

Análise do discurso, história e subjetividade em Foucault

relações de saber/poder e a
contraconduta como ativismo e
resistência

José Raimundo Rodrigues

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Vanessa Regina de Oliveira Martins

(Organizadores)



EDESP-UFSCar

Análise do discurso, história e subjetividade em Foucault:

*relações de saber/poder e
a contraconduta como ativismo e resistência*



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil



Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial

Coordenação: Rosimeire Maria Orlando

Análise do discurso, história e subjetividade em Foucault:

*relações de saber/poder e
a contraconduta como ativismo e resistência*

José Raimundo Rodrigues

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Vanessa Regina de Oliveira Martins

(Organizadores)



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2023

© 2023, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

R696a

Rodrigues, José Raimundo.

Análise do discurso, história e subjetividade em Foucault: relações de saber/poder e a contraconduta como ativismo e resistência / José Raimundo Rodrigues, Lucylene Matos da Costa Vieira-Machado, Vanessa Regina de Oliveira Martins.– São Carlos : EDESP-UFSCar, 2023.

213 p.

ISBN – 978-65-89874-66-9

1. Michel Foucault - estudos. 2. Análise do discurso. 3. Educação de surdos. 4. Filosofia da diferença. I. Título.

CDD – 401.41 (20º)

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da

Biblioteca Comunitária da UFSCar

SUMÁRIO

Este prefácio não importa11
Alexandre Filordi

Ensaiair a vida, a docência e as aprendizagens na potência dos encontros com o outro: aberturas, paradas e os (entre)la(n)çamentos15
As organizadoras

PENSATAS...

- 1 Durante aquela estranha tarde: Garçom, uma mesa para cinco! Sendo dois Michéis e um Saussure25
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
José Raimundo Rodrigues
- 2 A memória, a invenção e o tempo: matéria prima para os *desobjetos* que produzimos29
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
- 3 Maio de 68: *a indignidade de falar pelos outros*35
Daniel Junqueira Carvalho
- 4 A urgente revisita ao passado: devaneios sobre o que imaginávamos ser impensável numa jovem democracia brasileira41
Vanessa Regina de Oliveira Martins
- 5 Da criação dos discursos aos regimes de verdade: uma conversa entre pai e filha49
Bianca Salles Conceição de Andrade
- 6 Reverberações ultraconservadoras53
Luísa Leôncio Monti
- 7 Desde *O bosque dos enfermos* uma surda louva o Criador: Teresa de Cartagena (séc. XV) e sua mística entre o medievo e o moderno63
José Raimundo Rodrigues
- 8 No espelho da memória: pentear as vidas surdas com Louise Henriette Walsler67
José Raimundo Rodrigues

9	A vida dos surdos infames?	73
	José Raimundo Rodrigues	
10	A visibilidade do corpo na experiência da escrita	77
	Fernanda dos Santos Nogueira	
11	Mulher pesquisadora em tempos de pandemia	81
	Walquíria Pereira da Silva	
12	Eu sou um ator	85
	Katiúscia Gomes Barbosa Olmo	

ENSAIOS...

13	A ligadura do ensaio	91
	Carlos Roberto de Oliveira Lima	
14	Aspas entre aspas: um discurso em três atos	97
	José Raimundo Rodrigues	
15	Importa ser surdo quando a surdez não é o que importa?	105
	Gabriel Silva Xavier Nascimento	
16	A relação educacional como possibilidade para pensar o TILSP na função- intérprete	115
	Fernanda dos Santos Nogueira	
17	A constituição da subjetividade do intérprete de Libras no contexto do ensino remoto	127
	Anne Caroline Santana Iriarte	
18	É preciso sentir gastura, uma inquietação necessária	137
	Katiúscia Gomes Barbosa Olmo	
19	Uma retomada de algumas contribuições de Foucault: como se constitui um pesquisador	145
	Daniel Junqueira Carvalho	

PESQUISAS...

20	As práticas de tradução de Libras-Português no contexto de instituição federal: os deslocamentos e atuações em contextos institucionalizados ..	159
	Fernanda dos Santos Nogueira	
21	História da educação de surdos: verdades que (dis)cursam... para além de uma história mesma, (ar)riscando novas possibilidades sobre Milão	167
	Katiúscia Gomes Barbosa Olmo	

22 A constituição do ser professor surdo por uma matriz de experiência no século XIX.....	183
Daniel Junqueira Carvalho	
23 O Congresso Internacional de Surdos-Mudos, Dijon - 1898: as multifacetadas resistências surdas e suas pirotecnias	189
José Raimundo Rodrigues	
Posfácio ou como olhar o aquário.....	203
Pedro Henrique Witches	
Sobre as autoras e os autores ou sobre os modos como essas pessoas encaram a vida.....	207

*À Clarissa Fernandes das Dores (in memoriam),
por tudo que nos provocava com sua militância surda.*

ESTE PREFÁCIO NÃO IMPORTA

Alexandre Filordi

Pão ou pães, questão de opiniões. Esta frase primeira, espécie de fio esticado de onde se principia o prefácio até o lado de lá, o da sua chegada, intervalando-se sobre o abismo do que não se sabe, talvez tenha causado alguma vertigem inicial. “Que erro crasso”, diriam algumas pessoas; “este livro começa mal: não passou por revisão adequada”; “quem é este que prefacia sem saber concordância?”.

Começos sem indicações coordenadas nos desorientam, porque estão no encaicho do imprevisível. Os sinais, signos já tão codificados no cansaço acadêmico, são maestros notórios da gramatologia do poder. É que o poder sempre quer nos ensinar como as coisas têm de estar nos seus devidos lugares: citação entre aspas; citação longa deve ser recuada; referências exigem precisão; destaques em itálico etc.

Se indagarmos a respeito da boca, ou quem sabe da mão, capazes de anunciar pão ou pães, questão de opiniões, alguma concessão poderia ser dada às exigências das regras: é que faz parte dos poderosos deter as concessões: eu o absolvo, diz o padre; pode ir, não há provas contra você, afirma a delegada; vou dar-lhe uma nova avaliação para melhorar sua nota, ordena a professora; e sucessivamente. Então, quem sabe, pão ou pães, questão de opiniões, proferida por alguém sem educação formal, poderia ser relevada e, sob a esquiva do poder da distinção, ceder compreensão ao seu sujeito. Entretanto, dita por um/a professor/a universitário/a, seria motivo potencial de caras e bocas jocosas.

Ao sabermos, contudo, que ditosa frase é fruto da pena de João Guimarães Rosa, personificada por Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas*,

algo completamente diferente é deflagrado. As opiniões são tão diversas “nos gerais” – eis as aspas para assinalar a referência necessária ao texto de Rosa – que ultrapassam qualquer concordância: “pão ou pães, questão de opiniões”. Tudo não passou de um lance de gênio; reviravolta manejada por afetos privilegiados – ver o que ninguém enxerga; convite à suspensão esperada da compreensão narrativa; criação de contraconduta linguística e de gestos de resistência ao normativo.

A presente obra que você tem sob o olhar é cúmplice com o salto para fora dos limites dos poderes linguísticos e dos saberes a partir de tais poderes expectados. Espécie de ação irregular de como se narra a si mesmo, fazendo da escrita e das linguagens autorais histórias da vida infame, porém, repertoriadas por acontecimentos a afrontar a exiguidade das palavras, sucessivas ordens discursivas – casamatas das relações de saber e de poder das equivalências gerais –, o conjunto textual desta obra é disposto como contorno fluido de subjetividades que se constituem porque se experimentam. E experimentar é não repetir.

Na célebre conferência de 1969, *O que é um autor*, Michel Foucault (1999, p. 792), citando *Textos para nada* de Samuel Beckett, lembrava-nos: “o que importa quem fala, alguém disse, o que importa quem fala”. Durante muito tempo o Ocidente andou de mãos dadas com o discurso de autoridade. Igualmente, pouco deixou de abandonar as credenciais justificadoras de falas, posicionamentos, normalizações, sobretudo médicas, jurídicas, linguísticas e antropológicas. Mas Foucault recorda que o dito não transfigura os acontecimentos em realidade, sendo a verdade dos fatos, isto é, a própria história. Ao contrário, os acontecimentos são apenas pálidas perspectivas entre tantas outras do que poderia acontecer. Ademais, sob quem fala há outras falas; sobre quem fala há outras falas.

O fascínio pelas definições corretas dos objetos sobre os quais se deve enunciar pressupõe, nas ordens discursivas impositivas, a adequação verdadeira com a importância credenciada do enunciador. Há muito tempo, porém, o próprio Foucault (1999, p. 12) recordaria que “existem menos vocábulos que designam do que coisas a designar”, justamente pelo fato de que a vida transborda os limites de sentidos reconhecidos, ou melhor, de qualquer pretensão sentido: “vemos as coisas porque as palavras faltam: a luz de seu ser é a cratera inflamada onde a linguagem desmorona-se”, seguia Foucault (1999, p. 147).

Na medida em que avançamos na leitura de *Análise do discurso, história e subjetividade em Foucault: relações de saber/poder e a contraconduta*

como *ativismo e resistência*, também se desmoronam nossos afetos, conceitos e orientações discursivas, sem mencionar nossas lógicas, verdades e expectativas acerca de uma narração mantida sob controle. A justa medida disso se encontra na experimentação não do pensamento, mas das pensatas responsáveis por dar vida e corpo ao livro. Quando a língua é capaz de se tornar bailarina da dança do ventre ou contorcionista de movimentos impossíveis, ela degusta territórios inexplorados: isto é uma pensata encontrando expressão e forma. Donde uma pensata também é uma *desiderata*.

E, por tanto desejar, as autoras e os autores da presente obra nos brindam com a ousadia inventiva de contracondutas como *ativismo e resistência* às múltiplas faces das exigências da monocórdica possibilidade de se anunciar ao quê as coisas vieram. Surdez, língua de sinais, neoconservadorismo, política, poéticas da existência, subjetividades, contracondutas, educação, resistências, desejos, enfim, são fios tecidos transversalmente na composição das órbitas moventes da proposta que temos em mãos.

Nos textos desta preciosa partilha vibram em palavras polifônicas desejos de outras vidas, de histórias ladeadas por políticas menores, de subjetividades serpenteando entre as crateras inflamadas por onde a linguagem se desmorona, tomando a razão inversa de toda e qualquer normalidade. Desse jogo, somos incitados à conspiração: inspirar o mesmo ar de seus teores. Tanto em suas pensatas quanto em seus ensaios e artigos de pesquisa, dimensão tríplice da composição do livro, encontraremos um chão cuja única certeza é a de não ficarmos sobre ele em pé, pois nenhum fundamento requereu conforto ou sossego para seus criadores e suas criadoras. O mesmo é dado a nós como oportunidade de mu/dança de corpo expressivo, compreensivo, significador, perspectivante e, por que não dizer, desejante.

Mas a essa altura já não importa o que menciono. A bem da verdade já não importava. O livro fala por si mesmo de um modo que lembraria este outro lugar de Samuel Beckett (2004, p. 2004): “as coisas devem ter se passado de modo completamente diverso, mas que importa, a maneira como as coisas se passam, desde que se passem?”. O que saberemos ao final, passando pelo livro, é que já não seremos mais os mesmos e as mesmas desde o princípio de sua leitura: seremos um modo completamente diverso, com muitos versos e tantas versões que ainda estão para serem experimentados-partilhados-escritos-ditos-provados-e-encarnados, porém, na ponta de outros *linguagires*.

Referências

BECKETT, Samuel. **Primeiro Amor**. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FOUCAULT, Michel. "Qu'est-ce qu'un auteur?". In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits I**. Paris: Gallimard, 1994. p. 789-821.

FOUCAULT, Michel. **Raymond Roussel**. Tradução de Manoel Barros da Motta e Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ENSAIAR A VIDA, A DOCÊNCIA E AS APRENDIZAGENS NA POTÊNCIA DOS ENCONTROS COM O OUTRO: ABERTURAS, PARADAS E OS (ENTRE)LA(N)ÇAMENTOS...

As organizadoras

Sobre aprender-ensinar na amizade...

Para apresentar esta obra tenho que iniciar agradecendo as aventuras inéditas para mim, propostas pela amiga desbravadora, pesquisadora e visionária, Profa. Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, uma mulher interessada em abrir caminhos para movimentar a partilha de histórias menores e histórias “esquecidas” (porém, de força tamanha) no campo da educação de surdos, que ao me apresentar a prática de “pensatas” abriu, para mim, espaços para pensar modos outros de fazer a docência. Descrevo as pensatas como instrumento de produção de escrita reflexiva que coloca em ação a fabricação do pensar filosófico do sujeito escritor/autor.

Início então esta apresentação situando a emergência da disciplina “Análise do discurso, história e subjetividade em Foucault: relações de saber/poder e a contraconduta como ativismo e resistência”, ofertada no primeiro e em parte do segundo semestre de 2022, por mim e pela Profa. Lucyenne Vieira-Machado. Agradeço a parceria com a amiga Lu e aos alunos-parceiros pelos encontros potentes que essa disciplina compartilhada me propiciou.

A disciplina mencionada estava vinculada aos dois programas de que fazemos parte, o de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o de Pós-Graduação em

Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Foi ofertada na modalidade remota, possibilitando encontro com sujeitos de localidades muito distantes em nosso país. Além dos alunos matriculados nessa disciplina, contamos com participantes interessados na temática e integrantes dos nossos grupos de pesquisas, o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi) e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples). Ao longo do percurso foram se achegando outros parceiros interessados no tema de estudo, mesmo não sendo alunos regularmente matriculados da disciplina nem integrantes diretos dos nossos grupos. Lu e eu sempre fizemos questão da abertura desse espaço para todos que estivessem “a fim de estar e se encontrar conosco”. Usamos o Google Meet, ambiente remoto que possibilitou os encontros em todas as quartas-feiras, de abril a setembro de 2022, das 9h30 às 12h. Ou seja, o ambiente estava sempre aberto aos corpos desejantes da temática anunciada. E lá estavam conosco, ensaiando pensamentos no campo da filosofia, da história, das diferenças na educação, no bojo das reflexões postas por Michel Foucault, acerca do ativismo e da análise que fizemos de seus percursos metodológicos deixados ao longo de suas investigações. Estávamos juntos nestas manhãs, porque tínhamos como campo comum, de interesse e inquietação, levantar elementos da análise do discurso proposta por Michel Foucault em suas produções.

Lucyenne propôs ao grupo sempre iniciar nossos encontros de estudo com pensatas produzidas por todos nós. Sugerimos ler três pensatas por encontro, produzidas à luz dos textos balizadores das aulas, e assim fizemos. Eu, ainda que temerosa de como seria essa prática, por nunca tê-la realizado, não me opus, e que bom ter arriscado o novo, porque foi simplesmente sensacional. Desde o primeiro encontro embebido de pensatas, dos interessados em produzir e partilhar suas problematizações, tivemos exposições de pensamentos críticos do presente, ancorados pelos textos lidos de Michel Foucault e de seus leitores e intercessores, selecionados por nós. As pensatas eram produções belíssimas, numa dança articulada entre presente e passado – uma tessitura-poema de tamanha potência ativa, produzida pelos participantes da disciplina e oferecida de forma generosa e aberta. Por vezes sentíamos apenas o peso do silêncio ao final da exposição. Silêncio dotado de resistência e de atravessamentos que nos inundavam em todos os poros.

Fomos encontrando coletivamente outros modos de fazer críticas, de produzir aulas, e aqui retomo o que coloquei lá no início, a possibilidade

de, pelas “pensatas”, acender outros modos de exercício da docência, já que todos ali éramos sujeitos de partilha, de exposição, de produção e também propiciadores de trocas. Essa experiência de *agentes pensantes* e de práticas críticas em textos-pensatas, compartilhados generosamente, precisava ser disseminada para além daquele espaço virtual de nossas quartas matutinas.

José foi um de nossos grandes interlocutores pensantes. Suas pensatas semanais traziam força reflexiva, lançando-nos ativamente em uma enxurrada de discussão após suas proposições lidas. José buscou, na história, apresentar-nos sujeitos-vidas que tiveram seus corpos e suas práticas em vida esquecidos, ou melhor, apagados pelo poder vigente. Ali, em sua leitura, encontramos, no porão da história resgatada por ele, pessoas comuns que com a força de suas ações diárias fizeram microrrevoluções em seu tempo. Para além das pensatas semanais, eu e Lu propusemos ensaios individuais aos participantes como fechamento-abertura de nossas conversas. E enceramos a disciplina com a produção de três rodas de pesquisa, articulando os estudos que fizemos às pesquisas que fazemos.

E foi José quem nos convidou a pensar na partilha maior de nossas produções ao longo da disciplina, num compilado organizado em uma obra articuladora destas três propostas: *pensatas*, *ensaios* e *artigos de pesquisas*. E foi assim que materializamos esta produção que, como disse anteriormente, precisava ser (com)partilhada.

Esperamos que esta produção seja fonte de inspirações para além das vidas/corpos que foram afetados no percurso que fizemos nesses meses de partilhas virtuais com a disciplina. Desejamos que a obra invada outras vidas, que agencie outros corpos para novas proliferações, para mais ramificações nômades.

Aos leitores, preparem-se para encontrar poesia, filosofia, história do passado e do presente e serem atravessados por saberes locais, mobilizadores de vozes silenciadas, de histórias-vidas desconhecidas. Ainda sobre o caminhar pela obra, preparem-se para os encontros que virão e seus (des)afetos, numa leitura-aventura que arrasta o pensamento para um passeio filosófico-crítico entre saberes da academia e os encontros com o cotidiano travestido em vidas-poema-passado-presente. Encontros, potências, travessias e atravessamentos, estão aí algumas palavras-chave desta incursão.

Sobre ensaiar na amizade e na liberdade...

O olho vê, a
lembrança revê,
e a imaginação transvê...
É preciso transver o mundo.
(Manoel de Barros)

*Sou um experimentador no sentido em que escrevo
para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes*
(Michel Foucault)

Não é fácil pensar sobre o trabalho do professor, principalmente quando nós, professores de Ensino Superior, nos vemos desafiados a lidar com outras possibilidades de práticas nos cursos que ofertamos. Quando em meio a toda a rigidez protocolar acadêmica nos colocamos abertos a transver o mundo junto aos alunos ou a experimentar uma escrita que trans-forma.

A Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins, da UFSCar – aliás, minha querida amiga Vany, uma pesquisadora maravilhosa, superalto-astral, com uma energia fantástica e pela qual nutro profunda admiração – caminhou comigo e permitiu que eu caminhasse com ela no meu ano de pós-doutoramento em plena pandemia. Porém, quero registrar aqui que nossa amizade data de muito antes de sermos professoras nas nossas universidades, eu na Ufes e ela na UFSCar. Somos professoras e formadoras de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, mas também somos entusiastas e por isso apaixonadas pela temática da surdez e da filosofia da diferença.

Minha amiga Vany, maluca como eu, topou já em nossa primeira conversa, a partir de uma experiência prévia que eu tive com uma disciplina de escrita ensaística da história, que fizéssemos as nossas aulas de outra forma... que nossas reflexões na aula se dariam a partir dos textos que os próprios alunos trouxessem, atravessados pelos textos propostos inspirados a partir de repertórios outros, como textos literários, cinema, arte, teatro, música etc. Assim, cada um produzia sua pensata e a trazia para nossas aulas semanais.

A cada encontro nós nos desafiávamos e desfiávamos discussões belíssimas e deliciosas com os alunos. Foi uma experiência fantástica, pois

transviamos o mundo estudando discurso em Foucault, história da educação de surdos e temáticas diversas. Também quero aqui ressaltar como cada um dos alunos envolvidos e nós também fomos tomando coragem, apresentando nas aulas textos belíssimos e, assim, afiando nossas perguntas a fim de refinarmos nossas reflexões. A cada encontro, o medo e a preocupação, se havia sido um texto produzido de acordo com nossos desejos, iam dando lugar à exposição e ao risco de outros textos.

Eu agradeço profundamente a minha querida parceira de trabalho e amiga Vanessa, por ter topado essa empreitada, e, não menos importante, quero agradecer ao querido amigo José, por ter participado semanalmente com uma pensata, fazendo com que refletíssemos sobre a temática da surdez com a intercessão de Foucault caminhando na história.

Quero aqui fazer um adendo... José é o cara que, além de me provocar, topa as minhas maluquices. O ensaio, como o nome mesmo já diz, não é algo pronto, pois é da ordem do provisório, do inacabado. E, talvez por ele ser a escrita do pensamento em movimento, é uma atividade agonística, já que, sendo um texto em movimento, quando o iniciamos somos um e quando o terminamos já somos outro. As experimentações de nossos pensamentos em formato de textos nos formam de outro modo.

O exercício de ensaiar deu tão certo que decidimos que esses textos lindos demais não poderiam ficar guardados na nuvem. Decidimos que eles deveriam ser materializados em uma publicação, para que outros pudessem acessá-los, para que, ao lerem todos ou alguns deles, pudessem ter seus pensamentos produzidos de outros modos e para que cada um pudesse ensaiar ainda mais. Assim, entregamos um e-book cheio de afetos e afecções. Cheio de registro dos acontecimentos em nossas vidas. Seguimos ensaiando na vida com amizade e liberdade!

Sobre deixar rastros de amizade e pesquisa...

A vida é uma aventura e, como tal, marcada pela imprevisibilidade e efemeridade. Tudo passa muito rapidamente e nos escapa. Mas ousamos querer reter para que outros, os que virão, saibam que descaminhos fizemos. Também para que nós mesmos pudéssemos nos debruçar sobre os discursos que fizemos e fazemos, captando as teias que nos enre(n)dam.

Toda disciplina é convite a estar com e experimentar os presentes que os docentes preparam. Presente é sempre outra desventura. Nunca se sabe se

agradará, se servirá, se será acolhido. As duas amigas, Vanessa e Lucyenne, tramaram admiravelmente a disciplina. Cada aula transformou-se em ocasião de deixar-se sacudir, tartamudear, experimentar um não saber que despertava novos desejos. Elas mesmas (você duas!) foram presentes para nós.

O estudante, por sua vez, inscreve-se numa disciplina por obrigação ou desejo, em alguns casos pela junção dos dois. Talvez, aqui, eu fale dessa condição de aluno, ou seja, de quem foi nutrido, alimentado, sustentado. Nem sempre ao estudante é dado saber que trilha se percorrerá, pois o caminho se faz no caminhar. E, ao longo do caminho, nessa troca fecunda, professoras e estudantes deram-se em atos de mútua confiança, desafiando-se a fazer dos encontros um tempo fecundo. E fomos todos tomados pelo desejo.

