mas o modo como esta historicidade é fabricada no arranjo entre a *Introdução* e todo o aparato metadiscursivo que percorre as margens deste antigo tratado de didática. As circunstâncias da edição de 1966 expõem-se sinteticamente em suas folhas de

rosto, liberando à *Introdução* o longo e minucioso percurso biográfico e bibliográficos do autor. Ali se encadeiam suas viagens e seus escritos numa ordem cronológica que se estende de parágrafo em parágrafo, até que uma divisão não numerada explique obras de outros autores inspirados em Comênio, bem como a acolhida de seu pensamento pela UNESCO e uma segunda divisão introduza, parágrafo por parágrafo, os vários capítulos do livro que segue. Uma densa introdução, portanto, dividida internamente e comprometida com um sentido histórico necessário à experimentação do livro. Notas de rodapé operando de formas distintas, ora ao final do texto, compilando elementos dispersos, ora entrecortando-o como comentários atentos à leitura. É a análise, pois, destas implicações que nos convida a este livro.

***

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Levantamento Escolar do Município de São Paulo – 1967**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1967.

A biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo dispõe de alguns exemplares do Levantamento Escolar do Município de São Paulo publicado em 1967 pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Entre eles, uns mais deteriorados que outros, outros mais completos que uns. Mas, de modo geral, todos sobrevivem bem. A base documental principal da pesquisa que resultou neste material foi o Censo Escolar realizado em nível nacional em 1964 sob os auspícios do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional, ligado ao então Ministério da Educação e Cultura. O que se tem daí, pois, é um recorte paradoxalmente restrito e vasto de dados quantitativos sobre a população em idade escolar e sobre as instituições de ensino primário então ativas no Município de São Paulo.

O livro se organiza em três blocos. O primeiro, um bloco de entrada, traz uma epígrafe e uma espécie de prefácio sobre o qual falaremos abaixo. O segundo consiste num bloco-síntese, onde se compilam, primeiro, os dados gerais do município quanto à população e à aparelhagem pública de ensino primário e, depois, os dados referentes a cada um dos subdistritos da capital paulista, nos mesmos termos. A descrição de cada região, no entanto, é acompanhada de um grande mapa do subdistrito com as devidas indicações do aparato escolar. Finalmente, o terceiro bloco traz um conjunto de gráficos dos mais variados onde os dados antes espalhados como as regiões do município estão postos lado a lado, subdistrito a subdistrito, forjando uma visão panorâmica do discurso estatístico sobre a educação primária no município.

Estamos seguros tratar-se este de um material extremamente fértil ao nosso horizonte analítico. Primeiro porque materiais deste tipo conjuram para a composição de um certo número de experiências que, embora variadas, possuem um caráter eminentemente político. Direta ou indiretamente, um levantamento estatístico como este tenciona desdobrar-se em leis, projetos, contratos e relatórios que não se encerram em livros: construção e deslocamento de escolas, aproximação e afastamento de grupos sociais, aquecimento e resfriamento econômico, geração de emprego e renda, ampliação dos sistemas de transporte, abastecimento e saneamento básico, expansão dos mercados editorial, didático, alimentício, têxtil, dos serviços de policiamento, de saúde e assistência social etc.

Parecem haver alguns modos recorrentes de composição da linguagem estatística que a tornam extremamente permeável a uma certa modalidade discursiva de cunho comparativo, histórico e processual. Um novo levantamento estatístico reorganizará a leitura do anterior, mas não porque seja uma edição "revista e ampliada", e sim porque divergências de dados haverão e, assim, tanto a mudança do discurso político quanto o discurso da mudança pedagógica poderão acontecer com alguma segurança de coesão e com uma margem mais ampla de coerência argumentativa. Estratégia política de governo das escolas, portanto, mas também de circulação de um discurso sobre as escolas do governo.

Caminhando em outra direção, deve-se notar a arquitetura singular deste livro, impresso em papel espesso e brilhoso do maior tamanho (425mm x 320mm), com uma série de mapas redobrados em folhas de tamanhos ainda maiores e variados, imagens coloridas, quadros, tabelas e gráficos. Tudo emerge arranjado de tal maneira que todas as crianças de 0 a 16 anos e todas as salas de aula do município destinadas a esta população posicionam-se na superfície desta verdadeira obra de arte gráfica segundo o princípio de sua distribuição no terreno geopolítico da cidade. A educação, assim descrita por uma indumentária geo-estatística, assume um aspecto radicalmente distinto, por exemplo, do que vimos emergir nos outros materiais.

"No mundo moderno, terrivelmente competitivo, a educação é o único instrumento de valor permanente que pode conduzir os povos no rumo do progresso" (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 1967, p. 3). A curiosa epígrafe assinada pelo então prefeito Faria Lima e o breve texto prefacial subscrito por seu secretário Araripe Serpa, sem título e dividido em três partes encimadas por algarismos romanos, conjuram para dispor também o próprio livro em um conjunto de posicionamentos singulares. A então vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas previsões de planos municipais de educação, o Censo Escolar realizado em 1964 e também "a equipe especializada, dirigida pelo Professor Dândolo Frediani" são alguns dos elementos que produzem a trama de contiguidades onde o livro se situa.

É curioso notar, pois, que tais posicionamentos não mantêm com a geopolítica do discurso encerrado no livro o mesmo tipo de relação que aqueles que se arranjam nas páginas subsequentes. As proximidades e os afastamentos entre a sala de aula do Professor Frediani e a biblioteca do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional não são análogas às proximidades e afastamentos que modulam a experiência escolar daquela única criança com deficiência auditiva mapeada no subdistrito da Aclimação. Há, portanto, fissuras na composição deste material, dissimetrias que o tornam múltiplo no que diz respeito às formas de aproximação e de distanciamento dos espaços na superfície da experiência e que o tornam assim um alvo estratégico de análise no âmbito desta pesquisa.

Diferentemente do que vimos em todos os outros materiais que abordamos, este livro não carrega consigo o registro ou a expectativa de reedições. Com efeito, levantamentos e anuários estatísticos são elaborados e publicados com frequência nos dias atuais, sobretudo por órgãos governamentais e empresariais interessados em pesquisa de conjuntura e planejamento político. Mas raramente se reedita este tipo de material; produzem-se novos, com novos dados e informações, novas estratégias metodológicas, novas abordagens temáticas, novo alcance, novo direcionamento. Ao que tudo indica, nunca houve e muito dificilmente haverá uma reedição deste Levantamento Escolar de 1967.

Há de interessante nisso que esta condição singularmente estéril da literatura estatística não parece dever-se, como se costuma dizer de prosas e poesias, à sua baixa qualidade, ao seu fracasso editorial-comercial ou mesmo ao pouco interesse do público a que se destina. Muito pelo contrário, em se tratando de um material de circulação restrita, sua potência reside justamente nos levantamentos vindouros, em outros materiais, espaços e experiências em relação aos quais sempre constituirá termo comparativo. A data de publicação funciona aqui de maneira bastante distinta dos outros materiais levantados, pois consiste no elemento chave de sua operatividade no discurso estatístico. O modo singular de composição da linguagem estatística revela que é justamente no traçado de suas margens, isto é, nas datas, nos títulos, subtítulos, legendas e índices, além dos prefácios e epígrafes, que a circunstância específica de sua emergência se articula a uma certa discursividade política.

5. Percorrendo a Magnitude Didática dos Livros

> Um livro perfeitamente realizado consiste numa boa doutrina, apresentada pelo impressor e pelo revisor no arranjo que lhe seja mais apropriado, é o que sustento como sendo a alma do livro; e é uma fina impressão sob a prensa, limpa e feita com cuidado, que faz que eu o compare a um corpo gracioso e elegante (PAREDES apud CHARTIER, 2014, p. 31).

Na conferência de inauguração da cadeira de "Escrita e Culturas no Início da Europa Moderna" do Collège de France, realizada em 11 de outubro de 2007, emergiu na voz do historiador Roger Chartier esta breve passagem do "primeiro tratado de impressão composto em linguagem vernácula", atribuído ao experiente impressor madrileno Alonso Victor de Paredes nos idos de 1680. Recortado daquela longínqua primeira edição de *Institución y origen del arte de la imprenta y reglas generales para los componedores*, este trecho vem dar suporte, no texto de Chartier, a um singelo exercício especulativo que propõe recuar a pergunta "o que é um livro?", colocada por Kant em *A metafísica dos costumes* de 1796, a uma genealogia das metáforas pelas quais o livro fora pensado na incipiente modernidade europeia.

No passo deste exercício, o artigo de Chartier intitulado *Escutar os mortos com os olhos* identifica uma natureza dual do livro, partida entre a materialidade do objeto paralelepípedo que pode ser adquirido, comprado, negociado, vendido, e a discursividade carreada nas palavras singulares que o autor dirige ao público, esta que não pode ser adquirida senão por meio de alguma espécie de esbulho à propriedade autoral. Podemos dizer que Chartier extrai de Paredes, e de Kant, a noção de que já naquele período havia algo do livro que se identificava rigorosamente com sua origem, isto é, com o sujeito, o local e a data de sua criação, e algo que escapava a esta circunstância específica na medida em que o objeto se multiplicava e se distribuía entre outros sujeitos, locais e datas. A metáfora em questão é a do livro como ser humano, como criatura dotada de alma:

> Na Espanha do Século de Ouro, a metáfora era usada para fins bastante diferentes: para refletir as duas figuras de Deus como editor, que põe sua imagem na prensa de impressão, de modo que "a cópia esteja de acordo com a forma que deveria ter", e que "queria ser agradado pelas muitas cópias de seu misterioso original", como escreveu o jurista Melchor de Cabrera em 1675; e a figura do impressor como demiurgo, que dá uma forma corporal apropriada à alma de sua criatura (CHARTIER, 2014, p. 31).

No entanto, se observamos em Chartier um procedimento de rearticulação das palavras de Paredes numa superfície que lhes é estranha, numa outra plataforma discursiva, e não como simples resgate de um sentido original, veremos irromper uma espécie de limite, uma linha

tênue a distanciá-las do significado que adquirem na trama daquele antigo manual de impressão. Este último, antes mesmo do primeiro capítulo, afirma que trata, antes, de descrever brevemente a "*invención y aumentos*" da arte de imprimir livros e dos próprios livros e, depois, de aprofundar-se em "*su enseñança*" (PAREDES, 2002, p. 1-1v). Sob esta perspectiva, podemos dizer que a definição mencionada por Chartier assume, no texto de Paredes, um caráter menos teórico e mais didático. Está em questão ali ensinar algo, uma técnica específica, e não endossar a ideia de uma fratura na natureza do livro ou inscrevê-lo numa imagem eminentemente humana.

Antes de postular uma tal dualidade, o discurso de Paredes caminha no sentido de descrever uma série de cuidados que o impressor deve dedicar ao seu ofício: *a)* distinguir entre as doutrinas aquelas que são *boas* para ser publicadas; *b)* providenciar para que o material seja revisado antes de ser encaminhado à impressão; *c)* desenvolver e estabelecer um arranjo estético-tipográfico apropriado, que sublinhe as boas qualidades da doutrina; *d)* preservar a limpeza da oficina para que apenas os tipos instalados na prensa marquem o papel, evitando manchas e imperfeições; *e)* garantir que a impressão resulte bela, requintada e nobre.

Com efeito, as palavras de Paredes são devidamente atribuídas a ele no texto de Chartier. Entre as referências bibliográficas do livro *A mão do autor e a mente do editor*, o historiador francês distingue ao menos três edições distintas daquele tratado. Nesse sentido, o direito de propriedade que torna inalienável a obra de seu autor é respeitosamente preservada tanto tempo depois. Contudo, acontece ali uma espécie de deslocamento da discursividade daquelas palavras. O que se enuncia lá não é o que se enuncia ali, não é exatamente o que Chartier faz enunciar. Paradoxalmente, a autoridade de Paredes sobre as palavras enunciadas é resguardada e ao mesmo tempo subvertida na composição de um outro discurso, de um texto distante que, desde o momento de sua enunciação, passa a reivindicar originalidade e autoridade próprias. Com isso, um problema se coloca à natureza dual do livro, tal como proposta por Chartier. O objeto não coincide simplesmente com a discursividade de um autor único: há mais de um autor falando e o livro não se constitui sem que outro o atravesse.

Numa nova superfície, um mesmo conjunto de antigas proposições se vai apear numa outra trama de significações, de onde passa a conjurar para a formação de uma distinta ordem discursiva. Sobretudo a força didática do discurso de Paredes desaparece no estudo de Chartier. Embora as mesmas palavras voltem à superfície com toda a referência cabida, o ensino da técnica de impressão torna-se ali residual, praticamente desprovido de relevância, já que o foco do discurso se desloca de um livro a outro. Mas isso acontece não porque haja um equívoco na leitura de Chartier, e sim porque é a ordem do discurso historiográfico o que força passagem

neste novo texto, neste novo livro. Na medida em que um discurso sobre a história das metáforas do livro domina o espaço da leitura, restringe-se sua permeabilidade ao tema didático, ainda que ele constitua força central no discurso de Paredes. Podemos dizer, em companhia de Foucault, que a circunstância de reemergência destes enunciados – o ritual da aula inaugural de uma cadeira de História, o direito privilegiado do sujeito-historiador que fala – desloca a posição do elemento didático na palavra que transcorre.

Neste caso, só é possível entrever este deslocamento pelo confrontamento de um discurso que cita com o discurso citado, ou seja, pela constatação de que há uma divergência de ênfase entre Chartier e Paredes que faz obliterar-se em um algo que é absolutamente central no outro. De modo que o caráter didático de uma obra como a de Paredes, embora pareça constituí-la intrinsecamente, parece ser caracterizado por uma tal flexibilidade analítica que seu apagamento na trama de um comentário historiográfico como o de Chartier não chega a acarretar-lhe qualquer inconsistência definitiva. Afinal, longe de refutar o elemento didático, Chartier apenas desvia o olhar para certa conexão epistemológica que o discurso encerrado em Paredes permite estabelecer com aquele que se apinha sob o nome de Kant.

No entanto, a análise de Chartier não nos interessa senão na medida em que evidencia esta flexibilidade do "elemento didático" entre uma obra e um comentário que a percorre. Nosso arquivo empírico, de outro modo, oferece suporte privilegiado para o esgarçamento da questão na medida em que apresenta uma dinâmica distinta da que pudemos observar em Chartier. Em alguns dos livros selecionados, observa-se um fluxo discursivo convergindo no sentido de espessar, adensar isto que estamos denominando "elemento didático", e não de esquivá-lo como o faz Chartier. Nesse sentido, as linhas de força que fazem operar saberes de cunho historiográfico neste material não vêm obliterar os dizeres sobre educação, mas endossá-los, reforçá-los e até calcificá-los. E tudo isso na própria superfície do discurso, numa composição cuja estratégia consiste em fazer falar um não-dito ao invés de lançar ao silêncio o já enunciado. A situação mais emblemática é, sem dúvida, a da *Didática Magna*, de João Amós Comênio.

***

> Tome um conhecimento prévio do livro, antes de iniciar a sua leitura. Leia as informações contidas na capa, prefácio e notas bibliográficas sobre o autor, se houver. Veja o índice. Dê uma folheada no livro, para sentir como estão dispostos os capítulos (PIOVESAN, 1971, p. 56).

Uma capa dura dobra-se na ostensiva lombada de quase seis centímetros de espessura. Tingida num tom escuro já gasto que não se pode com facilidade distinguir entre o cinza e o azul, a fina pele de algodão que a reveste por completo exibe, além de sua própria robustez, apenas uma modesta proeminência. A pouco mais de quatorze centímetros da extremidade superior da capa e a cerca de quatro de suas outras três bordas, dois elementos se aproximam, forjando entre si uma continuidade pênsil. Na horizontal, um losango é circundado por um suave traçado simétrico de tal modo que não se pode observá-los senão na superfície única que compõem. Na transversal, este desenho atravessa o calhamaço e vai duplicar-se simetricamente no redobro da placa de papelão que encerra a superfície oposta, a contracapa, costurando-se como um invólucro que encerra e protege o volume do livro.

Seis páginas silenciosas, já amareladas pelo roçar do tempo nas prateleiras, cortejam a experiência das primeiras gotas de tinta preta. Por toda a superfície lisa e brilhante que se abre à esquerda, um detalhe do frontispício original se estende. No alto, à esquerda, posta-se um pequeno quadro onde um conjunto de figuras humanas se dispersa entre um cavalete de pintura, alguns manequins e outros instrumentos de ofício. Logo abaixo, um homem de vasta barba e densa vestimenta cobre quase todo o quadrante inferior, deixando sob seu manto apenas uma estreita área do chão à mostra, onde um pequeno livro repousa fechado. Supõe-se que o homem esteja sentado numa cadeira, de onde fita diretamente a superfície da página num tom que oscila entre seriedade e serenidade.

Sua mão esquerda, com a palma voltada para cima, indica o quadrante superior direito da imagem. Ali, uma grande janela aberta dá a ver algumas dezenas de pessoas sentadas em grandes bancos, dispostos simetricamente em torno de um púlpito, de onde observam com deferência um sujeito que gesticula. Já a mão direita da personagem, mais abaixo, empunha uma pena diante de um grande livro aberto sobre uma mesa. Além de portar alguns outros livros, todos fechados e menores que aquele, um tinteiro e um globo terrestre, a mesa recobre-se de um grande tecido. Este se estende à mesma altura que a vestimenta do homem, pondo ali a descoberto um outro livro, grande como aquele que se abre sobre a mesa, em cerrado repouso ao chão, centralizado. Antes de tocar o chão, porém, o tecido recaído pela lateral da mesa forma uma superfície que coincide com a da página, onde lê-se claramente:

J.A. COMENII
DIDACTICA OPERA
OMNIA
Ab Anno 1627 ad 1657.
continuata.

Anteposta, a segunda página governa-se do alto por letras garrafais, em caixa-alta, onde se lê "DIDÁCTICA MAGNA". Isolado por um estreito traço horizontal que lhe excede em muito pouco a extensão, este título prescreve o modo centralizado entre as margens para todos os elementos com os quais compartilha o plano. Após um intervalo vertical, "João Amós Coménio" inscreve-se em uma fonte menor, com apenas as iniciais maiúsculas. Mais abaixo, "tratado da arte universal de ensinar tudo a todos" aparece com a mesma fonte, mas inteira em caixa-alta e num tamanho que se equipara à caixa-baixa do texto anterior. Abaixo, reduz-se ainda mais o tamanho da fonte, mantém-se o estilo e retomam-se as caixas-baixas com iniciais maiúsculas no dizer "Introdução, Tradução e Notas de". Joaquim Ferreira Gomes, com a mesma fonte e mesmo tamanho, segue em versalete, ou seja, em caixa-alta um pouco menor em relação às iniciais.

Um intervalo, maior que os anteriores, anuncia na base da mesma página uma outra versão da enigmática figura das capas. Aqui o preto a põe, por um lado, em contraste com o papel branco no qual está inscrita e, por outro, em continuidade com as outras inscrições que dela se avizinham nesta superfície. Continuidade que, entretanto, redimensiona a derradeira "Fundação Calouste Gulbenkian", encerrando a página. Em pequena caixa-alta, este dizer produz uma injunção estratégica entre a capa e o miolo, convertendo aquele modesto desenho visto há pouco numa espécie de insígnia e, com isso, a capa-invólucro numa delicada escansão da estética singular que constitui este livro.

O verso desta página traz algo razoavelmente mais sutil e uniforme, inclusive naquilo que procura destacar. Embora a centralização do texto entre as margens permaneça, os caracteres aqui são ainda menores, não há variação de fontes e as inscrições dividem-se em apenas dois blocos de extensão similar. O primeiro diz, do alto: "Tradução do texto latino da DIDACTICA MAGNA de Comênio contido no tomo I das OPERA DIDACTIA OMNIA edição da Academia Scientiarum Bohemoslovenica. Praga 1957". Um extenso plano vazio isola na base da página o segundo bloco, encimado por um fino traçado horizontal, onde se lê: "Reservados todos os direitos de harmonia com a lei. Edição e propriedade da Fundação Calouste Gulbenkian. Av. de Berna. Lisboa".

Como uma porteira que precisa ser puxada para que se possa entrar, o bloco pré-textual do livro está devidamente armado: capa, folhas de guarda, frontispício, folha de rosto, créditos da edição. Devidamente sóbrias e pontuais, as convenções editoriais recebem o leitor com toda a cordialidade que lhes é característica, dizendo suavemente: "Entre! Comênio está logo ali!". No estreito caminho, passa-se por uma tipografia latina do século XVII, pelo incipiente circuito

petroleiro no Médio Oriente do final do século XIX[11], pela editora da Academia de Ciências de Praga em plena Guerra Fria, até que se afronte o impávido escritório de Joaquim Ferreira Gomes na Lisboa de 1966.

A portinhola que guarda o passadouro, porém, é espelhada e não se permite abrir antes que o caprichoso itinerário percorrido se tenha imiscuído por completo no pensamento. No fundo do espelho, a imagem de uma pequena guarnição de papéis sequenciados sob a proteção de uma vistosa armadura de papelão rígido imbrica-se discretamente com uma vasta composição de lugares, pessoas, acontecimentos e narrativas. O passar dos séculos fez sedimentar-se sobre a *Didática Magna* uma densa camada de signos que agora justapõe-se a ela, "numa única e mesma forma do saber" (FOUCAULT, 2016a, p. 55), como viçoso prenúncio de uma experiência épica.

Esta camada espessa-se quando, deixando a portinhola espelhada para trás, atravessa-se o limiar da brochura em direção à quinta página. Ali, uma *Introdução* em caixa-alta propõe silenciosamente ao leitor: "Deixe-me falar um pouco mais sobre Comênio e sobre a *Didática Magna* antes de vossa leitura...". Nessa toada, a dispersão da tinta assume outro aspecto. Inicia-se uma sequência contínua de períodos paragrafados que seguirá até a página quarenta e um, onde a "Faculdade de Letras de Coimbra, Janeiro de 1966" é subscrita por "Joaquim Ferreira Gomes" em maiúsculas, precisamente como o título. Os algarismos entre colchetes no alto da margem inferior seguem pacientemente o texto, com raras omissões nas poucas folhas que contém imagens.

Justificado entre as margens, o texto do professor Gomes introduz esteticamente o texto de Comênio, que o sucederá a partir da página quarenta e três com tipo de fonte e tamanho também equiparados. O efeito de semelhança produzido pela disposição dos dois textos em suas respectivas páginas sugere, entre os dois, uma continuidade quanto ao modo de leitura sintaticamente estendido. Marcado por uma distinção estética fundamental em relação ao conjunto grotesco e fragmentário das páginas precedentes, este estilo tipográfico comum isola os dois autores na "grande planície das palavras e das coisas" concernentes a Comênio e à *Didática Magna* (FOUCAULT, 2016a, p. 55). O discurso que Gomes faz proliferar *sobre*

[11] Calouste Sarkis Gulbenkian (1869-1955), nascido em Üsküdar, atual província oriental de Istambul, na Turquia, destacou-se como negociante no ramo do petróleo, tendo atuado de maneira decisiva na formação da política e da economia petrolíferas do então Império Turco-Otomano, especialmente nas regiões da Mesopotâmia e do Golfo Pérsico. Radicou-se em Portugal durante a Segunda Guerra Mundial, onde fixou sua rica herança como recurso destinado à criação de uma entidade com fins artísticos, caritativos, científicos e educativos: a Fundação Calouste Gulbenkian.

ambos entra, pois, em composição com eles e, neste movimento, destaca-se estrategicamente de tudo aquilo que dizia até então o bloco pré-textual acerca das marcas de uma reedição.

De modo similar, também as notas operam uma duplicação estética dos efeitos de leitura nesta promíscua região do livro. Principiam sua dilatação logo na primeira página da *Introdução*, dominando-a com tal voracidade que o próprio texto principal fica reduzido a quatro singelas linhas. Mantendo o padrão de fonte do texto que acompanham, as notas destacam-se sobretudo pelo tamanho um pouco menor do que aquele e pela ordenação numérica das referências que esticam. Até o final do livro, elas seguem com apenas sutis variações tipográficas, em geral complementando o texto com comentários enciclopédicos como "Comenius é a forma latina do nome checo Komenský que significa «habitante de Komna»" (COMÊNIO,1966, p. 5), com referências simples como "*João*, 3, 8" (*idem*,1966, p. 478) ou mesmo ilegíveis como "L. J. M. Columella, *De re rustica*, XI, 1, 26: *Nam illud verum est M. Catonis oraculum «nihil agendo homines male agere discunt»*" (*idem*, 1966, p. 352).

A performance das notas encerra-se ao cabo do trigésimo terceiro e último capítulo da *Didáctica Magna*. Na vigésima terceira linha da página 477, Comênio declara solenemente o encerramento de seu discurso com um litúrgico "Amen". Logo abaixo, porém, seguem-se as "Notas do Tradutor", onde estão precisamente localizados os autores e obras mencionados naquele capítulo: Frey, Horácio, Sêneca, Cícero, Xenofonte, Erasmo, João, São Bernardo, Lucas, Coríntios, São Gregório Magno e, finalmente, Martinho Lutero.

Este conjunto de notas produz um borrão na fronteira final do texto, dilatando a superfície do discurso ali contido na direção de outras localidades literárias na mesma medida em que dissolve a possibilidade de localizar uma sua origem "verdadeira". Dito de outro modo, o ponto que atraca o "Amen" de Comênio não encerra a experiência do livro, mas dinamiza-a suavemente. E, uma vez que cada capítulo guarda sua própria seção de "notas do tradutor", o livro como um todo adquire o aspecto de uma composição, de uma tessitura de vozes discursivas que excedem exponencialmente o sujeito enunciador.

Entretanto, deve-se notar que o modo de operação do pensamento pelas notas diverge entre o texto de Comênio e o de Gomes. Em Comênio elas agrupam-se sob o título "Notas do Tradutor" ao final de cada capítulo, rompendo breve e repetidamente a vastíssima unidade da obra em favor do que podemos chamar de unidade capitular. Já no discurso de Gomes, o tradutor, elas não têm título e acompanham *pari passu* o fluxo do texto, coligindo-se na parte inferior das mesmas páginas em que despontam suas respectivas referências. Ali, elas atravessam estrategicamente o texto em favor de uma unidade do discurso introdutório que não se alarga nas pontas, mas nas frestas que o cortam e o marcam em seu percurso. Forja-se assim

uma espécie de cisma estético entre os textos, que longe de corresponder a uma fragilidade do discurso geral do livro, produz certas modulações no pensamento que o experimenta, marcações diferenciais, referências espaciais de linguagem.

Este cisma também perfura os textos aos quais as notas estão ligadas, é importante notar. Grafada em caracteres *itálicos*, a *Introdução* distingue-se do texto que, em caracteres romanos, funda o livro, provocando uma ruptura estética no aspecto da linguagem que desata visualmente as partes até então irmanadas pelo formato extenso e justificado. Comênio e Gomes afastam-se cuidadosamente entre os tipos romano e o itálico e, enquanto um ganha ainda mais destaque no cimo da função-autor que preside, aprumado na perpendicular das linhas, o outro inclina-se levemente na direção das prefacialidades, endossando-lhes o caráter eminentemente fragmentário e historicizante.

Deste modo, a linha que separa Comênio de toda a parafernalha metadiscursiva que lhe dá suporte no presente desloca-se do início para o fim da *Introdução*. O autor e sua obra estilhaçam-se entre a função-autor, este artifício discursivo que se espraia pelas prefacialidades e se aloja sob a rubrica de Comênio, e o dispositivo estético onde a própria *Didáctica Magna* deflui e do qual a função-autor não deixa de ser efeito de uma elaborada composição. Daí em diante, até o início do bloco "pós-textual", o discurso que empresta seu título ao livro encontrará espaço para desvencilhar-se de todos os penduricalhos que o ligam à figura histórica de Comênio, é verdade. Mas isso não mais poderá se dar sem que seu discurso deslize na supremacia mítica já forjada no plano das prefacialidades. Estas duas camadas do livro, portanto, apesar de distinguíveis no marco de sua justaposição em superfície, não se podem dissociar completamente no plano geral da experiência.

A combinação de artefatos que mapeia e posiciona o "texto primitivo" no interior da massa estética constitutiva do livro produz, portanto, uma espécie de revestimento capaz de organizar e orientar a experiência de pensamento, condensando-a finamente sob o nome de João Amós Comênio. Embora capas, folhas de rosto, notas e introdução não sejam parte do texto efetivamente atribuído a este autor, e ainda que não sejam testemunhos originais da *Didática Magna*, o aspecto eminentemente histórico desta obra não pode vir à tona senão como efeito da tonalidade que aqueles elementos lhe imprimem. Ao mesmo tempo, as prefacialidades mostram-se decisivas não porque sejam ontologicamente necessárias, mas porque sua posição estratégica no limiar entre a obra e o comentário possibilita que uma sua ontologia se estabeleça.

Trata-se, pois, de uma ontologia de uma obra didática muito precisamente inscrita numa trajetória de vida dedicada ao ensino:

> Acabadas de imprimir pelo fim de 1657, as *Opera Didactica Omnia* são constituídas de quatro partes: a primeira parte, que abre com a *Didática Magna*, contém as obras começadas na Boêmia a partir de 1627 e terminadas durante a primeira estadia em Leszno (1642); a segunda compreende as obras escritas, de 1642 a 1650, para a Suécia; a terceira, as obras compostas em Sárospatak, de 1650 a 1654; a quarta, finalmente, é uma compilação de oito tratados compostos em Amsterdã, a que Comênio chama «*colophon omnium hoc in genere studiorum meorum*» (GOMES, 1966, p. 25).

A *Introdução* de Gomes se presta, efetivamente, a delinear em pormenores todo o itinerário que esta passagem apenas resume. Uma vastidão de escritos atribuídos a Comênio são posicionados sistematicamente entre acontecimentos que marcaram sua vida, sobretudo no que se refere às intempéries político-religiosas que efervesceram a Europa ao longo do século XVII. Entre tais escritos, dois se destacam de maneira contundente pela minúcia da descrição que Gomes nos oferece a seu respeito. O primeiro deles, datado de 1631, intitula-se *Janua Linguarum reserata sive Seminarium linguarum et scientiarum omnium*[12] e é assim delineado:

> Com cerca de 8.000 palavras, escolhidas entre as mais usadas, [o autor] construiu 1.000 frases, a princípio breves, mas que se vão tornando progressivamente mais longas. Comênio quer que a compreensão do sentido das palavras e a expressão verbal estejam estreitamente ligadas ao conhecimento dos fatos e dos objetos, e que as palavras sejam empregadas na sua significação própria e natural. A obra é constituída por cem capítulos, formando uma espécie de enciclopédia, onde são apresentados resumidamente todos os conhecimentos do seu tempo. Esta obra, em várias línguas, espalhou-se rapidamente em todos os países (GOMES, 1966, p. 12).