Minha e-terna provocação sobre os registros do que fazemos se deve ao intuito de deixar rastros, mesmo que sejam passadas sobre areia em tempos de ventos fortes ou pegadas no chão em dias de chuva torrencial. Realizamos muito em nossos trabalhos como estudantes, professores, pesquisadores. Essa disciplina foi experienciada em contextos muito dramáticos: influxos e refluxos da pandemia de Covid-19; aprendizados desafiadores na área tecnológica; cortes de verbas na educação; incertezas no campo político; ascensão de forças conservadoras que muitos tinham como sepultadas definitivamente; inseguranças sobre a própria democracia. Esse contexto não era só nosso. Era o contexto de um mundo a nos surpreender a cada dia com sua caótica força. E ali os discursos presentes a esperar que neles nos detivéssemos. Não só os do presente, como os do passado. E, curiosamente, ao lermos alguns textos do passado parecia que nos víamos na atualidade. Coisa das regularidades discursivas.

Era preciso deixar por escrito parte do que fizemos como sinal também de que havia, a todo tempo, uma força outra a nos mover, a criar pulsões, a desbaratar-nos em reflexões. “Guardar” os textos que produzimos – que nos produziram modos de ser – é um ato de resistência quando muitos desqualificavam o ensino vivido nas universidades federais. É um ato também de contraconduta, ao nos servirmos desses dispositivos que tanto querem medir nossa capacidade de publicizar. É um ato de ativismo, de compromisso coerente, num momento histórico em que tanta passividade foi dominada por interesses questionáveis, formando rebanhos.

Pois bem, deixamos aqui um naco daquilo que foram nossas aulas. Um aperitivo para quem tiver curiosidade de flagrar a vida fértil de grupos de

pesquisa, os atuais passos dados nas reflexões – mais como passos de uma dança que se inventa, que também tem seus escorregões, em que, por vezes, se pisa no pé do outro, mas sempre se confia nos companheiros.

Aos leitores, oferecemos o que nos perpassou como aposta de que também seus pensamentos e sentimentos podem provocar outras pensatas, outros ensaios, futuras pesquisas. Despretensiosamente nos abrimos para dizer que estamos em movimento. Assim, é registro de um momento com aquilo que nele nos era possível dizer. Não nos espere retidos nesse lugar...

Lu, Vanessa, obrigado por se arriscarem nesse projeto. Pelas mãos das duas titubeamos perigosas e deliciosas prosas que poeticamente nos possibilitaram dizer sobre nós, os outros, a educação de surdos, e isso bem embebido em Foucault e Deleuze. Acho que fomos bem mais adiante do que inicialmente imaginavam. É a aventura! E, por isso, o necessário registro.

Aos companheiros da disciplina, gratidão por se arriscarem a apresentar a face, deixando cair máscaras e provocar, em si e nos outros, modos inusitados de pensar, sentir e falar sobre o discurso, as discursividades. Somente a potência da amizade nos permitiu ensinar-aprender, ensaiar, registrar...

Início de dezembro, no frescor da esperança primaveril de 30 de outubro.

Vanessa Regina de Oliveira Martins
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
José Raimundo Rodrigues



Pensatas

DURANTE AQUELA ESTRANHA TARDE:¹ GARÇOM, UMA MESA PARA CINCO! SENDO DOIS MICHÉIS E UM SAUSSURE

José Raimundo Rodrigues

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Por acreditarmos, com Ranciére, que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÉRE, 2009, p. 58), aceitamos mais do que depressa nos recordar daquela tarde de outono no La Bergamote Genève quando o acaso nos presenteou com um encontro. Aliás, estranhíssimo encontro. Estávamos em missão de pesquisa de documentos sobre a história dos surdos tanto na *Bibliothèque Nationale de France* quanto no *Institut National de Jeunes Sourds de Paris* quando aproveitamos a oportunidade única de presenciar e viver aquele acontecimento.

Depois de andarem e discutirem pelas ruas, o que nos deixou aturdidos, Pêcheux e Foucault queriam uma mesa para esticar a conversa. Sentimo-nos como se tivéssemos encontrado o ápice da intelectualidade francesa. Não nos fizemos de rogados e junto deles adentramos um café e, logo, percebemos ao fundo aquele homem com o cabelo repartido milimetricamente ao meio, bigode protuberante e olhar altivo. Caramba... era nossa oportunidade! Sem rodeios, puxamos nossas cadeiras e forjamos uma amizade que sempre fora apenas de papel.

1 Este texto é baseado na crônica de Lygia Fagundes Telles intitulada “Durante aquele estranho chá”. Uma homenagem carinhosa a essa escritora maravilhosa que faleceu em 03 de abril de 2022.

Nosso invadido questionou-nos a atitude, e a cada palavra sua ousamos brincar sobre o significante e o significado. Seu jeito, aparentemente ríspido, cedeu lugar a um conviva agradável, e foi inusitado ouvir de sua voz aquilo que Bally e Sechehaye tão bem captaram. Nos disse ele:

Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Pêcheux, com aquela cabeleira e uma barba enorme, entre as dentadas nos macarons, não se conteve e complementou: "As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas" (PÊCHEUX, 2014, p. 146-147).

Após ter lustrado sua careca, com aquele riso sempre zombeteiro como se não suportasse mais carregar consigo aquela angústia, vimos o momento que nosso filósofo deixou escapar sobre a mesa algo como se o próprio bule de chá se derramasse: "Estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém" (FOUCAULT, 1996, p. 6). Afinal, continuava o calvo, sendo analisado pelos olhares dos demais:

Inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante desta existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob esta atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imaginam; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades (FOUCAULT, 1996, p. 8).

A noite se aproximara, e Saussure apurou-se para sair. Seus hábitos formais não permitiriam estender aquela conversa agradável e chegar atrasado ao compromisso já assumido. Os dois michéis continuaram suas infundáveis discordâncias e aproximações. Nós, embevecidos, só depois de um tempo percebemos que na pressa o suíço deixara cair uma carta. Entreolhamo-nos, e, com discrição, servindo-nos da proteção que o tampo da mesa nos oferecia, um de nós abriu e começou a ler. Foi a hora em que nos sentimos dispostos a entrar na conversa tentando responder à questão “o que é o discurso?”:

O discurso consiste, quer seja de maneira rudimentar e por vias que ignoramos, em afirmar uma ligação entre dois dos conceitos que se apresentam revestidos da forma linguística, enquanto a língua realiza, anteriormente, apenas conceitos isolados, que esperam ser postos em relação entre si para que haja significação de pensamento (SAUSSURE, 2004, p. 37).

Os dois michéis nos olharam surpresos, e nós ficamos enrubescidos. Apropriamo-nos de uma das ideias que tão tardiamente nos demos a conhecer. Então, como quem tenta juntar os cacos de um vaso quebrado, meu amigo colocou lentamente sobre a mesa a carta esquecida. Ajudou a amenizar o vexame o fato de que uma brasileira de cabelos longos pretos, com um lenço a adornar-lhe o pescoço, perguntar-nos: “Não concordam comigo os senhores de que ‘a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio tom, nessa incerteza’? Afinal, o discurso não é da estrutura de uma bolha de sabão?”.² Gargalhamos todos! E mais feliz ficamos porque se tratava da maravilhosa cronista Lygia Fagundes Telles, que estava ali em visita à sua amiga Simone de Beauvoir (TELLES, 2010b), que estava para chegar.

Na mesa ao lado, alguns senhores acompanhados de suas esposas censuraram nossa espontaneidade. Um dos homens cochichou: “Devem estar bêbados!”. E nós apenas pudemos responder: “Sim, o discurso nos embriagou!”.

Referências

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

2 A fala foi uma construção a partir da obra *Mistérios* (TELLES, 1981) e da obra *A estrutura da bolha de sabão* (TELLES, 2010a).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PUECH, Christian. A emergência da noção de “discurso” na França: Foucault e Pêcheux leitores de Saussure. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 23-51.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004

TELLES, Lygia Fagundes. **A estrutura da bolha de sabão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

TELLES, Lygia Fagundes. **Mistérios**. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

TELLES, Lygia Fagundes. Papel quadriculado. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Durante aquele estranho chá**: memória e ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

À MEMÓRIA, A INVENÇÃO E O TEMPO: MATÉRIA-PRIMA PARA OS *DESOBJETOS* QUE PRODUZIMOS

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser um pente. [...] O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. [...] o pente perdera a sua personalidade.
(Manoel de Barros – *Memórias inventadas*)

*E aí... como é que foi?
Num sei. Só sei que foi assim.*
(João Grilo e Chicó, *O auto da Compadecida*)

Recorro a *Mnemósine*, a deusa da reminiscência... acreditamos que a potência se dá, também, a partir dela, ou seja, a capacidade de lembrar e tecer a nós mesmos. Ela pode ser evocada sob a forma da narrativa/escrita e, por isso, retomando as epígrafes aqui, ela tece a rede que é constituída por todas as histórias que atravessam o narrador/escritor, e as histórias dos outros narradores também são ali envolvidas. Ela é personificada no narrador. E que objetos são assim inventados? Que objetos e desobjetos criamos quando fazemos a rememoração das nossas lembranças? Enfim, a memória tem um objeto? Qual o objeto da memória? E, quando ela se satura, que *desobjetos* ela produz? Vou narrar/ensaiar aqui algumas elocubrações...

Conheci Manoel de Barros já faz uns bons anos. Reencontrei-me com seu texto quando escrevia a minha tese de doutorado, e agora, Manoel, Durval³ me incentivou a te reler. Em memórias inventadas sobre suas infâncias,⁴ me reencontrei.

Primeiro, quero te agradecer, Manoel, por ter me revelado as suas fontes... ora, as fontes são a base de nossas pesquisas históricas. Sem elas não

3 Refere-se a Durval Muniz de Albuquerque, no texto *História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória* (ALBUQUERQUER JUNIOR, 2019).

4 Refere-se à obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros (2010).

temos de onde partir para produzir nossas memórias e até mesmo nossas histórias.

Porém, o que é a história ou a rememoração sem a narração delas? Ora, o ato de narrar traz à tona a questão da memória. Parece um pouco disparatado pensar que, ao narrar histórias, somos capazes de reinventar experiências. Como reinventar se, ao narrar, somos levados a retirar de nossa memória a história que narraremos? E como deixar de relacionar memória com *chronos*, o tempo inflexível, imutável, marcado nos ponteiros?

Não existe nada humano fora do tempo, nem nada do tempo fora do humano. Isso não significa que falamos apenas de um tempo ou de um humano. Mas, na multiplicação e na dilatação da temporalidade e do humano, surge a perplexidade desses tempos. "Perplexidade não como assombro que, de imediato, permitirá a compreensão de tudo que acontece em volta. Não como ingenuidade ou imaturidade ou desconhecimento" (SKLIAR, 2003, p. 39). Perplexidade que nos perpassa e nos irrompe, a fim de criar uma temporalidade outra. A memória já não é ligada simplesmente à representação ou ao resgate do passado no presente. Muitas vezes, a reinvenção do que poderia ter sido alimenta a narrativa e o resgate da memória.

Então, Manoel, na sua terceira infância, você nos conta sobre as suas fontes, ou seja, sobre os três personagens que te ajudaram a compor as suas memórias: a criança, o passarinho e o andarilho (BARROS, 2010, p. 147). Achei o máximo você nos revelar as suas fontes e acho que as três fazem muito sentido. Essas três personagens têm outra relação com o tempo... não aquele *chronos*, implacável, inexorável. As suas fontes são da ordem do **des-tempo**. Enquanto os andarilhos inventavam caminhos com sua linguagem de chão e te ensinaram a amar a natureza, os passarinhos te ensinaram a liberdade e a leveza e, por isso, a disposição para sonhar. E a criança? Aquele te inscreve bem como nos inscreve e que me inscreve. É nessa criança que temos a potência do movimento, da tradução e da reminiscência para assim ser possível nos ex-por.⁵ Quando você, Manoel, nos apresenta as suas fontes, as percebemos ligadas em outra temporalidade... completamente ligadas a um tempo *aiônico*.

Até a Lygia Fagundes Telles (2009) recorre à Invenção e à Memória como matéria-prima que mistura realidade e ficção em seus contos da infância, da adolescência e da maturidade. O que importa nas narrativas é muito menos

5 Infância no sentido que dá Masschelein e Simons no texto *O aluno e a infância: a propósito do pedagógico* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

a memória detalhista, a reconstituição exata do fato, mas muito mais... “a invenção que se intromete de modo a acrescentar novos significados à placidez da rotina. Tal invenção é feita de pinceladas de beleza, nutridas pela lembrança de uma observação prévia (mais uma vez inegável), de apurada tessitura estética” (MACHADO, 2009, p. 128).

Daí, Manoel, eu converso com Kohan (2007), e ele vem me dizer algo de que a memória seria da ordem da descoberta, da rememoração, da recuperação. Seria algo em torno não do inventado, mas da ordem do vivido. Ainda segundo ele, ao contrário da memória, a invenção seria algo da ordem do novo, da (des)memória, já que seria algo impossível de “lembrar” (papel da memória). E a memória, algo da ordem da (des)invenção. Que nó, né...

Se memória e invenção são oxímoros, será então que paro a discussão por aqui? Concordo com Kohan (2007, p. 88) quando diz que é nas contradições que muitas vezes podemos pensar: “o pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na clareza do absolutamente lógico, da pura consistência, muito provavelmente não teríamos material para criar”.

E, ainda trazendo Kohan para o nosso “estranho chá”,⁶ retomo a questão do tempo, já que ela é o resgate do vivido, do dito, do experienciado. Ou seja, é como abrir a memória no *chronos*, no tempo marcado, na ordem da recuperação, do cronológico, ou seja, na descoberta do que já foi. Todavia, junto às suas fontes (a criança, o passarinho e o andarilho) podemos pensar que a reinvenção da experiência por meio das narrativas (que recuperam memórias) poderia abrir a memória em outro tempo, no tempo aiônico, numa dimensão de ruptura com o cronológico, com a temporalidade contínua. “talvez a memória possa ser algo da ordem do afastamento do passado, da recusa de outro tempo e da instauração de um novo tempo para pensar de um novo início para pensar o tempo e de um tempo para pensar” (KOHAN, 2007, p. 89). *Aión* é o tempo do devir, do acontecimento, da potencialidade. *Aión* está ligada à “intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2007, p. 86). Como produzir nossas memórias aionicamente... fugindo do cronologicamente?

6 Referência ao livro de Lygia Fagundes Teles (2010), *Durante aquele estranho chá*.

Agora, Manoel, vou compartilhar com você as minhas fontes... recorro a Benjamin⁷ e às figuras do camponês e do marujo. Ora, ambos são artífices em narrar, e quando recorro a eles acredito que não somente o marujo, aquele que viaja muito, tem histórias para contar, mas o camponês, aquele que habita aquele lugar e conhece as suas tradições, também tem muito a contar. Recorro a eles em mim quando resolvo narrar as lembranças ou evocar a reminiscência, afinal a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte dos narradores (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Encerro aqui evocando o Durval novamente. Ele afirma que o nosso papel por meio das memórias e de nossas fontes é dar o respeito às histórias desimportantes, aos seres desimportantes (BARROS, 2010, p. 47), aos desobjetos e torná-los objetos (seria possível?). Seria possível os mortos serem devolvidos. Seriam apenas conchas na areia sem o mar. Com essa história sem memória, inventada, quantos *desobjetos* produzimos? Quantos apagamentos e silenciamentos produzimos quando traçamos a História Maior? Queremos revolver este terreno para trazer à vida os que foram *desobjetificados* quando a narrativa fixada os apaga?

Manoel e Durval, valeu mesmo! E, mais, quero encerrar aqui agradecendo a *Mnemósine* por permitir que na reminiscência eu encarnasse uma *Sherazade* por algum tempo para tomar coragem de mexer nestas memórias e garantir assim a própria vida, afinal "A resistência é uma ética dos que estão vivos" (VILELA, 2001, p. 25).

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. (ensaios de teoria da história). Curitiba: Appris, 2019. p. 95-110.
- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- KOHAN, Walter. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
- MACHADO, Ana Maria. Posfácio. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Invenção e memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *A pedagogia, a democracia e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

7 Refere-se a Walter Benjamin, mais especificamente à sua obra *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (BENJAMIN, 1994).

O AUTO da Compadecida. Direção de Guel Arraes. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TELLES, Lygia Fagundes. **Invenção e memória**. Pós-fácio de Ana Maria Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. **Durante aquele estranho chá**: memória e ficção. São Paulo: Companhia da Letras, 2010.

VILELA, Eugenio. **Corpos inabitáveis**: errância, filosofia e memória. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAIO DE 68: A INDIGNIDADE DE FALAR PELOS OUTROS

Daniel Junqueira Carvalho

Debruço-me sobre duas obras publicadas em tempos diferentes, uma em 02 de março de 1972, que era uma conversa amigável entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, *Os Intelectuais e o Poder* (FOUCAULT, 2015), e a outra em 02 e 03 de setembro de 1986, uma entrevista realizada por Robert Maggiori com Gilles Deleuze para falar, após a morte do intelectual,⁸ sobre a vida e os trabalhos de Michel Foucault, *Rachar as coisas, rachar as palavras* (DELEUZE, 2013).

Questiona o entrevistador: “Um dia você disse a Michel Foucault: Você foi o primeiro a nos ensinar algo fundamental: a indignidade de falar pelos outros. Foi em 1972, numa época ainda muito quente, no rastro de Maio de 68” (DELEUZE, 2013, p. 114). Segue a essa citação a conversa amigável entre Foucault e Deleuze, no ano de 1972, de uma lembrança muito agradável e de alegria que faz lembrar:

Deleuze: [...] **A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros.** Quero dizer que se ridiculariza a representação, dizia-se que ela tinha acabado, mas não se tirava a consequência dessa conversão “teórica”, isto é, que a teoria exigia que as pessoas a quem ela concerne falassem por elas próprias.

Foucault: E quando os prisioneiros começaram a falar, viu-se que eles tinham uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça. Essa espécie de discurso contra o poder, esse contradiscurso expresso pelos prisioneiros,

8 Michel Foucault faleceu em 25 de junho de 1984.

ou por aqueles que são chamados de delinquentes, é que é o fundamental, e não uma teoria sobre a delinquência. O problema da prisão é um problema local e marginal à medida que menos de cem mil pessoas passam anualmente pelas prisões; atualmente, na França, talvez haja ao todo trezentas ou quatrocentas mil pessoas que tenham passado pela prisão. Ora, esse problema marginal atinge as pessoas. Fiquei surpreso de ver que se podia interessar pelo problema das prisões tantas pessoas que não estavam na prisão, de ver como tantas pessoas que não estavam predestinadas a escutar esse discurso dos detentos, o ouviam. Como explicar isso? (FOUCAULT, 2015, p. 133-134, grifo meu).

E volto para a questão do entrevistador. Deleuze tenta relembrar momentos preciosos com Michel Foucault e expressa:

Sim, é normal que a filosofia moderna, que levou muito longe a crítica da representação, **recuse a tentativa de falar no lugar dos outros**. Cada vez que se ouve: ninguém pode negar..., todo mundo há de reconhecer que..., sabemos que vem uma mentira ou um slogan. Mesmo depois de 68 era comum, por exemplo num programa de televisão sobre as prisões, que se fizesse falar todo mundo, o juiz, o guarda, a visitante, o homem da rua, todo mundo menos um preso ou um ex-presos. Hoje ficou mais difícil, e é uma conquista de 68 (DELEUZE, 2013, p. 114).

Fico pensando aqui, no presente – no século XXI –, que muitos têm ocupado o discurso do “lugar de fala”, “nada sobre nós (surdos), sem nós (surdos)”⁹; “protagonismo”, “identidade” ou “cultura” adjetivando o “surdo” com a sua política da minoria e/ou comunitária (linguística), criando a sua política de militância para conquistas de direitos. Podemos saber o que se passa em *Maio de 68*?

Essa *indignidade de falar pelos outros* e no lugar dos outros, no movimento de chamada do outro para compor parte de nosso discurso, para fazer posta sua luta, em sua posição como agente ativo, é que Deleuze diz que Foucault foi o primeiro a nos ensinar como se constituiu um acontecimento histórico, ou seja, o Maio de 68 – em que adentra os espaços populares para conhecer a perspectiva do outro. Alguém fala sobre isso? A escola ensina ou menciona sobre isso? Qual a importância dessa data?

9 O lema “Nada sobre nós, sem nós” das pessoas com deficiências tem emergido às práticas discursivas em muitos espaços políticos desde o século XX até o atual. Muitas vezes, o lema é usado pelos militantes e ativistas surdos em espaços políticos.

Em vez de mencionar suas teorias, aplicando as suas práticas ou vice-versa, obtendo resultados, ou falar de experiência de vida só porque é seu “lugar de fala”, sua “identidade”, porque faz parte da sua “cultura”, ficamos aprisionados com a repetição da produção da *mesmidade*. Para podermos iniciar a nós mesmos no sentido de pensar a partir da *diferença*, será que poderíamos (por livre arbítrio) caminhar ao acontecimento de Maio de 68 pela vontade de poder (*de si*) e de saber?

O *Maio de 68* é considerado um marco político fundamental, indispensável para a humanidade, conhecido como “o ano que não terminou”. Ano cheio de acontecimentos extremamente movimentados, como o assassinato de Martin Luther King, de Robert Kennedy. Ano precedido por duas guerras mundiais (a 1ª de 1914 a 1918 e a 2ª de 1939 a 1945) e perpassado e seguido pela Guerra do Vietnã (1947-1991). Some-se a isso o contexto das inúmeras manifestações de estudantes em diversos países pelo “globo” (inclusive os jovens declarando *paz e amor* utilizando como símbolo um gesto de mão fechada e os dedos indicador e médio para cima), a Declaração Mundial dos Direitos Humanos de 1948 (acordos internacionais de negociações para evitar guerras e promover paz, democracia e fortalecimento dos Direitos Humanos e contra os regimes autoritários em diversos países do mundo – da América Latina ao Leste Europeu). No Brasil, somos marcados pelo AI-5, e, em contraposição, movimentos políticos se iniciam em paralelo a esses acontecimentos, como movimentos dos operários, de negros, mulheres, pessoas com deficiências, sexualidades, indígenas, surdos, dentre outros. Por que não falarmos disso para formarmos uma rede de discursividade mais ampla e fugirmos da mesmice, no sentido de construirmos uma discussão outra mais potente para nos alinhar a uma diferença para além do que estamos habituados a estruturar como *teoria-prática*?

Uma coisa leva à outra, vamos conhecendo vários acontecimentos com seus mínimos detalhes, fragmentos, que vão se engendrando, um fio liga-se a outro, cria-se uma rede de relações bastante complexa e ambígua, como a história do Maio de 68. Um trabalho de *intelectual específico* é provocar o universal com questionamentos que tenham penetrações e bifurcações, do acesso de querer saber mais, da curiosidade do “acesso à verdade” do conhecimento. E criticar... produz novas... reproduz novas... uma *hipercrítica* – uma crítica da crítica. Veja um exemplo de como Michel Foucault problematiza o “poder”:

Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o **poder**? Onde exerce o poder? Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm. Mas a noção de "classe dirigente" nem é muito clara nem muito elaborada. "Dominar", "dirigir", "governar", "grupo no poder", "aparelho de Estado" etc. é todo conjunto de noções que exige análise. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamento e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui" (FOUCAULT, 2015, p. 138, grifo meu).

Michel Foucault coloca o "poder" de forma provocativa, que exige análise de revezamento de uma teoria para outras, e a teoria exige revezamento de uma prática a outras. Conforme problematiza, o "poder" é como uma *luta*, e cada "luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder" (FOUCAULT, 2015, p. 138), por exemplo, os inúmeros pequenos focos podem ser um chefe, um guarda, um diretor de prisão ou escola, um juiz, um responsável sindical ou do partido, um redator-chefe de um jornal, um presidente ou diretor de associação de surdos que representa a comunidade etc. O poder, nesse contexto, está relacionado a uma relação de condução das condutas.

A conclusão (im)possível de uma reflexão que determino aqui sobre a *indignidade de falar pelos outros* parte de um sentido para três coisas que penso serem indispensáveis: i) pode um outro falar por mim como forma de me representar?; ii) como posso me ver e pensar para falar pelos outros como forma de me representar pelos outros?; e iii) pode alguma teoria pré-elaborada e pré-determinada me representar?

São três questões para reflexão, não como forma de desconstruir a representação ou desestruturar o valor dela já conquistado historicamente como verdade, quer seja de direitos humanos e políticos ou de conhecimentos científicos e pedagógicos. É problematizar como os outros têm falado por mim naquilo que devo viver, falar, pensar e conduzir como os outros. Ou seja, como têm falado e me representado? E, apropriando-me dessa verdade, devo manifestar essa representação pelos outros, falando-vivendo-pensando e conduzindo. E, assim, a teoria pré-formada já fala por todos nós como uma verdade. Não seria arriscado que essa verdade fosse uma representação abstrata indignada?

Uma vez, esse outro já manifestou a verdade que nós-surdos só nos tornaríamos humanos e capazes de inteligência se tivéssemos a audição, a habilidade da fala oral, o comportamento civilizado e, por meio da fala oral, se conseguíssemos avançar na leitura-escrita da língua oficial, além de dizer que a língua de sinais seria inferior à língua oral dominante etc. A apropriação dessa verdade manifesta-se para representar a nós-surdos e se forma na teoria para que fale por todos nós-surdos. Essa foi uma indignação de falar por nós-surdos, uma representação ridícula.

Outra vez, esse outro se manifestou contra essa verdade, afirmando que nós-surdos somos humanos falando a nossa própria língua, a língua de sinais, e que todos os surdos deveriam aprender essa língua. E a língua de sinais deveria ser a língua materna e nativa, desde a tenra e terna idade, desde os primeiros anos de escolarização. Afirmava que essa língua deveria ser priorizada como língua de instrução e de ensino, possibilitando o contato com um ambiente linguístico com pares linguísticos, com o máximo possível de apropriação de competências linguísticas e de comunicação, com acesso bilíngue entre duas línguas: língua nação por meio de leitura e escrita e língua comunitária por meio de sinalização. No caso específico da escola, haveria a presença de intérpretes para vivenciar as múltiplas disciplinas da organização curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Superior etc. Essa verdade ganha destaque em dois lados concomitantemente, acadêmico e político. Manifestava-se essa verdade já representada por todos nós, na teoria e na prática.

Mas como posso representar e falar pelos outros essa verdade, se mal conheço outras realidades locais e de sujeitos subjetivos? Essa teoria pode falar por outras realidades? Por esses sujeitos subjetivos? Não seria generalizar, totalizar e universalizar?

Como pode essa teoria me representar se minha vida foi, em muitas partes, diferente, lembrando que devo falar por mim mesmo sem que a teoria fale por mim? Minha realidade de vida e de trajetória histórica foi formada numa produção de subjetividades como algo singular, particular e única; sendo assim, isso pode ser representado por outros? Posso representar falando por outros a relação particular da minha vida e de minha subjetividade constituída historicamente? Pode a teoria definir o que devo fazer, pensar e falar para conduzir a minha vida para representar a mim mesmo e aos outros? Posso constituir uma teoria para representar os outros e levá-los a uma verdade de como devemos conduzir modos de pensar, falar e viver, como se fosse uma lei, norma e padrão de ser surdo?

Como posso pensar, falar e viver no sentido de que a educação ou Educação deve ser formada para conduzir a uma verdade e ser elaborada com uma perspectiva que está sendo constituída nesses tempos? Um espaço só para surdos que afasta todos os outros, apagando, assim, a diversidade e diferença? Como fazer o outro diferente estar presente entre nós, no mesmo espaço, se estamos fazendo o outro se afastar de nós? Como fazer o outro, que não é como nós, conviver harmonicamente com a diversidade e diferença, se construímos barreiras sociais? Como fazer o outro pensar, falar e viver a diversidade e diferença, se não está entre nós? Como querer que o outro tenha contato conosco, surdos, com a comunidade linguística, com a identidade surda, com a cultura surda e com a língua surda, se estamos falando de fronteiras em vez de oportunidades que podemos ter nesse PODER de construir uma nova ordem social? E ainda devo conduzir a representação da verdade se penso diferente? Existe verdade?

Representação e indignidade de falar pelos outros foram provocações para ensaiar este texto de sentido filosófico no sentido de olharmos para o outro e para nós. Como forma de afastar a verdade enquanto totalidade consciente e produzir questionamentos para pensar outras formas de falar e viver. Problematizar como estamos sendo conduzidos a nós mesmos e representados por outros, por nós mesmos e por uma verdade. Uma possibilidade de ficarmos alertas a por que e como estamos falando dessa representação e da indignação de falar pelos outros e de analisar sempre de forma provocativa para pensar, falar e viver de outra forma possível.

Lembremos que a escola é mais do que duas línguas, do que disciplinas de transmitir conteúdos, do que ambiente linguístico, do que presença de professor surdo, do que atuação de intérpretes, do que ensino de português escrito como segunda língua, do que Atendimento Educacional Especializado com equipe bilíngue para surdos etc. E, ainda, temos dúvidas e incertezas de algo que não estamos conquistando, ou seja, uma escola perfeita pelo desejo de realidade que esperamos.

Referências

DELEUZE, Gilles. Rachar as coisas, rachar as palavras. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FOUCAULT, Michel. Intelectual e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

A URGENTE REVISITA AO PASSADO: DEVANEIOS SOBRE O QUE IMAGINÁVAMOS SER IMPENSÁVEL NUMA JOVEM DEMOCRACIA BRASILEIRA¹⁰

Vanessa Regina de Oliveira Martins

A defesa da revisita ao passado, na necessidade de ser um motor analítico do presente, por meio de retomadas de fragmentos históricos e de achados documentais, nunca foi tão necessária como em nossos dias atuais. Tal processo é necessário como combate às falácias produzidas na política “fake” que temos vivido e que, literalmente, nos “abate”.

Ofício de um bom artesão, resgatar o valor da história no século 21 no Brasil é, sem dúvida, um ato revolucionário e de extrema urgência. “Tecer o tempo”, como nos ensinou Durval Albuquerque Júnior, é um bom exemplo da máquina de guerra deleuze-guattariana, apresentada pelo historiador (ALBUQUERQUE, 2019) em uma única sentença. A leitura de Albuquerque (2019) encontrou solo fértil em mim, já que o tema acerca da “historiografia e do fazer histórico”, como apresentado pelo autor, passou a ser debatido de forma acalorada nos variados canais jornalísticos nos últimos meses.

Acordamos na manhã de 18 de abril de 2022 com a seguinte fala sobre os registros históricos e resgates de memórias acerca da ditadura no Brasil e de seus atos desumanos: “Apurar o quê? Os caras já morreram tudo, pô”.

10 A pensata foi produzida no primeiro semestre de 2022, portanto, a análise historiográfica e a crítica à “frágil” democracia no Brasil, bem como os ataques para um desmonte dela, datam da leitura social dos quatro anos de gestão do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022.

O vice-presidente da República, General Hamilton Mourão, segue sua fala pública para repórteres, com ar de deboche e um sorriso no canto dos lábios: “Vai trazer os caras do túmulo de volta lá?”.¹¹

Impensáveis dizeres de adesões da presidência e de cidadãos comuns pululam socialmente, na tentativa do apagamento do cenário desumano e devastador da ditadura, para compô-la como uma “gloriosa revolução”, ou “como o dia da liberdade”, expressão usada pelo presidente da república.¹² Lutas discursivas proliferam numa arena de apagamentos de fatos sociais e de registros históricos. Tais discursos reformulam a concepção de uma “vitória do regime militar”, apagando as “mortes” e “torturas” que foram produzidas em nome desse discurso da “ordem” nacionalista e opressor.

O que é fato e o que é *fake*? Já não sabemos mais. Em tempos em que o descompromisso com os fatos sociais e com os registros históricos é a base dos enunciados governamentais – ou seja, descompromissos com as memórias do passado, refletindo a defesa de “dizer o que se pensa”, ao retratar eventos coletivos por meio da “concepção individualizada”, aclamando-a como “direito de expressão e de opinião”, e, mais, a defesa da leitura de mundo de modo personificado, pouco crítico e sem argumentos históricos, que individualiza o social, reduzindo-o meramente a “opinião pessoal” –, a educação e a pesquisa se colocam como campo de ataque e de combate popular a esse “descompromisso” assolador. Isso porque é por elas que se produzem a criticidade e a defesa dos registros de fatos sociais, por meio da presença do pesquisador-historiador, comprometendo-se com os fatos. Todavia, esse sujeito (o historiador) na contemporaneidade passa a ser visto como inimigo a ser vencido, como “comunista de plantão”.

Porém, a leitura anunciada nos abre para novos possíveis, e o historiador é apresentado como trabalhador da e na linguagem. Constrói, em sua arteficialidade, sentidos contextuais para as cenas e eventos retratados e que nos auxiliam a compreender as verdades de certa temporalidade e as práticas discursivas que as mantiveram em funcionamento, naquele momento estudado, e que podem ser potência e foco de aprendizados futuros. Tais saberes em uma arte do registro das memórias locais nos possibilitam o encontro

11 Fala na íntegra em matéria jornalística de Holanda (2022): <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/04/apurar-o-que-os-caras-ja-morreram-tudo-po-diz-mourao-sobre-tortura-na-ditadura-militar.shtml>.

12 Reportagem de Della Coleta (2020) sobre tais fatos e concepções da presidência acerca da ditadura: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/bolsonaro-se-refere-a-antiversario-do-golpe-de-64-como-dia-da-liberdade.shtml>.

com os excessos e os restos que o passado pode nos dar, em fragmentos tecidos pelo historiador que cria uma teia discursivo-histórica, a qual muito pode nos ensinar a ler o presente e a pensar o futuro.

Eis um fragmento de texto que retrata de modo belíssimo a importância do conhecimento do passado:

A história pode ser delicioso pão que alimenta nossas vaidades, nossas onipotências, nossos preconceitos, que explica e justifica nossas desigualdades e diferenças, mas pode ser também o licor amargo que tragamos para nos darmos conta de nossas veleidades, de nossos crimes, de nossas injustiças, de nossas ignomínias, de tudo o que nos amarga a existência individual e coletiva (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 32).

A história é invenção e é também um espaço para o olhar crítico dos eventos e das emergências que a fizeram, é arma para a criticidade e a reinvenção de nosso presente. No entanto, questiono-me: como pode o odor humano da ditadura ser ironizado e trazido como aroma suave e até esperança para novas gerações em busca “da tal ordem popular”, prometida pelos que buscam uma “família de bem”, como anuncia sujeitos públicos na presidência? Como chegamos à dualidade social em que é possível o apagamento de fatos sociais, por meio de leituras distópicas da e para uma realidade que há uns cinco anos era apenas ficcional? Como fazer humor das mortes do passado e do presente, da ditadura e da pandemia?

É preciso fazer do cenário caótico e fétido da ditadura presença documental na atualidade, como nos promoveu o recente historiador e pesquisador Carlos Fico, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em pesquisa iniciada em 2017, por meio da transcrição de áudios de 1975 a 1979.¹³ Abrir arquivos “soterrados” e promover desabamentos estruturais de uma sociedade marcada pela desigualdade e pelo fascismo é, de dentro da máquina pública, agir com linhas de fugas, conectando fragmentos conceituais da história, “dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de um relança outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53-54).

13 Ver entrevista de Matoso (2022) na íntegra: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/17/audios-do-superior-tribunal-militar-mostram-relatos-de-tortura-durante-a-ditadura.ghtml>.

O historiador pode agir como um rato, criando suas tocas nas quais se possa fundir e expandir seu pensamento, promovendo ruínas em territórios demarcados e já estruturados por um poder vigente. Agir na prática da desterritorialização como um caminhante que perdido acha novas aberturas: “o espaço sedentário é estriado, cercado por muros e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é marcado apenas por traços que se apagam e se deslocam com o trajeto” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 43). O trabalho do historiador é importante porque se compromete com “discussões, políticas, éticas e estéticas” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 36). Abre fendas para pensarmos as políticas de produção daquela temporalidade e olhar as máquinas de produção de subjetividades e as ações de saber e poder de determinado momento.

A potência da produção do *historiador do cotidiano* como um “*antidepressivo de cada dia*”, como nos alerta Albuquerque (2019), eis aí a possibilidade de riso e de resistência aberta para nós como fuga da loucura deste desgoverno: o remédio e o antídoto derridiano. Nunca foi tão importante fazermos de nós arte em vida, produzir em nós “ateliês” subjetivos, corpos em combates, existências resistentes como e com força de oposição.

A educação nunca foi tão necessária e, por isso, tão atacada. Repleta de nossas problematizações daquilo que é “maior” na educação, como nos diria Silvio Gallo (2002), daquilo que se coloca na ordem do disciplinamento de corpos, a escola e as salas de aulas, o campo da educação em geral, nunca puderam ou foram chamados a se colocar como força do movimento do “menor”, da potência e do combate, como campo de batalha e “toca de ratos”, agindo em favor do desmoronamento de “cloroquinas milagrosas”, como hoje.

Assim, temos movimentos irônicos que direcionam o povo brasileiro a uma política de morte, com riso na boca de Bolsonaro e Mourão, presidente e vice-presidente da república, multiplicados em tantos outros rostos. Agentes que se identificam com falas públicas, como a exemplificada por uma das pérolas de Bolsonaro ao dizer que “há que se estudar o povo brasileiro porque são sujeitos que pulam em esgoto e está tudo certo, Ok?”. No deboche clássico de sua estúpida voz consegue conquistar e ter a aproximação de seguidores políticos aliados e “alienados” pela torpe compreensão da naturalização da miséria, como defesa nacionalista, como bandeira de orgulho de uma suposta força advinda “do povo brasileiro” que resiste à tamanha desgraça social. Em sua produção, ri e produz riso do não investimento social

de seu governo, enquanto deixa de propor medidas seguras na pandemia, fazendo do povo espectadores de seu circo. A história repete-se revelada pela atual política do “pão e circo”.¹⁴

Ao cartografar linhas do pensar caótico, por meio dessa breve pensata, busco de algum modo organizar (um pouco) meus pensamentos em “gritos escritos” – que iniciaram de dentro de mim – de algumas de minhas inquietações acerca de um presente tão perturbador. Inquietações mobilizadas pelas leituras propostas para nossos encontros da disciplina que tem como foco a análise do discurso em Michel Foucault, articulando-a à leitura de Albuquerque (2019). Dei-me conta do quão precioso é essa defesa e retorno à artesanaria do historiador/pesquisador e à potência intensiva da escrita e da educação. Nossos fragmentos ensaísticos do pensar podem ser disparos que movimentam tensões (em nós e nos outros) nas teias de saberes totalizadoras, na direção de novas conexões, outras ramificações que separam e dissipam as forças destrutivas do corpo, em políticas de destruição da vida, como a que apresentei aqui e defendidas no presente pela atual gestão federal.

Eis alguns dos pensamentos que me irromperam e que não pude deixar de vazar nestes instantes reflexivos, em que o pensar é verbo no infinito, como nos alertou Deleuze e Guattari (2010), acerca da filosofia e de seu ato de criação por conceitos. É na ação do nomadismo cotidiano e de enfrentamento ao Aparelho de Estado que se operam o fora e a linha de fuga para desarticulação da sedimentação de verdades e cristalização de unidades próprias da criação de sistemas sólidos, voltados às produções de subjetividades capitalísticas.

Em contraposição, a historiografia como fazer “forçosamente nômade” (VILELA, 2001, p. 234), ao produzir as variações de escapes, por meio das linhas de fugas, se coloca, a meu ver, como tecnologia para as mudanças subjetivas e de criação de corpos outros e de conexões desejanter em potência criativa. Coloca-se como a metamorfose que precisamos tencionar em nosso presente para fugir da retomada de certa *ditadura* imposta pelo desejo do retorno ao “conservadorismo do lobo”, camuflado na pele do cordeiro “O messias”, travestido pela popularidade representada pela “família de bem”. Esse velho movimento nacionalista, ancorado na busca da essência do “brasileiro”, ou seja, da “identidade nacional”, de “certo” Brasil que está

14 Para uma rápida compreensão do que foi a política do “pão e circo”, veja artigo de Matoso (2023): <https://www.infoescola.com/historia/politica-do-pao-e-circo/>.

acima de todos, permitindo a morte dos que não se configuram nesse “todo nacional”, não é uma novidade para a história.

Assim, encerro esta pensata-texto, inspirada pelas filosofias da diferença articuladas à leitura de Albuquerque (2019), em “O tecelão dos tempos”, com o desejo do movimento em favor da multiplicidade do pensar para a liberdade, para a aparição das forças de criações, na direção das variadas formas de vidas, aquelas que são vistas, muitas vezes, como “menos vida ou vidas não válidas”: *a preta, a gay, a pobre, a velha, a drag, a queer, a surda, a deficiente...* e assim retratadas em tantas outras vidas que não mencionei e que são politicamente deixadas de lado por conta da “marcação da diferença não pela diversidade, mas pela exclusão” (VILELA, 2001, p. 236). Onze anos após o escrito de Vilela (2001), diria que nunca esse processo de produção de excluídos e indesejáveis esteve tão às vistas em discursos públicos como no Brasil atual. A “vida-desprezada” é aquela que não merece o investimento da vacina, e deixemos registrado sobre isso o discurso da tal “imunidade de rebanho”, como o presidente a defendeu, na direção da “limpeza social” e seleção natural da espécie. Entende-se por resto ou “sobra” aqueles excessos que foram, por essa gestão, tidos como vidas menos válidas.

Fechemos esta pensata – produzida em abril de 2022 – sentindo o odor fétido que paira na ditadura historiografada, naqueles registros empoeirados, resgatados recentemente pelo pesquisador Carlos Fico e cujo apagamento têm buscado, na reposição de outra discursividade, deslocada dos registros e fatos históricos: uma discursividade que retira o fedor de sua temporalidade e faz parecer ser um “momento glorioso”. Fechemos este texto ainda no incômodo do repensar o nazismo, nas vidas menos válidas e em tantas outras atrocidades em nossa humanidade, nos microfascismos cotidianos que se dissipam nas redes de saber (redes sociais) no Brasil de Bolsonaro e que produziram centenas de mortes com um sorriso lateral em sua face, lembrando-nos, ao seu tom piadista, de que ele não é coveiro para se ocupar com mortos.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019. 276 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELLA COLETA, Ricardo. Bolsonaro se refere a aniversário do golpe de 64 como 'dia da liberdade'. **Folha de São Paulo**, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/bolsonaro-se-refere-a-aniversario-do-golpe-de-64-como-dia-da-liberdade.shtml>. Acesso em: 2 fev. 2023.

GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 4 out. 2022.

HOLANDA, Mariana. 'Apurar o quê? Os caras já morreram tudo, pô', diz Mourão sobre tortura na ditadura militar. **Folha de São Paulo**, 18 abr. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/04/apurar-o-que-os-caras-ja-morreram-tudo-po-diz-mourao-sobre-tortura-na-ditadura-militar.shtml>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MATOSO, Filipe. Em áudios, integrantes do Superior Tribunal Militar relatam casos de tortura durante ditadura. **G1**, 17 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/17/audios-do-superior-tribunal-militar-mostram-relatos-de-tortura-durante-a-ditadura.ghtml>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SANTIAGO, Emerson. Política do Pão e Circo. **InfoEscola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/politica-do-pao-e-circo/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

VILELA, Eugenio. Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DA CRIAÇÃO DOS DISCURSOS AOS REGIMES DE VERDADE: UMA CONVERSA ENTRE PAI E FILHA

Bianca Salles Conceição de Andrade

Certo tempo atrás, sentada na cozinha da casa de meus pais, eu e meu pai, Nilso, conversávamos sobre questões da vida. Meu pai é um senhor de 65 anos que foi engenheiro a vida toda e que, depois de se aposentar, resolveu fazer curso de Filosofia (esse curso, durante muitos anos, era voltado somente para homens, e até hoje fico me indagando sobre o porquê). No entanto, as vertentes teóricas em que acreditamos divergem um tanto. Meu pai tem como referencial teórico alguns filósofos como Descartes e Comenius, os quais, sobre a questão dos processos de subjetivação, por exemplo, acreditam na constituição arbórea¹⁵ do ser, ou seja, algo dado de antemão, de um sujeito que se constitui de cima para baixo, de uma representação prévia, de algo metafísico, tendo as raízes como seus fundamentos. Já eu, ao longo do percurso entre mestrado e doutorado, vim estudando os autores que em nosso grupo de pesquisa são caros, como Foucault, Deleuze, Guattari, entre diversos outros. Deleuze e Guattari, por exemplo, apresentam os processos subjetivos como algo rizomático, com inúmeras ramificações, pontos conectivos que vão ampliando o modo pelo qual o sujeito se apresenta, em que a subjetividade é uma de suas várias ramificações (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

15 Deleuze e Guattari (1997) problematizaram a ideia de construção subjetiva arbórea, ou seja, de um sujeito que se constitui de cima para baixo, de uma representação prévia, de algo metafísico que tem as raízes como seus fundamentos. Segundo Herner (2009, p. 161), "o modelo arbóreo é aquele que opera por hierarquização e pela centralidade, estruturas e relações binárias [...] ou seja, [...] o arbóreo sempre tem algo genealógico" ou, em outras palavras, uma origem.