Este e ainda vários outros comentários acerca desta obra conferem-lhe uma centralidade notável em relação à narrativa introdutória. Alguns idiomas para os quais foi traduzida, materiais que foram escritos para esclarecimento e facilitação de seu uso nas escolas, bem como algumas revisões e aumentos realizados e reedições planejadas pelo autor confluem para a constatação definitiva de que

> os livros que Comênio escreveu, para o ensino das línguas, e sobretudo do latim, adotados em quase todos os países, foram usados nas escolas durante mais de cento e cinquenta anos, não tendo ainda desaparecido inteiramente no fim do século XIX (GOMES, 1966, p. 29).

Destaca-se assim uma importância emblemática do legado de Comênio quanto ao ensino de línguas. Especialmente no que se refere a certas práticas didáticas que não podemos deixar

[12] "Porta Aberta das Línguas ou Viveiro de Todas as Línguas e Ciências". Tradução nossa, do latim.

de identificar ainda em nossos dias, sobre as formas, por exemplo, dos dicionários bilíngues, das edições bilíngues de obras estrangeiras e ainda de alguns exercícios de tradução que se espraiam em livros didáticos.

Ao *Janua Linguarum* vem somar-se ainda um outro livro, de aspecto similar, do qual algumas páginas são reproduzidas ao longo da *Introdução*. Segundo o comentador, durante sua passagem por Sárospatak, na atual Hungria, Comênio

> Pensa na publicação de um livro que, graças a numerosas ilustrações, facilitasse a explicação do sentido das palavras às crianças – o *Orbis sensualium pictus*, que só veio a ser editado em 1657, pois não se encontrou em Sárospatak ninguém suficientemente hábil para fazer as gravuras. O objetivo desta obra, que está na origem de todos os manuais ilustrados e se destinava a facilitar a aprendizagem tanto do latim como da língua materna, é permitir à criança indicar, se não a coisa, pelo menos a imagem da coisa significada pelo nome. É a *Janua linguarum* ilustrada. Embora as imagens sejam, por vezes, grosseiras e confusas, com razão se tem afirmado que o método indutivo, nomeadamente no seu aspecto audio-visual, teve aqui a sua origem (GOMES, 1966, p. 21).

Ora, em 1593, havia sido editado por Diego Jiménez e publicado pela Companhia de Jesus um livro de autoria de Jerônimo Nadal, já falecido à época, que se dedicava a ensinar o ofício meditativo aos noviços jesuítas por meio de imagens. Intitulado *Evangelicae Historiae Imagine*, o livro apresenta uma vasta série de figuras – por sinal muito mais rebuscadas e refinadas ou, nos termos de Gomes, menos "grosseiras e confusas" que as do *Orbis Pictus* – acompanhadas de indicações textuais e de explicações, em latim, que orientam o estudo imagético de narrativas, de episódios e de mistérios bíblicos. Isso revela que o uso de imagens no ensino é, independente de sua origem, anterior a Comênio, mas evidencia também uma acentuada diferença de foco quanto ao objeto do ensino. Não tanto assuntos bíblicos sobre os quais se deve meditar profunda e demoradamente, mas coisas menores, palavras de uso corrente, são apresentadas em duas línguas diante de imagens representativas no *Orbis Pictus*. Nas reproduções que constam, há representações gráficas e inscrições literais de objetos como "coruja", "uivo de lobo", "cidade", "casca", "baluarte", "pomar", "cemitério", "existente", "cataratas".

Se, entre os jesuítas, o uso de imagens no ensino transcorria, ao que tudo indica, à revelia das singularidades vernaculares, das línguas faladas nas localidades onde o latim circulava como língua estrangeira, é justamente aí que a didática comeniana adquire a originalidade destacada na viçosa *Introdução* de Joaquim Ferreira Gomes: na passagem de uma língua a outra. Ambos os livros de Comênio consistem em plataformas de ensino onde os objetos são

postos como eixos de transição da linguagem entre línguas distintas. Objetos definidos por uma palavra ou por uma imagem, conhecida ou reconhecida, e que se constituem como núcleos de sentido situados no espaço intersticial que separa duas ou mais línguas, de onde deslizam para ambas. Este movimento de transição da linguagem, podemos dizer que configura o gesto da tradução por meio de uma associação induzida.

Como se sabe, a possibilidade de se desprender o evangelho e, de maneira mais geral, os saberes bíblicos do idioma latino esteve desde cedo no centro da problemática protestante. Gomes nos mostra que daí derivaram vários dos obstáculos enfrentados por Comênio quanto à consolidação de seu "projeto didático", sobretudo em sua terra natal, a Boêmia. Mas mostra também que seu legado está muito mais ligado ao alcance didático do livro que ao conteúdo por meio dele ensinado e aprendido. Nesses termos, embora o relato da vida de Comênio indique uma devoção fervorosa à causa religiosa, a potência pedagógica de sua obra parece dirigir-se mais a uma história de dessacralização e de secularização do livro e de seu uso didático, no sentido da flexibilização dos saberes propagados, que aos problemas políticos e teológicos que isso implicava. É esta ruptura, pois, com a antiga tradição de ensino estritamente religioso que parece lhe assegurar papel central na formação epistemológica da pedagogia moderna. Uma pedagogia um pouco mais científica que religiosa, mais focada nas técnicas de ensino que no objeto ensinado:

> Cerca de século e meio anterior à *Pedagogia Geral* de Herbart, a *Didática Magna*, que agora apresentamos em versão portuguesa, é, sem dúvida, o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar. Como que compendiando todo o ideário pedagógico de Comênio, foi sobretudo ela que lhe mereceu ser considerado o «Bacon da pedagogia» e o «Galileu da educação». É seu objetivo mostrar como é possível «ensinar tudo a todos» (GOMES, 1966, p. 32-33).

O "didático" neste livro emerge, portanto, com uma densidade extremamente peculiar. O próprio título já o anuncia decididamente como tema central do discurso impresso. E toda a massa prefacial, por sua vez, sobretudo a *Introdução*, opera como aguilhão de uma discursividade de caráter historiográfico sem a qual a *Didática Magna* talvez não passasse, em nossos dias, de um projeto pedagógico antiquado e até mesmo um tanto enfadonho. O quadro histórico que se delineia em suas margens toma a forma de um discurso *sobre* Comênio, sua obra e sua singularíssima posição no espaço dos saberes sobre a educação, especialmente no que se refere ao livro como plataforma de ensino. A didática soa então não apenas como "a arte

de ensinar tudo a todos", como a descreve Comênio na página de abertura de seu tratado, mas também como técnica de manejo da linguagem que, embora não se dirija a um domínio específico de saberes, constitui-se ela própria na trama de uma formação discursiva articulada em conjuntos de saberes sobre a circulação dos discursos e, deste modo, como plataforma estratégica de distribuição de saberes e poderes.

Se observamos de perto, no entanto, veremos que a *Didática Magna* destoa num sentido muito específico do *Janua Linguarum* e do *Orbis Pictus*. Enquanto "tratado", ela se dirige a um horizonte teórico e propositivo que vai muito além daquele vislumbrado nos outros dois livros. Propõe-se ali que *tudo* pode ser ensinado a *todos*. Esta proposição, basicamente, supõe a didática como uma espécie de jogo educativo que se desdobra entre ensino e aprendizado. Há o ensino, há o aprendizado e há um saber que entre eles circula, articulando-os de maneira dinâmica. A linha central da argumentação está na defesa de um método de organização das escolas que possibilita a homogeneização e a facilitação do aprendizado por meio da organização e da sistematização do ensino nas escolas. Deve-se notar, antes de mais, que há fortes convergências entre este "método comeniano" e o "método jesuíta" ao qual Leonel Franca nos introduz. A certa altura, Gomes confirma esta familiaridade de maneira balbuciante:

> Confiante na libertação de seu país, [Comênio] procura dotá-lo de obras que, uma vez terminadas as hostilidades, ajudem a reconstruí-lo. Começa por reunir uma vasta documentação pedagógica. Ele próprio nos fornece, ao longo das suas obras, os nomes daqueles cujos trabalhos segue atentamente: Elias Bodin, João Cecílio Frey, Ratke, Lubin, etc. Escreve aos pedagogos alemães para obter mais amplas informações. Além disso, conhecia bem as doutrinas que, sobre a educação, haviam professado Lutero, Melanchton e Calvino, assim como *os Jesuítas* e o célebre Reitor do Ginásio de Estrasburgo, João Sturm, e os pedidos de reformas do sistema pedagógico medieval, preconizadas por Erasmo, Rabelais e Montaigne (COMÊNIO, 1966, p. 11, *grifo nosso*).

Segmentação do ensino conforme a idade dos alunos, instruções aos professores para suas atividades, orientações quanto à disciplina escolar, tudo isso perpassa os dois "métodos" em questão. E, como se pode deduzir da explicação de Gomes, não parece restringir-se às figuras que os carimbam, mas espraiar-se por toda uma "comunidade" de pensadores que se vinham ocupando há tempos da problemática do ensino. Em todo caso, é a uma proposta de reforma das disposições escolares que se dedica a *Didática Magna*, à reconfiguração das instituições que dão suporte ao ensino, à descrição "da organização universal e perfeita das escolas" (COMÊNIO, 1966, p. 525). De modo que a didática assume também o aspecto de uma

técnica de organização da instituição escolar, de uma teoria da reforma pedagógica, de uma proposta de revitalização do ensino.

Nesse sentido, difere sobremaneira do *Janua Linguarum* e do *Orbis Pictus*, pois o discurso que percorre estes últimos não é bem um discurso *sobre* a pedagogia, a escola, a didática. É claro que toda a problemática pedagógica, escolar e didática situa-se num mesmo plano epistemológico do qual estas obras emergem. Mas a linguagem, nestes outros livros, não se prolifera ao redor desta problemática, não a toma como epicentro do gesto enunciativo. Ao que tudo indica, estes livros operam já no interior do jogo que sustenta a argumentação da *Didática Magna*. Eles operam didaticamente, como uma técnica de ensino em funcionamento na superfície, e não em disputa no plano das instituições, das reformas e da organização das escolas. Sua retórica é a da tradução, do ensino de uma língua, do ensino pela palavra escrita e do aprendizado pela leitura, e não a dos problemas escolares, das tradições obsoletas, das instituições que oferecem suporte à prática didática. É a própria didática acontecendo, a linguagem posicionando-se na direção de um fazer-saber.

Podemos dizer então que a obra de Comênio, espraiada entre estes três livros descritos na *Introdução*, reparte-se em duas modalidades discursivas diversas. Uma, que se avulta na *Didática Magna*, trata de teorizar, propor, discutir, problematizar a educação em sentido amplo e o ensino em sentido estrito, fazendo emergir como problemática central a disposição geral das instituições educacionais. Esta modalidade denominaremos pedagógica. A outra, caminhando em outra direção, desdobra-se em formas alternativas de confluência entre enunciados, alimentando-se inclusive de unidades alheias ao plano do discurso "pedagógico": trata de incitar o pensamento à discursividade, ao domínio dos usos da linguagem, induzindo-o à associação entre núcleos de sentido, à identificação de regras e padrões de composição e de representação, à diferenciação de modalidades enunciativas. A esta modalidade atribuiremos o título de didática.

Modalidades distintas, portanto, operando numa mesma superfície epistêmica onde a educação emerge como dispositivo de ensino. Pedagógica, aquela que se desdobra extensivamente em torno de um escopo temático propriamente educacional, isto é, abordando e posicionando a educação como objeto de um domínio específico de saberes onde se articulam unidades como a escola, o professor, o ensino, a didática, o aluno, o aprendizado, o conhecimento. Didática, a que se esquiva à exaustividade de tratados como a *Didática Magna* para fazer desenrolar-se, em superfície, um jogo intensivo de fabricação de experiências, de circulação de saberes e poderes que não necessariamente coincidem com o domínio pedagógico. Mas se é verdade que esta esquiva permite, por exemplo, a afirmação de que é

possível ensinar tudo a todos, uma vez que a prática do ensino não pressupõe nem um objeto de ensino nem um sujeito de aprendizado específicos, por outro lado, ela não escapa nem ao diagrama de forças que constitui o domínio dos saberes pedagógicos nem às peculiaridades dos saberes que faz circular.

***

> Modificado o antigo programa de admissão aos *Ginásios* e *Cursos seriados*, de acordo com o *Art. 23 do Decreto n.º 19.890*, de 18 de Abril de 1931, o presente trabalho, cuja tiragem se eleva a *28.000* exemplares, precisou sofrer alterações profundas em todas as suas partes, alterações que foram feitas com o devido cuidado e para melhor, seguindo passo a passo o programa oficial publicado a *29 de Outubro de 1931* e que vai impresso no frontispício de cada disciplina, para mais fácil verificação.
> A extensão dada a cada parte foi a que me aconselharam os 27 anos de exercício do magistério primário os quase outros tantos no magistério secundário, sem me esquecer da exigência oficial, que fala em rudimentos.
> O trabalho foi escrito para estudantes de pouca idade, que mal deixam os bancos do curso primário. Conheço-os de sobra, para não fazer coisa que escape à sua compreensão.
> Que ele lhes possa ser útil na nova fase, como já o foi a milhares de outros na primitiva, é o que desejo de todo o meu coração.
>
> Miguel Milano
> (MILANO, 1933, p. 5)

No acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional consta uma matéria, publicada a 7 de fevereiro de 1930 no paulistano *Diário Nacional*, em que o proprietário da Livraria Teixeira definia *Meus Exames*, de Miguel Milano, como livro "com um cunho escolar". O título daquela matéria – "Os livros que mais se venderam no ano findo" – prenuncia o argumento do Sr. Pontes de que 5.000 exemplares daquele livro já haviam sido vendidos. Argumento de forte teor publicitário, já que aquela mesma livraria havia editado e publicado a obra, endossado por edições sucessivas do periódico *A Cruz – Órgão da "Liga Católica" da Archidiocese* de Cuiabá, onde este mesmo livro já vinha sendo divulgado sistematicamente nas edições de junho, julho, agosto e setembro de 1929 e, depois, entre setembro e dezembro de 1930. Ali, o livro situa-se ora entre os produtos escolares e os livros comercializados pela Papelaria União, ora como "livro didático" entre uma série de outros disponibilizados pelo jornal *A Capital*.

Mas, publicitárias ou não, estas matérias indicam uma ampla circulação da obra de Milano, ao menos, no eixo que liga São Paulo, onde ela foi publicada, a Cuiabá, onde podemos constatar que foi comercializada. O Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina nos oferece ainda uma outra pista. Lá se pode encontrar digitalizada a 9ª edição desta

mesma obra, também editada pela Livraria Teixeira, com data de 1941. Embora não haja indícios de que o livro tenha efetivamente circulado em Santa Catarina na época da publicação, é possível agregar às distâncias seguramente percorridas no território brasileiro a extensão temporal de sua circulação. O discurso que leva o nome de Miguel Milano esteve durante ao menos uma década entre aqueles que se difundiam pelo país.

Nas duas edições, que distam quase uma década entre si, a distribuição do discurso segue um mesmo esquema estético-tipográfico. Afora algumas sutis diferenças quanto à edição e à indicação da editora, a disposição dos elementos prefaciais segue um padrão rigoroso: as capas e as folhas de rosto são praticamente idênticas, sucedidas por uma relação de "obras do mesmo autor"; os capítulos correspondem às disciplinas escolares, cujos programas oficiais constam em seus respectivos frontispícios; os direitos do autor e do editor são reservados com uma cópia de suas assinaturas no verso da folha de rosto; detalhadas *Instruções para o Exame de Admissão ao Curso Ginasial* formam a página 8; ao final, um índice relaciona, para cada disciplina, os assuntos abordados e suas respectivas localizações no livro.

Constitui-se assim, de maneira geral, uma unidade fundamental da obra em função do dispositivo prefacial que a perfaz. Durante certo tempo e num determinado território, um mesmo "livro didático" esteve em circulação. Mas, se atentamos a esta espécie de carta ao leitor, sem título, que acima transcrevemos, e que se situa entre a reserva de direitos e o frontispício do primeiro capítulo, veremos que esta unidade não chega a se consolidar por completo. Pois em ambas as edições afirma-se que melhorias cuidadosas foram realizadas desde a última edição para garantir o enquadramento rigoroso daquele discurso às disposições legais vigentes. Sem adentrar os pormenores destas alterações, o fato é que, a despeito da homogeneidade estética e do embasamento autoral que ratificam a unidade do discurso entre as várias edições, nem tudo nelas se equipara efetivamente.

Especialmente os programas das disciplinas parecem ter mudado de uma edição à outra, acarretando "alterações profundas em todas as suas partes". Com efeito, as 355 páginas da edição de 1933 reduziram-se a 303 na edição de 1941. Mas mais importante do que esta diferença quantitativa, que fatalmente se articula a dissimetrias qualitativas, é o indício que esta obra nos dá de um jogo político que se desdobra na superfície do livro didático. Apesar da originalidade que a experiência do professor Miguel Milano lhe imprime, esta obra está intimamente ligada a uma rede de disputas e problematizações que a torna, ao mesmo tempo, instável e parcialmente não-autoral.

As distâncias que se estabelecem entre cada edição e as precedentes apontam para uma densa zona de confluência entre legislação e educação onde o livro didático não parece circular

senão como estratégia de controle da circulação e da distribuição de saberes. É, pois, indiscutivelmente constitutivo desta obra o programa oficial de ensino expelido pelo governo, por mais mutável que este possa ser. Mas, por outro lado, também seria possível posicionar como constitutiva deste programa oficial que transborda para dentro do livro a prerrogativa de que certas práticas pedagógicas estão intimamente articuladas ao uso sistemático de livros didáticos. Entre estas práticas, destaca-se no livro de Milano o exame admissional.

Nesse minucioso jogo entre a voz da lei que determina o que deve ser ensinado e a do professor que o ensina aos alunos, é a instituição do exame admissional que opera como cerne de um equilíbrio dinâmico. Ambas as vozes se dirigem a ele, mas de maneiras diversas. Conjuminando teorias, objetos, unidades, proposições e definições que estabelecem de antemão um espectro de saberes e de procedimentos que deve estar na base do ensino para o qual os alunos são admitidos ou não por meio do exame, o programa oficial vem assumir uma posição análoga à da *Didática Magna* em relação ao conjunto da obra de Comênio. Posição eminentemente pedagógica de onde se dirige às formas de distribuição do tempo e do espaço escolar, às posições do professor e do aluno em relação à disciplina do ensino e do aprendizado, aos conjuntos de saberes em circulação, ao exame como divisa entre o sucesso e o fracasso escolar, em suma, a um método de organização das instituições que dão suporte às práticas educacionais.

Nas palavras de Milano, por outro lado, podemos identificar aquela esquiva que há pouco atribuímos a uma modalidade discursiva propriamente didática. É ali que as unidades apenas circunstanciadas no programa oficial se desdobram em estratégias de associação, identificação, diferenciação e representação de sentidos, a regras, padrões, e jogos enunciativos. Assim como no *Orbis Pictus*, imagens vêm provocar confluências entre palavras e coisas; assim como no *Janua Linguarum*, a justaposição estratégica de palavras distintas vêm produzir núcleos de sentido. O exame, por aqui, configura-se como finalidade para a qual aponta toda a estratégia didática, como horizonte do ensino.

Embora não se encontre em parte alguma do livro qualquer referência explícita a si mesmo como “livro didático”, ou mesmo ao termo “didática”, as menções publicitárias que vimos destacar este seu aspecto encontram fundamento justamente nesta composição entre as disposições pedagógicas da lei, o tom didático da palavra professoral e a posição estratégica do exame admissional. A própria capa e a folha de rosto já o indicam: é um livro que ensina de acordo com a pedagogia enunciada na lei. Projeto de centralização do ensino por meio da homogeneização da prática do exame admissional.

A historicidade deste livro opera, portanto, numa chave radicalmente distinta daquela que vimos endossar a posição de Comênio no domínio dos saberes sobre a educação. Ela se limita, aqui, ao posicionamento da presente edição entre as outras por meio de uma numeração ordinal e à espacialização necessária de um discurso legal que desliza de uma edição à outra. A "história" de *Meus Exames* não é mais que a constatação de ter havido mudanças no programa oficial desde a publicação pregressa. Essa sutileza, no entanto, não esconde a densidade destas mudanças como evidências de uma acentuada instabilidade da política educacional no período e no território em que o livro circulou.

Note-se apenas que, entre 1929 e 1941, três Constituições estiveram em vigência no Brasil. A de 1891, que marca o fim do período imperial e a consolidação da hegemonia do eixo São Paulo-Minas Gerais na política republicana. A de 1934, que marca o dilaceramento deste eixo pela consolidação de um pacto federativo de maior abrangência. E a de 1937, decretada por Getúlio Vargas, que reconfigura o quadro político pela instituição de um Estado Novo extremamente centralizado no poder executivo de nível federal. Sem adentrar em meandros nem propor uma leitura fácil da questão, esta sucinta narrativa oferece uma singela imagem das disputas políticas em transbordo nos "programas oficiais" que modulam historicamente a obra de Milano.

Em todo caso, o dispositivo prefacial articula apenas indiretamente a obra de Milano a um discurso sobre a história política do Brasil. Ou, de outro modo, seria possível dizer que ela se inscreve numa superfície histórica de imediato, não como objeto de um saber sobre o passado, mas como discurso que se constitui em composição indispensável com a temporalidade dos programas oficiais de ensino que se sucedem. O "elemento histórico" não vêm então abordar a didática como em Comênio, posicionando o autor e sua obra como marcos históricos decisivos na formação de um domínio de saberes sobre a educação e sobre o ensino. Milano está longe de ocupar a mesma posição de Comênio no espaço do pensamento educacional. As inscrições que apenas balbuciam uma posição histórica da obra em relação ao presente vêm modulá-la em superfície, agenciá-la como estratégia política de controle da circulação de saberes que não prescinde de um passar do tempo e dos acontecimentos políticos.

***

LER é APRENDER RAUL POMPÉIA 15 O ATENEU ESTADÃO É muito mais jornal.

Início com caractere maiúsculo; ausência de pontuação entre as palavras; ponto final acompanhando o último termo; letras e palavras concatenadas da esquerda para a direita; palavras grafadas e acentuadas corretamente. Embora estes traços analíticos gramaticalmente elementares recomendem-nos a leitura destas palavras sob a égide de uma unidade estruturada, é evidente que não se encerra aí um sentido completo. Com isso, torna-se impraticável a definição de *frase* como "reunião de palavras que formam sentido completo" (FERREIRA, 1993, p. 261). Mas talvez seja possível perseguir, até certo ponto, a acepção de *período* como "oração ou reunião de orações que formam sentido completo" (FERREIRA, p. 417). Neste caso, o sentido completo escapa a um único conjunto de palavras, podendo constituir-se na composição de conjuntos menores, aqui denominados orações. A oração pode, portanto, ser única ou múltipla, sem que isto determine a fragmentação da unidade geral do sentido.

Com efeito, pode-se reconhecer, dentro daquele grande e confuso conjunto de palavras, outros menores que ele contém. Mas é no plano dos sentidos que tais conjuntos baralham-se, pondo em suspenso o movimento previsível da estrutura linguística que tenciona a consolidação de um sentido completo. Tudo se passa como se as marcações de sentido de cada palavra e de cada pequeno conjunto de palavras emergissem de um jogo de diferenciações que se desenrola ao nível da superfície das palavras, e não de um plano de significados pré-estabelecidos que a linguagem, no ranger de suas articulações, viria apenas representar. A variação dos esquemas tipográficos – isto é, a alternância de fontes, a modulação dos tamanhos dos caracteres, a amplificação de tipos estratégicos em caixa alta e versalete, o recurso eventual ao estilo negrito – produz simetrias e dissimetrias de caráter estético que, na superfície da capa de um livro, se desdobram em pequenos núcleos de sentido mais ou menos reconhecíveis e manejáveis.

Os verbos "ler" e "aprender" conjugam-se no mesmo princípio atemporal do modo infinitivo. Entre eles, porém, o verbo "ser" vem romper estética e gramaticalmente esta morna continuidade entre o ler e o aprender, instituindo em outra fonte e outro tamanho uma área de tensão radicalmente destacada entre ambos: o tempo presente. Na afirmação de que ler "é" aprender, os tempos indefinidos da leitura e do aprendizado são prontamente enquadrados no tempo deste grotesco intermediário que os agencia, ao mesmo tempo em que timidamente emprestam a este destoante agente seu alcance atemporal. De modo que esta composição de tempos verbais, tão simples e tão recorrente, produz no plano do pensamento a situação paradoxal em que, por um lado, ler e aprender são duas coisas distintas que compartilham de um certo horizonte atemporal e, por outro, constituem uma mesma plataforma de experimentação do presente, desdobrada da simples posição verbal da palavra "é".

Sem dúvida, poder-se-ia afirmar que o "é" cria ainda condições para que o aprender sobreponha-se ao ler, uma vez que este é comprimido no interior daquele e que aquele, por extensão, passa agora a englobar este. Como se toda leitura implicasse um aprendizado, embora ao aprendizado não necessariamente corresponda uma experiência de leitura. Entretanto, o método de análise estritamente sintático perde algo de sua consistência quando se nota que não há pontuação finalizando a proposição. Por menos importante que isso pareça, é suficiente para que se questione seu caráter afirmativo: Ler é aprender? Note-se também que não há sujeito nem objeto que sustentem o caráter transitivo destes dois verbos. Quem lê o que? Quem aprende o que? Pelo contrário, é o caráter circunstancialmente intransitivo do verbo ler o que autoriza de maneira provisória a intransitividade do aprender e que, num mesmo movimento, assume a dianteira no jogo de perguntas e respostas que a face transitiva de ambos articula. Como se fosse sempre necessário dizer o que será lido, para que, só então, se pudesse dizer o que será aprendido. Ler o que é aprender o que?

Ao pé da letra, "ler é aprender" pode indicar uma igualdade entre dois verbos potencialmente transitivos, donde se deduzirá uma igualdade estratégica entre seus sujeitos e seus objetos. Ler literatura é aprender literatura. Mas este jogo de deduções também não se sustenta por muito tempo, ou melhor, não possui com o pensamento uma relação de necessidade, ou talvez não seja linear, ou talvez seja apenas modulável. Em todo caso, este arranjo de palavras, tal como disposto na capa, está a um passo de converter-se numa silenciosa, porém dinâmica, indagação a respeito das relações que se pode estabelecer entre leitura e aprendizado.

Logo na primeira frase da sinopse que domina a contracapa, porém, tudo muda nesta oração. Distinções internas de estilo são suprimidas e o conjunto reemerge em bloco na condição de nome próprio, destacado simplesmente em caixa-alta. Nome de um objeto precedido pela alcunha de "coleção" e que, sendo assim, diz respeito a um conjunto de objetos. Mas quais? Ora, "grandes clássicos da Literatura em Língua Portuguesa". Pois bem, as palavras que há pouco brincavam com a gramática deslocando sentidos e inventariando perguntas agora parecem jogar um outro jogo. As questões que antes apenas balbuciavam, escondendo-as sorrateiramente do olhar de maneira jocosa, são agora velozmente ultrapassadas por respostas claras, sintéticas e rigorosamente sintáticas. Ler grandes clássicos é aprender Literatura em Língua Portuguesa.

> Com o lançamento da coleção LER É APRENDER, o jornal O Estado de S.Paulo brinda seus leitores com grandes clássicos da Literatura em Língua

> Portuguesa. Seus títulos são presença obrigatória em toda boa biblioteca, fazem parte dos currículos de 1º e 2º graus das escolas de todo o país e são indicados para o vestibular. *O Ateneu*, de Raul Pompéia, é uma dessas obras. No final do livro, a seção É Help – Para Entender *O Ateneu*, destinada aos estudantes, traz dados sobre a vida e a obra de Raul Pompéia e um estudo detalhado sobre este título (POMPÉIA, 1997, contracapa).

Grandes clássicos tornam "boa" uma biblioteca; grandes clássicos unificam o sistema curricular de um país; grandes clássicos cortejam a experiência vestibular. A ênfase desta armação não está, como se vê, no possível do pensamento que se pode articular e desdobrar entre a leitura e o aprendizado, mas tão somente num conjunto de posicionamentos específicos onde o título deste livro parece se justapor a outros que a coleção reúne em seu discurso. Coletânea, um espaço estratégico onde se tocam outros, na estreiteza de uma linguagem comum que os agencia: biblioteca, currículo, vestibular.

Assim, no plano dobrado que se costuma distinguir entre a capa e a contracapa de um livro, a singularidade de *O Ateneu* deixa-se ofuscar pela singularidade do conjunto. A coletânea, por sua vez, na medida em que articula alguns títulos de livros em função de sua mútua recorrência em outras superfícies – na estante das bibliotecas, no programa curricular, no caderno de questões do exame vestibular – faz com que estas outras superfícies venham articular-se no plano de um discurso sobre si mesma e sobre as obras que coleciona. Por isso o mesmo texto reaparece, com sutis modulações, em cada uma das vinte contracapas editadas. Resulta que este breve discurso institui a própria coleção e, ao fazê-lo, produz no bloco capa-contracapa uma atmosfera de conjunto que pressiona, em cada livro, a própria obra e seu autor para uma posição relativamente marginal.

Mas o tensionamento entre coleção e obra não se resolve com uma palavra de ordem qualquer. Pode-se dizer mesmo que ele não se resolve com uma palavra, ou talvez que ele sequer chega a se resolver. Ao que tudo indica, está sempre circunstanciado, modulado, agenciado por um conjunto de estratégias estéticas. Daí a fonte do título da obra e do nome do autor, suas cores e tamanhos e as posições que assumem no plano capa-contracapa serem as mesmas em todos os volumes, embora, obviamente, cada um apresente um título, um autor e um número diferentes. As marcações da coleção e dos editores são idênticas em todos os volumes. Todos apresentam, na mesma posição e no mesmo tamanho, um retrato monocromático do autor da obra. O fundo da capa divide-se da mesma maneira em todos, ainda que cada um traga uma combinação singular de cores contrastantes. E todas as capas são presididas por uma imagem central que, curiosamente, não precipita qualquer tipo de relação originária com os clássicos que anunciam, mas que remetem à época em que viveu o autor e ao

tema em que o título da obra sugere. No caso de *O Ateneu*, mostra-se um recorte de *The Meeting*, óleo sobre tela pintado em 1884 por Marie Bashkirtseff:

Estética e sintaxe não constituem, portanto, duas formas distintas e exclusivas de disposição e operação da linguagem. Não se trata de defender que, nesta edição da obra de Raul Pompéia, a composição estética vem suprir alguma espécie de vazio deixado pela formação sintática, ou apenas dar-lhe cores ou um aspecto atrativo. Antes, é preciso observá-las como vetores que se combinam, anulam, justapõem, afastam e entrecortam um ao outro na superfície do livro e, neste movimento, produzem jogos mais ou menos sutis de identificação e diferenciação de sentidos. A potência destes jogos reside, pois, na vitalidade radical de seu acontecimento justamente enquanto jogo que faz vibrar a experiência do pensamento. Longe

de implicar um movimento de segregação entre forma e conteúdo de expressão, o que esta distinção entre estética e sintaxe nos mostra é uma miríade de procedimentos que, implicando-se fatalmente entre si numa mesma superfície, modulam-se como linguagem e, deste modo, forjam arranjos singulares de pensamento.