Temos aqui um grande embate entre as duas possíveis formas de se analisar o sujeito. E embate entre verdades e discursos.

Sobre essa questão do discurso, a partir da leitura desenvolvida com base no livro “Presenças de Foucault na análise do discurso” (PIOVEZANI; CURCINO; SARGENTINI, 2014), trago uma pequena citação de Foucault apresentada pelos autores na obra e que me fez problematizar o caso que quero contar para vocês entre mim e meu pai. Foucault (1976, p. 123-124, tradução nossa, grifo nosso) faz a seguinte afirmação: “o que faz a diferença e caracteriza a *batalha dos discursos* é a posição ocupada por cada um dos adversários”. Com isso, relato para vocês o que aconteceu nesse dia numa conversa de cozinha na qual o tema era a verdade. Meu pai, em sua concepção arbórea da constituição subjetiva, acredita que a verdade é única. Só temos uma. Eu, numa perspectiva rizomática, ou ainda baseada nas diversas matrizes de experiência a que podemos nos apegar ao longo da vida, não acredito. Travamos uma batalha discursiva quanto a esse tema.

Tendo como referencial teórico os autores que descrevi anteriormente, acredito que todos eles tenham desenvolvido seus estudos para analisar os conhecimentos não na tentativa de categorizá-los em uma perspectiva arbórea ou em um campo de verdade absoluta, ou seja, verticalizada, mas sim de buscar compreendê-los na constituição dos seres, em quais feixes de saber as verdades e práticas discursivas iam sendo construídas. Nas próprias palavras de Foucault (2018, p. 22), “não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade” e só o produzimos pelas construções discursivas, não discursivas, práticas discursivas em busca dessa “tal verdade”.

Está aí o ponto. Discurso e verdade estão atrelados. Os discursos constroem verdades. Constroem verdades que alguns enxergam como absolutas, outros que as enxergam como relativas. Vou além dizendo que os discursos constroem, na realidade, os regimes de verdade, isto é, “cada sociedade tem o seu regime de verdade, a sua política geral da verdade; isto é, os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2011, p. 12). Podemos dizer que os regimes de verdade estão entrelaçados com a forma em que determinados discursos e práticas discursivas foram sendo construídos e legitimados como verdadeiros, a partir de uma série de fatores temporais e históricos que trazem a ideia de verdade a determinada situação, instituição, sujeito ou norma. As sociedades vão construindo,

a partir das institucionalizações, discursos verdadeiros e dispositivos que distinguem o enunciado verdadeiro do falso.

No cenário que trouxe anteriormente, problematizo os regimes de verdade aos quais meu pai podia estar atrelado. Um senhor que nasceu em 1956, viveu em um ambiente empresarial durante 35 anos de sua vida, encontra a Filosofia e se identifica com um discurso arbóreo, de uma construção do conhecimento com base numa verdade única. Ele pode estar atrelado a um regime de verdade com discursos duros, baseados em linhas molares de existências, aquelas firmes, sem muitas brechas para o respiro. Ele pode ter discursos conservadores (muitas vezes com ideais de direita), exatamente pela matriz de experiência que o constituiu. Já eu nasci em 1993, faço um curso de Pedagogia e me atrelo a discursos com base em uma vertente política de esquerda, libertária, tento me construir e desconstruir o tempo todo, pego carona nas linhas moleculares, flexíveis que estão dispostas a se abrir para o novo em que as verdades são múltiplas, dependem de uma série de fatores, instituições, tempos, processos de subjetivação.

Acredito que lá no fundo meu pai também pense assim. Afinal, a verdade dele não é a minha verdade, assim como a minha não é a dele. O discurso dele não é o meu discurso, assim como o meu não é o dele: só nesse pequeno trecho já constatamos que não existe um único. Nesse processo, apeguei-me a algumas verdades e conseqüentemente recusei outras, ou melhor, meu processo de sujeição deu-se em um regime de verdade que não foi o mesmo do meu pai – as formas como as relações de poder nos atingiram foram diferentes. Apesar dessa divergência, posso afirmar também que nossas verdades e discursos se encontram em vários pontos, sendo o principal deles: na verdade do afeto de um pai para uma filha e de uma filha para um pai. Agradeço meu pai, mesmo com todas as diferenças que nos perpassam, por ter me criado para ser livre e resistir (mesmo que em alguns momentos tivesse que ir contra discursos e práticas que me ensinou): livre nas minhas escolhas profissionais, pessoais, políticas e, principalmente, educacionais.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 5.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir**. Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, Michel. Le discours ne doit pas être pris comme... In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 2001. v. 2. p. 123-124.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

HERNER, María Teresa. Territorio, Desterritorialización y reterritorialización: um aborje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guatarri. **Huellas**, n. 13, 2009.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (Org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

REVERBERAÇÕES ULTRACONSERVADORAS

Luísa Leôncio Monti

Em tempos obscuros, “novas resistências” tomarão espaços da esquerda. Explico.

Primeiro ato: Um assustador retorno de tendências conservadoras

O declínio dos governos de esquerda na América Latina, com seu ápice nos anos 2010, como consequência da corrupção e de rupturas econômicas e sociais, efeito de políticas inclusivas e de diversidade, produziu ações regressivas e de discriminação social. Outros países ao redor do mundo também foram marcados pelo mesmo movimento:

Nas recentes eleições na Europa, destacaram-se partidos de direita ou extrema direita, os quais, se não chegaram a vencer os pleitos, tiveram um bom desempenho nas urnas, como na França, onde o Partido Socialista praticamente colapsou, e no Reino Unido, cuja saída da Comunidade Europeia (o Brexit) foi um fechamento protecionista contra, sobretudo, a chegada de imigrantes europeus e não europeus. Sem falar dos Estados Unidos e da eleição de Donald Trump (ALMEIDA, 2019, p. 186).

Dessa tendência, o Brasil não esteve de fora. Presenciou-se um dos maiores momentos históricos da política brasileira quando a Presidente da República Dilma Rousseff (2011-2016) sofreu um golpe. A polarização esquerda-direita, aprofundada com o “impeachment”, teve como repercussão a eleição de um político de extrema direita no ano de 2018.

O que se pode ter como ponto de convergência, nas mais diversas partes do mundo, é o declínio da democracia liberal e o endurecimento repressivo de regimes democráticos, mesmo por meio de procedimentos democráticos (ALMEIDA, 2019), que se pode denominar de onda conservadora. Essa “onda conservadora [...] articula, em níveis diferentes, pelo menos quatro linhas de forças sociais: economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante” (ALMEIDA, 2019, p. 185-186). Sem alongar demasiadamente no conceito da palavra “conservadorismo”, pode-se discutir sua origem na Revolução Francesa, em que se referia como o inverso da revolução, como cerne do pensamento político conservador (KIRK, 2016).

Essa onda conservadora não passou assintomática, e logo pudemos ver reflexos em diversos momentos. Durante o debate aberto da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2016, aconteceu o “impeachment”. Esse documento, que teve a publicação de sua terceira versão em abril de 2017, mostra a diminuição da menção da questão de gênero. Não consta, na versão final da BNCC, quaisquer discussões sobre identidade de gênero ou orientação sexual, que eram previstas em sua primeira versão. Pode-se inferir, então, uma separação entre o público e o privado, aquilo que se passava na educação se transfere para o núcleo familiar, além de um currículo contra diversidade cultural (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Ainda no ano de 2016, no governo do antes vice-presidente Michel Temer, ao lado de seu Ministro da Educação, Mendonça Filho, fundem-se os Ministérios da Cultura e da Educação, e o governo só voltou atrás quando pressionado por movimentos de resistência populares. No mesmo ano, Temer extingue o Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude e submete o Ministério de Direitos Humanos ao Ministério da Justiça, comandado pelo ex-secretário de Segurança Pública do Estado de São Paulo. Esse senhor, conhecido repressor de movimentos sociais, tomou posse apenas horas depois de comandar violentas reintegrações de escolas públicas ocupadas por estudantes em luta pelo direito à educação. Mais tarde, no governo Bolsonaro, o mesmo ministério passa a se chamar Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Diante do que se coloca em discussão, notam-se expressões do ultra-conservadorismo, que afetam políticas públicas e sociais. Como consequência, por exemplo, tem-se a exclusão de temas como identidade de gênero

e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular, documento de alcance nacional, que versa sobre os objetivos de aprendizagem, em todos os níveis de ensino, por meio do currículo e sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas. Outro exemplo é o banimento da questão de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos planos municipais e estaduais (MIGUEL, 2016). O governo decidiu, ao excluir os temas mencionados, que as escolas não devem promover valores constitucionais de combate à discriminação.

Outra clara expressão desse conservadorismo na educação é o Movimento Escola Sem Partido, com o objetivo de regular a atividade de professores nas salas de aula brasileiras sob o pretexto de combate à “doutrinação ideológica”. A questão da “ideologia de gênero” colocada pelo movimento não era sua bandeira inicial, no entanto, o popularizou e trouxe muitos aliados. O Movimento Escola Sem Partido teve seu apogeu, de acordo com Miguel (2016, p. 595-596), quando

no debate público [...] seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças.

No que diz respeito a mudanças mais recentes, originadas ainda nessa onda de conservadorismo, sob hipótese da professora Kamila Lockmann (2021), há um endurecimento da racionalidade na qual vivemos e uma transformação.

As bases fundantes de nossa educação advêm de movimentos sociais e políticos da década de 1990 que preconizavam a educação de todos. Assim, todas as pessoas deveriam estar incluídas na escola, sem exceções. Como argumento, essa racionalidade neoliberal teve como meta mor a igualdade. Estar incluído quando isso significa ocupar espaços de participação díspares reforça desigualdades. Portanto, compreende-se que a inclusão, como um jogo formal de desigualdades circunscrito no neoliberalismo, configura-se numa in/exclusão (LOCKMANN, 2021).

Ainda nessa perspectiva, a governamentalidade neoliberal democrática não sustenta a garantia da inclusão como direito de todos e, portanto, se coloca como uma *governamentalidade neoliberal fascista* (LOCKMANN, 2020). Acompanhando essa nova modalidade de governamentalidade instituída, há uma transformação da racionalidade inclusiva. Essa governamentalidade prova-se por discursos contemporâneos permeados por um *racismo de Estado* – como uma forma de fazer viver ou deixar morrer – e em dois elementos propostos por Lockmann (2021): a responsabilização, como *elemento do neoliberalismo*, sustentando a ideia de liberdade individual e direito de escolha; e o *elemento vinculado ao fascismo*, um modelo de subjetividade melhor, considerada mais produtiva, e sua correlata negação/afastamento/desaparecimento social da outridade (daquilo que não se enquadra ao padrão imposto).

Exemplo disso é o Decreto 10.502/20, que, ainda que seus efeitos tenham sido suspensos, instituiu a *Política de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Lockmann (2021) afirma que ambos os elementos da *governamentalidade neoliberal fascista* estão presentes no texto desse Decreto. É explicitada a transformação do conceito de inclusão, não mais vista como uma experiência do presente, mas como um projeto vindouro, que pode vir a ser concretizado nas esferas sociais, acadêmica, cultural e profissional, e não necessariamente na escola. A inclusão parece não se constituir como um imperativo de Estado.

Numa leitura dinâmica do que aqui se discute, o crescente conservadorismo que dominou diversos países no mundo atingiu também – e fortemente – o Brasil. Com isso, são claras as mudanças em diversos campos, inclusive na Educação. Movimentos conservadores – e fascistas – na área da Educação dissipam temas centrais ao desenvolvimento saudável e pleno infantil, assim como à construção de futuros cidadãos que abracem a diversidade e tenham como valor moral a aceitação. Deve haver a construção de uma educação pública em gênero e diversidade que compreenda práticas que abordem sua dimensão histórica e social. Em um cenário em que isso não aconteça, se “(re)produzem preconceitos, discriminação, marginalização e exclusão” (CAMPOS, 2015, p. 1).

Segundo ato: Fascismo com cara de esquerda

No íterim da crise política que teve seu ápice com o golpe da ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, nasceu o movimento *Nova Resistência*, como grupo que defende a quarta teoria política. Reforma agrária, forte oposição à privatização de estatais e críticas ao domínio econômico dos Estados Unidos e Europa sobre as demais nações. Estas são pautas da esquerda, certo? Não exatamente. Sincronicamente, ao defenderem essas pautas, são também ultranacionalistas, tradicionalistas, antifeministas, antissemitas, anti-LGBTQ e supremacistas brancos.

Mas voltemos ao começo. A partir da 2ª Guerra Mundial, conforme pautas progressistas e de direitos humanos avançavam globalmente, maiores e mais fortes foram as reações – e, conseqüentemente, a gestação – de grupos com agenda conservadora, de direita. Essas pautas, durante o século XX, estiveram sempre às margens dos debates acadêmicos e políticos, sempre desarticulados, num conjunto de pautas específicas do fascismo, supremacismo branco, anticomunismo e até do cristianismo conservador. Hoje, esses grupos convergem, mostram-se como base de uma atuação política que reafirma valores antimodernos e antiliberais, localizados em uma estratégia de *guerra cultural* basilar a movimentos neofascistas (VASCONCELOS, 2021).

Em rápido adendo, explico a expressão *guerra cultural*. Ela diz respeito ao uso da tática *sui generis* de disputa por hegemonia na sociedade civil. A análise dessa tática foi desenvolvida por Antonio Gramsci. A *guerra cultural* carrega em si problemas de ordem social e moral, referindo-se à sexualidade, a comportamento, raça, religiosidade, entre outros. O uso dessa expressão por James D. Hunter, nos Estados Unidos, teve como sentido o embate entre duas visões antagônicas de mundo: conservadora, associada à direita, e progressista, predominantemente de esquerda (VASCONCELOS, 2021).

Nesse panorama, sobretudo após a Guerra Fria e o ataque de 11 de setembro de 2001, sustentou-se uma narrativa centrada em questões étnico-religiosas, ao passo que foram sendo abandonadas explicações de cunho político-econômico. Elucido tal fato pela tese de Huntington (1997 apud VASCONCELOS, 2021) do *choque de civilizações*, no qual os conflitos entre Estados, no futuro, nasceriam de uma cisão cultural, separando civilizações (ocidental, oriental, confuciana, islâmica, hindu, japonesa, latino-americana, ortodoxa). Isto é, “os Estados Unidos emergem como guardião dos valores cristãos frente a uma Europa em decadência multicultural e um Islã terrorista” (VASCONCELOS, 2021, p. 2).

O *choque de civilizações* torna-se parâmetro nas estratégias políticas de uma geopolítica moral da direita (VASCONCELOS, 2021), renovando-se, paralelamente, com a ampliação – e concomitante rejeição sob argumento de ser responsável por uma nova divisão de dimensão político-cultural – de discursos pautados em um multiculturalismo identitário e decolonial.

Com isto, renovou-se o choque interno no próprio Ocidente que ganhou expressão em dois movimentos principais: o nacionalismo xenóforo e suas políticas de combate à imigração e a “guerra cultural”, através da contestação da ciência e da mídia oficial, da criação de mídias alternativas, da disseminação de teorias da conspiração e de *fake news* (VASCONCELOS, 2021, p. 3).

A direita alternativa brasileira tem parte no *Tradicionalismo*, inserindo-se numa perspectiva irracional sobre a modernidade (VASCONCELOS, 2021). *Tradicionalistas* têm a aspiração de ser o que a modernidade não é; partilham ideias que acreditam serem verdades únicas que transcendem o tempo, ao invés de buscarem o que podemos chamar de progresso. Há controvérsias sobre o entendimento de quais pautas os definem, contudo, podemos compreender que ultrapassam as linhas da dicotomia esquerda/direita e até mesmo do fascismo. Essa organização, portanto, propaga pensamentos anti-imigração, populistas e nacionalistas, mas o faz de maneira particular: sendo anticapitalista e podendo ser até mesmo anticristã, condenando Estados-nação como construção modernista e reverenciando aspectos do Islã e do Oriente (VASCONCELOS, 2021).

Não se trata propriamente de uma ideologia apenas conservadora e/ou reacionária, pois a busca pela mudança é entendida como restauração do passado tal como existiu, mas através da afirmação de um passado mítico, a ser instaurado no futuro como solução aos conflitos do presente pela via da mudança radical e revolucionária (VASCONCELOS, 2021, p. 4).

E, ao mesmo tempo que buscam mudança, não têm o desejo de mudar a sociedade, já que as mudanças estão fadadas a acontecer; tampouco desejam converter as massas, pois elas não devem ser celebradas ou enaltecidas. O *Tradicionalismo* alia-se fortemente à influência do fascismo e do nazismo, contudo, não é correto encerrá-lo apenas ao pensamento desses regimes, uma vez que cumprem apenas parcialmente seus valores, corrompendo-os (EVOLA, 2020 apud VASCONCELOS, 2021).

Os intelectuais desse movimento mantêm distância de cargos de governo oficiais – em benefício de sua liberdade de ação e condução profética de seu projeto de mundo (VASCONCELOS, 2021) –, mas, nos últimos anos, tiveram sucesso em algumas realizações políticas: “exemplo do Brexit, da política expansionista russa e das eleições de Donald Trump (EUA), de Viktor Orban (Hungria) e de Jair Bolsonaro (Brasil)” (VASCONCELOS, 2021, p. 5). Steve Bannon, Olavo de Carvalho e Aleksandr Dugin foram responsáveis por alinhar fatores culturais, políticos e econômicos na retomada de movimentos políticos radicais e autoritários de direita.

Em especial ao que vamos tratar aqui, o russo Aleksandr Dugin é inspiração à *Nova Resistência*, autor da quarta teoria política – que pretende superar o liberalismo, o comunismo e o fascismo –, chamada também de dugnismo. O guru tradicionalista atuou como consultor de Vladimir Putin e se inspira no Nacional-Bolchevismo¹⁶ como modo de sanar a atualidade, selecionando características de modelos autoritários, incluindo o Socialismo.

No Brasil, a Nova Resistência foi criada em 1995, no Rio de Janeiro, enquanto “células” do movimento se espalharam por outras cidades do país. Sua rede é composta de anticapitalistas, nacional-revolucionários e nacionalistas de esquerda, com a intenção de recrutar um “exército” em prol de um projeto político para transformação da sociedade em um “‘caminho’ patriótico, conservador, trabalhista e cristão” (CARNEIRO, 2020 apud VASCONCELOS, 2021, p. 19).

Mesmo que não tenha – ainda – expressividade política partidária, na esfera da guerra cultural, sua atuação é ferrenha. Dugin tem apoiado candidatos do Partido Democrático Trabalhista (PDT), como Comandante Farinazzo, Cabo Daciolo e Aldo Rebelo. O problema se intensifica se pensarmos que, com a derrota de Bolsonaro nas eleições de 2022, o movimento vai articular ao seu discurso “órfãos de uma esquerda cirista e de uma direita pós-bolsonarista”.

Mas o que significa isso para a Educação? Não é novidade que o espaço educacional tem sido visado para promover serviços junto ao setor econômico neoliberal. Os elementos neoliberais e a ascensão de posturas

16 Surgido na Alemanha, na década de 1920, o Nacional-Bolchevismo é um movimento político neonazista que reivindicava combinar elementos ultranacionalistas e do bolchevismo (nome dado aos integrantes de um dos dois grupos formados após a divisão do Partido Social-Democrata Russo, que defendia a instalação de uma ditadura do proletariado). Este foi apenas um dos vários tipos de movimentos fascistas, não nazistas, que faziam parte da conservadora Alemanha pré-Hitler.

neofascistas que se desenrolam no ocidente capitalista, dia após dia, impregnam na Educação seus valores: tornar a existência dos sujeitos desumanizada e submissa à sua lógica, submetendo-os à lógica empresarial e eliminando o Estado de bem-estar social (SANTANA; UCHÔA, 2021).

Vinculando essa lógica neoliberal como política econômica ao fascismo alimentado pela classe média e pequena burguesia que tem a crença de que tudo se resolve à base de “metralhadoras e tiros de pistola” (GRAMSCI, 1921, p. 89 apud SANTANA; UCHÔA, 2021, p. 8), nasce o neofascismo contemporâneo, que visa o desmonte de direitos políticos sociais com o intuito de promover – e manter – desigualdades sociais.

O neofascismo trabalha na direção de transformar as práticas educativas em ferramentas de manutenção do autoritarismo e da pobreza, iniciando desde a infância e dotando os sujeitos de culpabilização por todo e qualquer fracasso, o que isenta o sistema político de sua responsabilidade sobre as mazelas sociais (SANTANA; UCHÔA, 2021). Os elementos neofascistas são materializados, portanto, nas estruturas sociais, reproduzidos nas relações sociais e, de forma consequente, consolidados na Educação, “retirando da mesma todo o seu potencial e valor crítico e reflexivo, desembocando suas atividades em uma simples instrução dos sujeitos de acordo com a demanda do capital” (SANTANA; UCHÔA, 2021, p. 9).

Mostram-se como exemplos neofascistas: a tentativa de retirar o aspecto político do educador, as tentativas de retirar o conteúdo sobre diversidade étnica e cultural e menções à violência contra a mulher como possibilidade de bibliografia nos livros didáticos (REBUÁ, 2020 apud SANTANA; UCHÔA, 2021), bem como a tentativa de tirar as disciplinas de Sociologia e Filosofia e modificar a lógica de ensino de conteúdos da disciplina de História.

A Educação enquanto direito passa a ser controlada por novos elementos. A própria existência dos sujeitos contemporâneos é acometida pela ignorância e barbárie. É necessária a luta em prol de uma Educação que forme sujeitos críticos e autônomos. A formação crítica cidadã, com consciência de classe, apresenta-se como antítese do neofascismo e neoliberalismo, colocando-se como resistência em tempos de retrocesso.

O neofascismo precisa, indubitavelmente, ser combatido! Caso contrário, sua existência, aliada ao sistema de acumulação e exploração dos indivíduos, continuará sempre a se reinventar e a se vestir com novas roupagens. Ainda que possua todas as credenciais de um movimento neofascista, a quarta teoria política parece não ser percebida pela esquerda brasileira.

Falando português claro: a Nova Resistência utiliza a estratégia de articular o fascismo, sem ser chamado de fascista. Não podendo postulá-lo, moderniza-o. Enquanto a esquerda não se levantar em repúdio a essa nova corrente teórica, claramente se colocando contra os dugnistas, estes se tornarão cada vez mais expressivos. E o inimigo agora “tem a cara da esquerda”.

Referências

- ALMEIDA, Ronaldo. Bolsonaro Presidente: Conservadorismo evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos Cebrap**, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010010>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e práticas. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 4, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150040001>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- KIRK, Russel. **Edmund Burke**: redescobrimo um gênio. São Paulo: É Realizações, 2016.
- LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- LOCKMANN, Kamila. **I Ciclo de Palestras em Inclusão escolar do GEPEI/UFGD**. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (109 min). Publicado pelo canal GEPEI UFGD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yVnbmzXxC4&t=2304s>. Acesso em: 7 nov. 2022.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- SANTANA, Filipe Kamargo de; UCHÔA, Renata Pereira da. Neofascismo e educação: um projeto de destruição da educação como direito cidadão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., Conedu em Casa, 2021. **Anais...**, Campina Grande: Realize, 2021.
- VASCONCELOS, Francisco Thiago Rocha. A “guerra cultural” neofascista no Brasil: entre o neoliberalismo e o nacional-bolchevismo. **Revista de História da UEG**, v. 10, n. 3, p. 1-23, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/11549>. Acesso em: 14 nov. 2022.

DESDE O BOSQUE DOS ENFERMOS UMA SURDA LOUVA O CRIADOR: TERESA DE CARTAGENA (SÉC. XV) E SUA MÍSTICA ENTRE O MEDIEVO E O MODERNO

José Raimundo Rodrigues

Entro para o recôndito de meu claustro. Sirvo-me da luz que o invade pela janela. Sento-me no tamborete e pego o bastidor. A madre superiora pediu-me um bordado numa das alfaias. Recomendou-me que, usando linhas douradas, eu me concentre em representar o cálice da paixão do Senhor. Tomo da agulha e começo a transpassar o tecido. Faço pontos simples, confiro o avesso, refaço muitas vezes esse movimento de voltar a linha por pequenos detalhes; são dobras e percursos que a linha faz. E o bordar, depois de pouco tempo, parece exigir-me o escrever. Deixo o bastidor e tomo meu caderno para continuar minha obra. Talvez, um dia, a madre me entenderá.

Depois de quase vinte anos que Deus me ensurdeceu, tenho certeza de que consigo compreender os desígnios do Altíssimo para comigo, sua pobre enferma. Ele retirou-me do mundo das paixões angustiantes e conduziu-me à ilha “opróbrio dos homens e rejeitado pelo povo”. Como alguém que coloca o dedo indicador sobre a boca e pede silêncio à turba barulhenta, assim aprovou o Criador em chamar-me para junto dele. E parece que esse sinal me parece ser feito com o dedo divinal, quando minha paixão aumenta a tal ponto que, embora eu queira falar, não posso e, embora queiram falar comigo, não podem. Sei muito bem que qualquer um pode dizer que esta minha paixão me prende ao ouvir, mas não ao falar, pois a língua está livre de

paixão. A qual pergunta eu respondo: “Qual é a causa principal porque nos deram linguagem e fala?”

Procurando escapar da solidão e ociosidade, encontrei o Saltério entre as páginas sagradas. Experimentei ser daqueles que estavam nas trevas e na sombra da morte e que uma luz lhes foi mostrada. Muitos bons conselhos encontrei e pude repousar naquele bosque gracioso e salutar, de espirituais consolações. Nas sombras daqueles cânticos de Davi eu pude descansar e recobrar a saúde da alma. Experimento em terra o paraíso prometido na glória celeste. E foi o Senhor quem me concedeu o verdadeiro conhecimento. Não um conhecimento humano que, por estar surda, não posso mais acompanhar, mas aquele conhecimento que me faz encontrar regozijo e companhia quando estou só e sentir-me sozinha quando estou em meio a muitas pessoas. No bosque encontrei o conhecimento que a mim revelou o Criador. Não ouvindo mais os ruídos externos, fui capaz de ouvir e entender as realidades internas. Removidas as vozes humanas, revelou-se a mim a voz do silêncio e seu apelo à conversão. Fui dadivosamente contemplada pelo Senhor.

E podendo contemplar minha casa, atentando para minha cidade, ambas a me habitar com seus vozerios a desejar me distrair, com paciência vou edificando o castelo interior em meu coração. É neste palácio que se manifesta o divino e toma posse do trono, habitando-me com suavidade, dando-me a participar de suas emanações. E sou então uma fortaleza resistente contra os inimigos. Ao tornar-me surda, o Criador abriu uma estrada para que eu trilhasse em sua direção. Um caminho trilhado na paciência. Por vezes, gozando de saúde e descanso do corpo, muita dor e confusão para nossas almas nós buscamos. Mas, recordemos, a carne não é inimiga do espírito.

Entretanto, apesar de tudo o que vivi, sinto que meu simples julgamento dessas realidades, por ser mulher, talvez, seja tomado como algo de pouca ou nenhuma autoridade. Talvez, não seja aceitável para muitos que uma freira, descendente de judeus convertidos, possa escrever seus pensamentos sobre Deus. Talvez, não seja aceitável para muitos que uma surda possa expor como ouviu a voz de Deus em seu interior e assim experimentou uma saúde espiritual. Talvez, não seja admissível que ousemos tratar da revelação divina.

Portanto, se a saúde nos é negada e a doença aumenta, saibamos claramente que nosso Senhor responde dizendo: “Você não sabe o que está pedindo”. E não diz: “Você não sabe: o que está pedindo?”, mas “Você não

sabe o que está pedindo”. O que me parece é que ele não só nos repreende e defende a ignorância do que pedimos, mas nos faz um caminho e nos brinda e atrai ao que devemos pedir, e esta é a santa e perfeita paciência. E destino esse escrito a todos que experimentam as doenças, para que, dispensados da saúde corporal, elevem seus desejos a Deus, que é a verdadeira saúde.

Referências

- BURKE, Teresa Blankmeyer. Uncovering Deaf Women Philosophers. Disponível em: <https://blog.apaonline.org/2020/12/02/uncovering-deaf-women-philosophers/>. Acesso em: 1 maio 2022.
- DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte (entrevista sobre Michel Foucault). In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992a.
- DELEUZE, Gilles. Cartas a Michel Foucault. In: DELEUZE, Gilles. **Cartas e outros textos**. Edição preparada por David Lapoujade. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles. Rachar as coisas, rachar as palavras (entrevista sobre Michel Foucault). In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992b.
- DELEUZE, Gilles. Um retrato de Foucault (entrevista a Claire Parnet, 1986). In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992c.
- MARQUEZ, Ilse Dias. “Inclinando o ouvido do meu entendimento”. *Simbologia mística no Bosque dos Doentes de Teresa de Cartagena*. **Medievalia**, v. 52, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2020.
- TERESA DE CARTAGENA. **Arboleda de los enfermos**. Madrid: Real Academia Española, 1967.

NO ESPELHO DA MEMÓRIA: PENTEAR AS VIDAS SURDAS COM LOUISE HENRIETTE WALSER (1879-1920)

José Raimundo Rodrigues

Louise está parada diante do espelho de seu quarto. As olheiras denunciavam a noite não tão bem dormida. Sorriu para si mesma ao ver sua imagem emoldurada com aquele cabelo esguedelhado. Nascida em 1879, encontrou-se ali uma “mulher de 40 anos”. Possível título para aquele quadro. Mas preferiria “Mulher com(o) espelho”. Reparou nos seus olhos e viu novamente neles a menina que ficou surda aos oito anos e, aos 12, foi enviada para o Instituto de Bordeaux, onde passou a ser designada pelo número 937. Número gravado em todos os seus pertences. Sob a direção das religiosas, Louise foi-se moldando – ou não? – àquela vida de repetições. Mas sabia-se mais que um número!

Lembrou-se de que, em Bordeaux, foi percebendo como os surdos das antigas gerações escreviam bem e como os novos surdos, os oralizados, escreviam de modo infantilizado e não dominavam aquela arte. Num gesto de memória colocou a mão direita sobre o pescoço, emitiu uma vogal e contemplou-se no espelho. Movimentos tão bem apresentados às surdas de nascença. Memória que o corpo carrega e trouxe à lembrança outra cena de Bordeaux: a visita do Presidente da República Félix Faure. Era verão de 1895, e as 300 alunas foram expostas alinhadíssimas para que três delas pudessem, publicamente, testemunhar o milagre de surdas que falavam. O presidente não temia perder ou usar sua voz. As surdas leriam seus lábios, apesar do bigode que parecia uma andorinha pousada sobre sua boca. Ali, as surdas

eram apresentadas como aquelas que ganharam uma voz. Apesar de uma articulação nítida, mas não natural, elas emitiam um som rouco, mecânico, incômodo aos ouvintes. Louise detém-se no espelho. Seria ela mesma aquela que ali se olhava? Onde residiria a surda-falante que, contrariando as normas, ousava usar sinais convencionais para auxiliar as estudantes domadas pelo método oral puro e seus infinitos exercícios de voz?

Enquanto o pente percorre a longa cabeleira de Louise, é ela perpassada pela recordação de outros fios também longos. Dois anos após sua saída de Bordeaux, Louise estava sem profissão. A menina virou moça e, aos 21 anos, foi dada em casamento ao surdo Charles Dupont. Mais uma vez sorri à *la Monalisa*, pois se recordou de que Dupont era um fabricante de espelhos, ex-aluno do Instituto de Paris. Que sina é essa da mulher fixada no espelho e fixada pelo que o espelho tenta determinar!? Mas que sina pior a de ser codinomeada como *Madame Dupont*!? Por serem surdos e pobres, foi a presença e, principalmente, o consentimento dos pais que permitiram o casamento. Louise suspira e, na mancha formada pela oxidação do espelho, contempla as angústias daquele relacionamento, a perda do filho Pierre, o desfecho cinco anos depois, no ano de 1906. Como uma fotografia à sua frente, revê a inscrição da palavra “divórcio” à margem do registro de casamento. Uma surda-falante divorciada!

A sisudez que de seu rosto se apoderou cedeu lugar a um brilho quando, ao puxar um fio branco, recordou-se que um dia também se tornou *Madame Gaillard*. Como foi bom ter conhecido Henri Gaillard em 1908! Suspira e seu corpo enche-se de um ardor. E quantas portas se abriram, valorizando seus talentos de escritora, militante e poetisa surda. O casamento, em 1911, selou uma união de espíritos indomáveis na defesa das causas dos surdos. E, vendo-se multiplicada pelo bisotado do espelho, sente um arrepio ao se recordar dos primeiros banquetes de surdos em que se atreveu a interpretar em sinais trechos de clássicos como Alfred de Musset ou François Coppée. Sentia-se inteira naqueles eventos em que defendia uma educação que mantivesse o uso de sinais. Uma surda-falante que usava linguagem gestual para dialogar com seus irmãos, uma das primeiras mulheres a adentrar os banquetes, uma mulher de palavras raras e de uma sensibilidade literária invejável, uma mulher que desabrochava como Louise Walser.

Louise prende o cabelo, fazendo um coque para depois receber o grandioso chapéu. Mais uns retoques, ergue a cabeça e faz pose como se fosse uma estátua. Gargalha!!! Recebeu a alcunha de Joana d’Arc dos

surdos-mudos. O motivo? Tal qual a jovem guerreira, cujos 500 anos de nascimento eram celebrados, ela, no Congresso de Surdos de Paris (1912), fez duras críticas à educação ministrada aos surdos nos institutos religiosos, mostrando-se uma revolucionária. Por ter criticado o método oral usado em Bordeaux, a irmã Angélique Camau sinalizou que se envergonhava da ingratidão da ex-aluna. Pegando a grande agulha para afixar o chapéu, Louise sentiu no peito, outra vez, as vibrações dos aplausos calorosos suscitados por seu discurso em sinais. Fato que ainda rendeu no mês seguinte uma carta de apoio de 30 surdas de Los Angeles àquela que se destacava como grande líder surda. Tida por muitos como orgulhosa, ateia, niilista, brava guerreira de bandeira em punho; era, sim, Louise Joana d’Arc, a voz dos surdos!

De pé, mais uma vez, olha-se no espelho, ajeita a gola do vestido e se encaminha para deixar o quarto. Francisque Lorderon a aguarda para o café. Talvez tenha recebido notícias de Gaillard, que insistiu em permanecer em Paris mesmo com o avanço das tropas alemãs. Permitiu-se mais um riso solitário ao perceber que penteou, penteou e ainda uma mecha escapou-lhe. Coisas que só o espelho denuncia pelas costas. Ela, Joana d’Arc, estava ali no interior, em Puy-en-Velay, refugiando-se de uma guerra, assumindo como prioridade o cuidado de seus cinco filhos. Queria apenas ser Louise e sobreviver às dores de uma doença hereditária. Confere o chapéu. Um pequeno ajuste à esquerda – jamais à direita! Reflete-se no vidro polido: como poderiam ser tantas louises numa única vida? E, sem nem saber por qual razão, sai a sinalizar seu poema de 1911...

O espelho, agora sentindo-se mais à vontade, solta em meio a um muxoxo um oráculo: “Resta a ela apenas mais um ano! E está destinada a ser o que sou! És espelho, Louise Walser!”.

Berceuse d'anges	Canção de ninar dos anjos
<p>A mes fils blonds. A ma fillette rose.</p>	<p>Aos meus filhos loiros. Para minha menina rosa.</p>
<p>Dormez, dormez, chers anges! Sous le firmament bleu d'un rêve aux semis d'or Et sous les saints rayons qu'un amour pur et fort Déverse sur vos langes.</p>	<p>Durmam, durmam, queridos anjos! Sob o firmamento azul de um sonho com mudas de ouro E sob os raios sagrados que um amor puro e duradouro Despeje em suas fraldas.</p>
<p>Dormez, dormez, chers anges! Une mère attentive à vos chevets sacrés Contemple, adore et prie et de vos fronts nacrés Eloigne toutes fanges.</p>	<p>Durmam, durmam, queridos anjos! Uma mãe atenta às vossas cabeceiras sagradas Contemple, adore e ore e suas sobran-celhas peroladas Remova toda a lama.</p>
<p>Dormez, dormez, chers anges! Les larmes, lentes, en perles de diamant, sur vos rires d'azur retombent doucement En contrastants mélanges.</p>	<p>Durmam, durmam, queridos anjos! As lágrimas, lentas, em pérolas de diamante, Sobre seu riso azul a cair suavemente Em contrastantes arranjos.</p>
<p>Dormez, dormez, chers anges! Jusqu'à ce jour lointain où pour faire un diadème à votre mère reine, au père que vous aimez, Vous créerez des anges!</p>	<p>Durmam, durmam, queridos anjos! Até aquele dia distante em que fazer um diadema para sua mãe rainha, para o pai que você ama, Você vai criar anjos!</p>

O poema está disponível em áudio e em Libras no YouTube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=1eN-81c3-lw>.

Referências

- BOUCHET, Marie-Hélène. **Louise Walsler**. Disponível em: <https://injs-bordeaux.org/louise-walsler-1/>; <https://injs-bordeaux.org/louise-walsler-2/>; <https://injs-bordeaux.org/louise-walsler-3/>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- BOUCHET, Marie-Hélène. **Louise Walsler (1879-1920)**: La Jeanne d'Arc des sourds-muets. Editions du Fox. Disponível em: <https://2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- CANTIN, Yann; CANTIN, Angélique. Louise Walsler (1879-1920): La Jeanne d'Arc des sourds-muets. In: CANTIN, Yann; CANTIN, Angélique. **Dictionnaire biographique des grands sourds en France: les Silencieux de France (1450-1920)**. 2017. p. 297-302.
- COULOMB-GULLY, Marlène. Gênero, política e análise do discurso das mídias. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 147-162.

PIOVEZANI, Carlos. Compreender e desvelar posições e estratégias da mídia com Foucault: uma análise de discursos da imprensa brasileira sobre a voz de Lula. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 175-202.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Ecos da arqueogenealogia de Michel Foucault na análise da imagem: retratos de homem político na mídia. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 163-174.

WALSER, Louise H. Educação religiosa – constatação que fiz em minha estadia na Instituição Nacional de Surdas-mudas de Bordeaux (1891-1904). In: GAILLARD, H. **3e Congrès International des Sourds-Muets**. Tenu à la Sorbonne, à Paris, les 1er et 2 Août 1912. *Compte rendu des travaux*. Paris: 1912. p. 71-72.

WALSER, Louise H. **Berceuse d'anges**. 1911.

A VIDA DOS SURDOS INFAMES?

José Raimundo Rodrigues

Deleuze fez-me reler *A vida dos homens infames*. As menções a esse texto fizeram-me aventurar no que Deleuze queria nos provocar ao refletir sobre o pensamento de Foucault, movendo-nos também a pensar. No fundo, queria encontrar algo que pudesse resgatar em mim o riso que Foucault se propunha ao escrever, fazendo desse ato uma tarefa de buscar fragmentos do discurso que carregassem consigo fragmentos da realidade à qual pertenciam.

Corri atrás daqueles que, não tendo sido recolhidos pela história nem tendo nos deixado vestígios, chegam a mim pelo que deles foi dito. Nas poucas palavras que deles se disseram e se escreveram. Gente que das sombras da “sem importância” – tal como nós –, mesmo mortos, gesticula, manifestando uma possível raiva. Escolhi duas vidas que sobrevivem em meio às 870 páginas da coletânea de uma revista francesa sobre educação de surdos. Vidas que estão ali meio que adormecidas entre “Informações e avisos diversos” e, de repente, “famosas” que foram, retornam agora como infames graças ao choque que tiveram com o poder.

Tomo, pois, dois relatos. Talvez, não sejam tão curtos quanto Foucault gostaria. Mas são de personagens que realmente existiram; sugerem terem sido existências, ao mesmo tempo, obscuras e desventuradas; aproximam-nos das desgraças vividas e podem nos provocar certo misto de beleza e terror (FOUCAULT, 2006). Vejamos o primeiro:

Um surdo-mudo em frente ao Tribunal Correccional de Dinan. Um infeliz surdo-mudo, 24 anos, Jean-Louis Lombart, escultor em edifícios, natural de Rennes, apresentou-se na terça-feira, 27 de fevereiro, na casa do Sr. Hervy, uma tabacaria, na rua Haute-Voie, onde lhe foram servidas

salsichas, quatro tigelas de cidra, três copos de conhaque, um absinto; então, depois de ter consumido tudo, declarou que não podia pagar, não possuindo um tostão sequer. Ele foi preso pela polícia. O pobre artista deu explicações escritas ao tribunal. “– Vim de Montfort a pé, disse ele: de segunda-feira ao meio-dia até terça-feira à noite não comi nada. Eu ia conseguir um emprego com o Sr. Guyomard, em Saint-Servan, e contava reembolsar o custo da minha refeição futuramente”. O crime de fraude foi estabelecido. Lombart foi condenado a 24 horas de prisão (BÉLANGER, 1890-1891, p. 283-284, tradução nossa).

Passemos logo ao segundo, mesmo que engolindo certo riso, mas nos deixando afetar pelos textos:

Um surdo-mudo na Polícia Correccional sem intérprete. No mês passado, um surdo, um alfaiate em Calais, foi levado perante o tribunal correccional de Boulogne. Que crime tinha ele cometido? Verás. Este homem infeliz, sem trabalho em Calais e vendo-se reduzido à pobreza, foi para Boulogne para encontrar trabalho. Ali não era mais feliz, pelo contrário. A polícia pôs fim aos seus esforços, prendendo-o como mendigo. E eis o que li no relatório do tribunal do qual retirei o fato acima referido: “O tribunal não tendo nenhum intérprete à sua disposição, o presidente e o acusado corresponderam laboriosamente através do oficial de justiça”. Talvez pense que o tribunal, tão mal informado, se apressou a libertar o pobre rapaz? Errado. Condenou-o a dois dias de prisão. Sem intérprete! Não era dever do magistrado trazer um de Arras ou Lille, onde existem instituições para surdos-mudos? É realmente justo, realmente humano dar um registro criminal tão levemente a um homem infeliz cuja defesa não pôde ser compreendida? Em muitos casos, as testemunhas inúteis são chamadas a grande custo. No caso que nos interessa, poderíamos muito bem ter pago por um intérprete (BÉLANGER, 1889-1890, p. 279-280, tradução nossa).

Os relatos parecem desmentir a pequenez dos fatos. O mal vivido deixa um rastro de tinta tipográfica. O insignificante, o minúsculo ganha um discurso e se oferece para a tomada do poder. As coisas ridículas do cotidiano passam a ganhar relevância, pois elas se destinam a disciplinar o homem comum. Já não há mais o rei, mas a todos compete a tarefa de vigiar, de fazer sua parte na rede tênue do poder e, por fim, deixar ao Estado a tarefa de punir. Mais que isso, são todos os homens incitados, excitados e suscitados a fazer agir e falar. O jornalismo, com suas aparentes assepsia, objetividade e neutralidade, encarrega-se de tornar o caso exemplar.