É **Help! PARA ENTENDER** O ATENEU

Entre os papéis mais finos, mais ásperos e menos coloridos que se distribuem entre a capa e a contracapa, a tensão entre *O Ateneu* e a coleção que o enquadra assume ainda outras proporções. Sabe-se que este pequeno romance foi publicado pela primeira vez como folhetim na *Gazeta de Notícias*, entre abril e maio de 1888. Aquela edição primitiva, que pode também ser acessada no acervo da *Hemeroteca Digital* da Biblioteca Nacional, dispersa-se por 37 edições diárias de um dos principais jornais da então capital do Império do Brasil. Um capítulo não se encerrava sem estender-se por três ou quatro dias, ou seja, a obra era fracionada em capítulos e estes em recortes ainda menores, em 37 seções menores que podemos denominar "subcapítulos".

Estes recortes são totalmente ignorados na edição da coleção *Ler é aprender*, de modo que o *Índice* da página 9 elenca tão somente os doze capítulos sinalizados por Pompéia em algarismos romanos. O *Sumário* que o antecipa na página 7, porém, sequer entra no mérito das divisões internas do romance, dos capítulos e "subcapítulos": 9 Índice; 11 O Ateneu; 156 Notas; 163 É Help! Para Entender *O Ateneu*. Como se vê, o próprio texto que se atribui a Raul Pompéia ocupa uma posição específica e curiosamente restrita no espaço do livro. Este último desenha-se aí sob uma perspectiva que permite, no limite, distinguir o que teria sido *O Ateneu* na Gazeta de Notícias e o que é *O Ateneu* no atual diário paulista. Horizontalizando o título em relação a todo um conjunto de elementos metadiscursivos – índice, notas e seção *É Help!* – o *Sumário* reconfigura o posicionamento do texto de Pompéia na distribuição geral do discurso que se propaga no espaço do livro. Não se pode, pois, dizer sem ressalvas que este objeto-livro compartilha ostensivamente de uma identidade originária com a discursividade das palavras atribuídas ao autor, pois há uma série de textualidades que escapam a este paradigma identitário e que, embora se situem às margens do texto principal, chegam a ocupar a maior parte deste prospecto sumário que se antecipa a tudo e que posiciona tudo o que o sucede.

É verdade que capa, contracapa, sumário, índice e notas são elementos recorrentes na prática livresca já há algum tempo. Mas é a articulação mútua e sincrônica destes elementos

com a última seção, esta que reemerge sistematicamente em cada um dos volumes da coletânea, destinando-se aos "estudantes" como uma espécie de guia pré-vestibular, que provoca um deslizamento radical d'*O Ateneu* em relação a si mesmo. Isso porque o "estudo detalhado" da vida de Pompéia, do conjunto de sua obra e do título que encerra este livro estabelece textualmente um conjunto de condições para que ele possa ser "entendido". E este movimento de caráter didático acontece num bloco prefacial radicalmente original, que não se permite constranger por títulos convencionais como *Introdução*, *Posfácio* ou *Nota Biográfica*. Seu nome está intimamente ligado à dinâmica de funcionamento da coleção, muito mais que às estratégias editoriais tradicionais.

Esta seção apresenta-se em dois textos entrecortados por subtítulos que organizam a experiência da leitura em dois procedimentos paralelos. O primeiro texto, intitulado *Para Entender O Ateneu*, apresenta a seguinte sequência de subtítulos: *1. Um romance de memórias*; *2. Lembranças de Raul Pompéia*; *3. O internato reflete a sociedade*; *4. Crônica de Saudades*; *5. Nos domínios dos "protetores"*; *5a. As amizades no colégio*; *5b. Outras afinidades*; *5c. Os desafetos*; *5d. A vingança*. O segundo texto, *Vida e Obra – Uma Personalidade Conturbada*, desdobra-se em: *1. O homem solitário*; *2. O escritor engajado*. Como se vê, a ordenação numeral dos subtítulos sugere uma listagem de temas que distinguem a obra em sua singularidade, tanto no que diz respeito à sua posição num domínio de saber sobre literatura de língua portuguesa – um romance onde o narrador descreve memórias de sua experiência escolar – quanto no que diz respeito à relação "inalienável" entre o autor e sua obra – um homem que, no bojo de suas conturbações pessoais, encontra entre as colunas de um jornal de grande circulação espaço estratégico de enunciação e enfrentamento dos problemas de seu tempo.

Mas há ainda outros subtítulos entremeando estes primeiros, cuja emergência não é modulada por marcações numerais e sim por caixas de texto coloridas – novamente estética e sintaxe em composição. Escapando à listagem das singularidades da obra, estas estranhas chamadas em destaque pululam repetidas vezes em ambos os textos: *Para lembrar:*; *Anote!*; *"*. Estranhos porque escapam ao modo operativo daqueles enumerados, que consiste em condensar a ideia do texto numa breve sentença que a memória se encarregará de fazer reerguer. Subtítulos que são, estes que se reúnem no segundo grupo mantêm, evidentemente, relações com seus respectivos textos, mas é importante destacar as outras modalidades de leitura que eles implicam.

Cada um estabelece uma linha singular de continuidade com o texto seguinte. É extremamente improvável, por exemplo, que dois pontos encerrem definitivamente uma frase. Normalmente eles anunciam algo e, neste caso, anunciam o texto que o sucede como algo que

deve ser lembrado. Já o ponto de exclamação costuma dar gravidade à frase que o antecede. Mas o que há nesta antessala é um curto imperativo que arremessa para depois da exclamação o objeto de sua ordem, para o comentário que segue. As aspas, por sua vez, só se abrem com a condição de que possam em algum momento fechar o trecho que destacam. Por isso distinguem-se esteticamente do trecho do romance que anunciam, mas posicionam-se logo antes da primeira palavra, alinhadas à primeira linha de um texto que será encerrado por aspas comuns, como se a distinção estética fosse meramente acidental, porém enfática. De todo modo, estes subtítulos não se colocam em posição central em relação a uma ideia; sua operação comum é antes no sentido de indicar um elemento contíguo que, este sim, deve ser lido como eixo de sentido do discurso. Eles configuram assim movimentos de pensamento, e não exatamente comentários sobre a obra, como os do primeiro grupo.

Mas são também *enunciados* estes pequenos subtítulos, acontecimentos singulares da linguagem. Na medida em que articulam à prática da leitura certas estratégias de memorização, de registro e de recitação que conduzem a um "entendimento" da obra, pode-se dizer que convergem para que a seção *É Help!* faça com que *O Ateneu* opere numa chave didática. Mostram que o que está efetivamente em jogo na coleção é o ensino de certas técnicas, mais até do que de singularidades desta ou daquela obra. Técnicas de leitura, técnicas de estudo: ler a obra, ler comentários sobre a obra, copiar trechos, memorizar nomes, hierarquizar assuntos, resumir ideias, agrupar conceitos. Técnicas que, na ordem do discurso, convergem para a identificação de uma obra, entre as outras, por meio de certas unidades fundamentais – autor, obra, disciplina.

Se na *Gazeta de Notícias* o texto de Raul Pompéia fez circular com arrojo todo um conjunto de assuntos escolares pela trama de uma narrativa de caráter novelesco, no espaço desta coletânea do jornal *O Estado de São Paulo* ele reemerge duplamente "rebocado" pelos entornos. Primeiro, como obra cuja identidade histórica com o sujeito, o local e a data de sua publicação original não pode ser ignorada. Depois, como texto que, cioso de participar de uma classificação universal dos textos, oferece-se como objeto privilegiado de análise literária, definindo-se amplamente como romance. Note-se, porém, que tanto o aspecto historiográfico quanto o literário, embora emerjam na superfície de um domínio extra-textual, encontram seu espaço no mesmo tabuleiro onde acontece o ensino de uma técnica de leitura. Ou seja, eles também são predicados do gesto didático que fundamenta o enunciado primeiro de que *ler é aprender*. Não apenas o texto de Pompéia, portanto, mas toda a discursividade do livro arranja-se numa astuta estratégia didática que irrompe da coleção. Pode-se dizer então que *ler* a coleção "Ler é Aprender" *é aprender* técnicas de aprendizado por meio de técnicas de leitura.

***

Nesse sentido, embora a temática pedagógica tome, no livro, uma forma histórica em análises que procuram extrair do romance um testemunho das instituições escolares brasileiras no final do século XIX, é no plano da coleção que, paradoxalmente, uma densidade propriamente pedagógica se produz. *O Ateneu* não nos é dado como um "tratado" de pedagogia como a *Didática Magna*, nem como "livro didático", à maneira de *Meus Exames*, mas simplesmente como texto literário onde memórias do autor se mesclam numa narrativa ficcional desdobrada no espaço escolar. É a coleção que, reunindo variadas obras sob a máxima de que "ler é aprender", faz com que cada uma e todas elas operem didaticamente. O discurso pedagógico que perfaz os títulos é o que institui a coleção e que a unifica estética e sintaticamente na superfície capa-contracapa. Ali constitui-se um domínio comum de instituições pedagógicas onde tais livros emergem como objetos de ensino de literatura e de história, mas sobretudo como plataforma didática de ensino da leitura.

Estes três livros podem ser agrupados, portanto, em oposição ao artigo de Chartier na medida em que se pode observar um movimento geral de articulação do "elemento didático" ao "elemento histórico" em superfície, e não de apagamento ou de sobreposição de um em relação ao outro. Movimento que, evidentemente, se desdobra de maneiras diferentes aqui e ali. Em Comênio, uma espessa camada narrativa faz saber que a *Didática Magna* não é apenas um tratado sobre didática ou "a arte universal de ensinar tudo a todos", mas uma obra cuja posição no domínio dos saberes pedagógicos se deve à proeminência do sujeito que a escreveu no conturbado contexto político-religioso do século XIX, especialmente nas zonas de conflito entre católicos e protestantes na porção centro-norte do continente, onde se demarca a "origem" da "pedagogia moderna". Uma pedagogia menos centrada na religião como conteúdo elementar do ensino e mais voltada às técnicas propriamente de ensino e de organização das instituições escolares.

Em Milano, a "organização do ensino" flutua nos breves intervalos históricos que separam uma edição da outra e se calcifica, na superfície do livro, como um "programa oficial" que estabelece os saberes em circulação e que aponta o ensino para a instituição do exame admissional. O livro opera, então, como material didático que dinamiza o funcionamento do dispositivo pedagógico. Finalmente, a coleção *Ler é aprender* faz situar-se *O Ateneu* como um material didático inserido num quadro pedagógico mais amplo onde saberes histórico-literários circunstanciam técnicas de leitura e de aprendizado. Também ligada à instituição do exame,

agora “o vestibular”, e modulada por um programa oficial, agora “o currículo”, a coleção faz do livro, ao mesmo tempo, objeto de discurso e plataforma de ensino.

Movimento heterogêneo, entretanto, na medida em que produz, sobre discursos marcadamente heterogêneos, dobras pedagógicas análogas. Ao que tudo indica, estas dobras são agenciadas por três forças convergentes. Uma força autoral, que identifica a obra não apenas a um nome próprio, mas a um sujeito histórico singularmente posicionado diante das práticas educacionais. Comênio, um “pedagogo”, reformador de escolas e organizador do ensino; Milano, um “professor” experiente empenhado na tarefa do ensino pela disseminação de livros didáticos; Pompéia, um “aluno” tornado jornalista que descreve a instituição escolar de seu tempo romanceando suas memórias do período vivido em regime de internato.

Em segundo lugar, uma força eminentemente histórica que, tênue como em Milano, extremamente densa como em Comênio ou transversal como em Pompéia, nunca deixa de estabelecer uma posição precisa da obra em relação ao presente que se demarca naquela edição específica. De modo que a própria datação da edição marca um ponto de partida em relação ao qual a obra, o autor e, de maneira geral, o discurso que eles agrupam está posicionado. Finalmente, uma força didática, por meio da qual o próprio livro faz saber sobre a obra que nele se espraia. Identificados explicitamente como livros didáticos ou não, todos eles, no plano das prefacialidades, fazem com que a experiência da leitura seja atravessada por alguma forma de saber sobre a obra, por um fazer-saber metadiscursivo que estabelece um conjunto de posicionamentos no interior do qual o discurso toma a forma do livro.

Embora seja possível identificar estas três forças como forças distintas, no entanto, não se deve perder de vista os movimentos de composição que lhes possibilitam constituir-se. Suas intensidades fatalmente oscilam de um livro a outro e é esta oscilação o que justamente produz dissimetrias entre as discursividades em operação. Assim, as posições de autoridade dos autores em relação aos saberes pedagógicos, ainda que possam ser comparadas, não chegam a se equivaler. E o mesmo acontece com as relações de cada uma das obras com o tempo e com os saberes sobre o passado e com o apelo didático de cada arranjo prefacial: não podem ser reduzidos uns aos outros, já que são inequiparáveis suas proporções e direções relativas.

O que interessa, pois, à nossa investigação é que estas dissimetrias sejam notadas não simplesmente como efeitos das singularidades últimas de tais obras, mas de certas estratégias de produção, controle e circulação de discursos e saberes que, nos livros em geral, parecem operar por meio das prefacialidades. Estratégias não isoladas, portanto, nem universais ou atemporais, mas que recobrem com certa regularidade a prática do livro. Com efeito, os estudos anteriores com relatos de viagem e com a *História da Loucura* nos mostraram, com outras

nuances, a operatividade dos prefácios e prólogos quanto à figura do autor e à historicidade da obra. Mas o que esta análise empírica faz ver é que não apenas estes elementos discursivos são flexíveis e se compõem de maneiras variadas como há um outro elemento em jogo, esta força à qual demos o nome de *didática*.

Se, por um lado, isso corrobora a ideia já aventada por Foucault de que a pedagogia sabe reduzir o livro à forma do texto, por outro, indica que este *saber-reduzir* não se desdobra senão pelo espessamento de um saber sobre o texto. Não exatamente um saber pedagógico sobre o livro, mas um saber mais ou menos singular – histórico, político, geográfico, filosófico, literário – que encontra no próprio livro uma plataforma privilegiada de afirmação. O que, no prefácio de 1972 da *História da Loucura*, Foucault denomina superficialmente de "pedagogia" assume, pois, em nosso estudo, o aspecto de uma didática do livro, caracterizada como um movimento de *fazer-saber* que não se confunde em absoluto com o *saber-fazer* que lhe é correlato e que se situa no plano do discurso pedagógico. Mais do que constatar a "textualização" dos discursos nos livros, o exame cuidadoso das prefacialidades permite descrever justamente o *como* deste procedimento, a tensão de superfície que faz um discurso deslizar na direção de outro, para fora de si mesmo.

Assim como acontece com os relatos de viagem, também nos "livros didáticos" há um sentido de verdade que as prefacialidades fazem transbordar para a superfície do discurso. Verdade explítica, como em Milano e em Pompéia, de um amálgama definitivo entre as experiências da leitura e do aprendizado: ler livros didáticos é aprender conteúdos escolares. Verdade oblíqua, captada na *Introdução* à *Didática Magna*, de um *fazer-saber* tipicamente didático operando como linha de força na composição de arranjos prefaciais: ler prefacialidades é aprender sobre os livros. Em todo caso, verdade sobre leitura e aprendizado que enverga a prática do livro na direção do pedagógico: ler é aprender.

6. Da Introdução às Traduções: O Ensejo Migratório dos Discursos

> Deve-se distinguir o *prefácio* da *introdução*. Não têm a mesma função nem a mesma dignidade aos olhos de Hegel, embora coloquem um problema análogo em sua relação com o corpo da exposição. A introdução (Einleitung) tem uma ligação mais sistemática, menos histórica, menos circunstancial com a lógica do livro. É *única*, trata de problemas arquitetônicos, gerais e essenciais, apresenta o conceito geral na sua diversidade e sua autodiferenciação. Os prefácios, ao contrário, multiplicam-se de edição para edição e levam em conta uma historicidade mais empírica; respondem a uma necessidade de circunstância... (DERRIDA apud GENETTE, 2009, p. 145).

Embora este breve comentário de Derrida dirija-se estritamente ao paratexto hegeliano, ele permite recolocar um problema caro à nossa pesquisa. Problema que já nos atravessou anteriormente sob o nome de Roger Laufer e que consiste em identificar os limites de um "tipo textual" descrito em função de um título recorrente como *Introdução* ou como *Prefácio*. Se, no entanto, Laufer nos propunha uma definição estrita dos limites das introduções baseada nos assuntos que lhes são tipicamente recorrentes, isolando como elemento diferencial apenas a singularidade última da obra introduzida, o que se observa aqui é uma definição de caráter relacional. Derrida demonstra que, na obra de Hegel, introdução e prefácio assumem posições distintas um em relação ao outro. Uma se mostra tão *única* quanto o outro é *múltiplo*; uma é tão *ahistórica* quanto o outro responde às *circunstâncias*; a introdução *conceitualiza* enquanto o prefácio emana *empiricamente*.

A definição de Genette, no entanto, se propõe muito mais geral: "Chamarei aqui de *prefácio* toda espécie de texto liminar [...] que consiste num discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede (GENETTE, 2009, p. 145). De modo que as introduções, em seu estudo, se equivalem de alguma maneira aos prefácios – e a apresentações, preâmbulos, prelúdios, exórdios, proêmios – a despeito das diferenças lexicais elementares que cada um desses nomes estabelecem. O foco de Genette não está, portanto, em um autor específico ou numa ocorrência prefacial específica, mas nas leis gerais que presidem a ocorrência de discursos preliminares ou pós-liminares.

Nesse sentido, a definição de Derrida não vem se impor à "taxonomia" genettiana do paratexto (CHARTIER, 2014, p. 235), mas demonstrar que as nuances verificáveis entre uma modalidade prefacial e outra nunca excedem um caráter prefacial que as parece transcender, ainda que ganhem densidade singular em situações específicas:

> Muitas nuanças distinguem naturalmente esses termos, sobretudo em situação de copresença, como nas obras de tipo didático, onde o prefácio assume uma

> função ao mesmo tempo protocolar e mais circunstancial, precedendo uma introdução ligada mais estreitamente ao objetivo do texto (GENETTE, 2009, p. 145).

De maneira geral, nossa estratégia de tratar prefácios, introduções, prólogos e afins como *prefacialidades* procura escapar à necessidade de uma diferenciação de veio taxonômico entre as várias modalidades. Pois procuramos com isso enfatizar justamente esta operatividade comum no plano dos discursos, muito bem identificada por Genette, mas desviando do termo *prefácio*, fatalmente sujeito a tais nuances. Em todo caso, esta ambiguidade do termo na nomenclatura de Genette – como categoria que agrupa e como unidade agrupada – não deixa de situar o exemplo hegeliano como paradigma de uma espécie de "estrutura" prefacial característica das obras "de tipo didático".

As análises precedentes acerca de *Meus Exames* e de *O Ateneu* nos mostraram que, mais incisivamente no primeiro caso e mais estrategicamente no segundo, ambos os livros operam como livros de cunho didático. Nenhum deles, no entanto, apresenta um texto nomeado *Introdução* ou *Prefácio*. A pequena mensagem de abertura onde Miguel Milano se dirige ao leitor não tem título e a seção didática que acompanha Raul Pompéia leva um título absolutamente original que remete tão somente à coleção que o precipita. Apesar disso, um caráter protocolar evidenciou-se no primeiro tanto quanto no segundo, uma vez que a circunstância específica da edição e seu caráter didático estão inequivocamente explícitos entre aquelas prefacialidades. Em Comênio, por outro lado, que constatamos não se tratar de um livro propriamente didático, mas de uma ocasião em que a *Introdução* se faz ver como uma espécie de procedimento didático, ela parece operar, nos termos de Genette, tanto como introdução propriamente quanto como prefácio: circunstância e conceito estão ali em voga, sob o domínio de um mesmo título.

Mas nosso objetivo aqui não é problematizar os limites de uma taxonomia dos modos prefaciais. Pois, apesar destas pequenas inconsistências, nosso argumento caminha num mesmo sentido de defender certas especificidades das discursividades que se articulam às margens dos livros. A questão é que, embora abordagens focadas na classificação, na categorização, na tipologização de textos a partir de seus títulos encontre frequentemente o problema de não se encaixar adequadamente no estudo de situações particulares, nem por isso os títulos atribuídos a tais ou quais porções de enunciados deixam de nos interessar. Especialmente porque, na medida em que se constituem eles próprios como elementos metadiscursivos, ou seja, marginais em relação aos textos que prenunciam, os títulos não deixam de operar incisivamente na composição dos movimentos discursivos do livro.

Nesse sentido, interessa-nos menos a singularidade das introduções em relação à dos prefácios, ou as diversas nomenclaturas que podem designar uma mesma função discursiva, do que o caráter posicional das relações que os títulos estabelecem entre o dispositivo prefacial e o espaço geral do discurso-livro. Com efeito, tanto Derrida quanto Genette fazem ver este caráter posicional, sobretudo pelo adensamento de um jogo de diferenciação entre introdução e prefácio em situações específicas de "copresença". Em nosso arquivo, porém, a única situação deste tipo que se pode identificar, entre introdução e prefácio, não se desdobra da maneira descrita pelos autores.

Com efeito, apenas um dos livros selecionados para análise possui um texto intitulado *Prefácio* e, curiosamente, ele é acompanhado de uma *Introdução*. Trata-se de *O Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Ali, há uma dupla inversão do que se apreende do paratexto hegeliano. Antes uma introdução, depois um prefácio. Da primeira, podemos dizer que tange à circunstância da edição em questão, embora tenha sido traduzida de uma edição francesa precedente. Pois, apesar de abordar também problemas gerais e essenciais da obra, não consta, por exemplo, na edição de 1979 traduzida por Sérgio Milliet, nem se exime de estabelecer com o livro uma relação de caráter decididamente histórico. Do segundo, podemos dizer que sim, liga-se mais sistemática e menos circunstancialmente à lógica do livro. É um prefácio em primeira pessoa onde o autor estabelece seu posicionamento em relação ao livro, especialmente no sentido de justificá-lo, de delimitar os problemas que o percorrem e de explicitar a originalidade de sua posição em relação a outros livros, em circulação na época, que se lançam sobre a educação.

Se, por um lado, isso reforça a ideia de que introdução e prefácio delineiam-se e operam um em relação ao outro, em composição, especialmente no caso de copresença, por outro, não é bem a relação entre eles o que nos interessa. Não apenas *O Emílio*, mas também outros livros de nosso arquivo apresentam introduções e, curiosamente, todos eles se apresentam também como *traduções* de obras estrangeiras. Sempre centralizado, em caixa alta, no alto do papel, o título *Introdução* emerge também em *Didática Magna*, em *O Método Pedagógico dos Jesuítas* e em *Avaliação Contínua e Exames: Noções de Docimologia*, que nos levarão adiante na análise.

Abandonando a discussão taxonômica, se procuramos delinear os dispositivos prefaciais onde estas introduções se engendram, veremos alguns relevos sobressaírem *entre* a generalidade de um título tão recorrente como *Introdução* e as singularidades dos domínios enunciativos que a ele vêm se articular nos planos destes livros. São estes engendramentos, pois, o que gostaríamos de explorar no presente capítulo. Primeiro, descrevendo a distribuição

geral dos espaços onde este mesmo título emerge e, depois, procurando estabelecer as devidas conexões entre os discursos introdutórios em questão e esta linha de força "tradutória" que parece incutir-lhe um aspecto singular e, ao mesmo tempo, recorrente em livros que tematizam e problematizam a educação.

***

Entre as primeiras folhas de cada um destes livros encontra-se uma página muito diferente de todas as outras. Ela normalmente se apresenta como o delicado embrulho de um objeto precioso: fina folha lisa que, para protegê-lo, envolve-o com todo cuidado pelas bordas e que, para antecipar sua sensualidade, deixa transparecer alguns de seus contornos mais proeminentes. Manuais tipográficos e bibliográficos em geral definem este embrulho como *página* ou *folha de rosto*. Em *Elementos do Estilo Tipográfico*, Robert Bringhurst descreve-a abstratamente da seguinte maneira:

> Pense na página em branco como se fosse um prado alpino, ou como se fosse a pureza do ser indistinto. O tipógrafo adentra esse espaço e precisa alterá-lo. O leitor irá entrar ali mais tarde, para ver o que o tipografo fez. A verdade fundamental da página em branco deve ser infringida, mas não deve nunca desaparecer completamente – e tudo o que a modifica pode muito bem ter a mesma paz e vitalidade que a caracteriza. Quando se constrói uma folha de rosto, não basta despejar uma porção de letras grandes pré-fabricadas no centro da página, nem escavar alguns buracos no silêncio com um pesado maquinário tipográfico e seguir adiante. Tipos grandes e até mesmo gigantes podem ser belos e úteis, mas o equilíbrio é muito mais importante que o tamanho – e o vazio é aquilo que basicamente constitui o equilíbrio. Tipograficamente, o equilíbrio resulta do espaço em branco. Muitas boas folhas de rosto consistem em uma ou duas modestas linhas próximas ao topo e uma ou duas próximas da base, com pouco ou nada além de um espaço tenso e equilibrado entre elas (BRINGHURST, 2018, p. 71).

Objeto de acurado trabalho tipográfico, este singelo plano tenciona produzir uma equilibrada vizinhança entre um conjunto restrito de figuras marcantes, sem incorrer numa atordoante e desnecessária poluição de cores e núcleos de sentido. De tal modo que, tingindo alguns poucos traços sobre a brancura do papel, uma bela *imagem* do que se seguirá possa harmonizar-se ao caráter apenas sugestivo do embrulho, reunindo com rebuscada suavidade os mais admiravelmente singulares caracteres da personalidade do livro. Posição estratégica esta que nem é ainda uma derradeira imersão na densidade do discurso nem mais o silêncio que a antecede.

Tímido intermédio que, sulcando astutamente o olhar, provoca pensamento, esta antessala não raramente escorre ao batente de uma outra, contígua, onde uma tal imagem aparece como que duplicada e, no entanto, redistribuída, complementada, reconfigurada, repaginada. Em certas ocasiões, este duplo define-se explicitamente como "ficha catalográfica", mas em nosso arquivo não aparece senão como uma espécie de fichamento que vem amplificar a singularidade do rosto. Um rápido exercício tipográfico pode oferecer ao leitor imagens claras destes compósitos preliminares:

EMÍLIO
ou Da Educação

J.-J. Rousseau

Tradução
ROBERTO LEAL FERREIRA

Martins Fontes
São Paulo 1999

Título original: ÉMILE ou DE L'ÉDUCATION.
Copyright © Livraria Martins Fontes Editora Ltda.,
São Paulo, 1995, para a presente edição.

1ª edição
maio de 1995
2ª edição
setembro de 1999

Tradução
ROBERTO LEAL FERREIRA

Revisão da tradução
Monica Stahel
Revisão gráfica
Sandra Rodrigues Garcia
Carlos Roberto de Carvalho
Silvana Cobucci Leite
Produção gráfica
Monica Stahel
Paginação
Monica Stahel
Capa
Alexandre Martins Fontes
Katia Harumi Terasaka

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778.
Emílio, ou, Da educação / J.J. Rousseau ; tradução Roberto Leal Ferreira. – 2ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 1999. – (Paidéia)

Título original: Emile, ou, De l'éducation.
ISBN 85-336-1116-1
1. Educação – Filosofia 2. Pedagogia 3. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778 I. Título. II. Título: Da educação. III. Série.

99-3597 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação : Filosofia 370.1
2. Educação : Teorias 370.1
3. Educação : Teorias educacionais 370.1

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados à
Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
Rua Conselheiro Ramalho, 330/340
01325-00 São Paulo SP Brasil
Tel. (11) 239-3677 Fax (11) 3105-6867
e-mail: info@martinsfontes.com
http://www.martinsfontes.com

D I D Á C T I C A
M A G N A

João Amós Coménio

TRATADO
DA ARTE UNIVERSAL
DE ENSINAR
TUDO A TODOS

Introdução,
Tradução e Notas
de
JOAQUIM FERREIRA GOMES

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

Tradução do texto latino
da DIDÁCTICA MAGNA de Coménio
contido no tomo I
das OPERA DIDACTICA OMNIA
edição
da Academia Scientiarum Bohemoslovenica.
Praga 1957.

Reservados todos os direitos
de harmonia com a lei.
Edição e propriedade
da Fundação Calouste Gulbenkian.
Av. de Berna. Lisboa

LEONEL FRANCA, S. J.

O MÉTODO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS

O "Ratio Studiorum":
Introdução e Tradução

1952
Livraria **AGIR** *Editora*
RIO DE JANEIRO

IMPRIMI POTEST

P. JOSEPHUS DA FROTA GENTIL, *S. J.*
Flum. Januario, 7 Octobris 1951

Ex Comm. Emm. Card. Archiep.

Título do original:

EVALUATION CONTINUE ET EXAMENS
– PRÉCIS DE DOCIMOLOGIE

Troisième édition revue et augmentée – 1974

© Edition Labor – Rua Royale, 342 1030 – Bruxelles

Tradução de
MANUEL PEREIRA DE CARVALHO

Todos os direitos reservados para a Língua Portuguesa
Pela Livraria Almedina – Coimbra

Gilbert DE LANDSHEERE
Professor da Universidade de Liège

AVALIAÇÃO CONTÍNUA
E EXAMES

NOÇÕES DE DOCIMOLOGIA

Terceira edição revista e aumentada

LIVRARIA ALMEDINA
COIMBRA – 1976

As dispersas ausências de tinta que se fazem notar nos quadros transcritos acima criam efetivamente planos silenciosos que configuram um princípio de organização e distribuição das palavras, acabando por desopilar a leitura. Planos que parecem forçar descontinuidades entre os elementos tingidos. Isolamentos de cada qual em seu quinhão de superfície, provocados por uma sucessão de pausas assimétricas que desarticulam, em proporções variáveis, as sintaxes possíveis *entre* eles. Linguagem que podemos denominar *assintática* e que, ao mesmo tempo em que desencadeia, volta a encadear uma série de leituras extremamente breves por meio de um jogo de espacialização da linguagem que não prescinde absolutamente do vazio, do silêncio. Mas estes silêncios não se esgotam aí, como nos mostra Bringhurst:

> Uma ou duas folhas em branco no início e no final de um livro é símbolo de luxo ou talvez de ostentação, assim como ter um extenso gramado na frente de casa. Mas uma vez que o livro se inicia, espaços em branco podem ser um

> risco. Caso o espaço permita, uma página par em branco oposta às aberturas das partes de um livro, a uma abertura de capítulo ou a uma ilustração importante será um momento de descanso antes de um novo começo. Uma página ímpar em branco, por outro lado, é um sinal para o leitor de que a jornada chegou ao fim. É um convite silencioso para se findar a leitura[13] (BRINGHURST, 2018, p. 85).

De fato, em *O Emílio ou Da Educação* e em *Didática Magna* encontramos terrenos luxuosamente ajardinados desta espécie. No primeiro, uma folha inteiramente desprovida de tinta encerra o livro e, no segundo, duas o abrem ostentando apenas o elegante tom amarelado que o tempo lhe imprimiu. Contudo, se notamos a última página ímpar da *Didática Magna*, vemos um convite não tão silencioso para que se finde a leitura. Ali, e também ao final de *O Método Pedagógico dos Jesuítas* e de *Avaliação Contínua e Exames – Noções de Docimologia*, ao contrário do vazio recomendado por Bringhurst, alguns breves enunciados irrompem do fundo da pesada quietude que quer dobrar a contracapa e enfim arremessar o pensamento para fora do livro. Como da folha de rosto e da ficha catalográfica, podemos dizer também destes singelos, irrequietos e derradeiros domínios enunciativos como de uma recorrente *fórmula enunciativa*. Com a marcante distinção, porém, de que agora a linguagem opera de modo rigorosamente *sintático*¸ vindo duplicar, redistribuir, complementar, reconfigurar a imagem de rosto por meio de continuidades forjadas no plano léxico-gramatical. O espaço branco não atravessa conjuntos de dizeres para produzir-lhes uma imagem de povoado disperso; sua densidade reúne-se ao redor de um único bloco isolado, recatado e muito bem organizado:

* ESTE LIVRO FOI COMPOSTO E IMPRESSO NAS OFICINAS DA EMPRÊSA GRÁFICA DA "REVISTA DOS TRIBUNAIS" LTDA., A RUA CONDE E SARZEDAS, 38, SÃO PAULO, PARA A "LIVRARIA AGIR EDITORA", RIO, EM 1952 *	Este livro foi executado para a Livraria Almedina, nas oficinas da Gráfica de Coimbra. Janeiro de 1976.	Esta tradução portuguesa da DIDÁCTICA MAGNA de Coménio foi composta e impressa na Gráfica de Coimbra, para a Fundação Calouste Gulbenkian. A tiragem é de 2 000 exemplares encadernados. Mês de Outubro de 1966

[13] "Nas escritas onde o sentido de leitura é para a direita (como no latim), a página ímpar é a metade à direita de uma página dupla: ela o convida a lê-la e virá-la. A página par é o verso: a porta pela qual você entrou, a página que já foi virada" (BRINGHURST, 2018, p. 85).

Como se pode notar, ainda que disparatados, conjuntos limitados de elementos circulam entre estas fórmulas enunciativas aparentemente rudimentares que fizemos emergir. Entre as folhas de rosto, as fichas catalográficas e estas derradeiras páginas, podemos dizer que apenas um apanhado muito específico de nomes próprios e seus respectivos posicionamentos num jogo de marcações espaciais e temporais são apresentados. Nomes que designam sujeitos envolvidos na emergência do livro, especialmente autor, tradutor, editor. Posicionamentos que de certo modo mapeiam um circuito geopolítico bem definido do qual o livro irrompe: cidades, instituições, oficinas. Tempos que inscrevem o discurso na cronologia de um certo trajeto editorial: contagem ordinal em relação às edições pregressas; definição das datas de edição, impressão e publicação do volume e, eventualmente, também no que se refere a edições pregressas.

Temos assim quatro imagens delineadas de maneira ligeiramente homogênea:

	O Emílio ou Da Educação	**Didática Magna**	**O Método Pedagógico dos Jesuítas**	**Avaliação Contínua e Exames: Noções de Docimologia**
Autor	Jean-Jacques Rousseau	João Amós Comênio	Leonel Franca	Gilbert de Landsheere
Tradutor	Roberto Leal Ferreira	Joaquim Ferreira Gomes	Leonel Franca	Manuel Pereira de Carvalho
Editora	Editora Martins Fontes	Fundação Calouste Gulbenkian	Livraria Agir Editora	Livraria Almedina
Local da Edição	São Paulo	Lisboa	Rio de Janeiro	Coimbra
Data da Edição	1999	1966	1952	1976
Gráfica	–	Gráfica de Coimbra	Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais" LTDA	Gráfica de Coimbra
Local da Impressão	–	Coimbra	São Paulo	Coimbra
Data da Impressão	–	1966	1952	1974

De maneira geral, esta matriz comparativa sintetiza o procedimento editorial básico que consiste em identificar o material publicado, tanto quanto possível ou necessário, em relação a outros materiais publicados. Procedimento aparentemente universal que, paradoxalmente, consiste em explicitar as singularidades intrínsecas a este universo. Evidentemente, as introduções também tomam posição neste jogo paradoxal, reiterando e, ainda mais uma vez, reconfigurando e repaginando as imagens que se esboçam nas páginas vizinhas, retalhando-as, retesando-as, qualificando-as num modo tão incisivamente sintático quanto tipicamente extenso. Na medida em que este refinamento de traços singulares recai numa recorrência passível de comparação, descrições funcionais como a de Laufer, de Derrida e de Genette tornam-se efetivamente possíveis. Descrições vergadas sobre as introduções "em geral" e que,

por isso mesmo, ofuscam singularidades notórias não no que diz respeito ao universo das introduções, mas no que tange à operatividade do procedimento introdutório em superfície.

Para que possamos explorar esta operatividade, portanto, faz-se necessário desviar às análises de caráter textológico e taxonômico, desalojando as introduções desta posição funcional-editorial na qual outros autores as enquadram e lançando-as a um horizonte analítico onde emerjam elas próprias como edição ou reedição do já dito, como modulação estética da obra; como linguagem do espaço onde a experiência do livro efetivamente acontece; enfim, como dispositivo que configura de maneira estratégica as forças em jogo num certo diagrama discursivo.

Em todo caso, tomadas como modalidades prefaciais, as introduções situam-se num limiar onde não cessam de se tocar, entrecruzar e confundir o livro e a obra, o dizível e o já dito, o pensamento e a palavra. Os textos que carregam este mesmo título parecem operar antes como *procedimentos discursivos*, como estratégias de fabricação de experiências, do que de maneira abstrata no interior de um "gênero introdutório". Procedimentos que flertam, obviamente, com as singularidades dos livros introduzidos, mas que, em nosso arquivo, apresentam certas regularidades estrategicamente férteis para o estudo do pensamento educacional. Uma dessas regularidades pode ser identificada pela recorrência do termo "tradução" precisamente nestas quatro obras. Ou melhor, está na constatação de que todas as obras "traduzidas" de nosso arquivo são agenciadas por discursos que se articulam no espaço de uma *Introdução*.

Temos assim um pequeno conjunto de *obras traduzidas* que faz com que as introduções em questão recubram uma miríade de movimentos análogos que nem se confundem com o dizível acerca das introduções "em geral" nem chegam a se isolar como textos totalmente singulares. Vindas de localidades idiomáticas distintas, podemos dizer que tais obras encontraram no português um domínio de convergência, um terreno compartilhado. Mas, antes que se possa simplesmente admitir como fator comum o fato da tradução, é possível entrever ondulações nos movimentos de migração que seus respectivos dispositivos prefaciais delineiam. Dissimetrias que, embora não alterem o fato de todas terem enfim aportado num mesmo cais, revelam estratégias particulares de deslocamento entre idiomas, de afastamento e aproximação de suas singularidades, de circulação e, portanto, de espacialização do discurso.

A sinonímia do termo *tradução* inclui, de modo geral, termos como "trasladação", "versão" e "representação". Em todo caso, supõe-se duas instâncias distintas, apartadas, afastadas, e implica-se entre elas alguma forma de relação: deslocamento, transição, passagem, transação, exclusão, remissão. Na medida em que nos aproximamos de uma tradução, somos

surpreendidos por um ambiente irremediavelmente cindido entre dois ou mais idiomas. Ao afirmar-se "traduzido", um livro posiciona toda a espessura de sua discursividade num fluxo necessário e irreversível de *trans*posição entre dois territórios de linguagem. De modo que numa tradução sempre estão implicadas certas distâncias e modos de relação entre o que podemos chamar de *espaços idiomáticos*.

Ao falar em espaços idiomáticos, procuramos desviar-nos sobretudo do idioma das línguas, do tema das formas linguísticas. Pois não pretendemos delinear diferenças entre leis gerais de funcionamento da linguagem, nem articular estas diferenças a uma distribuição geopolítica das línguas. Trata-se, antes, de explorar a ocasião falível destas leis, o movimento pelo qual o discurso procura se desvencilhar das leis de funcionamento de um determinado idioma para se fazer dizer em um outro. Delinear os jogos de diferenciação que espacializam os idiomas em superfície, os movimentos enunciativos onde tais diferenças efetivamente acontecem e se desdobram numa experiência de linguagem eminentemente transitória. Indo além, portanto, de uma pergunta sobre a origem e o destino linguístico dos materiais selecionados, interessa-nos observar os trajetos, as oscilações, os movimentos que colocam introdução e tradução num mesmo plano discursivo.

Grosso modo, vislumbra-se o deslinde de um gradiente procedimental que vai da quase total supressão ao esgarçamento radical das distâncias entre os idiomas postulados. Modulações metadiscursivas que fazem os livros oscilarem entre territórios demarcados como origem e como destino de sentido. Procuraremos, portanto, explorar procedimentos introdutórios na medida em que engendram movimentos de transição entre idiomas, ou seja, modos de espacialização deste domínio fronteiriço que, ao mesmo tempo, separa e conecta espaços idiomáticos e que encontra no título *Introdução* não seu espaço teoricamente e tipologicamente definitivo, mas tão somente uma plataforma estratégica de lançamento da experiência a uma certa ordem discursiva.

***

Em três dos quatro livros, sobressai como traço primeiro deste afastamento idiomático a aproximação cabisbaixa de um segundo nome-de-autor ao terreno das apresentações mais gerais. O primeiro nome, que facilmente se reconhece como sendo do autor, acompanha sempre lado-a-lado o título do livro, ambos imponentes, grandes, no alto, à frente de todo o restante; o segundo, sempre menor, posiciona-se abaixo, em segundo plano, perseguindo insistentemente

os passos do termo-agente “tradução”. Se os isolamos simplesmente como nomes próprios, veremos apenas nomes diferentes, talvez índices sutis de um cisma idiomático:

Jean-Jacques Rousseau	*Roberto Leal Ferreira*
João Amós Comênio	*Joaquim Ferreira Gomes*
Gilbert de Landsheere	*Manuel Pereira de Carvalho*

Mas seus acompanhantes e suas posições no cerimonial de entrada dos livros vêm qualificar as relações entre estes nomes, estabelecendo uma hierarquia fundamental entre eles, uma verticalidade no plano das folhas, um relevo que assim podemos transcrever:

O Emílio ou Da Educação	***Didáctica Magna***	***Avaliação Contínua e Exames:***
Jean-Jacques Rousseau	*João Amós Coménio*	***Noções de Docimologia***
		Gilbert de Landsheere
Tradução	***Introdução, Tradução e***	***Tradução de***
Roberto Leal Ferreira	***Notas de***	*Manuel Pereira de Carvalho*
	Joaquim Ferreira Gomes	

Se hesitamos em incluir *O Método Pedagógico dos Jesuítas* nesse jogo de posições nominais preliminares, não é porque ele não aconteça, mas porque ele se desdobra de uma maneira bastante singular no que se refere à autoria. Por agora, vale apenas destacar que o nome de Manuel Franca está posicionado indistintamente, na folha de rosto do livro, como tradutor e introdutor da peça. Como se pode notar, embora o termo “tradução” e o nome do tradutor emerjam imediatamente em todos os livros, nem todas as introduções são alçadas às imagens de rosto que se antecipam aos discursos. Em Comênio e em Franca sim, mas em *O Emílio* e em *Avaliação Contínua e Exames* não – as únicas referências que estes últimos fazem às suas introduções estão entre as primeiras linhas de seus índices.

Estabelece-se assim a tradução como domínio comum que percorre toda a série dos livros elencados, como verso recorrente de obras que circulam no espaço idiomático do português. Este domínio, no entanto, não se constitui à revelia deste princípio de organização dos discursos que Foucault denomina função-autor. Muito pelo contrário, estabelece um certo tipo de relação entre os autores que são traduzidos e os autores que os traduzem. Relação necessária, embora relativamente flexível, que aponta para uma hierarquia fundamental entre origem e circunstância, entre o original e o deslocado, entre uma figura que jamais se afasta da

obra e uma outra que deles se aproxima apenas por ocasião de sua entrada num novo domínio de linguagem.

O autor, acompanhando sua obra na transição de um idioma a outro, estabelece com ela um campo mais ou menos indistinto de sentido sobre o qual o tradutor se debruça; o tradutor, vindo recebê-los no desembarque, faz as vezes do anfitrião que não pode deixar de oferecer-lhes seu domínio com certa hospitalidade. Domínio restrito, na medida em que lança o feito tradutório ao terreno de um autor local, projetando-lhe autoridade sobre os hóspedes – "Joaquim Ferreira Gomes, o tradutor de Comênio". Domínio aberto, ao passo que esta autoridade é apenas relativa e que, a despeito do tradutor, o autor passa a circular com sua obra sem prejuízo da autoridade de que goza sobre ela. Em todo caso, domínio onde a tradução, ao mesmo tempo, distribui autoridade entre as figuras do autor e do tradutor e faz com que a obra equilibre a justaposição de tais autoridades na discursividade do livro.

Toda a espessura discursiva de uma obra estrangeira migra, portanto, com a marca indelével do autor estrangeiro a quem é atribuída. Esta migração, porém, não prescinde de um agente que exerça uma espécie de função-autor em segundo grau, uma figura que é, ao mesmo tempo, referência de autoridade quanto ao saber sobre a obra e plataforma estratégica para a propagação do discurso. Nesse sentido, a tradução não apenas oferece condições para que um discurso se transponha a um outro espaço idiomático como também constitui uma modalidade estratégica de fabricação de autoridade, ou melhor, de articulação de um jogo de posicionamentos entre nomes neste outro espaço. Não apenas os nomes de Rousseau, Comênio e Landsheere passam a circular como princípios de organização dos discursos educacional, didático e docimológico no espaço do idioma português, mas também Ferreira, Gomes e Carvalho alçam-se como unidades de referência na superfície destes discursos. Quanto às introduções, há outras nuances a serem exploradas.

Ao que tudo indica, não parece mais que mera coincidência que os dois livros traduzidos do idioma francês sejam aqueles que obliteram a autoria de suas introduções. Entretanto, seria equivocado ignorar que suas duas introduções também sejam atribuídas a autores franceses. Em *O Emílio* ela é assinada ao final por Michel Launay, autor de obras como *Rousseau, écrivain politique: 1712-1762* e *Introduction à la vie littéraire du XVIII siècle*. Já em *Avaliação Contínua e Exames*, a ausência de rubrica e o tom sugestivo de algumas passagens a colocam sob a pena do próprio Gilbert de Landsheere, autor da obra. As duas introduções parecem ter migrado junto às suas respectivas obras de um idioma a outro, tomando posição num movimento tradutório análogo onde não se separam da obra e onde, ao contrário do que

acontece em Comênio, a autoridade tradutória não chega a adensar-se numa discursividade introdutória.

A atribuição de autoria à *Introdução* consiste, sem dúvida, num elemento diferencial que, embora não seja universal, nem por isso chega a ser dispensável. Em todo caso, trata-se de um procedimento de demarcação, no espaço do discurso, de um "desnível entre texto primeiro e texto segundo" (FOUCAULT, 2014c, p. 23), entre um plano textual fixado como texto-obra ligado a determinado autor e um outro que se vem posicionar como texto-comentário, paralelamente ligado a um outro autor. Trata-se o segundo de um duplo, de uma espécie de deriva do primeiro que, na justa medida de sua alteridade, de seu afastamento, exige uma atribuição própria, uma autoria destacada.

Estabelece-se assim uma rígida fronteira entre dois domínios enunciativos distintos – o texto-obra e o texto-comentário. É costumeiro conter este limite no interior da unidade geral da obra, sem notar as ranhuras que produz em sua discursividade. Mas se olharmos de perto, veremos que, em superfície, ele coordena deslizamentos entre as unidades menores que compõem o discurso, especialmente entre estas figuras nominadas que vemos operar como princípios de classificação e normatização dos enunciados. Sobretudo, esses limites parecem obstruir a possibilidade de uma radical totalização do discurso sob a chancela de um único autor, injetando-lhe uma relativa pluralidade no que diz respeito às posições de enunciação. O autor-migrante nunca está sozinho, mas sempre numa posição de destaque em relação a outros nomes com os quais estabelece um ambiente comum: o tradutor, o introdutor. E este ambiente plural, evidentemente, não deixa de dar contornos característicos à obra.

Veja-se a afirmação de Michel Launay logo antes de subscrever a *Introdução* à obra de Rousseau: "Ser editor ou leitor do *Emílio* é ainda hoje preparar de longe o reinado de sua própria liberdade" (ROUSSEAU, 1999, p. XXIV). Ora, o discurso de Rousseau nada diz a respeito de *ser editor ou leitor do Emílio*, muito menos nos dias atuais. No máximo, de seu *Prefácio* poderíamos extrair um comentário sobre *ser o autor do Emílio*. Mas está implícita na proposição destacada uma relação entre o discurso que leva seu nome e a noção de que *o reinado da liberdade pode ser preparado*. Na medida em que articula os termos do autor a problematizações que de alguma forma escapam aos termos do autor, pode-se dizer de uma reorganização da problemática que o livro faz emergir.

Ao dizer, por exemplo, do remorso e do arrependimento que teriam acompanhado Rousseau "até o fim de sua vida" por ter abandonado seus filhos ainda pequenos à sorte de sua esposa, introduz-se o problema que consiste em definir que tipo de relação um educador deve manter com sua própria família e sobretudo com seus filhos. Problema que é, afinal de contas,

deveras importante de um ponto de vista ético e político, mas que extrapola visivelmente o discurso carimbado de Rousseau sobre a preceptoria: "Começai, pois, por melhor estudar vossos *alunos*, pois com toda a certeza não os conheceis" (ROUSSEAU, 1999, p. 4, grifo nosso). Alunos, não filhos.

Ainda que de maneira breve, estabelece-se na *Introdução* um alcance ao discurso pedagógico que, embora derive da obra de Rousseau, não está contida da mesma maneira em seu "texto". Ela é trazida do horizonte *preceptor-aluno*, extensamente descrito pelo autor a partir do estudo de seu imaginário aluno Emílio, para o espaço aparentemente mais delicado e menos abordado da relação entre pais e filhos. Mas não se trata com isso de estabelecer um limite de coerência no discurso rousseauniano – como vimos, por exemplo, nos prefácios em que Komroff e Yerasimos desmantelam algumas descrições aparentemente fabulosas de Marco Polo. Trata-se de contornar a questão e de fazer do discurso de Rousseau sobre a preceptoria *também* um discurso sobre a relação educativa entre pais e filhos: "Não escrevo para desculpar meus erros, mas para impedir meus leitores de os imitar" (ROUSSEAU apud LAUNAY, 1999, p. VIII).

Apesar de sua introdução não ser obra do tradutor nem do autor, o livro de Rousseau aponta para Launay mais ou menos como Comênio aponta para Gomes: uma autoridade no domínio dos saberes sobre o autor e, principalmente, sobre sua obra. Na *Introdução* de Gomes à *Didática Magna*, porém, vemos procedimento análogo se desdobrar de outro modo. Também um ambiente plural desliza sobre a unidade de sentido da obra, mas aqui não a puxando para uma problematização que a exceda historicamente:

> [...] Tornam-se mais acesas as lutas entre católicos e protestantes, o que conduziu à Guerra dos Trinta Anos, cujo início é costume marcar na célebre *Defenestração de Praga* (23 de Maio de 1618). Às vicissitudes desta guerra sangrenta e fratricida está indissoluvelmente ligada a história da Boémia e de Comênio. [...] Confiante na libertação do seu país, procura dotá-lo de obras que, uma vez terminadas as hostilidades, ajudem a reconstruí-lo. Começa por reunir uma vasta documentação pedagógica. [...] Em 1630, no momento em que as vicissitudes da Guerra dos Trinta Anos parecem permitir esperar para breve a libertação da Boêmia, apressa-se a escrever os últimos capítulos do livro que, a princípio, quer chamar *Paradisus Ecclesiae renascentis* ou *Paradisus Bohemicae*, e que, por fim, decide intitular *Didáctica ou arte de ensinar*. [...] No prefácio ao leitor, declara: "Escrevemos na nossa língua materna, porque escrevemos para o nosso povo" (COMÊNIO, 1966, p. 7-11).

O afastamento estratégico de posições autorais entre obra e comentário produz, nesse caso, um alargamento do discurso autoral ao inscrever o próprio título do livro numa narrativa sobre a Guerra dos Trinta Anos. E, sobretudo, ao citar um trecho específico de um "prefácio"

que, curiosamente, não figura no livro em que emerge. A "língua materna" de Comênio é o idioma tcheco; entretanto, como pudemos ver anteriormente, trata-se aqui de uma "tradução do texto *latino*" da *Didática Magna*. Com efeito, em raríssimas ocasiões Comênio cita sua língua materna; de modo explícito, apenas no capítulo XXVI, *Da Disciplina Escolar*, quando afirma que "é verdadeiro o seguinte provérbio usado na língua popular boema: *uma escola sem disciplina é um moinho sem água*" (COMÊNIO, 1966, p. 401). O livro de Comênio desdobra, pois, o problema das convergências e divergências entre tradução e introdução de uma maneira muito singular, pois articula o movimento migratório do discurso como um movimento em três fases idiomáticas: tcheco-latim-português.

Neste caso, a transição agenciada por Gomes assume uma densidade ímpar na medida em que explicita transições, migrações, deslocamentos pregressos que de forma alguma penetram o discurso assinado por Comênio. Fato é que o projeto didático deste último, embora tenha sido elaborado em idioma tcheco e fosse dedicado ao ensino na boêmia, só veio a ser publicado neste idioma muito tempo depois. As vicissitudes da Guerra dos Trinta Anos impediram o movimento planejado, de modo que foi no interior do latim que houve espaço para sua obra num primeiro momento e foi também ali que seu discurso pôde se estabelecer e se adensar. Esta narrativa, que escapa às palavras de Comênio, constitui em larga medida a espessura de saberes sobre a qual se assenta a autoridade de Gomes. Mas, diferentemente do procedimento encerrado em Launay, as palavras do autor não se reposicionam em relação a uma problemática que delas deriva, mas em relação a uma densidade histórica aparentemente irrevogável que faz soar a própria obra como uma espécie de deriva da história do autor. Uma autoridade de caráter histórico se configura em Gomes, enquanto uma autoridade de feição conceitual vai caracterizar a figura de Launay.

Em todo caso, interessam-nos mais os efeitos de pensamento que se desdobram de certas composições discursivas do que as unidades discursivas propriamente. Pois, seja a positivação de uma unidade, à sombra de um único nome próprio, no conjunto dos enunciados, seja a fragmentação desta unidade em uma pluralidade, trata-se de movimentos que não acontecem senão no próprio jogo distributivo da linguagem. Não há autoria *a priori*: é sempre necessário que ela seja produzida em superfície para que um efeito ontológico se configure. Por isso optamos por analisar *procedimentos introdutórios* e não simplesmente *textos* intitulados *Introdução*.

A *Didática Magna* e *O Emílio* nos mostram que introdução e tradução parecem implicar sempre alguma forma de deslocamento da discursividade autoral em favor de uma expansão estratégica da obra em direção a um discurso *sobre* ela. Neste movimento, tanto a unidade

discursiva da obra adquire nuances circunstanciais quanto uma certa pluralidade de posições enunciativas se estabelece em relação ao discurso que se enuncia no livro. Pluralidade vertical, na medida em que é o nome do autor o que preside a imagem do rosto, mas também horizontal, já que, afinal, é no domínio do tradutor e do introdutor que o livro se traduz e se introduz a um novo espaço idiomático.

Porém, se a introdução de Landsheere pode a ele próprio ser atribuída sem grandes dificuldades, por dedução, no caso de Franca a questão não é tão simples. Em *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, o segundo nome pessoal que se mostra – Josephus da Frota Gentil – embora seja um nome-de-autor de vários outros livros e, nesse sentido, vetor de agrupamento de toda uma série de enunciados que escapam a este livro específico – não acompanha o termo "tradução" e sim a densa rubrica em latim que autoriza a impressão do volume. Digamos que aqui ele opera não como um segundo nome-de-autor, mas exclusivamente como autoridade que chancela o discurso e o põe em circulação, de modo parcialmente análogo àqueles terceiros que vimos anteriormente emprestar autoridade aos relatos dos viajantes medievais. Mas com a relevante diferença de que se trata de uma autoridade eminentemente institucionalizada, ancorada em relações rigorosamente constituídas entre os dois nomes no espaço geral de uma instituição específica, isto é, num plano que definitivamente escapa à superfície do livro e que, no entanto, nele se encontra em plena emergência.

Ao implicar no discurso de Franca a rubrica da ordem jesuíta, Gentil faz passar pelo nome-do-autor, e também pelo discurso que ele organiza, todo o peso desta instituição chamada *Companhia de Jesus*. Em vez de demarcar uma distância entre a posição do autor e a posição do tradutor, Gentil produz uma continuidade entre a discursividade jesuítica em geral e o específico nome-do-tradutor que a lavra, a repete e a comenta. É a Companhia que fala pela voz de Franca e, se é a pena de Franca que modula sua enunciação, isso somente se torna possível na medida em que ela é, sob a austera condição de uma chancela formal, a própria pena da Companhia. Deste modo, não há fissura na unidade discursiva do autor pela intrusão de um tradutor, e sim um adensamento da autoria jesuítica pela conjugação autor-Companhia-tradutor no nome de Leonel Franca.

Portanto, se há uma distância posta pela designação de uma "tradução", ela não aparece, neste livro, com tanta nitidez no espaço hierarquizado dos nomes próprios. Em razão disso, faz-se necessário recuar um bocado diante dos nomes de autores e tradutores para perscrutar em outros domínios enunciativos a emergência desta fissura tradutória que, ao que parece, não se deixa escapar ao conjunto das prefacialidades. É necessário inscrever sua densidade no plano deste conjunto, lá onde a introdução deixa de ser uma entidade mais ou menos singular por suas

características intrínsecas e passa a constituir-se no interior de conjuntos, de composições discursivas.

Talvez seja possível descrever, no livro de Franca, este "afastamento" inscrito pela tradução na dilatação do próprio título da obra. Pois, diferentemente do que acontece com os outros livros destacados, não se pode identificar aqui as semelhanças tão assertivas que, naqueles casos, o título da tradução e o título original são capazes de indicar quando postos lado a lado. Especialmente nos livros que indicam um movimento migratório do francês ao português a paridade é latente:

Émile ou De L'Éducation	*Évaluation Continue et Examens – Précis de Docimologie*
Emílio ou Da Educação	*Avaliação Contínua e Exames – Noções de Docimologia*

Mas, em Franca, o título original é sumariamente indicado em latim entre aspas no interior do subtítulo, isto é, numa posição específica e restrita no próprio domínio enunciativo do título que nomeia o livro no espaço do português. Ali, precisamente no passo em que destoa da familiaridade lexical das outras palavras, produz um ruído idiomático que faz da própria sintaxe o domínio cindido de uma tradução.

O Método Pedagógico dos Jesuítas consiste então em um título original na medida em que compreende o próprio "*Ratio Studiorum*" no domínio das titulações de capa, isto é, sem radicalizá-lo na estreita posição de "título original", sem encerrá-lo na relação de correspondência direta que, nos outros livros, tende a obliterar o espaço transitório que separa os idiomas. Pelo contrário, a horizontalidade entre *Introdução e Tradução* no subtítulo reforça esta sutil diferença entre *O Método Pedagógico dos Jesuítas* e *O "Ratio Studiorum"* na medida mesma em que os aproxima. O primeiro é, efetivamente, o título do livro, mas o segundo, acompanhado neste plano horizontal do subtítulo por dois pontos, opera também como título, um título menor ao qual convergem tanto a *Introdução* quanto a *Tradução*. Nem um nem outro isoladamente, portanto: a introdução *e* a tradução do *"Ratio Studiorum"* tecem *O Método Pedagógico dos Jesuítas*.

São, ao todo, 238 páginas encadernadas, todas já amareladas e fragilizadas pelo clima intenso das bibliotecas. É, pois, na página 119, ou seja, na quase milimétrica metade do volume que o *"Ratio Studiorum"* irrompe traduzido: *Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus*. Repartição simétrica do livro de acordo com a repartição simétrica do subtítulo: uma discursividade geométrica. É somente ali, nas arestas deste plano provisoriamente equilibrado entre introdução e tradução, que o enunciado estrangeiro poderá assumir o jogo de

correspondências tão característico das traduções em geral, não à revelia dele. Deste modo, reforça-se uma posição horizontal da instituição jesuíta frente ao discurso traduzido e à introdução que o comenta.

Os dois títulos – o da introdução e o da tradução – no interior do livro posicionam-se segundo um mesmo princípio estético. Um na página cinco e o outro na 119, ambos são encimados pelo espaço vazio de algumas linhas mudas que, ao mesmo tempo em que os isolam no alto de suas páginas, os situam também como posição transitória entre a linguagem vacuosa do silêncio e a tintura persistente do discurso. Modos análogos de posicionamento das palavras se encontrarão também nas páginas 9, 231 e 235, onde titulam-se, respectivamente, a *Bibliografia*, o *Índice Onomástico* e o *Índice Geral*. Os espaços em branco e os títulos que destacam compõem, assim, outras fissuras no livro que devem ser destacadas, não por colocarem em evidência modalidades textuais diversas que poderiam ser analisadas como gêneros paratextuais singulares, mas por criarem um sutil deslizamento na horizontalidade entre a introdução e a tradução.