E na névoa do poder-saber, talvez, muitos não mais vejam o surdo que não conseguiu trabalho, que não pode permanecer com sua família, que não participava da vida social. Talvez, o surdo que na sua infelicidade ousasse buscar novos rumos (desejo de felicidade, novos trabalhos, aventurar-se em outras cidades), informado sobre Lombart e outro surdo inominado, reconhecesse que era preciso se submeter sem resistência, subjetivando um ser surdo, subjetivando também um modo de ser ouvinte. As notícias, certamente, correram pelos institutos, pelas aldeias, pelas associações de surdos. Os dois surdos devem ter sido assuntos nos restaurantes, nas delegacias, nas hospedarias, nas praças. Devem ter provocado risos em muitos. Um por matar a fome e não se comunicar devidamente; outro por cansar de procurar emprego e ter sido confundido como mendigo. Ambos incompreendidos, mas capturáveis por certo dispositivo de poder. Um, 24 horas de prisão. Será que foi alimentado? Outro, 48 horas de prisão. Terá arrumado trabalho depois disso?

E, assim, arrisquei dobrar o pensamento de Foucault, provocado por Deleuze. Fui infiel. E, de repente, vejo que, em 28 de março de 2022 – mais de um século depois daquele passado a que me remeti –, Leonardo Bezerra da Costa, apresentado apenas como jovem, surdo de Nova Iguaçu-RJ, foi agredido por moradores após suspeita de ter tentado roubar um celular. Na 58ª Delegacia de Polícia, lavrou-se a ocorrência em que consta que o suspeito “manifestou o direito constitucional de permanecer em silêncio”. Entretanto, sua família afirma que Leonardo não sabe ler nem escrever; também não faz leitura labial e tem problemas mentais. Somente na segunda audiência houve a presença de um intérprete, mas Leonardo também não sabe Libras. Apenas com sua mãe ele se comunica com gestos simples. Leonardo foi encaminhado ao presídio de Benfica. Sobre ele, a irmã dizia: “Meu irmão é um menino carinhoso, trabalhador, prestativo, trata as pessoas bem. É um menino de ouro. Ele sempre faz a gente rir” (O DIA, 2022c). Somente no dia 13 de abril foi concedida a liberdade provisória, e na quinta, dia 14, ainda se aguardava sua soltura. E Leonardo continuará a experimentar outras prisões e sempre haverá uma culpa a se confessar.

Estive no passado, voltei ao presente, miro o futuro. Talvez, nunca tenhamos saído do passado nem do presente. Mas haverá futuro? Alguém, inocentemente, irá sugerir que o porvir poderá ser salvo pela educação.

Referências

BÉLANGER, Adolphe. Un Sourd-muet devant le Tribunal correctionnel de Dinan. **Revue Française de Éducation des Sourds-Muets**, Paris, Eug. Bélanger, sixième année, p. 283-284, 1890-1891.

BÉLANGER, Adolphe. Un Sourd-Muet en Police Correctionnelle pas d'Interprète! **Revue Française de Éducation des Sourds-Muets**, Paris, Eug. Bélanger, cinquième année, p. 279-280, 1889-1890.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos; IV). p. 203-222.

O DIA. Defesa de homem surdo e mudo nega que ele estivesse com familiar durante depoimento. **O Dia**, 11 abr. 2022a. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2022/04/6378879-defesa-de-homem-surdo-e-mudo-nega-que-ele-estivesse-com-familiar-durante-depoimento.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

O DIA. Jovem com deficiência acusado de roubar celular pode ser solto ainda nesta quinta-feira. **O Dia**, 14 abr. 2022b. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2022/04/6380768-jovem-com-deficiencia-acusado-de-roubar-celular-pode-ser-solto-ainda-nesta-quinta-feira.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

O DIA. Jovem com surdez é preso após suspeita de roubo; família defende inocência. **O Dia**, 8 abr. 2022c. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2022/04/6377294-jovem-com-surdez-e- preso-apos-suspeita-de-roubo-familia-defende-inocencia.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

A VISIBILIDADE DO CORPO NA EXPERIÊNCIA DA ESCRITA

Fernanda dos Santos Nogueira¹⁷

A leitura de Albuquerque Júnior (2019) mobilizou-me a pensar a imensidão de experiências na vida que uma pessoa pode ter. Talvez seja petulância da minha parte pensar assim, porque parece impossível mensurar isso se cada um sente, vive, usufrui a vida de formas diferentes, não é mesmo? Se eu fosse falar das minhas experiências aqui, muitas páginas seriam necessárias, e o mesmo ou mais vale para outras pessoas, visto que muitas experiências nos atravessam.

A questão que trago é que as experiências se apresentam com sentimentos, acontecimentos, sensações, desejos, emoções e mais um tantão de coisas sentidas no corpo que gostamos de compartilhar, seja com os mais próximos ou até com os que acabamos de conhecer, como forma de nos apresentar. Esse compartilhar é gostoso e torna a ocasião viva na demonstração de como as relações humanas se expressam ou poderiam se expressar.

A questão que me toca é: por que quando vamos para a experiência da escrita isso desaparece, e as emoções, sensações, experiências se tornam invisíveis, seja para seguir uma estrutura rígida de escrita acadêmica ou porque achamos que isso não é importante no nosso texto?

17 Doutoranda em Linguística, mestra em Educação, especializada em Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), bacharela em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Membro do Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples). Tradutora e Intérprete de Libras-Português no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória. E-mail: fernanda.nogueira.libras@gmail.com.

Para Albuquerque Júnior (2019, p. 15), “o ensaio seria a forma como experiência dupla: como experiência da vida e como experiência da escrita”. Como assim escrever pensando na experiência que nos atravessa, que nos mobiliza, que nos permite sentir várias emoções e sensações?

No primeiro momento, ao ler sobre isso, um estranhamento surge, porque vêm à memória as “regras” de uma escrita acadêmica que, mesmo variando entre programas de pós-graduação, procura formatar como devemos escrever, de modo que nossa pesquisa seja aceita pelo “padrão”.

Albuquerque Júnior (2019), com seus ensaios agradáveis, como que falando com a gente pessoalmente, com a voz tranquila e amigável, diz que o ensaio é uma possibilidade de evidenciar a forma da vida nas suas variadas possibilidades, sem estar preso a algo fechado.

Penso em como isso estremece as camadas rígidas de uma escrita, algo que talvez incomode, desestrutura, não para enfrentar alguma coisa na posição de disputa, mas no sentido de que as experiências da vida e as sensações vivenciadas nela, no diálogo com estudos aprofundados, são passíveis de serem escritas e serem enxergadas ali.

O que pesquisar? Como pesquisar? Por onde começar e caminhar? Qual metodologia usar nessa caminhada? Independentemente das respostas, que seja algo que nos atravesse, que mobilize sensações, vivências e emoções em nós e que esteja presente na experiência da escrita, e não algo ignorado, como se fosse separado e não duplo: o momento das emoções, dos prazeres e sensações, das experiências da vida e o momento do silenciamento do que o corpo sente no momento de escrever/ensaiar.

Recordo-me que, em muitas das vezes em que apresentei trabalhos ou mesmo nas minhas apresentações para uma banca de arguição sobre a pesquisa, era recorrente a fala sobre sentir falta do pesquisador no texto, como se quem escrevesse não estivesse ali.

Será que isso acontece porque não desejamos compartilhar nossas sensações em um “ambiente rígido” ou porque nunca pensamos em nossos corpos e suas sensações, visto que fixamos esse processo como algo que precisa ser esquecido e desnecessário?

A vida sem prazer é vida? Seria muito infeliz se assim o fosse, não é verdade?! A pesquisa sem prazer é pesquisa? Talvez até seja, mas é infeliz, frustrante, sem objetivo, sem fundamento e nos tornará distantes de nós e, talvez, do leitor.

Portanto, que os atravessamentos da pesquisa alinhados à visibilidade das sensações dos nossos corpos estejam em nossos textos não apenas para o leitor, mas para evidenciar um pesquisador que, com sua experiência da vida e da escrita, compõe seus ensaios prazerosos e fundamentais para um caminhar possível de se viver academicamente.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019.

MULHER PESQUISADORA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Walquíria Pereira da Silva

Não me causou estranhamento quando fomos convidados a produzir pensatas em uma disciplina que põe no centro dos debates a perspectiva discursiva a partir de Foucault. Dado o teor teórico das discussões que seriam empreendidas, vivenciei uma novidade, considerando que sou fruto de uma ordem discursiva acadêmica canônica, na qual escrever as próprias opiniões sem uma preocupação prévia com as citações é no mínimo amador. Pois bem, vou tentar!

Essa situação me inquietou do começo ao fim da disciplina e, constantemente, fez-me pensar acerca dos sujeitos mulheres em tempos de pandemia, fez-me ponderar sobre minhas experiências na posição de mãe, doutoranda, esposa, filha, dona de casa, profissional etc. Longe de querer fazer destes escritos espaço de terapia, basicamente exponho uma situação pessoal para discutir a respeito da produção de discursos situados em condições sociais e históricas bem determinadas. Aceitei o convite de Foucault: refletir acerca das verdades instituídas, adentrar o movimento discursivo que fundamenta determinadas práticas sociais, focar nas histórias marginais.

Antes de seguir em frente, vale uma ressalva: minhas narrativas não intuem inferiorizar outras experiências (papéis sociais), supervalorizando o lugar da mulher; são tomadas tão somente como exemplo em uma análise discursiva e das relações de poder que perpassam a discussão de gênero.

Pois bem! Se por um lado, com a pandemia de Covid-19, vivemos momentos de agonias, de incertezas, de perdas, por outro, tivemos que seguir

em frente, buscando novas formas de viver, de resistir. A resistência manifestou-se, inclusive, na necessidade de reorganizarmos o trabalho, dando ênfase ao *home office*. Nesse momento histórico, essa modalidade de atuar profissionalmente foi balizada, principalmente, pelo dispositivo econômico e se espalhou como prática mais adequada para a biossegurança social, silenciando, em contrapartida, outras necessidades, como o bem-estar familiar e a privacidade.

O discurso médico ganhou destaque e foi utilizado como ferramenta biopolítica atuante em todos os setores, aglomerando no mesmo espaço atividades escolares, trabalhistas e pessoais. O que me vem à mente quando penso nesse aglomerado e nos discursos que atravessam cada uma das esferas é justamente a dimensão dramática do acontecimento discursivo, pontuada por Souza (2014), as cenas em que fomos obrigados a atuar e alternar na ordem do discurso da pandemia, principalmente no período mais crítico. Mas me pergunto: e nos lares em que a desigualdade social é pano de fundo, sombra e cena principal?

E quais os efeitos dessa nova ordem na posição de ser mulher? A pergunta advém justamente da minha realidade. Com o isolamento social, passei um breve período de afastamento no trabalho, voltando por meio do *home office* pouco depois. Como intérprete de Libras, tive que transformar um cantinho da casa em um estúdio (bem amador, por sinal! rrs); como mãe, tive que acompanhar meus filhos nas aulas *online* (tenho dois filhos pequenos); como esposa, tive que dar apoio ao meu companheiro, que também é professor e estava sentindo os impactos; como filha, me preocupava com minha mãe, que mora comigo e é do grupo de risco; e como dona de casa tive que dar suporte à minha mãe e lidar com demandas que antes não percebia (ou tinha que ignorar), porque passava a maior parte do tempo trabalhando fora de casa. E como estudante/pesquisadora? No limbo!

Aonde quero chegar? As diversas posições-sujeito em que me encontrei possibilitaram chamar para a mesa dos debates os enunciados acerca da mulher na sociedade e como são retomados na teia histórica da pandemia. Nessa dinâmica, o lugar de pesquisadora ficou em segundo (para não dizer em décimo) plano. Cabe destacar que na minha casa não há papéis definidos, já que eu e meu esposo nos revezamos em quaisquer funções (sim, ele lava banheiro, cuida dos meninos, faz comida rrsrrsrs).

Minha mãe (em ditos e silenciamentos) me questionou algumas vezes sobre os estudos: se era esse o momento, se não estava na hora de parar, que eu precisava cuidar da casa e da minha família etc. Esses dizeres reforçam discursos patriarcais acerca do papel da mulher na sociedade, denunciando os contextos histórico e social que constituíram minha mãe enquanto sujeito mulher, sendo totalmente compreensível, pensando na educação que recebeu e que me foi passada.

Foi justamente nessa arena que consegui aprovação no doutorado, momento em que a resistência foi necessária para me afastar de uma formação discursiva patriarcal da figura feminina e me (re)posicionar na arena das discursividades que quebram paradigmas no que diz respeito aos lugares sociais ocupados por mulheres. Aliás, posições sociais passíveis de serem ocupadas pelos sujeitos de diferentes gêneros (para além do binarismo), afinal, gênero é uma construção social (COULOMB-GULLY, 2014).

Todo esse panorama que descrevi possuiu uma forte aliada: a mídia. Vivemos em uma sociedade em que os padrões estabelecidos são regidos por aspectos mercadológicos e midiáticos, em que somos colocados em caixinhas cotidianamente. Romper com esse discurso normalizador é um embate constante diante de uma ferramenta tão poderosa, que age conforme vontades de verdade, que impõe normas (COULOMB-GULLY, 2014).

Desde o começo da crise pandêmica (início de 2020), as materialidades veiculadas na mídia, ao mesmo tempo em que nos localizavam sobre os fatos ocorridos no mundo do qual estávamos isolados, instituindo a ideia de que estávamos todos no mesmo barco, expondo o sofrimento dos outros, arrancando solidariedades virtuais, também deram visibilidades às desigualdades sociais que assolam o país. Além disso, invadiram nossas casas com a ideia de “um novo normal”, afirmativa que, sem função-autor definida, passou a ser perigosamente assimilada, na minha casa e nos lares de milhões de mulheres.

Enfim, para encerrar minha linha de raciocínio, quando proponho pensar sobre a mulher pesquisadora em tempos de pandemia, tento justamente refletir sobre o sujeito imerso no discurso (FERNANDES, 2014). Ao mesmo tempo que penso nessa posição como objeto, considero-a como o sujeito do saber. A materialização dessa ideia é justamente a produção dessa pensata, a qual me permitiu, como sujeito mulher doutoranda, sair da zona de conforto, olhar pelas margens dos discursos dominantes e pensar meu lugar social. Como afirma Fernandes (2014), os discursos são parte de um jogo de

lutas inerente à vida dos sujeitos em sociedade. Por isso, refletir em relação às experiências é tão profícuo para se pensar as práticas discursivas e os efeitos delas.

Referências

COULOMB-GULLY, Marlène. Gênero, política e análise do discurso das mídias. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 147-162.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Em Foucault, o sujeito submerso no discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 107-124.

SOUZA, Pedro de. A dimensão dramática do acontecimento discursivo. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 97-106.

EU SOU UM ATOR

Katiuscia Gomes
Barbosa Olmo

De onde você fala? Foucault constantemente se deparou com essa pergunta e sempre resistia a respondê-la. Destaca que questões como essa o colocavam num grande desânimo. Para ele, era uma pergunta ofensiva por tentar enquadrá-lo, identificá-lo, nomeá-lo, legitimá-lo. Afirma Foucault (2006, p. 83) que, quando a ele faziam tais perguntas, soava a questões como: “Quem é você?... Mostre sua carteira de identidade... em nome de quem você pode circular?...”, “Quem é você? Onde nasceu? A que família pertence? Qual é a sua profissão? Como é que você pode ser classificado? Onde deve fazer seu serviço militar?”, “De que teoria você se utiliza? O que o abriga? O que o justifica?”.

E você já sentiu esse desconforto? Ser questionado, por exemplo, sobre qual é seu sobrenome? De onde vem? A que família pertence? Como se a sua existência ou inexistência estivesse condicionada ao reconhecimento, ou não, daqueles que o antecederam. Há uma fixação numa genealogia (não foucaultiana) por comportamentos, valores, educação, riqueza, perpetuação, dentre outros, que só rindo. É um esquadrinhamento normativo produzido pelo outro e sob a vigilância do outro, o reflexo do poder social que aos poucos vai sendo em nós subjetivado e sustentado por uma rede de governo que age sobre e em nós. Uma vigilância que tem por defesa a segurança, uma técnica policial, somos sujeitos forjados nesses microclimas.

Albuquerque Júnior (2007) enfatiza que é esse riso farsesco, essa forma de existência que visa a evitar a morte e o suicídio de uma história-batalha de tantos que atuam vivendo nas sombras, como foi o caso do próprio Foucault.

A resistência de Foucault é motivada pela sensação de risco, pela face ameaçadora ocultada na “inocente” pergunta: “De onde você fala? Seu lugar de fala?”. Ele não sucumbe à cilada (ou, sim, sucumbe), não aceita a provocação (ou, sim, aceita). Aliás, irônico como é, tanto na vida quanto na pesquisa e na escrita, reage no mesmo tom provocativo: “eu falo daqui, desta cadeira” – numa atitude que, com certeza, extrapolava sua escrita, sua vida, suas veias – de contraconduta, de resistência, de infâmia, um tipo de mal costume intolerável. Uma lição importante aprende-se aqui. É possível ensaiar o riso, escapar das produções de poder (identidade, classificação) tratando-o com ironia – um sorriso zombeteiro. É preciso uma atitude de desconfiança, é preciso se esforçar para desfazer as armadilhas.

A escrita, para Foucault, é um meio, uma ferramenta. É ela que conduz a sua arte, sua pirotecnia, enfatizando, portanto, que o sistema por vezes a considera irrisória, como uma técnica, e não uma tecnologia de subjetivação... Percebe-se, aí, um ato de insubordinação à valoração que dão à escrita, no sentido de tê-la como um fim, ao que afirma: “Ser escritor me parece verdadeiramente irrisório”. Como se dissesse que o que importa é o que ela (a escrita) transporta, o seu destino, a arte a ser transportada, como (esse objeto transportado) foi experienciado na oficina, quais (e como) as ferramentas foram utilizadas nela, o seu efeito (propósito). Foucault nomeia-se um pirotécnico. Ao se definir como pirotécnico, ele faz questão de ressaltar, quando perguntado se devemos chamá-lo de filósofo, que “O que eu faço não é absolutamente uma filosofia”, acrescentando ainda: “E também não é uma ciência...”. Prefere ser chamado de artesão que de escritor.

Mas, ao respirar o ar desse microclima, dessa névoa que nos cerca, como se nos embaçasse a visão, é indigente ouvir a resposta à pergunta: “De onde você fala?”.

Ao insistir em permanecer visto em suas linhas disformes entre a névoa, enfatiza: “Não é pelo fato de ter me perguntado a minha identidade, que você saberá se o que faço é utilizável” (FOUCAULT, 2006, p. 80).

Quase poderíamos ouvir Foucault a cantarolar uma poesia da música brasileira, do “Maluco Beleza”: “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo... Eu quero dizer, agora, o oposto do que eu disse antes, eu prefiro ser essa metamorfose ambulante... Eu sou um ator” (Raul Seixas).

E nós? Conseguimos, em meio à névoa, nos apresentar disformes? Somos capazes de esboçar, num canto da boca, um riso de combate? Nem que

seja por mal costume? E, quando refletimos sobre a educação de surdos, trazemos no rosto esse riso dos que não querem se prender/grudar a nada que nos domine? E sabemos captar no riso dos surdos a resposta infame a tantas coisas que sobre eles produzimos?

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Entrevistas**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Coordenação editorial de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.



Ensaaios

A LIGADURA DO ENSAIO

Carlos Roberto de Oliveira Lima

Este texto nasce como produto da disciplina *Tópicos em Educação Especial 3 – Análise do Discurso, História e Subjetividade em Foucault: Relações de Saber/Poder e a Contraconduta como Ativismo e Resistência*. A partir das experiências e saberes trocados no processo pedagógico dos encontros, percebi surgirem fragmentos de memórias as quais, por receio de memorializar,¹⁸ acabei por trancar em meus porões – aqueles a que Veiga-Neto (2012) conclama a necessidade de regulares visitas. Tranquei-os, e esqueci-me do seu bradar: “É preciso ir aos porões”.

A disciplina proporcionou um embate com minha memória. Tal intento materializou-se a partir da leitura do livro discutido na disciplina, *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história*, de autoria de Durval Muniz Albuquerque Júnior (2019). Nas linhas desse livro, o autor reforça que o ensaio possui uma experiência dupla: “experiência da vida e como experiência escrita” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 15).

A união desses elementos, a necessidade de visitar os porões da casa que habito e a experiência do ensaio como sendo tanto de vida quanto de escrita tornaram possível uma viagem “intra”, naquelas idiossincrasias que há tanto eu não desejava (re)visitar. Agora, não sem dor, materializo a experiência proporcionada pela disciplina como uma *pensata*, cujo objetivo, ou melhor, cujo intento é criar uma ligadura entre estes ensaios: dos meus porões e da minha vida/escrita.

18 Uso o neologismo “memorializar” como um jogo de linguagem, integrando as palavras memória e moralização. A ideia é apresentar que as memórias compõem também comportamentos, e por vezes elas são soterradas no inconsciente.

Dessa forma, para contextualizar o pensamento dos autores, preciso pontuar que Veiga-Neto (2012) nos aduz à necessidade de não conviver unicamente nos andares intermediários da casa/pele que habitamos, clamando a necessidade de visitas regulares a nossos sótãos, que permitem alçar voos imaginários, sonhos e utopias, e a nossos porões, com a finalidade de afastar a escuridão que pode rondá-lo, desmistificando nossos arquétipos, preconceitos e estereótipos enraizados.

Albuquerque Júnior (2019, p. 16) dirá que o ensaio é uma “arte de dar forma ao passado, de inventá-lo narrativamente [onde] suas verdades podem aparecer, se fazer visíveis e dizíveis”, dando complementariedade e sequência ao pensamento de Veiga-Neto (2012). Portanto, esta é a justificativa para o uso desses autores (juntamente ao pensamento foucaultiano) para discorrer as linhas da ligadura que me tornam humano.

Dessa forma, visitar meus próprios porões constitui-se em uma tarefa arduosa, porém, necessária. Digo necessária, levando em consideração que “se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois [...] é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Assim, nesse exercício de constantes visitas, materializo a experiência da escrita lhes narrando que (re)descobri que há muito tempo eu ensaio. Esse é o lugar: ensaiar. Albuquerque Junior (2019) permitiu dar nome a este ato inconsciente, que hoje, porém, se constitui em uma experiência dupla, sendo: experiência da vida ensaiada e experiência da escrita testada.