Com efeito, o *Índice Geral* oferece-nos um mapa preciso de todos os títulos e subtítulos que subdividem o discurso do livro em domínios enunciativos restritos:

Introdução 5
- Origens 7
- Fontes do “Ratio” 27
- Sinopse do “Ratio” 43
- Valor permanente do “Ratio” 75

Bibliografia 95

Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus 119
- Regras do Provincial 119
- Regras do Reitor 133
- Regras do Prefeito de Estudos 138
- Regras Comuns a todos os Professores das Faculdades Superiores 144
- Regras do Professor de Sagrada Escritura 148
- Regras do Professor de Língua Hebraica 151
- Regras do Professor de Teologia (Escolástica) 152
- Regras do Professor de Casos de Consciência (de teologia moral) 156
- Regras do Professor de Filosofia 158
- Regras do Professor de Filosofia Moral 163
- Regras do Professor de Matemática 164
- Regras do Prefeito de Estudos Inferiores (ginasiais) 165
- Normas da Prova Escrita 177
- Normas para a distribuição de prêmios 178
- Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores 181
- Regras do Professor de Retórica 192
- Regras do Professor de Humanidades 199
- Regras do Professor da Classe Superior de Gramática 204
- Regras do Professor da Classe Média de Gramática 208
- Regras do Professor da Classe Inferior de Gramática 211
- Regras dos Escolásticos da Nossa Companhia 214
- Diretivas para os que repetem privadamente a Teologia em dois anos 216

Regras do Ajudante do Professor ou Bedel 218
Regras dos Alunos Externos da Companhia 219
Regras da Academia 224
Regras do Prefeito da Academia 225
Regras da Academia dos Teólogos e Filósofos 227
Regras do Prefeito da Academia dos Retóricos e Humanistas 228
Regras da Academia dos Gramáticos 229
Índice Onomástico 231

Apesar de ausente em sua própria descrição, este índice marca por posição o final do livro como *habitat* dos índices de modo geral; isso explica que o *Índice Onomástico* também por ali se situe. Também por posição, a *Bibliografia*, indica-se como listagem das referências presentes estritamente no texto que a precede. Mas se percorrermos com cautela os domínios da *Bibliografia* e do *Índice Onomástico*, veremos que todas as referências neles situadas encontram exclusivamente na *Introdução* os posicionamentos aos quais se referem. Se, por um lado, evidencia-se assim o espaço blocado dos mapas-índices como bem fixado ao final do livro, por outro, a fragmentação do espaço das referências bibliográficas e onomásticas revela uma certa maleabilidade do espaço discursivo, uma ondulação procedimental que desdiz os lugares pré-fixados das coisas.

Obviamente, os nomes posicionados no *Índice Onomástico*, tais como Inácio de Loyola e Claudio Acquaviva[14], ali encontram superfície de emergência justamente porque irrompem no discurso introdutório. Mas não será verdade também que sua emergência na *Introdução* está intimamente relacionada ao aspecto eminentemente historiográfico de um discurso que procura introduzir no idioma português não apenas a *Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus*, mas todo o circuito institucional do qual ele pôde emergir? Nesse sentido, em vez de atermo-nos à trama lexical do texto introdutório, seria possível dizer que a onomástica, tal como se posiciona neste livro, estica a historicidade do discurso, adensada na *Introdução*, até os limites do próprio discurso regulamentar do *Ratio*, delineando-o, marcando-o, contendo-o estrategicamente.

Assim, o imenso conjunto de nomes mencionados na primeira parte do discurso, ao reunir-se numa longa lista ao final do livro, faz-se submerso na segunda parte, no *Ratio*, em suas entrelinhas, nas estrias do espaço que o "código de ensino" descreve sob uma perspectiva eminentemente ahistórica e eivada de anonimato. Podemos dizer que estes nomes listados transgridem o anonimato tão característico da linguagem normativa, colocando em circulação

[14] O primeiro, o mítico fundador da Companhia de Jesus e idealizador de seu projeto pedagógico; o segundo, Padre Superior da Companhia de Jesus que teria coordenado e levado a cabo sua produção e publicação sob o título de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*.

na própria tessitura do *Ratio* as figuras que designam. De modo que os provinciais, os reitores, os prefeitos e professores da Companhia ganham vida nesses nomes que ilustram a historicidade de seu projeto pedagógico.

Com isso, o *Índice Onomástico* deixa de ser apenas um mapa de nomes e páginas de um texto e passa a operar, na ordem discursiva, como uma espécie de agente osmótico entre domínios enunciativos. Agente que, pressionando o documento na direção de uma *Introdução* e de uma *Bibliografia* assim armados, força uma dobra no espaço do livro, uma plasticidade no plano discursivo que acaba por desequilibrar em certa medida a ordem geométrica sugerida pelo subtítulo, reposicionando enfim a introdução e a tradução na rede mais ampla de um *discurso sobre o método pedagógico dos jesuítas*.

Nem isolada, portanto, nem subjugada à tradução, a *Introdução* de Franca, ao povoar densamente a distância pela qual o *Ratio* transita entre um idioma e outro com nomes, pessoas, livros, instituições, lugares, acontecimentos, datas, documentos, objetos, teorias, temas, produz matizes no território discursivo do livro. Especialmente matizes históricos que, atravessando a discursividade pedagógica do *Ratio*, arremessam-no a um domínio que escapa à estrita autoridade da ordem jesuíta:

> *Historicamente*, foi por este Código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra. [...] *Pedagogicamente*, a aplicação do *Ratio* foi coroada, em toda a parte, de um êxito incontestável. Confessam-no todos os escritores desapaixonados, ainda os menos simpáticos aos jesuítas. [...] A história e a ciência da educação têm, portanto, no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, um instrumento de trabalho de primeira necessidade e de incontestáveis vantagens (FRANCA, 1952, p. 5-7).

Por um lado, a *Introdução* explora com uma incrível riqueza de detalhes a *história* da produção e da circulação, assim como a *pedagogia* da organização e da ordenação implicadas neste "código de ensino" tão antigo quanto genuinamente jesuíta. Por outro lado, é o arremesso do material ao estatuto de um "instrumento de trabalho" não mais dos colégios da Companhia, mas sim da "história" e da "ciência da educação" o que explicita o tom discursivo no qual o dispositivo prefacial faz vibrar a tradução.

A espessa camada introdutória – assinada por *Leonel Franca*, rubricada pela *Companhia de Jesus*, recomendada pela vasta *Bibliografia*, personificada pelo *Índice Onomástico* e, finalmente, adensada pela ordenação sistemática e posicional dos tópicos que compõem o discurso jesuíta no derradeiro *Índice Geral* – constitui assim a forma de um *procedimento*

tradutório. Pois não trata simplesmente de evidenciar uma transposição textual que vai da língua latina para a portuguesa, de conservar a originalidade elementar do texto e reduzir a tradução a uma posição "neutra" no interior do discurso. Trata-se de operar sim uma transposição no plano da linguagem, mas o fundamental é notá-la como um deslocamento muito mais decisivo na operatividade discursiva da linguagem ao transitar entre idiomas.

Ora, a tradução do *Ratio* não o faz *re*emergir como código de ensino dos colégios jesuítas; como regulamento de trabalho dos provinciais, dos reitores, dos prefeitos e dos professores da Companhia de Jesus; como estratégia de governo de práticas escolares dispersas pela centralização de uma linguagem institucional-religiosa no idioma *latino*. Ela o faz *emergir* como um novo objeto, agora decididamente sujeito à *análise científica*, cuja relevância e potência ancoram-se sobretudo numa discursividade eminentemente historiográfica. De outro modo, podemos dizer que, no século XVII, este documento especificava *o que* deveria ser estudado – Aristóteles, Cícero, São Tomás de Aquino – *como* deveria ser estudado – pela preleção, pela recitação, pela disputa – e onde deveria ser estudado – nos colégios da Companhia de Jesus. Três séculos depois, é ele próprio que aparece como objeto de estudo, sendo o discurso "científico" aquele que oferece diretrizes "metodológicas" para esta empreitada e é, de maneira geral, o espaço discursivo da história que o *Ratio* deve habitar.

Sua chegada no idioma português, portanto, indica todo um rearranjo de forças e de posições no discurso pedagógico que está longe de se encerrar na imagem simplória de uma repetição do já dito com outras palavras, em outro idioma. O epicentro do dispositivo prefacial deste livro – onde se equilibram, principalmente, a introdução e a tradução – está na demarcação de uma certa distância entre o que *foi* este documento no passado descrito e o que ele *é* na ocasião de sua chegada ao idioma português. Mas se, por um lado, esta distância – idiomática e histórica – indica uma relativa diminuição política da Companhia de Jesus frente à subsequente proliferação e à inevitável descentralização das práticas pedagógicas descritas no *Ratio*, por outro lado, ela também vem modular o posicionamento desta discursividade religiosa-jesuítica no jogo contemporâneo do pensável e do dizível sobre a educação.

Por isso já o título do livro – *O Método Pedagógico dos Jesuítas* – oblitera o que seria o "título original" da obra traduzida – *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* – na sugestão de algo como um *método pedagógico dos jesuítas*. Pois, em primeiro lugar, força-se ali a enunciação de uma problemática propriamente pedagógica no domínio mais amplo dos *saberes científicos*, isto é, de práticas que se ancoram num discurso geral que percorre exaustivamente, sobretudo, o tema e as teorias do *método*. E, em segundo lugar, este movimento não está dissociado de uma autoridade histórico-política reivindicada pela Companhia de Jesus,

e que está diretamente implicada no peso analítico-científico com o qual a *Introdução* lastreia toda a discursividade do *Ratio*.

Se é possível então dizer da singularidade deste *procedimento tradutório*, por outro lado, será imprescindível afastá-la da singularidade última deste livro. Pois é verdade que, com todas as nuances previsíveis, outras modalidades de articulação idiomática se desdobram nos outros volumes selecionados para análise. Em todo caso, *O Método Pedagógico dos Jesuítas* nos mostra de que maneira o deslizamento idiomático que ancora o procedimento tradutório pode estar ligado a) à demarcação de uma sólida unidade autoral num plano que escapa ao nome do autor, b) ao amálgama historiográfico de um comentário analítico do discurso traduzido e c) ao deslocamento estratégico de suas palavras para uma rede mais ampla de saberes sobre educação e pedagogia – esta atravessada por disposições próprias de um saber científico.

Mas vimos também que, nos outros três livros, a composição de um domínio autoral no plano do livro – onde autor e tradutor disputam o movimento introdutório – embora se mostre necessária, não parece proceder da mesma maneira. Com efeito, o espaço de Franca implica um acento diferenciado ao problema da autoria, já que imiscui autoria-tradução-introdução num mesmo nome-de-autor ao mesmo tempo em que dissolve este último numa extensa trama onomástica, isto é, numa população que espraia e povoa um certo nome-de-instituição. Mas o livro de Landsheere, por exemplo, verga a questão numa direção completamente distinta, comprimindo ao máximo a distância que separa os idiomas entre os quais transita o discurso na trama de uma composição onde quem toma a palavra é tão somente o autor da obra.

Em *Avaliação Contínua e Exames: Noções de Docimologia*, a ausência de referência autoral explícita à *Introdução* a posiciona no interior do discurso geral que se agrupa sob o nome de Gilbert de Landsheere, o autor do livro. Nesse caso, toda a espessura do movimento tradutório é reduzida ao quase completo silêncio com a singela e isolada menção do nome do tradutor na folha de rosto. A imagem que daí irrompe é a de uma supressão da distância idiomática, de um apagamento estratégico. Com isso, a hierarquia entre os nomes do autor e do tradutor é radicalizada, consolidando-se decisivamente o unívoco aspecto autoral do conjunto de enunciados aglutinado no livro.

Tudo o que diz aquele discurso está direta e irreversivelmente ligado ao nome de Landsheere. De modo que seu adensamento no idioma português incute-se num gesto enunciativo eminentemente francês. É como se as diferenças entre os dois idiomas se dissipassem pela centralização total da figura do autor, sendo extirpadas do plano de similarização de núcleos de sentido que caracteriza a tradução direta. De modo que o idioma da docimologia não coincide estritamente nem com o português nem com o francês, já que se

prolifera no espaço do português todo um conjunto de enunciados eminentemente francês, sem qualquer nuance explícita quanto à transição. Nem barreiras geopolíticas nem dissimetrias linguísticas parecem poder conter as disposições de pensamento que conjuram para a formação de um saber pretensamente universal sobre "avaliação contínua e exames".

O tema geral das técnicas e métodos de avaliação escolar, portanto, não pode constituir-se em Bruxelas sem que se constitua também em Coimbra quase que simultaneamente. Não é, pois, no plano dos afastamentos geográficos que as distâncias idiomáticas são moduladas aqui. Antes, elas parecem se configurar justamente neste outro plano em que a docimologia não é nem bem pedagogia nem psicologia, mas uma zona de contato entre discursividades pedagógicas e psicológicas. Plano de confluências que escapa ao geocentrismo das fronteiras linguísticas e que se vai ancorar no estatuto antropocêntrico de uma linguagem universal.

A pluralidade da autoria reduzida ao grau zero, ou seja, o isolamento de um único nome como soberano absoluto do discurso, redunda na quase total ausência de referências à figura que este nome designa. Ora, se ele é o único que fala, compreende-se que não haja um discurso "sobre ele" no livro – procedimento que vemos ganhar força em todos os outros livros analisados. O único indício de que Landsheere não seja apenas um nome para o discurso é a titulação que o define na folha de rosto: "Professor da Universidade de Liège". De modo que, ao mesmo tempo em que a autoria é, no livro, elevada a um grau máximo – pela recusa a um compartilhamento – esta ausência como objeto do discurso oblitera-a, fazendo com que o livro gravite menos em torno do problema autoral e mais nos domínios temáticos que a própria "obra" delineia.

Por isso, no conjunto das "obras traduzidas" que aqui mobilizamos, este livro é paradoxalmente o mais "autoral" e o que menos se alimenta do problema da autoria. Em todos os outros casos, a menor fissura na autoridade – especialmente em decorrência da explicitação de um tradutor e, eventualmente, de um introdutor – em vez de silenciada e recolhida, é esgarçada e densamente povoada. Num movimento aparentemente inverso, embora marginal, os outros livros obliteram em alguma medida a posição enunciativa do autor em favor de sua ilustração pelo comentário, pela explicação, pela contextualização, por um movimento discursivo que vem posicioná-lo numa espécie de comunidade de autores entre os quais se distribui o discurso educacional.

***

Forma-se assim um quadro onde as traduções, por um lado, convergem para a produção de ontologias das obras e, por outro, dispersam-se quanto à sua operatividade no espaço idiomático de destino. Comênio, por exemplo, assume ali uma posição na qual suas migrações, primeiro do tcheco ao latim e, depois, do latim ao português, mostram-se absolutamente indispensáveis ao conjunto de saberes que a *Introdução* nos oferece acerca da *Didática Magna*. Podemos inclusive situar, graças àquele discurso introdutório, na obra deste autor um foco de emergência singular da prática da tradução ainda na epistême do século XVII, já que tanto no *Janua Linguarum* quanto no *Orbis Pictus* um novo paradigma didático parece delinear-se.

Nesse sentido, torna-se relevante o fato de seu nome aportar no idioma lusitano sob a chancela de um professor, ligado ao estudo das letras, de uma das mais tradicionais universidades europeias. Jan Amos Komenský, Iohannes Amos Comenius, João Amós Comênio: personagem instituída no panteão da plataforma universitária; nome em torno do qual gravita um espesso saber e em relação ao qual se constituem e se distribuem séries de posicionamentos históricos, pedagógicos, didáticos, filosóficos, religiosos, científicos. É, pois, o estatuto central de Comênio em relação a um discurso sobre a história da "pedagogia moderna" e da "arte de ensinar" e o caráter paradigmático de sua *Didática Magna* em relação ao domínio do saber pedagógico o que efetivamente migra, nesta edição, do latim ao português. Não apenas o texto, portanto, mas toda uma espessura de saberes que o percorrem há mais de três séculos e que vem reconstituir em superfície toda a trama epistemológica de onde emergiu.

Com Rousseau, algo similar acontece quanto ao veio histórico do discurso que o introduz. Ali, porém, não se pode verificar um mesmo adensamento das vicissitudes migratórias, devido ao fato de a própria *Introdução* ter sido também traduzida do idioma francês. O nome de Michel Launay, situado num domínio muito específico de saberes sobre a literatura do século XVIII, faz soar o idioma francês como espaço definitivo da obra. Não porque se recuse a abordar o problema da tradução, mas simplesmente porque este problema lhe é posterior. Assim, Rousseau vem tomar posição de destaque no português com toda a bagagem histórica, política e pedagógica que o define como autor de um clássico da literatura pedagógica. Um clássico que enverga a temática educacional na direção de figuras como a criança, a mãe, o preceptor, o aluno e de temas como a liberdade, o crescimento, a formação – e não mais na direção da reforma educacional, das instituições escolares, da política religiosa, enfim, como em Comênio.

Ao mesmo tempo, o comentário, ou melhor, o domínio de saberes que engendra este "classicismo" no nome de Rousseau não indica entre autor, tradutor e introdutor uma mesma distribuição de posições em relação ao discurso do livro. O tradutor, Roberto Leal Ferreira, não

acompanha o autor e sua obra em todo o movimento que os conjumina e os garante num plano ontológico, como vimos acontecer entre Gomes e Comênio. Este movimento parece ser agenciado em dois tempos. Leal conhece os caminhos que levam do francês ao português, mas é Launay, um comentador-migrante, quem oferece uma imagem do autor-migrante. Não é, portanto, no gesto da recepção que um saber sobre a obra se enfeixa, mas na demarcação contundente do espaço idiomático francês como território originário do saber sobre a pedagogia rousseauniana.

Diferentemente do que acontece na *Didática Magna*, que não pode levar o idioma tcheco consigo senão como singularidade numa pormenorizada trama de espacialização historiográfica, *O Emílio* não revoga o francês como ponto de origem e como plataforma privilegiada de lançamento de discursividades pedagógicas a outros idiomas. Há uma diferença de ênfase, portanto, não tanto no movimento de localização da origem da obra quanto no de territorialização dos saberes que a engendram. Diferença esta que, como pudemos constatar, radicaliza-se entre Franca e Landsheere e que, afinal, distribui as introduções deste pequeno conjunto de "obras traduzidas" num gradiente procedimental.

Num extremo, redução rigorosa da distância que o termo tradução estabelece entre dois idiomas, ora fazendo migrar o comentário junto à obra, como em Rousseau, ora forçando um encaixe da unidade do livro à posição enunciativa do autor, como em Landsheere. No outro extremo, amplificação das nuances por meio das quais uma migração se torna possível, seja explicitando certa mobilidade idiomática como força constitutiva da massa discursiva em transição, como em Comênio, seja apartando aquilo que a obra foi em seu "passado idiomático" daquilo que ela pode vir a ser no idioma que a recebe, como em Franca.

7. Didática, Tradução, Educação: Erupções Heterotópicas

De maneira geral, duas linhas de força principais emergem das análises precedentes. Primeiro, uma linha que evidencia uma flexibilidade característica da noção de didática. Certos entrecruzamentos dos livros de Comênio, Milano e Pompéia agenciados pelas prefacialidades trouxeram à superfície algumas nuances que modulam o pensamento educacional entre *a didática*, substanciada como domínio específico de saberes sobre "a arte de ensinar", e *o didático*, termo adjetivado que designa um singular modo de fazer-saber no qual séries múltiplas e variáveis de saberes se podem constituir, ou melhor, dinamizar. O território discursivo próprio da didática, centrado de maneira especial na descrição de técnicas de ensino, constitui-se assim como modalidade singular de enunciação da problemática educacional. Nesse sentido, não se deixa confundir com o procedimento didático, que se desdobra como modulação estratégica de saberes *em geral* no plano da circulação dos discursos.

Uma segunda linha se delineou em outra direção. Perscrutando certas articulações entre, de um lado, o procedimento didático que se define regularmente como *introdução* e, de outro, a circunstância *traduzida* de obras que exploram outros aspectos desse mais amplo domínio de problematização da educação, delineou-se um movimento ondulatório no plano das estratégias que oferecem plataforma à circulação dos discursos entre idiomas diversos. Os arranjos prefaciais que encetam Comênio, Rousseau, Landsheere e a Companhia de Jesus ao idioma português, embora não deixem de explicitar uma cisão originária entre o idioma de origem e o de destino dos discursos que introduzem, não podem fazê-lo senão na trama de um jogo onde a palavra e, sobretudo, a autoridade que a perfila se distribui entre figuras correlatas. Autores, instituições, lugares, domínios de saberes, de objetos, teorias, temas, problemas, posicionando-se uns em relação aos outros às margens de um certo discurso em transição, configuram uma espécie de ontologia da obra que fará com que esta sedimente-se de maneira singular no idioma de destino.

A discrepância aparente entre estas linhas de força não deve, no entanto, obliterar o espaço comum que entre elas desponta. Seria salutar o argumento de que tanto a problemática concernente à didática quanto a da tradução, isoladamente, interessam ao domínio dos estudos pedagógicos. Por um lado, a necessidade do ensino e, especialmente, do ensino de técnicas de ensino constitui uma sólida superfície epistêmica sobre a qual não cessam de proliferar em nossos dias cursos universitários de nível superior, sobretudo na área de pedagogia.

Segundo dados publicados pela *Revista Educação*, o conjunto dos programas de graduação em pedagogia destacou-se em 2017, no Brasil, como o que mais contabilizou

ingressantes e concluintes, superando em muito a média verificada entre os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Na medida em que articula os livros e suas prefacialidades ao domínio dos saberes sobre o ensino, problematizando procedimentos de produção, controle e circulação de saberes, nossa pesquisa vem contribuir para análises que possam tratar dos posicionamentos estratégicos que os livros em específico, e as plataformas de composição e circulação discursiva em geral podem assumir neste cenário.

Por outro lado, não se deve reduzir o problema da tradução a um problema estritamente técnico que implicaria uma espécie de mútua adequação entre modalidades de linguagem diversas sob o paradigma da neutralidade. Lançando às distâncias idiomáticas uma indagação acerca das espessuras metadiscursivas que perfazem a movimentação da palavra entre diversos territórios enunciativos, colocamos subterraneamente em voga o problema que consiste em delinear movimentos estratégicos de espacialização da autoridade no pensamento. Não autoridade no sentido de uma qualidade definitiva que se atribui a um nome ou a um sujeito, mas no sentido de uma força que conjura para a configuração de modalidades de experiência. Nesse sentido, a presente pesquisa faz dirigir-se também o estudo das prefacialidades à densidade política que caracteriza o problema da tradução quando posto em termos de autoridade da palavra e que definitivamente não se restringe ao campo educacional, ainda que lhe seja extremamente caro.

Estas contribuições específicas, ainda que relativamente isoladas, convergem efetivamente para a consolidação de uma zona de estudo onde as prefacialidades aportam como arquivo estratégico para a problematização do discurso educacional. Contudo, faz-se necessária uma investida mais apurada a este espaço aberto *entre* uma linha e outra. Pois se é verdade que tanto “didática” quanto “tradução” interessam ao pensamento educacional, não se deve ignorar certa literatura atualmente empenhada em articular estas duas noções num discurso unívoco acerca das implicações mútuas entre didática e tradução.

Nesse sentido, destacam-se duas autoras contemporâneas como agentes que vêm esgarçar esta zona de convergência entre as linhas que emergem de nosso arquivo, explicitando, pela diferença de suas abordagens, a fecundidade da questão. Uma série de pesquisas vêm sendo desenvolvidas pela professora Sandra Corazza (2016; 2018) no sentido de fazer vibrar no campo pedagógico uma leitura da docência em suas várias modalidades como prática eminentemente tradutória. Destaca-se nesta seara um artigo publicado na *Revista Educação & Realidade*, em 2016, onde a autora defende a tese de que a prática docente, na medida em que pode ser descrita como um jogo imanente entre vontade de potência, criação artística e crítica

dos saberes constituídos, configura a imagem de uma “didática da tradução”. Resume-se o artigo da seguinte maneira:

> Em meio à categoria profissional dos professores, o texto interroga o que nos leva a educar e a prosseguir educando; qual é o motor político e a alegria subjetiva da nossa profissão; qual é a força de trabalho que traz vitalidade às nossas existências? Desde a filosofia da diferença, e como resultado de uma pesquisa de teor ensaístico-factual, posiciona-se na perspectiva nietzschiana da vontade de potência, constituída por problemáticas acerca da especificidade da disposição e do impulso de uma docência afirmativa, autoral e criadora. Com o método do jogo de dados, mostra, em suas relações, um currículo tradutor e uma didática da tradução, como processos transcriadores da civilização, das culturas e de nós próprios (CORAZZA, 2016, p. 1313).

Escapando decididamente ao domínio dos livros, a tradução irrompe aqui como analogia estratégica da prática didática, de modo que ambos se caracterizam como gestos fundamentalmente partidos entre repetição e criação. Repetição na medida em que “matérias” que se denotam amplamente como “a ciência, a arte e a filosofia” exigem ser enunciadas para que se atualize seu estatuto de objeto do ensino ou da tradução. Criação ao passo mesmo em que esta atualização depende de acontecimentos singulares da palavra, de uma discursividade imanente que não pode dar matéria à ciência, à arte e à filosofia senão na trama posicional em que o professor-tradutor se situa.

Ao problema geral que consiste em estabelecer um limite a partir do qual a tradução se desfigura e passa a constituir algo totalmente novo, Corazza se dirige de maneira surpreendente. Não se trata de simplesmente reconhecer que há este limite, de estabelecer distinções fundamentais entre o que está para além e o que está para aquém dele, de problematizar o que ainda é e o que não é mais tradução. É justamente no fio de uma tal navalha que o estudo se aloja, expondo a virtualidade desta linha divisória ao admitir que tanto a matéria original quanto sua correlata circunstância enunciativa compõem, em superfície, a singularidade do gesto tradutório.

É esta singularidade, pois, que vem adjetivar a didática no pensamento da autora, possibilitando que também o ensino seja pensado como experiência liminar, como modo de espacialização de “matérias” na medida mesma em que são matérias de linguagem, formas de saber e poder, composições discursivas. A companhia de Corazza permite, com esta análise, um afastamento estratégico em relação à perspectiva dual segundo a qual a prática do ensino se caracterizaria ou por uma neutralidade imaginária ou então por um sectarismo inconsequente do professor em relação à “matéria” do ensino.

Da mesma maneira as prefacialidades, na perspectiva do estudo de composições discursivas e de articulação de saberes, seja operando didaticamente ou modulando deslocamentos idiomáticos, fazem eco a uma "filosofia da diferença" onde as margens, os limites, os espaços liminares, longe de se constituírem como efeitos colaterais de repetições tragicamente irrepetíveis, configuram modos de elaboração, de funcionamento e de experimentação da tragédia, da irrepetibilidade. Um prefácio e uma introdução nunca são em absoluto a própria matéria prefaciada ou introduzida, mas não deixam também de implicar-se decisivamente em sua circulação. Nesse sentido, não será equívoco indicá-los como modalidades discursivas que engendram uma "didática da tradução".

Modulando a discussão num dispasão bastante distinto está um artigo da professora Salma Muchail publicado na *Revista de Filosofia Aurora*, também em 2016. Embora limite-se a tatear brevemente duas hipóteses acerca da tradução, sua abordagem não deixa de produzir ecos em nosso estudo que valem ser destacados. Tomando como pano de fundo sua experiência intelectual como tradutora de textos filosóficos, Muchail provoca indagações acerca de algumas relações que se pode estabelecer, por um lado, entre "a tradução" – entendida como "o trabalho de tradução", "a atividade de *traduzir*" – e "a *leitura* e o *ensino* da filosofia" e, por outro, entre "a tradução" e a "elaboração de *apresentações* e *prefácios*" (os grifos são da autora).

Com efeito, vê-se de largada que suas hipóteses partem também de um entroncamento entre as problemáticas da didática e da tradução. No entanto, é devido notar a direção radicalmente distinta que toma seu estudo. Pois Muchail não chega a adjetivar a tradução nos entornos de uma problematização eminentemente pedagógica, como vimos acontecer em Corazza. Sua abordagem soa menos propositiva que provocativa, sua linguagem mais sintética, sua estratégia mais silente que copiosa:

> Se entendermos melhor que a atividade de *tradução* – além de constituir um meio de troca cultural – tem proximidades com a *leitura* e o *ensino* da filosofia, torna-se interessante explorá-la mais, dedicar-lhe um cuidado mais eficaz e um olhar mais atento. Neste sentido, a tradução pode vir a ser um particular exercício de pensar e repensar filosoficamente e, portanto, mais um instrumento de ensino e de corresponsabilidade filosófica (MUCHAIL, 2016, p. 793).

A experiência da tradução, tal como delineada pela autora, parece inscrever-se estritamente no espaço da escrita, enquanto o ensino, mantido à margem deste espaço, enseja uma outra plataforma enunciativa, oral talvez. Ao que tudo indica, fazer convergir *tradução* e *ensino* torna-se possível na medida em que estas duas plataformas gravitam em torno de uma

mesma prática de *leitura* tipicamente filosófica, definida de soslaio como modulação da linguagem que se desdobra ao redor de um texto original sem limitar-se a repeti-lo ou extrapolar-se a distorcê-lo. Nesse sentido, o movimento geral do artigo não é fazer da tradução um procedimento didático ou do ensino um gesto tradutório, mas indicar que um amálgama entre leitura e enunciação se forja tanto na prática da tradução quanto na prática do ensino. Daí a noção de uma *analogia* entre estas práticas: apesar de alguma similaridade, permanecem como duas práticas distintas.

A segunda hipótese sustenta-se da mesma maneira. De um lado a tradução e de outro as apresentações e prefácios: "Assim como um texto traduzido não deve sobrepor-se ao original, um *prefácio* ou uma *apresentação* não deve 'antecipar' a leitura do texto principal" (MUCHAIL, 2016, p. 793-794). Novamente duas modalidades enunciativas diversas, agora amparadas ambas sobre uma mesma plataforma escrita, simetrizam-se em relação à prática da leitura, ao texto, ao original, à matéria, ao objeto do ensino. A relação que aqui se estabelece é, pois, uma relação de "parentesco". Embora não deixe de reafirmar uma familiaridade entre a tradução e a prefaciação ou apresentação *de textos*, a distância que mantém em separado uma coisa da outra também parece definitiva neste caso.

Diferentemente, portanto, do pensamento de Corazza, onde o espaço virtual que afasta repetição e criação se vai adensar como lugar real da prática docente, em Muchail desenha-se uma superfície triangular onde os vértices – tradução, ensino e prefaciação – são muito bem assinalados em sua equidistância com relação a um epicentro filosófico. Em todo caso, tradução, ensino e prefaciação não parecem operar, no estudo de Muchail, senão em função de uma prática filosófica elementar: a leitura. É nesse sentido, pois, que sua perspectiva se afasta daquela encetada por Corazza. Ao recobrar a tradução como "instrumento" de ensino, Muchail põe a perder toda potência criadora que Corazza extrai justamente da posição intersticial da tradução e do ensino em relação à experiência em favor de uma finalidade pré-concebida.

Seria improfícuo, portanto, conferir a estes dois artigos um mesmo estatuto na trama da presente pesquisa. Se é verdade que Corazza vem demonstrar a importância dos estudos sobre a produção da diferença no campo educacional, o que endossa nossa perspectiva de análise no domínio dos livros e das prefacialidades, o artigo de Muchail vem aqui aportar com dois outros propósitos, não menos importantes. Primeiro, como se viu, para evidenciar que esta zona de implicações entre os problemas da tradução e da didática é tão ampla quanto múltiplas são as perspectivas que ali podem se avizinhar. Depois, como se verá, para desencadear uma derradeira rearticulação do percurso analítico desenvolvido ao longo da pesquisa, uma vez que,

indo além dos temas da tradução e da didática, Muchail abre espaço para uma retomada estratégica de alguns dos elementos teóricos e temáticos culminantes do presente trabalho.

Ao destacar em itálico, ao longo de toda sua exposição, especificamente os termos *traduzir*, *leitura*, *ensino*, *prefácios* e *apresentações*, a autora estabelece esteticamente uma vizinhança subterrânea entre eles. Não obstante o fato de serem estes termos caros à nossa pesquisa, o que indica um domínio comum de objetos e de práticas que tangenciam os campos pedagógico e filosófico, interessa-nos notar o modo singular pelo qual este *avizinhar* se espraia naquele artigo. Pois, se é verdade que entre prefacialidades, didática e tradução toda uma espessura discursiva pode se constituir, não se deve negligenciar a força de um procedimento que produz efetivamente a possibilidade dessa articulação.

Não por mera coincidência, esta última autora também lança mão do prefácio de 1972 da *História da Loucura* para discutir o posicionamento prefacial em relação ao texto que o acompanha. Mas, novamente, num tom comparativo em relação à tradução que se modula em torno da prática da leitura: "assim como um texto traduzido não deve sobrepor-se ao original, um *prefácio* ou uma *apresentação* não deve "antecipar" a leitura do texto principal" (MUCHAIL, 2016, p. 793-794). Em todo caso, também não é dispensável em seu discurso o veio foucaultiano da hipótese que se endereça à prática prefacial. Pois, ainda que aquele pequeno texto de Foucault venha apenas exemplificar uma circunstância em que o prefácio expõe sua reticência fundamental em antecipar-se à leitura principal, ele provoca um deslizamento no movimento argumentativo da autora que nos interessa observar.

> Ora, curiosamente, a elaboração das traduções mais recentes foi ocasião de um reencontro com aquele livro que primeiramente traduzi, *As Palavras e as Coisas*, e nele, precisamente, o *prefácio*. É lá que Foucault introduzira as noções de *utopia* e *heterotopia* (MUCHAIL, 2016, p. 974).

A partir deste ponto, Foucault cessa de oferecer "lições modelares" a respeito das relações entre prefácio e texto prefaciado e passa a fazer plataforma a uma análise transversal que lança o prefácio de *As Palavras e as Coisas* a um jogo de composição com outros dois trabalhos do autor. Podemos dizer que neste jogo chega a obliterar-se o caráter propriamente prefacial do texto que abre *As Palavras e as Coisas* – que designa a relação intrínseca entre prefácio e obra – em favor de uma horizontalidade temática que faz dele um texto singularmente articulado àqueles outros que Muchail traz à tona.

Os dois escritos que sequestram sorrateiramente o prefácio de *As Palavras e as Coisas* de sua posição preliminar naquela obra são duas conferências proferidas por Foucault, também

em 1966, e que seriam reunidas tardiamente num breve volume intitulado *Le Corps Utopique, Les Hétérotopies*. Também no idioma português o título reúne os nomes dos dois "textos", tendo sido traduzido pela própria Salma Muchail como *O Corpo Utópico, As Heterotopias* e publicado em 2013. O artigo em questão, com adaptações, figurou como apresentação daquela edição traduzida.

Com efeito, *As Heterotopias* já havia sido publicado na coleção *Ditos & Escritos* com o título *Outros Espaços*, mas a tradutora-apresentadora chama atenção para o fato de ter havido alterações substanciais no texto para aquela edição em nome de uma "adaptação à forma da escritura" (MUCHAIL, 2016, p. 794). Se, por um lado, este comentário redunda numa defesa da originalidade do texto ali traduzido-apresentado, por outro, ele não deixa de indicar um novo posicionamento para esta conferência no bojo da obra foucaultiana. Na coleção, figura como última peça do volume dedicado a *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Nesta outra ocasião, vem compor com um outro discurso – ignorado pela coleção – um domínio muito mais restrito e específico que diz respeito à investida de Foucault sobre o tema do espaço.

A este domínio já nos lançamos anteriormente. Perscrutando a interlocução de Foucault com geógrafos e algumas de suas análises "literárias", observamos que a certa altura seu discurso chega a estabelecer relações de caráter procedimental entre espaço e linguagem. Ora inscrevendo seus estudos na imagem de uma "descrição espacializante" dos fatos discursivos, ora descrevendo a espacialidade disruptiva de uma certa literatura surpreendentemente desprendida da prerrogativa do tempo e do retorno à origem, fato é que o tema pulula em seu legado. E aqui, neste domínio delineado por Muchail, assume a posição de um *tópos* adjetivado ora como *u*topia, ora como *hetero*topia.

Em *As Palavras e As Coisas*, estas duas formas de lançar o espaço ao pensamento se definem mutuamente por oposição no que diz respeito à espacialidade que se pode configurar na superfície da linguagem:

> As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrucham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As *heterotopias* inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruínam de antemão a "sintaxe", e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza "manter juntos" (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da *fábula*; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda

> possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases (FOUCAULT, 2016a, p. XIII).

Na esteira desta emblemática passagem podemos dizer que as *utopias* configuram uma experiência de pensamento onde a linguagem transpõe, para o domínio das coisas que ela designa, a gramática e, especialmente, a sintaxe – em sua operação como princípio normativo que preside a fabricação de núcleos de sentido. Na medida mesma em que as palavras se encadeiam conforme as ordenações que lhes são prescritas gramática e sintaticamente, as coisas passam a encadear-se também. Enquanto estas ordenações prescindem dos termos que efetivamente se ordenam na enunciação, estabelecendo tão somente modos de relação específicos para elementos infinitamente variáveis, as palavras e as coisas amalgamam-se num movimento análogo de sujeição a estes modos estabelecidos. Por isso discursos e fábulas conformam utopias: pois há uma sintaxe elementar em operação tanto em um quanto em outro.

Já as *heterotopias* se caracterizam justamente pela ruptura destas ordenações, provocando um adensamento da separação entre as palavras e as coisas que elas designam. Justamente a relação de designação é posta assim em cheque, de modo que entre o pensamento e a palavra se desfaça aquele amálgama que a analogia forja. Não se trata, evidentemente, de uma experiência onde modalidades sintáticas de enunciação são ignoradas ou expurgadas, mas de uma operatividade outra da linguagem que, ao realçar a especificidade das coisas que as palavras lançam aos olhos, pode produzir rupturas no esteio normativo sintático-gramatical. É neste limite, pois, que uma experiência disruptiva torna-se possível: no riso que Borges provoca em Foucault e que se desdobra em *As Palavras e As Coisas*; na inquietação que faz a palavra errar; na impossibilidade de encerrar-se a vida em linguagem. Digamos que, nas heterotopias, a experiência foge à palavra.

Esta primeira diferenciação entre *utopia* e *heterotopia* revela, pois, que em alguma medida o funcionamento da linguagem pode prescindir de um fundamento estritamente linguístico. Asism, outras modalidades de experimentação da linguagem irrompem deste jogo surpreendente onde as relações previsíveis entre as palavras são subvertidas e lançadas ao estranhamento. Mas mostra, principalmente, a linguagem como *tópos* que ela mesma pode abrir e modular entre os sentidos que nela se compõem e a espacialidade da superfície que ela entalha. Linguagem como espaço que produz sua própria espacialidade e que, assim, pode estabelecer múltiplas relações com o pensamento, ou melhor, com o pensável. Vê-se que estamos muito próximos da discussão levada a cabo em *A Linguagem do Espaço*, onde uma ênfase recai sobre

a noção de que espaço e linguagem constituem-se como efeitos mútuos de composição em superfície.

Tal relação de oposição, no entanto, entre utopias e heterotopias ganha outros contornos em *Outros Espaços*. Nesta conferência, as noções se articulam à ideia central de que o espaço se oferece ao pensamento, na contemporaneidade, sob a forma de "relações de posicionamentos" (FOUCAULT, 2015, p. 431). Traçando um apanhado do que poderia ser uma "história do espaço" na experiência ocidental, Foucault elabora a noção de *posicionamento* em detrimento do que teria sido o espaço em eras passadas. Na Idade Média, o espaço se definia como "um conjunto hierarquizado de lugares", princípio de *localização*: "havia os lugares onde as coisas se encontravam colocadas porque elas tinham sido violentamente deslocadas, e depois os lugares, pelo contrário, onde as coisas encontravam sua localização e seu repouso naturais" (FOUCAULT, 2015, p. 429).

Localizando no século XVII uma ruptura decisiva do paradigma medieval de hierarquização do espaço, Foucault aponta que, naquele momento, "a *extensão* toma o lugar da localização" (FOUCAULT, 2015, p. 429, *grifo nosso*). Com isso, trata de construir uma imagem do espaço moderno como um espaço que se constitui fundamentalmente em deslize: "o lugar de uma coisa não era mais do que um ponto em seu movimento, exatamente como o repouso de uma coisa não passava do seu movimento infinitamente ralentado" (FOUCAULT, 2015, p. 429). Esta ruptura, segundo Foucault, teria sido provocada especialmente pela obra de Galileu:

> Pois o verdadeiro escândalo da obra de Galileu não foi tanto ter descoberto, ou melhor, ter redescoberto que a Terra girava em torno do Sol, mas ter constituído um espaço infinito, e infinitamente aberto; de tal forma que o lugar da Idade Média se encontrava aí de certa maneira dissolvido (FOUCAULT, 2015, p. 429).

O movimento incitado por Galileu, ainda que permaneça inerte numa incipiente periodização que vem apenas armar a discussão foucaultiana, assume mais adiante o aspecto de uma "dessacralização teórica" do espaço. E isso é importante, pois a alavanca que arremessa Foucault para a discussão sobre *heterotopias* – e que a caracteriza como uma tentativa de dessacralização prática do espaço – é justamente a constatação de que "apesar de todas as técnicas nele investidas, apesar de toda a rede de saber que permite determiná-lo ou formalizá-lo, o espaço contemporâneo talvez não esteja ainda inteiramente dessacralizado" (FOUCAULT, 2015, p. 430).

Note-se como esta passagem torna latente uma ambiguidade estratégica no argumento do autor. O espaço contemporâneo, em sua perspectiva, sucede historicamente o espaço "galileano" a partir de uma outra dessacralização provocada pelo século XIX, ao que parece, entre os "fenomenólogos", e cujos efeitos se estendem até os nossos dias. Segundo Foucault, "estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de *posicionamentos*" (FOUCAULT, 2015, p. 431). Nem *localização*, nem *extensão*, o espaço é pensado agora como conjuntos de *posicionamentos* articulados:

> O estruturalismo, ou pelo menos o que se reúne sob este nome em geral, é o esforço para estabelecer, entre elementos que podem ter sido dispersos através do tempo, um conjunto de relações que os faz aparecer como justapostos, opostos, comprometidos um com o outro, em suma, que os faz aparecer como uma espécie de configuração; na verdade, não se trata com isso de negar o tempo; é uma certa maneira de tratar o que se chama de tempo e o que se chama de história (FOUCAULT, 2015, p. 428).

Contudo, apesar do percurso cronológico que faz caminhar irreversivelmente o espaço do medievo na direção da contemporaneidade, não deixam de se explicitar ao longo da argumentação algumas justaposições entre elementos que, em outras posições do texto, aparecem como "dispersos através do tempo". Por exemplo, as hierarquias e oposições próprias do período medieval não deixam de constituir, elas próprias, relações posicionais entre elementos espaciais; também a localização aparece, a certa altura, como problema relevante quanto aos posicionamentos contemporâneos.

Assim, a própria historicidade da experiência ocidental proposta por Foucault esbarra neste modo tipicamente estruturalista de se tratar o tempo e a história. Se é necessário ainda dessacralizar o espaço, é porque "talvez nossa vida ainda seja comandada por certo número de oposições nas quais não se pode tocar, as quais a instituição e a prática ainda não ousaram atacar" (FOUCAULT, 2015, p. 430). De modo que *localização*, *extensão* e *posicionamento* não necessariamente se excluem em função das sucessões que se pode descrever historicamente. No passo deste "estruturalismo" contemporâneo, podemos dizer que estas formas de espacialização da experiência se constituem como *configurações* de pensamento na medida em que podem ser, e são, efetivamente espacializadas numa descrição de caráter posicional.

É como modos singulares, pois, de descrição de relações de posicionamentos que utopias e heterotopias emergem aqui. Modos que se distinguem de outros na medida em que se colocam "em relação com todos os outros posicionamentos, mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles

designadas, refletidas ou pensadas" (FOUCAULT, 2015, p. 431). Dois "grandes tipos" de *posicionamentos*, portanto, que se endereçam a conjuntos mais amplos de posicionamentos, estabelecendo com eles relações múltiplas.

> Há, inicialmente, as utopias. As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais (FOUCAULT, 2015, p. 432).

A noção está aqui muito próxima daquela delineada no prefácio de *As Palavras e As Coisas*, mas sem ênfase na circunstância sintática da linguagem. Reemerge aqui a analogia como estratégia eminentemente utópica, conjurando para a configuração de um acesso quimérico a uma espacialidade virtual. O exemplo que vem então descrever em o funcionamento das utopias é o espelho: "No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, (...) uma sombra que me permite me olhar lá onde estou ausente" (FOUCAULT, 2015, p. 432). A *u*topia constitui, portanto, um *tópos* adjetivado pela negativa em relação ao "real". Um espaço do qual não se pode experimentar senão uma imagem em superfície.

> Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2015, p. 432).

Embora uma "oposição" às utopias seja aqui mantida, vê-se por aqui que ela se configura de uma maneira totalmente distinta em relação ao prefácio de *As Palavras e As Coisas*. A operação analógica, por exemplo, não é mais o ponto central da distinção, mas justamente o vetor que equaliza os termos em questão. Afinal, embora invertidos de maneira geral, tanto nas utopias quanto nas heterotopias os posicionamentos com os quais elas se relacionam encontram-se de alguma forma "representados" – a virtualidade do espelho não reconstitui o que se depara com ele de forma análoga e invertida? Tomado como experiência

liminar entre utopia e heterotopia, volta o espelho como exemplo, agora invertido em uma descrição de seu funcionamento como heterotopia:

> É igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe (FOUCAULT, 2015, p. 432).

O que distingue fundamentalmente utopias e heterotopias aqui, portanto, não é uma divergência quanto ao regime de fabricação de núcleos de sentido pela linguagem, mas o estatuto *real* da experiência heterotópica em oposição à virtualidade característica da experiência utópica, desdobrem-se elas no plano da linguagem ou não. No prefácio de *As Palavras e As Coisas*, o real não aparece senão como problema ao qual utopias e heterotopias se dirigem de maneiras distintas: umas tencionam inscrevê-lo nas tramas do enunciado, as outras o impossibilitam. Aqui, o real remete a regimes de espacialidade próprios de umas e de outras.

Mas ainda que se sustente assim uma diferenciação elementar, é preciso ter em conta que, na descrição do espelho, nem utopia nem heterotopia se constituem a despeito uma da outra. Com efeito, Foucault o indica como “uma espécie de experiência mista, mediana”, situada entre uma e outra, e que, como vimos, opera de modo ambíguo. No entanto, ainda que possa ser descrito como utopia *ou* como heterotopia, fica evidente que seu funcionamento heterotópico não prescinde de uma virtualidade constitutiva, já que é necessariamente por meio dela que um “efeito retroativo” se produz. Efeito real que se desdobra no espaço da experiência, na experiência do espaço, no pensamento.

Nesse sentido, talvez as utopias possam ser pensadas como recortes estratégicos para a descrição de heterotopias. Rigorosamente sintáticas ou não, estritamente situadas no domínio da linguagem ou não, elas produzem efeitos reais no momento mesmo em que vêm à superfície da experiência, dilatando-a, comprimindo-a, retorcendo-a, distorcendo-a, modulando-a, enfim. E é justamente neste espaço circunstancial da experiência que se configuram heterotopias. De modo que será possível dizer então dos efeitos retroativos produzidos pela superficialização,

pela espacialização de virtualidades ou de utopias de modo geral como de *experiências heterotópicas*.

Em *O Corpo Utópico*, finalmente, uma terceira abordagem se delineia quanto à problemática do espaço e da linguagem. Naquela conferência, de maneira geral, não se trata de estabelecer vizinhanças entre as noções de *utopia* e *heterotopia* para lançar questões à linguagem, como no prefácio de *As Palavras e As Coisa*, ou ao espaço, como em *Outros Espaços*. Conceitualmente, a discussão se desdobra estritamente em torno do "utópico" e das "utopias" que percorrem a experiência do corpo, de tal modo que o termo "heterotopia" ausenta-se austeramente. Se, por um lado, esta ruptura conceitual pode contribuir para um esgarçamento da distinção entre utopia e heterotopia em Foucault, por outro, não se pode deixar de notar aqui um movimento de localização, de extensão, de posicionamento das utopias em relação ao espaço do corpo. Movimento que, em outros termos, em *Outros Espaços*, está intimamente ligado à noção de heterotopia.

Efetivamente, o enunciado de que "a utopia é um lugar fora de todos os lugares" reemerge ali em toda sua densidade (FOUCAULT, 2013b, p. 8). Entretanto, operando numa toada ensaística que em muito diverge dos outros analisados, este breve discurso faz dirigirem-se estrategicamente as utopias a uma espacialidade irrefutável: "Para que eu seja utopia, basta que eu seja um *corpo*" (FOUCAULT, 2015, p. 11). Ao mesmo tempo, pois, em que o corpo figura como condição elementar para as utopias, sugere-se que estas, por sua vez, não cessam de operar incisivamente na produção do corpo:

> E quando se pensa que a vestimenta sagrada ou profana, religiosa ou civil, faz com que o indivíduo entre no espaço fechado do religioso ou na rede invisível da sociedade, veremos então que tudo o que concerne ao corpo – desenho, cor, coroa, tiara, vestimenta, uniforme – tudo isso faz desabrochar, de forma sensível e matizada, as utopias seladas no corpo. (...) Então, o corpo, em sua materialidade, em sua carne, seria como o produto de suas próprias fantasias. Depois de tudo, acaso o corpo de um dançarino não é justamente um corpo dilatado segundo todo um espaço que lhe é interior e exterior ao mesmo tempo? (FOUCAULT, 2015, p. 13-14).

Corpo e utopia não são definitivamente a mesma coisa: constituem-se mutuamente num jogo incessante que se espraia no plano do pensamento. Contudo, esta injunção, que podemos denominar *experiência utópica*, se desenrola na trama de uma espacialização do corpo que não é senão efeito de investidas múltiplas do pensamento a espaços que, paradoxalmente, se situam fora de todos os outros espaços. Do corpo partem as utopias e a ele, segundo Foucault, elas não cessam de lançar-se.

> Meu corpo está, de fato, *sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois, é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele – e em relação a ele como em relação a um soberano – que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um adiante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder infinito das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013b, p. 14).

Ao longo de seu dizer, Foucault expõe uma série de circunstâncias que vêm ilustrar o caráter utópico do corpo, ou melhor, das experiências que se faz do corpo. Sem procurar traduzir do texto uma categorização que efetivamente não lhe ocorre, pode-se entrever entre tais circunstâncias uma tênue linha divisória quanto às experiências de pensamento que engendram. Há, de um lado, utopias que soam como movimentos de deslizamento do corpo a espaços incorpóreos onde se forja uma corporeidade radicalmente utópica. Experiências utópicas onde o corpo se torna um não-corpo e que parecem estar na raiz das mais variadas formas de ritualização do corpo:

> Pode bem ser que a utopia primeira, a mais inextirpável no coração dos homens, consista precisamente na utopia de um corpo incorporal. O país das fadas, o país dos duendes, dos gênios, dos magos, este é o país onde os corpos se transportam tão rápido quanto a luz, o país onde as feridas se curam com um bálsamo maravilhoso na duração de um relâmpago, o país onde se pode cair de uma montanha e reerguer-se vivo, o país onde se é visível quando se quer, invisível quando se desejar (FOUCAULT, 2013b, p. 8).

E há, de outro lado, utopias que, a despeito de todos os deslizamentos que provoca, encerram em si mesmas o incorpóreo, assegurando-nos de que, afinal, nosso corpo não é pura e simples utopia. Entre elas, Foucault faz questão de destacar o cadáver e o espelho:

> Ora, se considerarmos que a imagem do espelho está alojada para nós em um espaço inacessível, e que jamais poderemos estar lá onde estará nosso cadáver, se considerarmos que o cadáver e o espelho estão, eles próprios, em um intangível outro lugar, descobrimos então que unicamente as utopias podem fazer refluir nelas mesmas e esconder por um instante a utopia profunda e soberana de nosso corpo (FOUCAULT, 2013b, p. 15-16).

É preciso reiterar ainda mais uma vez que esta diferenciação não é explícita na argumentação do autor. Talvez não derive, realmente, mais de seu argumento que deste breve cotejo aqui esboçado entre ditos e escritos que abordam temas afins. Contudo, vemos agora as

utopias estabelecendo um outro tipo de relação com o corpo de maneira específica e com o espaço de maneira geral. Se no país das fadas e no país dos mortos é como utopia que o corpo se constitui, no cadáver e no espelho, de outro modo, é como corpo que a utopia faz o corpo constituir-se. É ao passar por este espaço eminentemente utópico que o corpo se volta a si mesmo e se contém em sua irreversível corporeidade. Efeito retroativo produzido pelas utopias, portanto, que remete diretamente ao que definimos há pouco, na esteira de *Outros Espaços*, como *experiência heterotópica*.

De modo que, em *O Corpo Utópico*, as utopias funcionam ora como produtoras de espaços incorpóreos ora como produtoras incorpóreas de espaços reais, ou seja, como heterotopias no sentido delineado em *Outros Espaços*. Não se trata, com isso, de dizer que certa distinção feita em determinado texto, entre utopias e heterotopias, está presente, ainda que oculta, neste outro, sob a forma de uma ambiguidade das utopias. Tampouco de delinear o que são, enfim, as utopias e as heterotopias na obra de Michel Foucault. O que interessa ao nosso estudo é tão somente identificar, nestes dois termos, lampejos de uma estratégia potente para o estudo do pensamento em suas múltiplas articulações com o espaço e com a linguagem.

Por isso faz-se necessária uma dobra destes "conceitos" tão interessantes. Por um lado, somos levados a dissolver as utopias em um *funcionamento utópico da linguagem* que, do bojo de sua espessura corpórea, lança o pensamento para fora do corpo, para espaços sem espaço. E, por outro, propomos rearticular a noção de heterotopia numa *força heterotópica* que, muito longe de prescindir daqueles espaços outros, vem dilatar a experiência do pensamento justamente ao inscrevê-los em conjuntos de relações que constituem o próprio espaço onde o corpo e a linguagem se experimentam. Não há oposição, portanto, entre uma coisa e outra, mas movimentos mais ou menos distintos, mais ou menos ligados à ocasião da linguagem, que, ao se articularem em superfície, produzem modos singulares de espacialização da experiência do pensamento.

***

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estatuir que a União, os Estados e os Municípios deverão aplicar, anualmente, parte de suas receitas no desenvolvimento do ensino, tornou imperiosa aos poderes públicos a necessidade da elaboração de planos para a Educação. Como qualquer modalidade de planejamento implica sempre na formulação de uma política educacional e na segura programação de tarefas necessárias à consecução dessa política, a Secretaria de Educação e Cultura da Municipalidade, dando cumprimento aos preceitos legais que orientam a filosofia de nossa educação, e em face do empenho da Administração FARIA LIMA no sentido de promover o desenvolvimento e a elevação social de nossas camadas mais

> populares, através do ensino, estabeleceu que, em matéria de política educacional, é a escola um dos mais representativos instrumentos da promoção humana e, assim, determinou que fosse feito um levantamento da realidade escolar do Município, a fim de que se apurassem as necessidades quantitativas e qualitativas nos setores do ensino primário e complementar (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 1967, p. 5).

Este breve excerto foi extraído da página de abertura do *Levantamento Escolar do Município de São Paulo* publicado em 1967 pela administração municipal. Assinado pelo então secretário de educação e cultura Araripe Serpa, tal discurso se organiza, como se pode notar, em torno de uma noção de planejamento que se desdobra entre dois eixos principais: a formulação de uma política educacional e a programação de tarefas que lhe sejam correlatas. Ao que tudo indica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece uma política em nível nacional que consiste, *grosso modo*, em distribuir entre os distintos níveis da administração pública suas tarefas correlatas. De modo que haverá, sob os "preceitos legais que orientam a filosofia de nossa educação", necessariamente uma distribuição geopolítica da educação nacional em estratos regionais.

No que tange aos municípios, as tarefas que concernem à consecução do plano nacional parecem transfigurar-se especialmente na elaboração de planos menores que, em todo caso, não poderão deixar de ter suas próprias tarefas correlatas. O material de que dispomos aqui consiste, portanto, em um desdobramento singular da política nacional ao nível do município de São Paulo, fruto da aplicação de uma parcela de suas receitas ao "desenvolvimento do ensino". Levantamento escolar que, ao mesmo tempo, responde a uma política e institui outra; discurso preliminar que estabelece uma linearidade política entre as forças que fazem este livro emergir e os efeitos que tenciona produzir. Notemos com mais cuidado como esta movimentação política se desenrola nas palavras de Serpa.

A instituição escolar está impreterivelmente tomada como epicentro da política educacional da municipalidade e as tarefas engendradas por esta política educacional apontam univocamente para a apuração de necessidades nos setores do ensino primário e complementar. De modo que, de sua posição central no discurso político-educacional em questão, as escolas se articulam a três jogos concomitantes de distribuição de posicionamentos. Primeiro, em relação ao espaço geral que concerne ao município e que se distribui entre distritos e subdistritos – como a União se distribui em Estados e estes em Municípios. Segundo, em relação ao conjunto de todas as escolas que se pode encontrar neste mesmo espaço fragmentário das divisas federativas – onde se incluem também as particulares, as estaduais e aquelas ligadas ao Serviço Social da Indústria, de alcance nacional. Terceiro, em relação ao traçado pedagógico

que diferencia o ensino primário, principalmente, de outros estratos escolares estabelecidos por força de uma segmentação etária.

Entre estes jogos, se delineia o aspecto geral de um "sistema de ensino", definido entre "preceitos legais" que tratam de distribuir a educação por meio da distribuição das escolas: no espaço geográfico, que se compõe de territorialidades justapostas; no espaço político, cindido em instâncias administrativas concorrentes; no espaço pedagógico, onde o princípio do ensino progressivo se converte numa setorização da instituição escolar. É preciso notar, pois, nesta imagem sistemática do ensino, ou melhor, nesta configuração da "educação" como uma complexa plataforma de distribuição do ensino, certas protuberâncias já identificadas nos outros materiais analisados ao longo da presente pesquisa.

O problema que consiste, de maneira geral, na organização das escolas de acordo com a distribuição política do espaço geográfico, vimos com toda clareza emergir já no século XVII, nas obras dos jesuítas e de Comênio. O estabelecimento de parâmetros elementares para o governo do ensino por meio da regulamentação, por um lado, e da reforma das instituições escolares, por outro, embora irrompa naqueles livros sob um traçado que confere a seus autores uma originalidade particularmente histórica, aqui está precisamente no centro do discurso. De modo que não um mesmo problema, mas um mesmo eixo de problematização das disposições políticas e institucionais da educação desponta como feixe de convergência agenciado pelas prefacialidades destes três livros.

De outro modo, e ainda mais latente, a setorização das escolas de acordo com um princípio de segmentação do ensino em faixas etárias não decorrerá de um tema latente também nos outros livros analisados, ainda que com nuances distintas? Pois o problema do exame, que percorre diversamente em nosso arquivo as obras de Raul Pompéia, de Miguel Milano e de Gilbert de Landsheere, se situa, afinal, entre os "preceitos legais" que o definem como prática irrevogável às escolas e a necessidade de transição dos alunos entre os diversos níveis de ensino que a ele se oferecem. Ainda, aos cinco volumes de *O Emílio ou Da Educação*, Launay sugere títulos emblemáticos a este respeito:

> *Livro I – "A idade da natureza" – o bebê (infans);*
> *Livro II – "A idade da natureza" – de 2 a 12 anos (puer);*
> *Livro III – "A idade da força" – de 12 a 15 anos;*
> *Livro IV – "A idade da razão e das paixões" – de 15 a 20 anos;*
> *Livro V – "A idade de sabedoria e do casamento" – de 20 a 25 anos.*
> (ROUSSEAU, 1999, p. XII-XIV)

Podemos dizer então que, neste apanhado introdutório ao *Levantamento Escolar do Município de São Paulo*, parecem convergir algumas forças discursivas que põem a educação, num sentido amplo, em circulação em nosso arquivo, de maneira espraiada e, no entanto, relativamente regular. Não porque sua estratégia consista em percorrer de forma sistemática um conjunto de saberes pedagógicos que se pode localizar em certos livros, mas porque nos oferece indícios de que certas disposições institucionais, no interior das quais uma discursividade política da educação se assenta em nossos tempos, encontram, em certos arranjos prefaciais, plataformas privilegiadas de lançamento à experiência do pensamento.

Que tipo de espacialidade, afinal, configura um "sistema de ensino", uma "política educacional" ou mesmo a própria "educação" nos livros? Nas palavras de Serpa, por exemplo, a educação esguia-se na forma de uma "realidade escolar" que pode ser levantada, contabilizada, mapeada e, em uma palavra, representada em uma linguagem estatística. Trata-se, pois, de um recorte da realidade "em geral" que talvez somente se possa conceber nas tramas de um discurso que o estabelece. As escolas do município não vêm efetivamente se reunir elas mesmas na superfície do amplo caderno de papel, mas no brio de uma espacialidade utópica, ou seja, situada fora do espaço onde a linguagem se experimenta, que a sintaxe do discurso prefacial tenciona assentar concretamente na noção de uma "política educacional".

Onde se situa a "história da educação" senão espraiada numa vasta rede de livros, discursos e saberes que não cessam de lançar o pensamento a um espaço pretérito, situado fora de todos os espaços em que se pode pisar, de onde se pode efetivamente trazer técnicas, instrumentos e estratégias de contingenciamento da educação? Não será cabível descrever o vestibular como uma experiência utópica que se esgarça por meses e até mesmo por anos no pensamento dos jovens vestibulandos, produzindo efeitos de saber e de corpo que efetivamente se desdobram no espaço do ritual, ou ainda, que desembrulham a própria espacialidade do ritual examinatório? A utopia da didática ou da educação "perfeita" não será justamente o espelho que faz irromper experiências de planejamento pedagógico sistemático? A própria pedagogia não consistirá numa espécie de entrecruzamento de utopias educacionais que, ao produzirem pensamento, produzem o próprio corpo pedagógico?