A primeira recordação do ensaiar foi o da voz. Eu ensaiava. E ensaiava sem ter tamanho, sem saber da linguagem o nome que levava o ato de ensaiar. Isso se deve à ação de normas condutoras que já existiam antes de minha consciência, e, por estas estarem encampadas pelos discursos considerados verdadeiros, eu precisava testar e encontrar a melhor forma de pertencer, de me achar, a qualquer custo, no discurso daqueles que produziam tal conduta hegemônica.

Essa primeira recordação do ato de ensaiar tornou-se realidade após levar um tapa na nuca e ouvir de meu pai: “Arruma essa voz”. Era o fio do primeiro encontro com a norma que me moldaria. Eu tinha sete anos. Comecei a ensaiar. É curioso pensar que só ensaiamos algo por já haver uma forma determinada de algo! A norma já estava ali, e eu precisava correr para

alcançá-la. Se ela não estivesse lá, nada poderia ser dito sobre ela, e eu poderia não ter que ensaiar várias e tantas e outras incontáveis vezes.

Sabemos todos que “a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (FOUCAULT, 2010, p. 43), portanto, não há verbo melhor que “ensaiar”. Após treinar a voz, sem sucesso, passei a ensaiar várias e tantas e outras formas de encaixar-me. Digo assim, usando várias e tantas e outras, porque foram incontáveis ensaios. Incontáveis mesmo.

Primeiro a voz, depois o andar, depois o corpo materializado nos trejeitos, as preferências, os desejos, a sexualidade, a própria conduta. E, não, nenhum desses ensaios ocorreu um após o outro, linearmente. Foi uma explosão, uma avalanche. Tudo se materializou ao mesmo tempo. Mas me faltava tamanho. Faltava-me linguagem, língua, palavra, significado. Eu era uma criança. Por que eu estava errado em várias e outras e tantas perspectivas? Foram mais de vinte anos de ensaio!

A busca pela conduta regida pelas normas hegemônicas, pela necessidade de estar integrado, pelo medo do castigo eterno e da condenação de minha alma fez de mim um indivíduo com identificações adoentadas. Reconheço o quanto minhas subjetividades, nesses vinte anos de ensaio, foram conduzidas por um caminho sombrio, triste e deslocado. É aí que mora a escuridão de meus porões: o medo de rever a criança mofina que não pôde se exercer nem sequer existir.

O ato de ensaiar, como o livro de Albuquerque Júnior (2019, p. 15) me contou, “nasce de uma luta por expressão, uma luta em busca da forma mais adequada para a encenação de uma dada forma de vida, para a expressão de uma dada verdade”. E, olhando para trás, agora, pensando que a encenação realmente busca, em algum sentido, a expressão de uma verdade, não posso discordar. A própria etimologia da palavra “ensaio” vem de uma tentativa de aproximação de uma dada verdade. A gente realmente materializa essa verdade, mesmo que falhada, triste e desajustada, e segue crendo que a construção edificada é intransponível.

Apreendi no ensaio desse autor que os meus próprios ensaios, lá atrás, têm muito a ver com a verdade. “A verdade não existe anterior à forma” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 15). Eu construí a forma, baseada no modelo disciplinar que minha família apregoava enquanto um núcleo capturado pelos saberes cristãos, e, logo, essa passou a ser a minha verdade, aquela que eu reconhecia como lei inquestionável. A norma que

aduzia ser este o único caminho possível de qualificação, aceitação e salvação. Portanto, os sentimentos dissidentes me eram abomináveis, e minha diferença precisava ser aniquilada, ou melhor, autoaniquilada. Eu mesmo pretendia exterminá-la.

Tanto ensaiar, tanto tentar me encaixar e tanto querer pertencer a algum lugar, longe da dor da exclusão da diferença, foram práticas da ação de um poder disciplinar que, sem dúvida, possui a capacidade de “fabricar corpos sujeitados, vincular exatamente a função-sujeito ao corpo. Ele fabrica, distribui corpos sujeitados; ele é individualizante [unicamente no sentido de que] o indivíduo [não é] senão o corpo sujeitado” (FOUCAULT, 2006, p. 69). Assim, sendo sujeitado a tais saberes, cresci. Ensaio. Sem saber o nome. Sem ter língua, linguagem e significado.

Ensaio na escrita me permite trazer as minhas verdades e, agora, materializá-las. É a arte de inventar meu passado narrativamente. De efetuar uma ligadura entre os fragmentos de memória que me afetam, moldam, maltratam e constituem meu ser. Assim, esboço minha própria historiografia, ou quase, ou talvez.

A ligadura do ensaio ainda me perseguiu outras e tantas e várias vezes. Sinto a presença dela amarrada em meu dedo indicador direito. Esgueirando-me e pronta para me encalçar novamente. Aqui cabe uma nota de rodapé: eu utilizo a palavra ligadura. Curiosamente, ela possui um significado dúbio. Ela realmente pode ser uma faixa de qualquer material utilizada para enrolar determinadas partes do corpo, porém, também significa traço fino de uma escrita manual ou de imprensa que liga uma letra à outra. Essa é a minha ligadura. É a forma utilizada neste ensaio. Esta é a ligadura que me permite escrever, unindo as letras do passado às letras do presente. E, assim, consigo vislumbrar formas outras de governamentalidade, de minha própria condução.

Houve um segundo dispositivo que me capturou em minha juventude e adolescência. Este é o seguinte ensaio memorístico que me pareceu ser adequado mencionar: a arte do teatro. Nesse espaço, muitos outros e tantos e vários ensaios se materializaram. E, para quem acredita que o “fazer teatro” está próximo à mentira, ao fictício e à falsidade, afirmo que estão equivocados. Fazer teatro tem muito mais intimidade com a produção de verdade do que com a mentira.

Quando o ator chora em cena, ele não está fingindo. Ele precisou buscar dentro de suas entranhas a construção da dor de seu personagem. A

dor é real. Verdíca. É isso que liga o público ao espetáculo. A produção da verdade. Se realmente fosse falso, não haveria emoção navegando em meio à plateia diante de um drama encenado. Ensaiar é realmente a busca pela verdade.

Ensaiar sob esse novo dispositivo permitiu que eu pudesse, de uma forma insípida, ir me desnudando. Não só a mim, mas à minha alma. Meu primeiro texto ensaiado remetia a todas essas questões (mas ainda me faltava linguagem, língua, nome e significado). Apenas ensaiei dizer ao mundo a minha indignação por ser obrigado a comportar-me e a ter ações que não eram minhas. Usei da literatura. Usei de outros que encontraram coragem para jorrar ao mundo suas contracondutas. Minha primeira tentativa de escrita nesse espaço chamou-se “Existência”.

Usando de uma tática chamada *bricolagem*, ou, como é comumente conhecida, “recorte e cola”, trouxe para o meu grito aquele de Edgar Allan Poe materializado no poema *Só*, o de Paulo Leminski em *Um homem com sua dor*, o de Jorge Luis Borges com o texto *Nem sequer sou poeira e O suicida*, assim como o da própria bíblia nos livros de Mateus, II Coríntios, Levíticos e I Samuel. Este foi meu intento: despertar para a resistência.

Agora, estando submetido a um terceiro dispositivo, acadêmico, novas performances tornam-se possíveis. Novos ensaios materializam-se, este inclusive. Aqui, eu passo a ter, de certa forma, língua, linguagem, nome e significado. Há uma transição daquele indivíduo para um sujeito que reconhece as nuances de seu corpo, de seu andar, da revolta que causa no conservadorismo por assumir sua diferença. Eu incomodo. Como eu disse na apresentação do livro *Audismo e Surdez*:

Vejo, hoje, os processos de normalização aos quais fui/estou submetido e percebo, não sem dor, o quanto me custou querer entrar, estar e aplicar as normas em meu próprio ser, privando-me de conhecer outras versões possíveis de mim mesmo. O desejo de conquistar a branquitude, de ser visto partícipe da norma heteronormativa, os princípios da religiosidade... Busquei caminhos que não me cabiam para evitar a exclusão. Fiz isso porque doía por dentro a cada vez que a exclusão se manifestava. Fiz isso para não ser visto como o diferente, o outro, o forasteiro. Fiz isso para pertencer a algum lugar. Reprimi minhas próprias vontades, meus desejos e interesses. Tratei-os como sintomas de alguma doença. Escondi-me, por vezes, querendo não sentir a dor. Anulei-me para servir ao outro considerado completo e modelo de uma felicidade desejada. Procurei ser amado, e minha busca deixava claro o lugar que a norma me

alocava. A pesquisa com Foucault trouxe a vontade de me sentir confortável em minha própria pele, com minha própria transitoriedade. Hoje, andar nas ruas é um ato de protesto. Reconheço as nuances desse ato. Entendo que meu corpo grita. Minha sexualidade grita. E eu permaneço vivo. Permaneço resistência (LIMA, 2022, p. 9-10).

Dessa forma, entendendo os dispositivos que me capturam, aloco este ensaio como tendo um caráter temporal histórico, é finito de informações sobre determinado alguém, o autor. Repleto de enunciados e verdades que rondam suas sessões de terapia. Tais atos auxiliam nas limpezas necessárias para que a escuridão desapareça dos porões de minha morada. É por isso que nos dois ensaios, tanto da vida quanto da escrita, estes dois elementos (a vida e a escrita) são sempre inacabados, em constante processo de vir a ser. Não trazem conclusão nem quaisquer axiomas. A intenção, aqui, é questioná-los para tensionar suas materialidades. As minhas acabaram de ser alteradas...

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos).
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault).
- LIMA, Carlos Roberto de Oliveira. **Audismo e Surdez**: a formação de subjetividades surdas no ensino superior. Curitiba: Appris, 2022. (Psicopedagogia, educação especial e inclusão).
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/118331>. Acesso em: 9 out. 2022.

ASPAS ENTRE ASPAS: UM DISCURSO EM TRÊS ATOS

José Raimundo Rodrigues

*Para Gabriel Silva Xavier Nascimento,
pelas verdades desejadas nos corredores de 2017*

Recado ao final do último ensaio

Tudo sempre dá errado. Independentemente de seus esforços, dará errado. Não espere por elogios da crítica, não aguarde aplausos da plateia, não deseje ser estrela. Palco é palco, sítio sagrado para colocarmos em ação aquele discurso. Ah, não imagine que irá salvar o mundo com a sua performance. O mundo está perdido desde quando se tornou mundo. Viva o discurso como arte em que esse corpo fale e cada gota de suor transpire dúvidas; em que cada movimento seja um levantar de poeiras a suspender verdades e todo olhar denuncie que você é um problematizador. Ao parar, sinta-se como uma obra de arte, reviste-se e revise-se num ato corajoso de cuidado de si. Tampouco se esqueça de que esse mesmo corpo se expressará em outra língua. Dê um corpo à língua. Escape do falo da fala, do fetiche do oral, da idolatria da palavra ouvida. Sinta a palavra noutra batida. Em cada sinal, faça do olhar o centro de conexão desse discurso-ato. Não tema falhas, equívocos, configurações irregulares. Não é gramática que apresentaremos. Entregue-se a ponto de sentir nos ombros que você não se pertence mais. E isso, justamente, porque você criou vínculo com aqueles olhares que estarão ávidos por vê-lo a sinalizar.

Primeiro Ato

O palco vazio vai-se iluminando por uma luz rarefeita. Vê-se uma grande e grossa corda esticada horizontalmente, deixando no ar certa divisão que parece compactuar com a tela que se acende ao fundo, recortando o espaço em dois. A corda começa a mover-se. E um grupo de pessoas amarradas por aquela corda caminha com dificuldade sobre o palco. A corda estende-se para além delas, e, sem que fique claro se são puxadas ou empurradas, aos poucos, vai ganhando forma o gigantesco saco que é arrastado. Entende-se de onde se origina o barulho ensurdecedor (o barulho precisará ser sentido pela plateia por meio de vibrações). Apesar de não se saber o que há no saco, é possível intuí-lo pelas inúmeras formas de corpos que se moldam ao tecido, como se dele quisessem escapar. As pessoas movimentam-se, também querem escapar daquela corda, e, em meio a todo o barulho, faz-se compreensível uma palavra: "Continue!". Na tela ao fundo se projetam imagens de palavras e sinais em diversas línguas, sobrepondo-se num jogo interminável em que não se espera compreender o dito, apenas vê-lo escrito/sinalizado a desfazer-se. Os amarrados, demonstrando fadiga, param, fazem resistência em relação aos dois lados, mas são demovidos. Uma voz de homem, interpretada em sinais, afirma em tom de denúncia, mas sem desespero: "Eles querem me matar!". O grupo de pessoas movimenta-se novamente. A força que os puxa, embora não o saibam, os antecede, acompanha e sucede. Os braços e os movimentos das bocas revelam o desejo de fuga. "Continue!", sinaliza-se, frequentemente, alternando-se com "Eles querem me matar!". Os olhares dão conta de que é impossível frear o movimento. Olham para os céus, e tudo o que veem é escuridão. A única claridade vem do longo tecido que passa a cena de várias pessoas agachadas tendo suas nádegas avaliadas por homens de terno e gravata. Estamos todos sob "Saló ou 120 dias de Sodoma". As luzes concentram-se sobre o chão do palco, num tom marrom quase sangue. "Continue!". Há um estampido. Muita fumaça. Luzes oscilam de forma estonteante. A tela congela numa imagem em que uma boca engole palavras, engole também sinais. Uma tribuna vazia aparece iluminada, e à sua frente há um buraco com a terra sendo jogada para fora. Um contínuo movimento de pás pode ser captado pelas sombras. A luz do palco e a tela se apagam. Fim do Primeiro Ato.

Segundo Ato

Um som de digitação em teclado vai se apresentando cada vez mais forte, tornando-se quase insuportável. Parecem muitos teclados numa guerra rápida. A tela ilumina-se, e é impossível ler o que ali se escreve, dada a rapidez da digitação. Uma luz alaranjada vai permitindo ver as personagens. Uma ou duas dezenas de senhores e senhoras encurvados sobre computadores, tablets, notebooks, celulares. À medida que a luz aumenta, é possível perceber que são pessoas com máscaras caricatas de idosos, pois seus corpos são jovens. O movimento de alguns recorda Frankenstein num desequilíbrio. E, no fundo, todos parecem ser costurados. São corpos que não se pertencem. Seus membros não são harmônicos. Eles não param de digitar. “Juju, trouxe chazinho para a gente!”, sinaliza uma das senhoras que, em seguida, enrola com uma das mãos o cachecol sobre o pescoço e com a outra segura uma pequena chaleira. Juju, voltando os olhos para o computador, agradece. “Neiva, depois veja a nova peça que montei! Um slide maravilhoso”. Um senhor aproxima-se, examina a tela: “É admirável. Fará muito sucesso!”. Reage a criadora: “Estou pensando em colocar que é de Cora Coralina. O que você acha?”. O homem puxa os óculos à procura de alguém: “Raul, venha cá. Você que é entendido nessas coisas de fogão à lenha e doces de Goiás. Isso aqui tem a cara de Cora Coralina?”. Enquanto isso, Ducília aproxima-se: “Penso que falta um ursinho nessa imagem!”. Outra idosa resmunga: “Por acaso tem ursos em Goiás?!”. Ducília demonstra irritação e sinaliza com raiva: “O importante não é se tem ou não urso em Goiás, o importante é o desenho ficar bonito. Ponha o ursinho!”. No telão uma imagem da Biblioteca de Babel começa a ser exibida, demonstrando suas galerias hexagonais em meio a um livro circular de lombada contínua. Raul chega e observa a composição feita pela senhora: “Isso é para uma mensagem de ‘bom dia’? Penso que poderia ter algo mais vibrante. Sugiro tirar essa frigideira vermelha aí do fundo. Algumas pessoas podem achar que é mensagem subliminar”. Um supervisor, ao escutar isso, aproxima-se: “Recordem-se do protocolo 10+7-3+2: § 1 – Não se usarão tons de vermelho; exceto quando para caracterizar o inimigo e sua fome por criancinhas; § 2 – Nenhuma estrela deve aparecer nas composições, exceto aquela que remeta ao sol ou a algum xerife; § 3 – Nenhuma referência a ...”. Uma luz vermelha sinaliza que o ritmo fabril deve prestar atenção à mensagem da tela: “Colaborador 010101010, a encomenda sobre mamadeira de piroca, *golden shower*, ideologia de gênero está atrasada!”. Uma velhinha, que monitorava uma tela, deixando de lado a linha de tricô,

levanta o dedo médio em afronta à voz e gargalha sinalizando: “O que os caras querem é nossa hemorroida!”.¹⁹ Todos gargalham, mas rapidamente silenciam. Mais uma vez a criadora, agora já autora do slide, sinaliza: “E se colocássemos que essa frase é de um poeta russo anônimo?! Ou de um filósofo?”. Raul interage: “Essa frase está mais para Velásquez!”. Outro homem entra no diálogo: “Raul, não sabes a diferença entre escritor e pintor?! Velásquez pintava! Não tinha tempo para escrever sandices”. Alguém se aproxima: “*Novos leitores*, por acaso, sabem quem foi Velásquez? Põe que é de ‘F. Pessoa’; afinal, fez aniversário na segunda!”. Outro debocha: “E morto faz aniversário?”. A tela ao fundo exhibe o slide, e todos o contemplam como a nova verdade a ser glorificada. Sobre um fundo esverdeado bastante esmaecido, um fogão à lenha e um tacho de cobre. Em letras que imitam uma caligrafia – pois o desejo é sempre imitar – aparece o escrito: “A vida pode ser um doce se nos deixarmos provar pelo fogo da existência! Ser surdo é ser doce!”. Caído perto do fogão está o ursinho de pelúcia. Ducília aponta para o slide: “Viram que fofura?!”. Uma idosa espirra e, em seguida, pergunta: “Que dia vão nos deixar sair para ir ao mercado? Não aguento mais criar essas coisas!”. Outro pigarreia e emenda: “Esqueceu que recebemos por produtividade, e não por criatividade?!”. Outra sequência de gargalhadas, e várias pessoas parecem ensacolar os seus sorrisos. O ato tão mecânico parece natural àqueles corpos. Ensacolar, ensacolar, ensacolar... Relâmpagos anunciam um forte temporal. Na tela há uma chuva de dinheiro. Todos fazem uma fila diante da plateia, retiram suas máscaras e arremessam-nas para a plateia. Caberá sempre aos outros serem cópias vis das velhas ideias que jamais morrem, ficam apenas hibernando e sempre poderão brotar da cova rasa em que pensamos tê-las sepultado. E, de um extremo a outro da fila, tiram uma e outra máscara, e mais uma após outra, e elas não param de cair, não param de surgir. A luz apaga-se lentamente de cima para baixo, apagando os rostos, evidenciando que todas as personagens estão com as pernas, carinhosamente, serpenteadas por aquela corda a mover-se suavemente. A luz apaga-se. Ouve-se um grito, e parece que um corpo de um homem cai. Do buraco de terra, ergue-se uma mão em pedido de socorro. Por fim, ela parece ser puxada para baixo. A tribuna também cai. Fim do Segundo Ato.

19 Sugiro ler na íntegra a transcrição de uma reunião ministerial do alto/baixo (es)calão de um país continental, registrada em vídeo e datada de 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/leia-a-transcricao-dos-trechos-da-reuniao-ministerial-destacados-pelo-stf/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

Terceiro Ato

Mesas e caixas térmicas gigantes espalhadas pelo palco. As senhas vão sendo anunciadas no telão e pelos alto-falantes. Senha 3222b. Senha 2882c. Senha 1578h... As pessoas direcionam-se até o inoculador. Uma breve explicação é dada, e pede-se a assinatura de um termo de consentimento pouco livre e bastante obscurecido. Uma pessoa sinaliza parte do termo: "Assumo que não mais lerei, não procurarei fontes, não buscarei os originais. Apenas repetirei". Outro lê mais uma cláusula: "No exercício sagrado de minha liberdade, estou autorizado a modificar os textos em mim inoculados, deturpá-los conforme minhas necessidades". No telão, enquanto acontece a inoculação de um grupo, os demais assistem à propaganda do Estado. "Para que perder tempo com leitura? Descubra a inato leitura! Eis o efeito da inoculação literária! Mais um benefício de um governo que poupa árvores". Outra leva de inoculados se aproxima. Sem qualquer assepsia, um código de mercúrio é inserido na pupila esquerda. "Somente na esquerda!". Ninguém reclama de dor. E, não se esqueça, trata-se de aplicação de mercúrio! Aquele mesmo componente químico conhecido como prata viva e usado nos garimpos, deixando um rastro de morte nos rios, dizimando populações. E outra mensagem publicitária: "Você e as obras clássicas, unidos por todo o sempre numa amálgama apaixonante! Um Estado que cuida de seu bem-estar!". Veem-se a imensa bola em que a corda está enrolada e seu contínuo movimento. Num canto do recinto, dois homens comentam: "Reconheço que a ideia é genial. Fundir nossos cérebros com esses textos de tal forma que eles existam em nós. Afinal, podemos interagir com eles de dentro de nós. Estou ansioso para rasgar algumas páginas inconvenientes". "Sem contar que não será mais necessário aprender a ler!". Outro grupo é chamado. "Apenas uma pequena reminiscência ou lembrança e estará em sua mente todo um manual de informações! E agora sem a necessidade de telas. Numa perfeita comunhão de corpo e mente! Dele(i)te-se conosco!". E um grupo sinaliza repetidamente: "Corpo-mente! Corpo-mente! Como mente! Um demente!". Um jovem entra carregado por dois seguranças. Não se consegue distinguir o que ele grita. Quando liberam seus braços, com sinais, ele explica que não quer a inoculação. Obrigam-no a assinar um termo de responsabilidade com infinitas outras cláusulas em letras microscópicas e lidas rapidamente. A câmera passa a monitorar seu rosto. Tudo se concentra sobre ele e seus gestos, expondo-os no telão. Depois se acompanha o ato de assinatura. O jovem pega tremulamente a caneta. O zoom da câmera permite ver o

traçado das letras formando seu nome assinado: “Pierre Desloges”.²⁰ Um coro, com rostos fúnebres e em tom professoral, começa a repetir: “Desloges! Desloges! Desloges! Aquele que ousou afirmar que l’Épée aprendeu com os surdos a língua de sinais”. “Desloges! Desloges! Desloges! Aquele que ousou um livro escrever!”. “Desloges! Desloges! Desloges! Aquele cuja história irá desaparecer!”. “Desloges! Desloges! Desloges! Aquele que por si só pensou sem de ninguém depender!”. Cores infinitas se sobrepõem. As luzes piscam como num início de blecaute. A sentença é sinalizada: “Jamais plagiarás!”. Tomam Desloges e jogam-no naquele buraco perto da tribuna caída. Um menino transita pelo palco. Seus olhos demonstram curiosidade, e suas mãos falam. Ele tenta empurrar o grande rolo de corda. Os adultos o veem. Alguns ensaiam ajudá-lo. Outros manifestam desejo de tirá-lo dali. O menino não se cansa. Por vezes, cai. Novamente, apruma-se e tenta mover o rolo. Para o menino, talvez, apenas uma bola gigante. De repente, a bola move-se, e em um de seus lados, em meio à corda que a compõe, reluz uma lâmina afiada. O menino estica o dedo em direção à lâmina. A luz apaga-se. Fim do Terceiro Ato. Em vão. A plateia nunca será só plateia. Desde o início da peça ela sempre atuou e continuará a ser imprescindível em diversos outros atos que se sucederão: “Desloges! Desloges! Desloges! Eternamente renascerás em cada surdo, em cada surda, em cada comunidade surda!”. “Desloges! Desloges! Desloges!”.