Em todo caso, não se trata aqui de defender o caráter utópico da educação ou da pedagogia em específico. O que estas análises mostram é tão somente que, no que diz respeito ao funcionamento discursivo dos livros, a linguagem prefacial parece funcionar utopicamente, levando o livro a espaços que lhe escapam, forjando-lhe corporeidades que não coincidem com suas próprias, posicionando o livro em relação a espaços outros – históricos, políticos, literários, enfim. Por outro lado, na medida mesma em que estes espaços "sem espaço real" se voltam

para a superfície da experiência, produzindo efeitos de composição que não cessam de esgarçar a corporeidade do pensamento e a própria densidade espacial do livro, chegam a constituir *forças heterotópicas* decisivas para o funcionamento dos discursos.

Nesse sentido, os discursos em geral parecem não prescindir de um funcionamento utópico da linguagem, deste procedimento que precisa arremessar o pensamento para fora do corpo e que lá constrói seu espaço próprio. Fabulosos ou não, porém, estes espaços discursivos reverberam em movimentos singulares de espacialização do pensamento, numa geografia dos saberes, numa política da experiência, numa pedagogia da linguagem que não é senão a própria forma que o corpo toma no mundo. Deste modo, se é possível falar em uma "literatura educacional", é tão somente na medida em que alguma forma de utopia do ensino ganha espaço real na superfície do livro, ou seja, no movimento em que uma força heterotópica faz a educação irromper na experiência do pensamento.

Considerações Finais

Não obstante o desafio proposto por esta pesquisa de fazer enveredar o pensamento pela ampla problemática concernente aos atravessamentos discursivos que se produzem nas tramas prefaciais dos livros, faz-se necessário investir certa metadiscursividade à dissertação que aqui se encerra. De maneira geral, o desenho de conjunto que procuramos traçar pelo sequenciamento de alguns capítulos desdobra menos o intuito de uma progressão argumentativa em defesa de uma tese central que a tentativa de configurar um ambiente mais ou menos bem delimitado de interpelações que fazem cruzar o funcionamento dos livros, e especialmente de suas prefacialidades, com o pensamento educacional à luz de uma transversalidade teórica delineada em companhia de Michel Foucault.

Não é irrelevante que hajam lacunas, por exemplo, quanto ao problema que consiste em delimitar os "gêneros literários" aos quais os livros sempre acabam por ser lançados, ou ao alcance teórico das críticas dirigidas por Derrida à *História da Loucura*, ou ainda quanto ao domínio dos estudos que investem numa diferenciação sistemática entre pedagogia, educação e didática. No entanto, se lacunas como estas ganham espaço no presente trabalho, isso não se deve senão aos contornos singulares da problematização, das aproximações, dos deslizamentos, da espacialidade singular que procuramos construir como pensamento.

Em todo caso, o desvio aqui e ali de domínios bem constituídos como o da "crítica literária" ou da "análise filosófica" ou ainda da "teoria pedagógica", visou menos uma hierarquização destes domínios que a exposição de certos conjuntos de posicionamentos em relação aos quais este estudo se pôde constituir. De modo que não se trata de colocar o problema prefacialidade-discurso-educação como um problema que surge de si mesmo ou que pertence a um ou outro domínio estrito, ou sequer que deriva radicalmente de uma obra específica. É no plano de uma rede de articulações teóricas e temáticas, bem entendida como conjunto de posicionamentos entre autores, domínios, objetos, livros, saberes, que procuramos fazer falar o pensamento educacional.

É certo que, nesse sentido, Foucault figura como peça-chave. Mas não porque nos ponha um problema definitivo que mereça ser enfim abordado ou ainda mais uma vez revisitado. E sim porque sua obra apresenta, na dispersão que lhe é característica, uma série de intersecções com problemas que efetivamente nos interessam, inclusive com o problema que consiste em delinear, na dispersão do arquivo, feixes de relações capazes de encetar análises estratégicas para uma determinada empreitada investigativa. Tomamos, assim, Foucault como um parceiro

impreterível em nossos estudos porque, ao longo da pesquisa, parcelas de seus ditos e escritos mostraram-se ferramentas estratégicas para esgarçar nossas próprias questões.

E, entre as questões que irrompem ao longo do trabalho, talvez possamos destacar como principal aquela que interpela as injunções de superfície entre linguagem, espaço e pensamento provocadas pelas prefacialidades. Com efeito, o problema ganha contornos mais precisos ao final do trabalho, especialmente no último capítulo, quando das *utopias* e das *heterotopias* foucaultianas procuramos extrair, primeiro, *experiências* utópicas e heterotópicas e, depois, a noção de um *funcionamento utópico* da linguagem capaz de fazer vergar o pensamento em *forças heterotópicas* que produzem a própria espacialidade da experiência. Mas a derradeira posição deste movimento teórico-analítico não deve ser tomada no sentido de uma conclusão que faz dirigir toda a pesquisa para a defesa de uma tese que pertenceria, afinal, a Foucault.

Se houver aqui espaço para uma releitura estratégica dos movimentos analíticos que se desdobraram ao longo da dissertação, veremos que, embora estes "operadores conceituais" só tenham ganhado uma forma radicalmente sintática ao final do estudo, já na problematização de Marco Polo, Hans Staden e Benjamin de Tudela, no primeiro capítulo, é em torno dos efeitos de composição provocados pelos prólogos e prefácios que nossas indagações gravitam. A inscrição de uma antiguidade ontológica àqueles livros, bem como sua justaposição à sombra do gênero dos "relatos de viagem", mostrou-se não apenas circunstancial como decisiva para a consolidação de uma certa unidade dos discursos que os fazem operar como textos. É, pois, entre a circunstância da publicação e a proliferação incessante de discursos sobre aquelas obras que o "gênero" ao qual são atrelados e a "historicidade" que lhes pertence tomam forma no pensamento contemporâneo.

Isso está disposto de tal modo no prefácio de 1972 da *História da Loucura* que tanto o discurso "literário" quanto o discurso "histórico", no plano das prefacialidades, parecem não poder resistir à volatilidade característica do discurso que se espraia em séries de edições subsequentes, disparatadas. E é para o estudo desta volatilidade que Foucault nos oferece um instrumental extremamente potente. Pois *O que é um autor?*, *Isto não é um cachimbo*, *A ordem do discurso*, mais do que conceitos propriamente, nos oferecem condições ímpares, sobretudo, para repensar o estatuto textual dos discursos em circulação nos livros. Caminhando, portanto, na contramão da "pedagogia" e da "crítica" que, segundo Foucault, não cessam de reduzir os discursos a textos, a pequenos corpos que se encerram em si mesmos e que contém na espessura do papel todo o pensável que sua linguagem pode suscitar, somos instados a lançar a questão não a textos, mas a discursos que tomam livros como plataforma de circulação.

Entramos assim no domínio dos discursos, porque é ali que a palavra enunciada deixa de ser um objeto único, original e irrepetível para se tornar nó em uma rede viva, pensamento em circulação, saberes e poderes em movimento. Há retomadas de temas, de assuntos, de abordagens, de certas figuras e objetos, neste discurso e naquele, em livros que não chegam a advogar parentescos necessários entre si. Estes temas, assuntos, abordagens e figuras comuns, como vimos, proliferam nos intervalos que separam discursos aparentemente divergentes ou simplesmente díspares entre si. Se levamos em conta as circunstancias específicas em que tais retomadas acontecem e as direções para as quais apontam, Foucault nos convida a observá-las como *regularidades discursivas* que bem podem ser exploradas, adensadas, descritas.

Adotamos então os arranjos metadiscursivos que engendram a unidade dos livros como plataformas de análise disto que podemos chamar de uma volatilidade regular do discurso. De maneira especial, detivemo-nos a uma região provisória de análise que abrangia uma série de livros endereçados das mais variadas formas ao domínio dos assuntos, problemas, temas, teorias e objetos concernentes ao pensamento da educação. Sem pretender finalizar nossa empreitada, por exemplo, na máxima de que, afinal, as prefacialidades em geral constituem instrumentos puramente didáticos, ou na constatação de que há gêneros e subgêneros próprios ao que poderia ser pensado como "literatura pedagógica", ou ainda numa análise exaustiva das singularidades que perfazem o domínio dos saberes que recobrem a educação, procuramos tão somente descrever alguns movimentos convergentes no plano de sua dispersão prefacial.

Desse modo, estes movimentos nos permitiram identificar zonas de interesse ao pensamento educacional contemporâneo, debates que estão em voga em nossos dias. Em todo caso, pudemos esboçar algumas estratégias descritivas por meio das quais se pode abordar as redes de problematizações constituídas nos campos que se abrem *entre* diferentes domínios enunciativos: entre Marco Polo e Manuel Komroff, entre a *História da Loucura* e *A Escritura da Diferença*, entre *As Palavras e as Coisas* e *O Corpo Utópico*. Finalmente, a estes campos buscamos dirigir as noções de funcionamento utópico da linguagem e de forças heterotópicas, propondo que as prefacialidades, na medida mesma em que se instituem como espaços outros dentro dos livros, espaços que estão fora da "obra", lançam-na a uma virtualidade que não cessa de produzir efeitos de pensamento. Efeitos de verdade, efeitos de realidade.

É preciso reiterar, ainda mais uma vez, que não se trata aqui de denunciar os discursos prefaciais, os metadiscursos que se dobram sobre os livros, os saberes que se desenrolam ao nível do comentário como utopias, como paisagens irreais que encerram, enfim, algum tipo de existência estritamente quimérica, mas de sugerir que talvez seja por meio de um *funcionamento utópico*, pela passagem do pensamento por espaços sem espaço desenhados na superfície da

linguagem – espaço fabuloso às vezes, mas também espaço científico, físico, histórico, literário, político – que certas disposições do mundo efetivamente se espacializem. Nesse sentido, para lançar mão dos exemplos supracitados, talvez configurem *forças heterotópicas* o mito, a ciência, a física, a história, a literatura, a política. E por que não a educação?

REFERÊNCIAS

BACH, Augusto. O *leitmotiv* arqueológico de Foucault no Prefácio de *História da Loucura*. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 15, n. 23, p. 65-87, jan./jun. 2008.

BARROS, Ana Maria Leite de. Questões de Michel Foucault à revista Hérodote e respostas dos geógrafos. **Geografares – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória, n. 21, p. 25-41 jan./jun. 2016.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O Rumor da Língua**. Martins Fontes, São Paulo, 2004.

BRINGHURST, Robert. **Elementos do estilo tipográfico (versão 4.0)**. Tradução André Stolarski. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

CALOMENI, Tereza. A "secreta fundação" da psiquiatria: Considerações sobre a análise foucaultiana da história da loucura. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2008, Caxambu. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**, 2008. p. 1-17.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor.** Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.

_____. Inventário de procedimentos didáticos de tradução. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018.

CUNHA, Paula Cristina Ribeiro da Rocha de Morais. Apontamentos teóricos sobre Literatura de Viagens. **Revista Caracol**, São Paulo, n. 3, p. 153-174, 2012.

DERRIDA, Jacques. **L'écriture et la differénce**. Paris: Éditions du Seuil, 1967.

DOMINIC, James. *Letter Of Transmission*. In: ***The Jesuit Ratio Studiorum of 1599***. Tradução e Introdução: Allan P. Farrell. Washington, D.C.: Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970.

DRYANDRI, Johann. Prefácio. In: STADEN, Hans. **Duas Viagens ao Brasil**. Tradução Alberto Löfgren. São Paulo: Editora Beca, 2000.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A Arqueologia do Saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forese Universitária, 1986.

_____. **As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. ***Dits et Écrits***. Organização Daniel Defert e François Ewald. Paris: Éditions Gallimard, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **Ditos e Escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Organização Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Ditos e Escritos I – Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Organização Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **Ditos e Escritos IV – Estratégia, Poder-Saber**. Organização Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Organização Manoel Barros da Motta. Rio de janeiro: Forense universitária, 2006c.

_____. ***Le Corps Utopique, Les Hétérotopies*.** Organização Manoel Barros da Motta Posfácio de Daniel Defert. Paris: Nouvelles Éditions Lignes, 2009.

_____. **Ditos e Escritos VI: Repensar a política**. Organização Manoel Barros da Motta Rio de janeiro: Forense universitária, 2010.

_____. **Ditos e Escritos VIII: Segurança, penalidade e prisão**. Organização Manoel Barros da Motta. Rio de janeiro: Forense universitária, 2012.

_____. **Ditos e Escritos IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Organização Manoel Barros da Motta. Rio de janeiro: Forense universitária, 2013a.

_____. **O corpo utópico, As heterotopias.** Posfácio de Daniel Defert; Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013b.

_____. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014a.

_____. Prefácio. In: _____. **História da Loucura na Idade Clássica.** Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014b.

_____. A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014c.

_____. **Ditos e Escritos X – Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade** Organização Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d.

_____. **Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 10ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016a.

_____. **Isto não é um cachimbo.** Tradução Jorge Coli. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Subjetividade e Verdade**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016c.

_____. **Ditos e Escritos VII – Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina.** Organização Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016d.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forese Universitária, 2017.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Hemeroteca Digital**. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução. In: COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: **tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.** Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

JUNQUEIRA, Mary Anne. Elementos para uma discussão metodológica dos relatos de viagem como fonte para o historiador. In: **Cadernos de Seminários de Pesquisa**, v. II, 2011. São Paulo. Editora Humanitas – USP, 2011. p. 44-61.

KOMROFF, Manuel. *Introduction*. In: POLO, Marco. ***The travels of Marco Polo.*** Tradução Manuel Komroff. Nova Iorque: Norton & Company, 1953.

LACOSTE, Yves. **A Geografia:** Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 2019.

LANDSHEERE, Gilbert de. **Avaliação contínua e exames:** noções de docimologia. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

LAUFER, Roger. **Introdução à Textologia:** Verificação, Estabelecimento, Edição de Textos. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LAUNAY, Michel. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação** Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1968.

_____. ***Rousseau, écrivain politique:*** *1712-1762*. Genebra: Slatkine, 1989.

_____. ***Introduction à la vie littéraire du XVIII siècle***. Paris: Bordas, 1971.

MANZI, Ronaldo. O *cogito* e a loucura: revisitando o debate de Foucault e Derrida em torno da continuidade ou descontinuidade dos saberes. **Synesis: Revista do Centro de Teologia e Humanidades da UCP**, Petrópolis, v. 5, n. 2, p. 148-166, jul/dez. 2013:

MILANO, Miguel. **Meus Exames**. 6ª ed. São Paulo: Livraria Teixeira, 1933.

_____. **Meus Exames**. 9ª ed. São Paulo: Livraria Teixeira, 1941.

MUCHAIL, Salma Tannus. Ler, traduzir, ensinar. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba v. 28, n. 45, p. 789-800, set./dez. 2016.

NASCIMENTO, Evando. O debate Foucault e Derrida: Razões ou desrazões do pensamento. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 40, p. 135-153, jan./abr. 2017.

OS LIVROS que mais se venderam no ano findo. **Diário Nacional**, 7 de fevereiro de 1930.

PAREDES, Alonso Victor. **Institución y orígen de la arte de la imprenta**. Edição e prólogo de Jaime Moll. Valência: Calambur Editorial, 2002.

PEDAGOGIA é o curso com maior número de ingressantes. **Revista Educação**, ed. 254, 21 de novembro de 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/11/21/curso-pedagogia/>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2020.

PEREIRA NETO, André. Foucault, Derrida e a História da Loucura: notas sobre uma polêmica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 637-641, jul./set. 1998.

PIOVESAN, A. **Manual de leitura dinâmica**. Rio de Janeiro: Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal LTDA, 1971.

POLO, Marco. **O Livro das Maravilhas:** A Descrição do Mundo. Tradução Elói Braga Júnior. Porto Alegre: L&PM, 2015.

_____. ***The travels of Marco Polo***. Tradução Manuel Komroff. Nova Iorque: Norton & Company, 1953.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu:** crônica de saudades. São Paulo: Klick, 1997.

PRADO, Tomás. **Foucault e a linguagem do espaço**. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: PUC, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Levantamento escolar do município de São Paulo: 1967**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1967.

RAMOS, Ricardo. Histórias da *História da Loucura*. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 215-231, 2003.

ROCHA, V.; PÁDUA, L. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para o quê? In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideo, **Anais**... Montevideo, 2009.

ROUDINESCO, Elisabeth et al. **Foucault:** Leituras da história da loucura. Tradução Maria Ignes Duque Estrada. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHEMES, Elisa Freitas. A literatura de viagem como gênero literário e como fonte de pesquisa. In: Simpósio Nacional de História – Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, 28., 2015, Florianópolis, **Anais**... Florianópolis, UFSC, 2015.

STADEN, Hans. **Duas Viagens ao Brasil**. Tradução Alberto Löfgren. São Paulo: Editora Beca, 2000.

TUDELA, Benjamin de. **O Itinerário de Benjamin de Tudela**. Organização, Tradução e Notas: Jacob Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

YAZBEK, André. O *louco* e o *sonhador*: Jacques Derrida leitor de *História da Loucura*, de Michel Foucault (notas sobre uma polêmica). **Revista Trágica: Estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 21-40, 2016.

YERASIMOS, Stéphane. Introdução: Sob os olhos do Ocidente. In: POLO, Marco. **O Livro das Maravilhas**: A Descrição do Mundo. Tradução Elói Braga Júnior. Porto Alegre: L&PM, 2015.

ANEXO A – SÍNTESE DA COLEÇÃO *DITS ET ÉCRITS*

Relação de ditos e escritos legados por Michel Foucault, tal como reunidos na Coleção *Dits et Écrits*, dirigida por Daniel Defert e François Ewald, com colaboração de Jacques Lagrange, e publicada em dois volumes pela *Éditions Gallimard* em 1994.

Volume I – **1954-1975**	
Chronologie par Daniel Defert	
1954	1. Introduction, *in* Binswanger (L.), *Le Rêve et l'Existence*
1957	2. La psychologie de 1850 à 1950 3. La recherche scientifique et la psychologie
1961	4. Préface, *in* Foucault (M.), *Folie et Déraison. Histoire de la folie à l'âge classique* 5. La folie n'existe que dans une société 6. Alexandre Koyré: *La Révolution astronomique, Copernic, Kepler, Borelli*
1962	7. Introduction, *in* Rousseau (J.-J.), *Rousseau Juge de Jean-Jacques. Dialogues* 8. Le «non» du père 9. Le cycle de grenouilles 10. Dire et voir chez Raymond Roussel 11. Un si cruel savoir
1963	12. Wàchter über die Nacht der Menschen («Veilleur de la nuit des hommes». Sur Rolf Italiaander) 13. Préface à la transgression (en hommage à Georges Bataille) 14. Le langage à l'infini 15. Guetter le jour qui vient 16. L'eau et la folie 17. Distance, aspect, origine 18. Un «nouveau roman» de terreur
1964	19. Notice historique, *in* Kant (E.), *Anthropologie du point de vue pragmatique* 20. Postface à Flaubert (G.), *Die Versuchung des Heiligen Antonius (La Tentation de saint Antoine)* 21. La prose d'Actéon 22. Debat sur le roman 23. Debat sur la poésie 24. Le langage de l'espace 25. La folie, l'absence d'oeuvre 26. Pourquoi réédite-t-on l'oeuvre de Raymond Roussel? Un précurseur de notre litterature moderne 27. Les mots qui saignent (Sur *L'Énéide* de P. Klossowski) 28. Le *Mallarmé* de J.-P. Richard 29. L'obligation d'écrire
1965	30. Philosophie et psychologie 31. Philosophie et vérité 32. *Les Suivantes*
1966	33. La prose du monde 34. Michel Foucault, *Les Mots et les Choses* 35. À la recherche du present perdu 36. L'arrière-fable 37. Entretien avec Madeleine Chapsal 38. La pensée du dehors 39. L'homme est-il mort? 40. Une histoire restée muette

	41. Michel Foucault et Gilles Deleuze veulent rendre à Nietzsche son vrai visage
	42. Qu'est-ce qu'un philosophe?
	43. C'etait un nageur entre deux mots
	44. Message ou bruit?
1967	45. Introduction générale aux *Oeuvres philosophiques completes* de F. Nietzsche
	46. Nietzsche, Freud, Marx
	47. La philosophie structuraliste permet de diagnostiquer ce qu'est «aujourd'hui»
	48. Sur les façons d'écrire l'histoire
	49. La *Grammaire générale* de Port-Royal
	50. Che cos'e Lei Professor Foucault? («Qui êtes-vous, professeur Foucault?»)
	51. Les mots et les images
1968	52. Les déviations religieuses et le savoir médical
	53. Ceci n'est pas une pipe
	54. En intervju med Michel Foucault («Interview avec Michel Foucault»)
	55. Foucault répond à Sartre
	56. Une mise au point de Michel Foucault
	57. Lettre de Michel Foucault à Jacques Proust
	58. Réponse à une question
	59. Sur l'archéologie des sciences. Reponse au Cercle d'epistémologie
1969	60. Introduction, *in* Arnauld (A.) et Lancelot (C.), *Grammaire générale et raisonnée*
	61. Conversazione con Michel Foucault («Conversation avec Michel Foucault»)
	62. Médecins, juges et sorciers au XVIIe siècle
	63. Maxime Defert
	64. Ariane s'est pendue
	65. Précision
	66. Michel Foucault explique son dernier livre
	67. Jean Hyppolite. 1907-1968
	68. La naissance d'un monde
	69. Qu'est-ce qu'un auteur?
	70. Linguistique et sciences sociales
	71. Titres et travaux
1970	72. Foreword to the English Edition («Préface à l'édition anglaise»), in Foucault (M.), *The Order of Things*
	73. Sept propos sur le septième ange
	74. Présentation, *in* Bataille (G.), *Oeuvres completes*
	75. La bibliothèque fantastique
	76. In *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications* (Discussion sur un exposé de F. Dagognet: «Cuvier»)
	77. La Situation de Cuvier dans l'histoire de la biologie
	78. Le piège de Vincennes
	79. II y aura scandale, mais... (sur Pierre Guyotat)
	80. Theatrum philosophicum
	81. Croître et multiplier (sur Francois Jacob)
	82. Kyôki, bungaku, shakai («Folie, litterature, société»)
	83. Kyôki to shakai («La folie et la société»)
1971	84. Nietzsche, la généalogie, l'histoire
	85. Entrevista com Michel Foucault («Entretien avec Michel Foucault») (Sur *L'Archéologie du savoir*)
	86. Tract ronéotypé (Manifeste du G.I.P.), 8 février 1971
	87. (Sur les prisons) in *J'accuse*, n° 3, 15 mars 1971, p. 26 (Groupe d'information sur les prisons)
	88. Enquête sur les prisons: brisons les barreaux du silence
	89. A conversation with Michel Foucault («Conversation avec Michel Foucault», *Partisan Review*)
	90. La prison partout

	91. Préface à *Enquête dans vingt prisons*
	92. L'article 15 (L'affaire Jaubert)
	93. Rapports de la commission d'information sur l'affaire Jaubert
	94. Je perçois l'intolérable
	95. Un problème m'intéresse depuis longtemps, c'est celui du système pénal
	96. Lettre de Michel Foucault
	97. Monstrosities in Criticism («Les monstruosités de la critique»)
	98. Par-delà le bien et le mal (Entretien, *Actuel*)
	99. Le discours de Toul
	100. Foucault Responds («Foucault répond»)
	101. La volonté de savoir
1972	102. Mon corps, ce papier, ce feu
	103. Rekishi heno kaiki («Revenir à l'histoire»)
	104. Michel Foucault Derrida e no kaino («Reponse à Derrida»)
	105. Die Grosse Einsperrung («Le grand enfermement»)
	106. Les intellectuels et le pouvoir
	107. Table ronde
	108. Sur la justice populaire. Débat avec les maos
	109.I problemi della cultura. Un dibattito Foucault-Preti (« Les problèmes de la culture. Un débat Foucault-Preti»)
	110. Les grandes fonctions de la médecine dans notre société
	111. Piéger sa propre culture
	112. Meeting Vérité-Justice. 1 500 Grenoblois accusent
	113. Une giclée de sang ou un incendie
	114. Les deux morts de Pompidou
	115. Théories et institutions pénales
1973	116. Préface, *in* Livrozet (S.), *De la prison à la révolte*
	117. Pour une chronique de la mémoire ouvrière
	118. La force de fuir
	119. Archeologie kara dynastique he («De l'archéologie à la dynastique»)
	120. En guise de conclusion
	121. Un nouveau Journal?
	122. Em torno de Édipo («Autour d'Oedipe»)
	123. L'intellectuel sert à rassembler les idées, mais «son savoir est partiel par rapport au savoir ouvrier»
	124. Foucault, o filósofo, está falando. Pense («Foucault, le philosophe est en train de parier. Pensez»)
	125. Gefängnisse und Gefängnisrevolten («Prisons et révoltes dans les prisons»)
	126. O mundo é um grande hospício («Le monde est um grand asile»)
	127. À propos de l'enfermement pénitentiaire
	128. Convoqués à la P.J.
	129. Premières discussions, premiers balbutiements: la ville est-elle une force productive ou d'antiproduction ?
	130. Arrachés par d'énergiques interventions à notre euphorique séjour dans l'histoire, nous mettons laborieusement en chantier des «catégories logiques»
	131. La société punitive
1974	132. Human Nature: Justice versus Power («De la nature humaine: justice contre pouvoir»)
	133. Sur *La Seconde Revolution chinoise*
	134. *La Seconde Revolution chinoise*
	135. Paris, galerie Karl Flinker, 15 février 1974. Présentation (D. Byzantios, dessins)
	136. Carceri e manicomi nel congegno del potere («Prisons et asiles dans le mécanisme du pouvoir»)
	137 Michel Foucault on Attica («À propos de la prison d'Attica»)
	138. Sexualité et politique
	139. A verdade e as formas jurídicas («La vérité et les formes juridiques»)

	140. Anti-Rétro
	141. Loucura, uma questão de poder («Folie, une question de pouvoir»)
	142. Table ronde sur l'expertise psychiatrique
	143. Le pouvoir psychiatrique
1975	144. Préface, *in* Jackson (B.), *Leurs prisons. Autobiographies de prisonniers américains*
	145. (Lettre) *in* Clavel (M.), *Ce que je crois*
	146. La casa della follia («La maison des fous»)
	147. Un pompier vend la mèche
	148. La politique est la continuation de la guerre par d'autres moyens
	149. À quoi rêvent les philosophes?
	150. La peinture photogénique
	151. Des supplices aux cellules
	152. Sur la sellette
	153. II carcere visto da un filosofo francese («La prison vue par um philosophe français»)
	154. La fête de l'ecriture
	155. La mort du père
	156. Entretien sur la prison: le livre et sa méthode
	157 Pouvoir et corps
	158. Aller à Madrid
	159. À propos de Marguerite Duras
	160. Hospícios. Sexualidade. Prisões («Asiles, Sexualité, Prisons»)
	161. Radioscopie de Michel Foucault
	162. Faire les fous
	163. Michel Foucault. El filósofo responde («Michel Foucault. Les réponses du philosophe»)
	164. Sade, sergent du sexe
	165. Les anormaux

Volume II – **1976-1988**

1976	166. Une mort inacceptable (l'affaire Mirval)
	167. Les têtes de la politique
	168. La politique de la santé au XVIIIe siècle
	169. Questions à Michel Foucault sur la geographie
	170. Crisis de un modelo en la medicina? («Crise de la médecine ou crise de l'antimédecine?»)
	171. Sur *Histoire de Paul*
	172. Michel Foucault: crimes et châtiments en U.R.S.S. et ailleurs
	173. L'extension sociale de la norme
	174. Hanzai tosite no chishiki («Le savoir comme crime»)
	175. Michel Foucault, l'illégalisme et l'art de punir
	176. Sorcellerie et folie
	177. Points de vue
	178. Des questions de Michel Foucault à *Hérodote*
	179. Bio-histoire et bio-politique
	180. Entretien avec Michel Foucault: *Moi, Pierre Rivière*
	181. L'Occident et la vérité du sexe
	182. Pourquoi le crime de Pierre Rivière ?
	183. Ils ont dit de Malraux
	184. La fonction politique de l'intellectuel
	185. Le retour de Pierre Rivière
	186. Le discours ne doit pas être pris comme...
	187. II faut défendre la société
1977	188. Préface à *My Secret Life*
	189. Préface, *in* Deleuze (G.) et Guattari (F.), *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*
	190. Sexualität und Wahrheit («Sexualité et vérité»)

	191. Préface, *in* Debard (M.) et Hennig (J.-L.), *Les Juges kakis*
	192. Intervista a Michel Foucault («Entretien avec Michel Foucault»)
	193. Corso del 7 gennaio 1976 («Cours du 7 janvier 1976»)
	194. Corso del 14 gennaio 1976 («Cours du 14 janvier 1976»)
	195. L'oeil du pouvoir
	196. El nacimiento de la medicina social («La naissance de la médecine sociale»)
	197 Les rapports de pouvoir passent ä l'interieur des corps
	198. La vie des hommes infames
	199. Le poster de l'ennemi public n° 1
	200. Non au sexe roi
	201. Les matins gris de la tolérance
	202. L'asile illimité
	203. Paris, galerie Bastida-Navazo, avril 1977 (sur le peintre Maxime Defert)
	204. La grande colère des faits (sur A. Glucksmann)
	205. L'angoisse de juger
	206. Le jeu de Michel Foucault (entretien sur l'*Histoire de la sexualité*)
	207. Une mobilisation culturelle
	208. Le supplice de la vérité
	209. Enfermement, psychiatrie, prison
	210. Va-t-on extrader Klaus Croissant?
	211. Michel Foucault: «Désormais la sécurité est au-dessus des lois»
	212. El poder, una bestia magnifica («Le pouvoir, une bête magnifique»)
	213. Michel Foucault: la sécurité et I'État
	214. Lettre ä quelques leaders de la gauche
	215. Die Folter, das ist die Vernunft («La torture, c'est la raison »)
	216. Kenryoku to chi («Pouvoir et savoir»)
	217. Wir fühlten uns als schmutzige Spezies («Nous nous sentions comme une sale espèce»)
	218. Pouvoirs et stratégies
1978	219. Introduction by Michel Foucault
	220. About the Concept of the «Dangerous Individual» in 19th Century Legal Psychiatry («L'évolution de la notion d'«individu dangereux» dans la psychiatrie légale du XIXe siècle»)
	221. Dialogue on Power («Dialogue sur le pouvoir»)
	222. Kuôki to shakai («La folie et la société»)
	223. 4e de couverture in *Herculine Barbin, dite Alexina B*
	224. Eugène Sue que j'aime
	225. Une érudition étourdissante
	226. Alain Peyrefitte s'explique... et Michel Foucault lui répond
	227. La grille politique traditionnelle
	228. Attention: danger
	229. Incorporacion del hospital en la tecnologia moderna («L'incorporation de l'hôpital dans la technologie moderne»)
	230. Sei to seiji wo Kataru («Sexualité et politique»)
	231. La société disciplinaire en crise
	232. Gendai no Kenryoku wo tou («La Philosophie analytique de la politique»)
	233. Sei to Kenryoku («Sexualité et pouvoir»)
	254. Tetsugaku no butai («La scène de la philosophie»)
	235. Sekai-ninshiki no hôhô: marx-shusi wo dô shimatsu suruka («Méthodologie pour la connaissance du monde: comment se débarrasser du marxisme»)
	236. Michel Foucault to zen: *zendera taizai-ki* («Michel Foucault et le zen: un séjour dans un temple zen»)
	237. II misterioso ermafrodito («Le mystérieux hermaphrodite»)
	238. Precisazioni sul potere. Riposta ad alcuni critici («Précisions sur le pouvoir. Réponses à certaines critiques»)
	239. La «governamentalità» (La «gouvernementalité»)
	240. Du bon usage du criminel

	241. L'esercito, quando la terra trema («L'armée quand la terre tremble»)
	242. M. Foucault. Conversazione senza complessi con il filosofo che analizza le «strutture del potere» («M. Foucault. Conversation sans complexes avec le philosophe qui analyse les "structures du pouvoir"»)
	243. La scia ha cento anni di ritardo («Le chah a cent ans de retard»)
	244. Teheran: la fede contro la scia («Téhéran: la foi contre le chah»)
	245. À quoi rêvent les Iraniens?
	246. Le citron et le lait
	247. Ein gewaltiges Erstaunen («Une énorme surprise»)
	248. Una rivolta con le mani nude («Une révolte à mains nues»)
	249. Sfida all'opposizione («Défi à l'opposition»)
	250. I «reportages» di idee (« Les «reportages» d'idées»)
	251. Réponse de Michel Foucault à une lectrice iranienne
	252. La rivolta dell'Iran corre sui nostri delli minicasette («La révolte iranienne se propage sur les rubans des cassettes»)
	253. Il mitico capo della rivolta dell'Iran («Le chef mythique de la révolte de l'Iran»)
	254.Lettera di Foucault all'*Unità* («Lettre de Foucault à l'*Unità*»)
	255. Sécurité, territoire et population
1979	256. Préface de Michel Foucault
	257. La politique de la santé au XVIIIe siècle
	258. What is an Author? («Qu'est-ce qu'un auteur?»)
	259. L'esprit d'un monde sans esprit
	260. Manières de justice
	261. Una polveriera chiamata islam («Une poudrière appelée islam»)
	262. Michel Foucault et l'Iran
	263. La loi de la pudeur
	264. Un plaisir si simple
	265. Lettre ouverte à Mehdi Bazargan
	266. Pour une morale de l'inconfort
	267. Michel Foucault: le moment de vérité
	268. Vivre autrement le temps
	269. Inutile de se soulever?
	270. La stratégie du pourtour
	271. Nanmin mondai ha 21 seiku minzoku daiidê no zenchô da («"Le problème des réfugiés est un présage de la grande migration du XXIe siècle". Interview exclusive du philosophe français M. Foucault»)
	272. Foucault Examines Reason in Service of State Power («Foucault étudie la raison d'État»)
	273. Luttes autour des prisons
	274. Naissance de la biopolitique
1980	275. Préface, *in* Knobelspiess (R.), *QHS: Quartier de haute sécurité*
	276. Introduction, in *Herculine Barbin, Being the Recently Discovered Memoirs of a Nineteenth-Century French Hermaphrodite*
	277. La poussière et le nuage (M. Perrot, *L'Impossible Prison*)
	278. Table ronde du 20 mai 1978, *in* Perrot (M.), éd., *L'Impossible Prison*
	279. Postface, *in* Perrot (M.), éd., *L'Impossible Prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIXe siecle*
	280. Foucault Examines Reason in Service of State Power («Foucault étudie la raison d'État»)
	281. Conversazione con Michel Foucault
	282. Toujours les prisons
	283. *Le Nouvel Observateur* e l'Unione della sinistre (« Le Nouvel Observateur et l'Union de la gauche»)
	284. Les quatre cavaliers de l'Apocalypse et les vermisseaux quotidiens
	285. Le philosophe masqué
	286. L'immaginazione dell'Ottocento («L'imagination du XIXe siècle»)
	281 Le vrai sexe

	288. Roland Barthes (12 novembre 1915 – 26 mars 1980)
	289. Du gouvernement des vivants
1981	290. Préface à la 2e édition, *in* Vergès (J.), *De la stratégie judiciaire*
	291. «Omnes et singulatim»: Towards a Criticism of Political Reason («"Omnes et singulatim": vers une critique de la raison politique»)
	292. Lettre à Roger Caillois in *Hommage à Roger Caillois*
	293. De l'amitié comme mode de vie
	294. Le dossier «peine de mort». Ils ont écrit contre
	295. Sexuality and Solitude («Sexualité et solitude»)
	296. Est-il donc important de penser?
	297 As malhas do poder («Les mailles du pouvoir»), 1re partie
	298. Michel Foucault: il faut tout repenser, la loi et la prison
	299. Lacan, il «liberatore» della psicanalisi («Lacan, le "libérateur dela psychanalyse"»)
	300. Contre les peines de substitution
	301. Punir est la chose la plus difficile qui soit
	302. Les réponses de Pierre Vidal-Naquet et de Michel Foucault (l'état de guerre en Pologne)
	303. Notes sur ce qu'on lit et entend (même sujet)
	304. Subjectivité et vérité
1982	305. Pierre Boulez, l'écran traversé
	306. The Subject and Power («Le sujet et le pouvoir»)
	307. La pensée, l'émotion
	308. Conversation avec Werner Schroeter
	309. Rekishi heno Kaiki («Un premier pas de la colonisation de l'Occident»)
	310. Space, Knowledge and Power («Espace, savoir et pouvoir»)
	311. Entretien avec M. Foucault
	312. Le combat de la chasteté
	313. The Social Triumph of the Sexual Will: A Conversation with Michel Foucault («Le triomphe social du plaisir sexuel: une conversation avec Michel Foucault»)
	314. Des caresses d'hommes considérées comme un art
	315. As malhas do poder («Les mailles du pouvoir»), 2e partie
	316. Le terrorisme ici et là
	317. Sexual Choice, Sexual Act («Choix sexuel, acte sexuel»)
	318. Foucault: non aux compromis
	319. Michel Foucault: «II n'y a pas de neutralité possible.»
	320. En abandonnant les Polonais, nous renonçons à une part de nous-memes
	321. Michel Foucault: «L'expérience morale et sociale des Polonais ne peut plus être effacée.»
	322. L'âge d'or de la lettre de cachet
	323. L'herméneutique du sujet
1983	324. Des travaux
	325. Un système fini face à une demande infinie
	326. On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress («À propos de la généalogie de l'éthique: um aperçu du travail en cours»)
	327. Ça ne m'intéresse pas
	328. À propos des faiseurs
	329. L'écriture de soi
	330. Structuralism and Post-Structuralism
	331. An Exchange with Michel Foucault («Échange avec Michel Foucault»)
	332. Rêver de ses plaisirs. Sur l'«Onirocritique» d'Artémidore
	333. Michel Foucault/Pierre Boulez. La musique contemporaine et le public
	334. La Pologne, et après?
	335. Vous êtes dangereux
	336. Michel Foucault, an Interview with Stephen Riggins
	337. ... ils ont déclaré... sur le pacifisme, sa nature, ses dangers, ses illusions
	338. Usage des plaisirs et techniques de soi

1984	339. What is Enlightenment? («Qu'est-ce que les Lumières ?»)
	340. Préface to the *History of Sexuality* («Préface à l'*Histoire de la sexualité*»)
	341. Politics and Ethics: An Interview («Politique et éthique: une interview»)
	342. Polemics, Politics and Problematizations («Polémique, politique et problématisations»)
	343. Archaelogy of a passion («Archéologie d'une passion») (sur R. Roussel)
	344. On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress («À propos de la généalogie de l'éthique: um aperçu du travail en cours »)
	345. Foucault
	346. Qu'appelle-t-on punir?
	347. Le souci de la vérité
	348. Le style de l'histoire
	349. Interview met Michel Foucault («Interview de Michel Foucault»)
	350. Le souci de la vérité
	351. Qu'est-ce que les Lumières?
	352. Alle fonti del piacere («Aux sources du plaisir»)
	353. Interview de Michel Foucault
	354. Le retour de la morale
	355. Face aux gouvernements, les droits de l'homme
	356. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté
	357. Une esthétique de l'existence
	358. Michel Foucault, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity («Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité»)
	359. L'intellectuel et les pouvoirs
	360. Des espaces autres
1985	361. La vie: l'expérience et la Science
1988	362. Truth, Power, Self («Vérité, pouvoir et soi»)
	363. Technologies of the Self (« Les techniques de soi»)
	364. The Political Technology of Individuais («La technologie politique des individus»)

ANEXO B - SÍNTESE DA COLEÇÃO *DITOS & ESCRITOS*

Relação de ditos e escritos legados por Michel Foucault, tal como reunidos na Coleção *Ditos e Escritos*, organizada por Manuel Barros da Motta e publicada em dez volumes pela Editora Forense Universitária a partir de 1999.

Volume I – **Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**

1954	- Introdução (*in* Binswanger)
1957	- A Psicologia de 1850 a 1950
1961	- Prefácio (*Folie et déraison*) - A Loucura Só Existe em uma Sociedade
1962	- Introdução (*in* Rousseau) - O "Não" do Pai - O Ciclo das Rãs
1963	- A Água e a Loucura
1964	- A Loucura, a Ausência da Obra
1965	- 1965 - Filosofia e Psicologia
1970	- 1970 - Loucura, Literatura, Sociedade - A Loucura e a Sociedade
1972	- 1972 - Resposta a Derrida - O Grande Internamento
1974	- Mesa-redonda sobre a *Expertise* Psiquiátrica
1975	- A Casa dos Loucos Bancar os Loucos
1976	- Bruxaria e Loucura
1977	- O Asilo Ilimitado
1981	- Lacan, o "Libertador" da Psicanálise
1984	- Entrevista com Michel Foucault

Volume II – **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**

1961	- "Alexandre Koyré: a Revolução Astronômica, Copérnico, Kepler, Borelli"
1964	- Informe Histórico
1966	- A Prosa do Mundo - Michel Foucault e Gilles Deleuze Querem Devolver a Nietzsche Sua Verdadeira Cara - O que É um Filósofo?
1967	- Introdução Geral (às Obras Filosóficas Completas de Nietzsche) - Nietzsche, Freud, Marx - A Filosofia Estruturalista Permite Diagnosticar o que É "a Atualidade" - Sobre as Maneiras de Escrever a História - As Palavras e as Imagens
1968	- Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemología
1969	- Introdução (*ín* Arnauld e Lancelot) - Ariadne Enforcou-se - Michel Foucault Explica Seu Último Livro - Jean Hyppolite. 1907-1968 - Lingüística e Ciências Sociais
1970	- Prefácio à Edição Inglesa - (Discussão) - A Posição de Cuvier na História da Biologia - *Theatrum Philosophicum*

	- Crescer e Multiplicar
1971	Nietzsche, a Genealogia, a História
1972	Retornar à História
1975	Com o que Sonham os Filósofos?
1980	O Filósofo Mascarado
1983	Estruturalismo e Pós-estruturalismo
1984	O que São as Luzes?
1985	A Vida: a Experiência e a Ciência

Volume III – **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**

1962	- Dizer e Ver em Raymond Roussel - Um Saber Tão Cruel
1963	- Prefácio à Transgressão - A Linguagem ao Infinito - Distância, Aspecto, Origem
1964	- Posfácio a Flaubert (*A Tentação de Santo Antão*) - A Prosa de Acteão - Debate sobre o Romance - Por que se Reedita a Obra de Raymond Roussel? Um Precursor de Nossa Literatura Moderna - O *Mallarmé* de J.-P. Richard
1965	- "As Damas de Companhia"
1966	- Por Trás da Fábula - O Pensamento do Exterior - Um Nadador entre Duas Palavras
1968	- Isto Não É um Cachimbo
1969	- O que é um Autor?
1970	- Sete Proposições sobre o Sétimo Anjo - Haverá Escândalo, Mas...
1971	- As Monstruosidades da Crítica
1974	- (Sobre D. Byzantios) - Antirretro
1975	- A Pintura Fotogénica - Sobre Marguerite Duras - Sade, Sargento do Sexo
1977	- As Manhãs Cinzentas da Tolerância
1978	- Eugène Sue que Eu Amo
1980	- Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse e os Vermes Cotidianos - A Imaginação do Século XIX
1982	- Pierre Boulez, a Tela Atravessada
1983	- Michel Foueault/Pierre Boulez - a Música Contemporânea e o Público
1984	- Arqueologia de uma Paixão - Outros Espaços

Volume IV – **Estratégia, Poder-Saber**

1971	- (Manifesto do GIP) - (Sobre as Prisões) - Inquirição sobre as Prisões: Quebremos a Barreira do Silêncio - Conversação com Michel Foucault - A Prisão em Toda Parte - Prefácio a *Enquête dans Vingt Prisons* - Um Problema que me Interessa Há Muito Tempo É o do Sistema Penal
1972	- Os Intelectuais e o Poder

1973	- Da Arqueologia à Dinástica - Prisões e Revoltas nas Prisões - Sobre o Internamento Penitenciário - Arrancados por Intervenções Enérgicas de Nossa Permanência Eufórica na História, Pomos as "Categorias Lógicas" a Trabalhar
1974	- Da Natureza Humana: Justiça contra Poder - Sobre a Prisão de Attica
1975	- Prefácio (*in* Jackson) - A Prisão Vista por um Filósofo Francês - Entrevista sobre a Prisão: o Livro e o Seu Método
1976	- Perguntas a Michel Foucault sobre Geografia - Michel Foucault: Crimes e Castigos na URSS e em Outros Lugares...
1977	- A Vida dos Homens Infames - Poder e Saber - Poderes e Estratégias
1978	- Diálogo sobre o Poder - A Sociedade Disciplinar em Crise - Precisões sobre o Poder. Resposta a Certas Críticas - A "Governamcntalidade" - M. Foucault. Conversação sem Complexos com um Filósofo que Analisa as "Estruturas do Poder''
1979	- Foucault Estuda a Razão de Estado
1980	- A Poeira e a Nuvem - Mesa-redonda em 20 de Maio de 1978 - Posfácio de L 'impossible Prison
1981	- "*Omnes et Singulatim*": uma Crítica da Razão Política

Volume V – **Ética, Sexualidade, Política**

1978	- A Evolução do Conceito de "Indivíduo Perigoso" na Psiquiatria Legal do Scculo XIX - Sexualidade e Política - A Filosofia Analítica da Política - Sexualidade e Poder
1979	- É Inútil Revoltar-se?
1980	- O Verdadeiro Sexo
1981	- Sexualidade e Solidão
1982	- O Combate à Castidade - O Triunfo Social do Prazer Sexual: uma Conversação com Michel Foucault
1983	- Um Sistema Finito Diante de um Questionamento Infinito - A Escrita de Si - Sonhar com Seus Prazeres. Sobre a ''Onirocrítica" de Artemidoro - O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si
1984	- Política e Ética: uma Entrevista - Polêmica, Política e Problematizações - Foucault - O Cuidado com a Verdade - A Volta da Moral - A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade - Uma Estética da Existência
1988	- Verdade, Poder e Si Mesmo - A Tecnologia Política dos Indivíduos

Volume VI – **Repensar a Política**

1968	- Resposta a uma Questão
1971	- Artigo 15

	- Relatórios da Comissão de Informação sobre o Caso Jaubert - Eu Capto o Intolerável
1972	- Sobre a Justiça Popular. Debate com os Maoístas - Encontro Verdade-Justiça. 1.500 Grenoblenses Acusam - Um Esguicho de Sangue ou um Incêndio - Os Dois Mortos de Pompidou
1973	- Prefácio (*De la prision à la revolte*) - Por uma Crônica da Memória Operária - A Força de Fugir - O Intelectual Serve para Reunir as Ideias, Mas Seu Saber É Parcial em Relação ao Saber Operário
1974	- Sobre "*A Segunda Revolução Chinesa*" - "*A Segunda Revolução Chinesa*"
1975	- A Morte do Pai
1977	- Prefácio (*Anti-Édipo*) - O Olho do Poder - Confinamento, Psiquiatria, Prisão - O Poder, uma Besta Magnífica - Michel Foucault: a Segurança e o Estado - Carta a Alguns Líderes da Esquerda - "Nós Sentimos como uma Espécie Suja"
1978	- Alain Peyrefitte se Explica... e Michel Foucault lhe Responde - A grande Política Internacional - Metodologia para o Conhecimento do Mundo: como se Desembaraçar do Marxismo - O Exército, Quando a Terra Treme - O Xá Tem Cem Anos de Atraso - Teerã: a Fé contra o Xá - Com o que Sonham os Iranianos? - O Limão e o Leite - Uma Revolta a Mãos Nuas - A Revolta Iraniana se Propaga em Fitas Cassetes - O Chefe Mítico da Revolta do Irã - Carta de Foucault à "Unità"
1979	- O Espírito de um Mundo sem Espírito - Um Paiol de Pólvora Chamado Islã - Michel Foucault e o Irã - Carta Aberta a Mehdi Bazargan - Para uma Moral do Desconforto - "O problema dos refugiados é um presságio da grande migração do século XXI"
1980	- Conversa com Michel Foucault
1981	- Da Amizade como Modo de Vida - É Importante Pensar? - Contra as Penas de Substituição - Punir É a Coisa Mais Difícil que Há
1983	- A propósito Daqueles que Fazem a História
1984	- Os Diireitos do Homem em Face dos Governos - O Intelectual e os Poderes

Volume VII – **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**

1 – Estética da Existência	
1963	- Vigiar a Noite dos Homens - Espreitar o Dia que Chega - Um "Novo Romance" de Terror
1964	- Debate sobre a Poesia

	- A Linguagem do Espaço - Palavras que Sangram - Obrigação de Escrever
1969	- Maxime Defert
1973	- Foucault, o Filósofo, Está Falando. Pense
1975	- A Festa da Escritura
1976	- Sobre “História de Paul” - O Saber como Crime - Entrevista com Michel Foucault - Por que o Crime de Pierre Rivière? - Eles Disseram sobre Malraux - O Retorno de Pierre Rivière
1977	- Apresentação
1978	- Uma Enorme Surpresa
1982	- O Pensamento, a Emoção - Conversa com Werner Schroeter
2 – Epistemologia, Genealogia	
1957	- A Pesquisa Científica e a Psicologia
1966	- Michel Foucault, *As palavras e as coisas* - Entrevista com Madeleine Chapsal - O Homem Está Morto?
1968	- Entrevista com Michel Foucault - Foucault Responde a Sartre - Uma Precisão de Michel Foucault - Carta de Michel Foucault a Jacques Proust
1970	- Apresentação - A Armadilha de Vincennes
1971	- Entrevista com Michel Foucault
1975	- Carta
1976	- A Função Política do Intelectual - O Discurso Não Deve Ser Considerado Como...
1978	- A Cena da Filosofia
1981	- A Roger Caillois
1983	- Trabalhos
1984	- O Estilo da História - O que São as Luzes?
3 – Filosofia e História da Medicina	
1968	Os Desvios Religiosos e o Saber Médico
1969	Médicos, Juízes e Bruxos no Século XVII Títulos e Trabalhos
1972	As Grandes Funções da Medicina em Nossa Sociedade
1973	O Mundo É um Grande Hospício
1975	Hospícios. Sexualidade. Prisões. Radioscopia de Michel Foucault Michel Foucault, as Respostas do Filósofo
1976	A Política de Saúde no Século XVIII Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina? A Extensão Social da Norma Bio-história e Biopolítica
1977	O Nascimento da Medicina Social
1978	Introdução por Michel Foucault Uma Erudição Estonteante A Incorporação do Hospital na Tecnologia Moderna
1979	O Nascimento da Biopolítica

1983	Troca de Cartas com Michel Foucault
1984	A Preocupação com a Verdade

Volume VIII – **Segurança, Penalidade e Prisão**

1972	- Armadilhar Sua Própria Cultura - Teorias e Instituições Penais
1973	- À Guisa de Conclusão - Um Novo Jornal? - Convocados à PJ - Primeiras Discussões, Primeiros Balbucios: a Cidade É uma Força Produtiva ou de Antiprodução?
1974	- Loucura, uma Questão de Poder
1975	- Um Bombardeiro Abre o Jogo - A Política É a Continuação da Guerra por Outros Meios - Dos Suplícios às Celas - Na Berlinda - Ir a Madri
1976	- Uma Morte Inaceitável - As Cabeças da Política - Michel Foucault, o Ilegalismo e a Arte de Punir - Pontos de Vista
1977	- Prefácio - O Pôster do Inimigo Público n. 1 - A Grande Cólera dos Fatos - A Angústia de Julgar - Uma Mobilização Cultural - O Suplício da Verdade - Vão Extraditar Klaus Croissant? - Michel Foucault: “Doravante a segurança está acima das leis” - A Tortura É a Razão
1978	- Atenção: Perigo - Do Bom Uso do Criminoso - Desafio à Oposição - As “Reportagens” de Ideias
1979	- Prefácio de Michel Foucault - Maneiras de Justiça - A Estratégia do Contorno - Lutas em Torno das Prisões
1980	- Prefácio - Sempre as Prisões - *Le Nouvel Observateur* e a União da Esquerda (Entrevista)
1981	- Prefácio à Segunda Edição - O Dossiê “Pena de Morte”. Eles Escreveram Contra - As Malhas do Poder (Conferência) - Michel Foucault: É Preciso Repensar Tudo, a Lei e a Prisão - As Respostas de Pierre Vidal-Naquet e de Michel Foucault - Notas sobre o que se Lê e se Ouve
1982	- O Primeiro Passo da Colonização do Ocidente - Espaço, Saber e Poder - O Terrorismo Aqui e Ali - Michel Foucault: “Não há neutralidade possível” - “Ao abandonar os poloneses, renunciamos a uma parte de nós mesmos” - Michel Foucault: “A experiência moral e social dos poloneses não pode mais ser apagada” - A Idade de Ouro da *Lettre de Cachet*

1983	- Isso Não me Interessa - A Polônia, e Depois? - "*O senhor é perigoso*" - *... eles declararam... sobre o pacifismo: sua natureza, seus perigos, suas ilusões*
1984	- *O que Chamamos Punir?*

Volume IX – **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**

1976	- O Ocidente e a Verdade do Sexo
1977	- Prefácio - Sexualidade e Verdade - Entrevista com Michel Foucault - As Relações de Poder Passam para o Interior dos Corpos - O Jogo de Michel Foucault
1978	- Apresentação - Michel Foucault e o Zen: uma Estada em um Templo Zen - O Mistério Hermafrodita
1979	- A Lei do Pudor - Um Prazer Tão Simples - Michel Foucault: o Momento de Verdade - Viver de Outra Maneira o Tempo
1980	- Roland Barthes - Do Governo dos Vivos
1982	- O Sujeito e o Poder - Entrevista com M. Foucault - Carícias de Homens Consideradas como uma Arte - Escolha Sexula, Ato Sexual - Foucault: Não aos Compromissos - A Hermenêutica do Sujeito
1983	- Uma Entrevista de Michel Foucault por Stephen Riggins
1984	- Prefácio à *História da Sexualidade* - Sobre a Genealogia da Ética: um Resumo do Trabalho em Curso - Entrevista com Michel Foucault - Michel Foucault, uma Entrevista: Sexo, Poder e a Política da Identidade
1988	- As Técnicas de Si

Volume X – **Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade**

1965	- Filosofia e Verdade
1966	- Em Busca do Presente Perdido - Uma História que Ficou Muda - Mensagem ou Ruído?
1967	- "Que é o senhor, professor Foucault?"
1969	- Conversação com Michel Foucault - O Nascimento de um Mundo
1971	- Carta do Sr. Michel Foucault - Para Além do Bem e do Mal - O Discurso de Toul - Foucault Responde - A Vontade de Saber
1972	- Meu Corpo, Esse Papel, Esse Fogo
1973	- Em Torno de Édipo - A Sociedade Punitiva
1974	- A Verdade e as Formas Jurídicas - O Poder Psiquiátrico
1975	- Poder e Corpo

	- Os Anormais
1976	- Questões de Michel Foucault à Hérodote - É Preciso Defender a Sociedade
1977	- Aula de 7 de Janeiro de 1976 - Aula de 14 de Janeiro de 1976
1978	A Loucura e a Sociedade Segurança, Território e População
1980	- Introdução - Foucault Estuda a Razão de Estado
1981	- Para Roger Caillois - Subjetividade e Verdade
1982	- As Malhas do Poder
1984	- Nas Fontes do Prazer

ANEXO C – "CARTA DE TRANSMISSÃO" DO *RATIO STUDIORUM*

Letter of Transmission

A comprehensive program for our course of studies began to take shape about fourteen years ago. Work on it has now been completed and copies of its final form are being sent to the various provinces of the Society.

On account of its great potential value for our schools, Our Very Reverend Father General had hoped that the program would have been completed and implemented long before now. This, however, proved to be impossible. The undertaking was so ambitious and was fraught with so many problems that it was felt to be unwise to put it in force until the provinces would have an opportunity to study its implications and suggest improvements. Father General decided that it would never do to impose a set of regulations on the whole Society until every effort had been made to insure willing acceptance on the part of all concerned.

The six priests to whom the task of formulating a program of studies was entrusted spent long and arduous years in research and discussion. They finally completed their work, and the results were forwarded to all provinces of the Society to be weighed and evaluated by our teachers and educational experts. These men were requested to examine the document for the purpose of noting and eliminating defects or of introducing improvements. They were then to make a report expressing their views on the plan as a whole and to explain the principles which supported these views.

All of the provinces cooperated eagerly and resolutely, and forwarded their criticisms and their suggestions to Rome. There the chief professors of the Roman College and a special committee of three Fathers edited these reports and submitted their findings to Father General. In conferencc with the Fathers Assistant, he carefully scrutinized the new version of the plan of studies, approved it, and forwarded copies to all the provinces with orders that it was to be scrupulously followed.

Carta de Transmissão[15]

Um abrangente programa para nosso curso de estudos começou a tomar forma quatorze anos atrás. Este trabalho agora chega ao fim e cópias de sua forma final estão sendo enviadas para as várias províncias da Sociedade.

Considerando-se seu valor vastamente potencial para nossas escolas, Nosso Grande Reverendo Padre Geral esperava que este programa fosse completado e implementado há muito tempo. Isso provou-se, porém, ser impossível. A empreitada era tão ambiciosa e foi carregada de tantas dificuldades que teria sido insensato força-la antes que as províncias tivessem a oportunidade de estudar suas implicações e sugerir aperfeiçoamentos. O Padre Geral decidiu que jamais imporia um conjunto de regras a toda a Sociedade até que todos os esforços possíveis fossem feitos para assegurar uma aceitação voluntária da parte de todos os envolvidos.

Os seis padres aos quais a tarefa de formular um programa de estudos foi confiada dispenderam longos e árduos anos em pesquisas e discussões. Eles finalmente completaram seu trabalho, e os resultados foram encaminhados a todas as províncias da Sociedade para serem pesados e avaliados por nossos professores e especialistas em educação. Estes homens foram instados a examinar o documento notando e eliminando defeitos ou introduzindo melhorias. Fariam relatórios lançando suas observações sobre o plano como um todo e explicando os princípios que ancoravam suas perspectivas.

Todas as províncias cooperaram ativa e resolutamente, encaminhando suas críticas e suas sugestões a Roma. Lá, os professores que chefiavam o Colégio Romano e um comitê especial de três Padres editaram os relatórios e submeteram seus achados ao Padre Geral. Em conferência com os Padres Assistentes, ele cuidadosamente pormenorizou a nova versão do plano de estudos, aprovou-a, e encaminhou cópias a todas as províncias com ordens para que fosse escrupulosamente seguida.

[15] A referência bibliográfica deste documento encontra-se na página 164. Tradução nossa.

Father General reminded the Provincials that since new procedures to be reliable, must be tested in the light of actual experience, they should note the day-by-day results of the new plan and make a report to Rome. He himself would then be in a position to put the finishing touches to the work and send it out with the stamp of his final approval.

When the Provincials came to Rome for the Fifth General Congregation, they brought with them the memoranda of defects which daily experience in the classroom had detected in the second draft of the Ratio. The chief complaint was that the new plan was too cumbersome. Hence it was decided to face the huge task of reviewing the whole project. This required that the members of the Roman committee study the reasoning which prompted the various suggestions, that they ponder well what decision to make in each instance, and finally that they endeavor to reduce the whole document to smaller and more manageable dimensions. Finally the task was completed and we have good reason to hope that the final version will meet with the approval of all.

This revised edition of the Ratio which is now being sent out is to supersede all previous experimental editions and is to be followed faithfully by all members of the Society. It is therefore incumbent on all our teachers to carry out all its provisions. I am quite convinced that if the members of our Society realize how much this project means to our Father General, they will comply cheerfully with his wishes.

Since responsibility for the success of this Ratio Studiorum lies squarely on the shoulders of superiors, Father General urges them to make every effort to secure from their subjects ready and complete dedication to this program which breathes the spirit of our Constitutions and promises to be of untold advantage to our students.

Rome
January 8, 1599

James Dominic
Secretary

O Padre Geral lembrou os Provinciais que, para tornar confiáveis os novos procedimentos, eles deveriam testá-los à luz da experiência atual, notando seus resultados no dia-a-dia relatando-os a Roma. Assim, ele mesmo estaria em posição de dar os toques finais ao trabalho e distribuí-lo com a estampa de sua definitiva aprovação.

Quando os Provinciais vieram a Roma para o Quinto Congresso Geral, trouxeram consigo os memorandos de problemas que a experiência diária nas salas de aula havia detectado no segundo esboço do Ratio. A principal queixa era de que o novo plano era por demais pesado. Então, decidiu-se enfrentar a enorme tarefa de revisar todo o projeto. Isso requeria que os membros do comitê romano estudassem os raciocínios que solicitados pelas várias sugestões, que eles ponderassem bem as decisões a serem tomadas em cada caso específico e, finalmente, que eles se empenhassem em reduzir o tamanho do documento a dimensões menores e mais manejáveis. A tarefa foi finalmente completada e nós temos boas razões para esperar que a versão final irá encontrar aprovação de todos.

Esta edição revisada do Ratio que está agora sendo distribuída deve substituir todas as edições experimentais anteriores e deve ser fielmente seguida por todos os membros da Sociedade. É, portanto, incumbência de todos os nossos professores cumprir todas as suas disposições. Estou convencido de que se os membros de nossa Sociedade perceberem quanto este projeto significa ao nosso Padre Geral, alegres cumprirão seus desejos.

Já que a responsabilidade para o sucesso deste Ratio Studiorum apoia-se sobre os ombros dos superiores, o Padre Geral exorta-os a envidar todos os esforços para assegurar de seus súditos pronta e completa dedicação a este programa que respira o espírito de nossas Constituições e que promete ser de desmesurada vantagem aos nossos estudantes.

Roma
8 de Janeiro de 1599

James Dominic
Secretário