Referências

- BORGES, Jorge L. A biblioteca de Babel. In: BORGES, Jorge L. **Ficções**. São Paulo: Globo, 1999. p. 38-42.
- BORGES, Jorge L. Pierre Menard, autor de Quixote. In: BORGES, Jorge L. **Ficções**. São Paulo: Globo, 1999. p. 18-23.
- CHARTIER, Roger. História, discurso e autoria em Foucault. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 57-80.
- CURCINO, Luzmara. Metamorfoses da autoria na contemporaneidade: a função autor em tempos de circulação virtual de textos. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 81-93.

20 Pierre Desloges (1742-1795?), surdo francês que, em 1779, escreve *Observations d’un sourd et muet* em resposta às críticas e proposições de Claude-François Deschamps no livro *Cours élémentaire d’éducation des sourds-muets*. Desloges afirma o valor do uso de sinais para a educação dos surdos e desmistifica certa notoriedade de l’Épée como criador da língua de sinais.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 107-124.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos e Escritos, 3). p. 264-298.

MILANEZ, Nilton. Foucault e o cinema: para uma breve arqueologia das imagens em movimento. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 124-143.

SOUZA, Pedro de. A dimensão dramatúrgica do acontecimento discursivo. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 97-106.

IMPORTA SER SURDO QUANDO A SURDEZ NÃO É O QUE IMPORTA?

Gabriel Silva Xavier Nascimento

Março, 1987. Em um imenso salão cintilam estrelas do cinema de todo o mundo, em um cenário de vestidos, joias e penteados cujo valor seria suficiente para comprar algumas das muitas casas de quem às assiste avidamente mundo afora.

Olhos atentos e fixos na TV enquanto as câmeras exibem, uma a uma, as indicadas à quinquagésima nona premiação do *Oscar* (1987) de melhor atriz. Todas as cinco indicadas compartilham de características semelhantes: corpos brancos, delicados, cabelos lisos, olhares ansiosos pelos repetidos sons de ovação que quase abafam a locução dos nomes ecoando pelo salão.

Anuncia-se a vencedora, e logo se evidencia o que ela não compartilha com suas concorrentes: a percepção sonora. De um papel retirado de um envelope, vibra nos lábios do apresentador o nome Marlee Matlin, seguido por uma discreta representação de seu nome-sinal. Instantaneamente o salão é tomado de aplausos, quatro rostos marcam suas expressões diante do anúncio, mas a reação da atriz é esboçada um segundo depois, quando, com a atenção dividida entre um intérprete invisível para as câmeras e o anunciante, ela se dá conta de que venceu.

Os aplausos seguem com sons estridentes, enquanto Marlee caminha lentamente e ofegante até o palco, sendo cumprimentada com um beijo suave do apresentador e seu então par romântico e colega de profissão,

William Hurt,²¹ cujo sobrenome soa como uma premonição dos abusos físicos e psicológicos da relação tóxica que se desdobraria entre eles mais adiante.

Marlee segue atônita, seus brincos tremulam tanto quanto suas mãos enquanto sinaliza dizendo que não havia preparado um discurso. A voz do intérprete invisível expressa no inglês falado os agradecimentos da atriz. Ela menciona a equipe de trabalho, declara seu amor pela família presente. Não fosse pela vibração do salão, talvez ela teria se retirado ignorante da nova onda estridente de aplausos que seguiu seu discurso.

Sua vitória a coloca no “*Hall de primeiras*” como a primeira e única mulher surda a vencer a premiação de melhor atriz ao longo de 94 anos da maior cerimônia cinematográfica da modernidade.

Filhos do silêncio, o filme que rendeu à atriz sua premiação histórica, é também um marco para o Teatro Nacional de Surdos²² pelo reconhecimento de sua formação de atores e por apresentar a língua americana de sinais ao público geral nos cinemas, trazendo para a grande tela embates políticos e culturais que tangenciam a constituição social dos surdos e sua relação com os ouvintes.

Em seu discurso, Marlee não menciona ser surda, mas opta por utilizar uma língua que lhe cai naturalmente, tão naturalmente que nem mesmo o nervosismo do momento quebra sua fluidez no discurso improvisado. Tampouco a categoria premiada se desloca para sua surdez. O prêmio decorre da atuação aclamada pela crítica e pelo público na construção da personagem cuja vida da própria atriz foi o maior laboratório.

Nas aparições que sucederam a premiação, a surdez reaparece nas tarjas de programas televisivos e manchetes de revistas e jornais. Em uma breve entrevista sobre os bastidores da noite de sua premiação (MARLEE..., 2022), Marlee narra como se sentiu atônita quando William Hurt olha diretamente para ela após abrir o envelope e faz seu sinal. Incrédula, ela pensou se tratar de uma brincadeira, uma provocação. Encerra dizendo como a premiação foi recebida como uma validação de seu esforço e empenho no ofício da

21 A palavra *hurt* pode também ser traduzida como “ferir, machucar”. Em sua autobiografia *I'll scream later*, Marlee narra a relação abusiva e a violência física e psicológica sofrida na relação com Hurt pelo período de dois anos em que estiveram juntos.

22 Localizado em West Hartford e vinculado a uma das escolas de surdos pioneiras nos Estados Unidos, conhecida como Escola de Hartford.

atuação e sobre como isso representou uma conquista para a comunidade surda como um todo.

Trinta e cinco anos após a vitória de Marlee, sua percepção de representatividade potente encontra alicerces nas palavras de mais uma pessoa surda, dessa vez um homem. Troy Kotsur consagra-se, em 2022, como o primeiro ator surdo na história a vencer um Oscar de melhor ator coadjuvante, no filme *Coda*, em que atua como par romântico da personagem Jackie Rossi, interpretada, coincidentemente, por Marlee Matlin.

Dessa vez, a narradora da cerimônia já anuncia a raridade do fenômeno, pontuando que se trata do segundo ator surdo a vencer esse prêmio. Enquanto isso, a câmera foca na reação emocionada de Troy, que com olhos marejados beija suavemente sua esposa. Em seu entorno, há um diferencial: o som de aplausos agora se mistura com dezenas de mãos balançando no ar representando o sinal de parabéns.

Troy é recebido no palco com tentativas da apresentadora de sinalizar. Ela segura sua estatueta com um semblante tão emocionado quanto o dele próprio, admirando enquanto ele se recompõe para sinalizar o discurso de agradecimento, que ecoa no inglês falado de um intérprete também invisível às câmeras.

Ele começa falando sobre sua surpresa pela repercussão mundial do filme *Coda* e de como essa recepção rendeu ao elenco um convite para visitarem a Casa Branca. Menciona Marlee em tom de humor, antecipando, para tranquilizá-la, que não usará palavrões ao longo de seu discurso. Após agradecer à Academia pela indicação, ele prossegue em gratidão a todos os teatros de surdos em que teve a oportunidade de atuar e se aperfeiçoar como ator.

Há mais três menções específicas à surdez em seu discurso. A segunda refere-se a um elogio ao diretor Sian Heder. Troy recorre a uma citação de um livro de Steven Spielberg para situar metaforicamente Heder como uma ponte entre o mundo surdo e o ouvinte. A terceira, em agradecimento à comunidade surda, em que compartilha uma doce e trágica memória de seu falecido pai, descrito por ele como “o melhor sinalizador” e seu herói. E a última menção ocorre em sua dedicação do prêmio à comunidade surda.

O modo respeitoso e grato pelo qual Marlee e Troy retomam sua formação e relação com a comunidade surda denota a perspectiva moderna das

singularidades que emergem da surdez como um ganho²³ que propicia relações culturais marcadas pelo compartilhamento de vivências e inspirações.

Nesse cenário a língua de sinais desponta como um fator catalisador dessas singularidades. É para Marlee e Troy o principal meio de expressão, como um estandarte que marca seu local organicamente, seja nos discursos das cerimônias em que foram vencedores ou nas entrevistas que se sucederam.

Vale pensar, no entanto, que esse posicionamento que elege a surdez como um ganho ressoa na centralidade da constituição e organização política e cultural das comunidades surdas e, mais recentemente, nas produções teóricas acerca da educação de surdos e das línguas de sinais. Fora desses campos, seria a surdez percebida da mesma forma ou como um obstáculo superado pelos atores?

O elenco do filme *Coda* parece oferecer algumas pistas para refletir sobre essa questão. Em entrevista ao *The Hollywood Reporter* (2021), Daniel Durant, intérprete de um dos personagens centrais do filme afirma: “não acho que os produtores nos viam como um fardo extra. Não somos atores surdos. Somos apenas atores e ponto!” (GALUPPO, 2021, n. p.). Na mesma entrevista, Matlin anuncia a superação da lógica de colocar atores que são ouvintes para interpretar personagens surdos, como se a surdez fosse um figurino.

Essas duas enunciações permitem-nos algumas inferências. Primeiro, nas palavras de Durant, as questões de acessibilidade e adequação linguística que permeiam a produção do filme se configuram em questões técnicas e operacionais de rotina na produção cinematográfica. Além disso, a máxima do autor repele a adjetivação do ofício pela surdez, isto é, não é a surdez que o coloca naquele espaço, mas sua habilidade de ofício como ator.

De forma complementar, Matlin critica a percepção leviana da surdez como algo a ser encenado, algo decorativo e composicional para personagens. A lógica fica mais evidente quando, por exemplo, não há uma caracterização específica de atuação para ouvintes. Ao mesmo tempo, a atriz contrapõe essa lógica composicional com aspectos de representatividade, tal qual um ouvinte não precisa encenar ser ouvinte naturalmente, a um surdo

23 Remeto-me ao conceito de “*deaf gain*” (ganho surdo em tradução livre) que norteia perspectivas da surdez focada nos seus possíveis benefícios, conforme abordado em diferentes esferas no livro organizado por Bauman e Murray (2014), *Ganho surdo: valorizando a diversidade humana*.

também não é demandado encenar ser surdo naturalmente. Essa nuance reverbera uma representatividade idealizada discursivamente por meio de uma forma outra de atuar.

Retomando o aspecto operacional, de forma que se poderia tomar a presença de atores que são surdos como um problema tal qual rebatido por Durant, vale recorrermos a dois pontos marcantes na cinematografia recente. O primeiro diz respeito à produção e direção do já mencionado *Coda*. O segundo refere-se ao também ineditismo recente de uma atriz que é surda no filme *Eternos*.

Em relação ao *Coda*, o filme estabelece-se com um diferencial imersivo na cultura surda ao longo de sua produção. Ele foi pensado como um remake do francês *La Famille Bélier*, lançado em 2004, no qual, curiosamente, os pais surdos são interpretados por atores ouvintes. Ao saber sobre a intenção de escalar um ouvinte para o papel de um surdo novamente, Matlin foi a primeira a se opor e dizer preferir que se assim fosse era preferível que o novo filme não fosse produzido.

Esse posicionamento foi decisivo para que o diretor Sian Heder compreendesse a imersão necessária para que o filme retratasse o que *Witches* (2022) conceitua como *surdus mundi*, isto é, singularidades características compartilhadas pelas comunidades surdas. Assim, a presença de atores e consultores que fossem surdos e usuários da língua de sinais se consolidou como uma base elementar da produção. Desse modo, o corpo surdo estabelece-se nesse contexto como uma complexa tecnologia política. Sua presença incita formas outras de concepção narrativa, que, de outro modo, manteria a superficialidade composicional.

Na contramão disso, o filme *Eternos*, produzido pela gigante Marvel e lançado em 2021, apresenta uma equipe de dez heróis milenares e inova ao trazer para a grande tela a presença de Makkari, uma super-heroína que na adaptação cinematográfica é surda, interpretada por Lauren Ridloff.

A atriz, por sua vez, não é estreante como Durant. O filme *Sound of Metal* (2019), em que ela interpreta uma personagem caracteristicamente familiar para surdos sinalizadores, rendeu seis indicações ao Oscar, dentre eles o de melhor ator para Riz Ahmed, que interpreta o protagonista, e de melhor ator coadjuvante para Paul Raci, que interpreta um mentor surdo do protagonista, sendo ambos ouvintes e este último filho de pais surdos, mas nenhuma indicação a prêmio para Ridloff, mulher, surda e preta.

O apagamento de atores que são surdos mesmo em papéis de personagens surdos já havia sido denunciado por Matlin na entrevista ao *The Hollywood Reporter* em que a atriz menciona papéis secundários mesmo em produções que retratam histórias sobre surdos.

Retomando a produção de *Eternos*, os cuidados tomados pelo diretor de Coda não foram seguidos aqui. Embora Ridloff tenha um papel de destaque, sua participação no filme não necessariamente contou com apoio técnico e operacional que auxiliasse a atriz a contracenar com fundo verde e marcações que seriam posteriormente tratadas com efeitos especiais. Diferentemente da experiência de Durant em *Coda*, as barreiras mostraram-se mais evidentes para Ridloff enquanto sua personagem tentava salvar o mundo em filme de grande orçamento.

Em entrevista ao *The New York Times* (BAHR, 2021), Ridloff compartilha mais sobre a experiência. Ela explica que o primeiro pensamento que os ouvintes têm ao saberem que vão contracenar com um surdo é a necessidade de um intérprete, enquanto outros fatores de suporte e operacionais acabam ficando de lado.

Em *Eternos*, filme especificamente marcado por efeitos especiais e elementos criados em computação gráfica, um dos obstáculos consistia em saber as marcações de locais e os momentos de início e fim de atuação. Após uma conversa, Angelina Jolie, colega de elenco de Ridloff, propôs o uso de marcadores a laser para indicar os pontos de foco e marcações de início e fim de cena. O uso de lasers não afetaria a produção, pois estes poderiam ser facilmente removidos digitalmente na pós-produção.

A atitude de Jolie acendeu um alerta para a equipe de produção, não sobre a surdez de Ridloff, mas sobre como prover o apoio técnico necessário para que ela pudesse realizar com maestria seu ofício, afinal, tal qual defende Durant, ela é uma atriz e ponto!

Ridloff, por sua vez, não se restringiu ao papel de atriz, funcionando também como um elemento primordial de informações culturais acerca da comunidade surda e da língua de sinais, o que serviu para a emergência de percepções outras de atuação do elenco a partir das singularidades surdas.

Em um vídeo promocional do filme, intitulado *Meet the Eternals* (2021),²⁴ Ridloff é destacada apresentando um sinal específico para cada um dos dez personagens centrais do filme e uma de suas características primordiais. Os

²⁴ “Conheça os eternos”, em tradução livre.

sinais são reproduzidos pelos respectivos atores no vídeo e também empregados em cenas do filme.

O vídeo em questão foi comemorado pela comunidade surda pela valorização da visualidade da língua de sinais, algo raramente explorado em filmes e histórias do gênero. Ao mesmo tempo desperta a curiosidade de ouvintes não familiarizados com a língua de sinais. Makkari destaca-se como uma das personagens mais queridas pelo público do filme, protagonizando cenas de ação frenéticas e uma experiência interativa agradável com o elenco.

Há de se pontuar dois fatos interessantes. O primeiro é que, nos quadros, a personagem de Ridloff é retratada como um homem branco, robusto, loiro, ouvinte. Já no filme, é encarnada pela atriz, uma mulher preta, magra e surda. Há aqui uma ruptura de transposição semiótica que *a priori* despertou duras críticas. Enquanto a diretora Chloé Zhao, premiada do Oscar, busca uma aproximação de representação com o público, os leitores tradicionalistas cresciam em desapontamento pela ruptura referencial da obra, desapontamento este que evidencia um processo epistemológico de dominação (COULOMB-GULLY, 2014).

Curiosamente, tais críticas minaram, mesmo entre os leitores mais tradicionais, ao vislumbrarem a performance de Ridloff.

O segundo é que a surdez em tela, salvo pelos momentos de uso de sinais, se dissolve diante da extensão dos poderes de Makkari. Da mesma forma, em nenhum momento ocorre qualquer menção que indique surdez ou uma perspectiva de deficiência, pelo contrário, ficam nítidos o respeito e a afetividade entre Makkari e os demais eternos.

Embora a produção não tenha contado com os mesmos cuidados e assessoria de *Coda*, para uma aproximação com a comunidade surda, é interessante perceber que há caminhos outros de representação que também se mostram orgânicos. Embora a presença de atores que são surdos se mostre elementar para a construção de novos olhares, reorganização técnica e experiências, a atuação deles não pode se reduzir ao universo dramático cotidiano.

Não há, na construção de Makkari, um olhar de superação em relação à surdez. Esta é uma característica singular, tal qual seus poderes de super velocidade, força e inteligência. A característica de sua personagem apresentada por Ridloff no vídeo promocional é "*daring*", que pode ser traduzida como: audácia, ousadia, atrevimento, coragem.

É nesse sentido que tensiono a reflexão “importa ser surdo quando a surdez não é o que importa?”. Problematizar a representação de surdez não significa uma posição contrária à sua existência, mas indicar diferentes efeitos de sua presença e da percepção sobre ela.

Em uma busca superficial sobre depoimentos, percepções, entrevistas e comentários sobre os trabalhos dos atores aqui mencionados, fica evidente dois pontos de vista. O primeiro advém da própria comunidade surda, orgulhosa por reconhecer em tela suas singularidades, motivada pelo potencial de se ver como profissionais diversos ou mesmo super-heróis, ativa pela representação da língua de sinais. Do outro lado há a surdez adjetivando toda e qualquer presença surda cotidiana: aluno surdo, professor surdo, ator surdo.

Nesse segundo caso, a rotulação da surdez não raramente incorre no risco de redução. Por definição, aluno seria quem recebe instrução ou educação. Professor, aquele que ensina/media conhecimento. Ator, aquele que desempenha um papel, encena. Em nenhum dos casos ocorreria uma divisão entre surdos e ouvintes, ainda que cada contexto demande aspectos metodológicos e operacionais diversos.

Nesse sentido, é preciso estar atento não somente ao aspecto representacional do sujeito surdo, mas aos modos como isso tem sido feito e principalmente aos desdobramentos disso. É preciso, por exemplo, um olhar mais atento que nos permita entender por que necessariamente os atores que são surdos seguem sendo retratados e premiados em seus nichos cotidianos, secundarizados em histórias centralizadas em filhos ouvintes de pais surdos, narrativas de superação em esportes e estudos.

Partindo da ideia da surdez como um ganho constitutivo, o investimento dramático na percepção contrastiva entre o mundo surdo e o mundo ouvinte não necessariamente contribui para uma reflexão social densa sobre a presença surda e o uso da língua de sinais.

Há inclusive algum esforço de representações outras, algumas que caem na armadilha composicional da surdez como figurino e outras que buscam formas representativas que extrapolam o drama cotidiano.

O suspense-terror *Hush – A morte ouve* (2016) enquadra-se na crítica já exposta por Matlin ao escalar uma atriz ouvinte para interpretar uma personagem que é surda. Apesar disso, há uma forma diversa de representação, em que a personagem é uma escritora que, encurralada por um assassino, luta pela sobrevivência estando isolada do mundo sonoro.

Já *Um lugar silencioso* (2018) e *Um lugar silencioso - Parte II* (2021) trazem a jovem atriz Millicent Simmonds. No primeiro filme, ela interpreta uma personagem secundária em um cenário de sobrevivência após uma invasão alienígena. A atriz retorna na sequência do filme como personagem central, inclusive o aparelho auditivo usado por ela (que é surda na vida real) assume uma função defensiva no filme.

Entre erros e acertos, parece promissora a ideia de que esses espaços estão sendo ocupados por profissionais que são surdos, não meramente por serem surdos, mas por se qualificarem para tal, por receberem a oportunidade de representar e serem representados em suas singularidades, reforçando o caráter heterogêneo que permeia as comunidades surdas e denunciando que os fatores impeditivos para essa ocupação não decorrem da surdez, mas das barreiras atitudinais e logísticas para a presença deles nesses locais.

Essas produções possibilitam ainda a construção de práticas discursivas que denotam posicionamentos políticos e culturais: Matlin defende a escalção de papéis mais relevantes para surdos; Durant defende o reconhecimento de surdos como atores; Kotsur defende o cuidado e a aproximação cultural com a comunidade surda e a língua de sinais; Ridloff defende o reconhecimento dos aspectos técnicos e operacionais para o seu ofício.

Em todos os casos, são atores e ponto!

Referências

BAHR, Sara. How Lauren Ridloff's deafness became a superpower in Marvel's 'Eternals'. *The New York Times*, New York, 15 out. 2021. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2021/09/15/movies/lauren-ridloff-eternals-deaf-hero.html>. Acesso em: 1 set. 2022.

BAUMAN, H.-Dirksen L.; MURRAY, Joseph J. (Ed.). *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. Mineápolis: University of Minnesota Press, 2014.

CODA. Direção: Sian Heder. Produção: Philippe Rousselet et al. Estados Unidos: Vendôme Pictures/Pathé Films, 2021. 1 DVD (111 min).

COULOMB-GULLY, Marlène. Gênero, política e a análise do discurso das mídias. Tradução de Vanice Sargentini e Juliane de Araújo Gonzaga. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). *Presenças de Foucault na Análise do Discurso*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 147-162.

ETERNOS. Direção: Chloé Zhao. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2021. 1 DVD (156 min).

GALUPPO, Mia. We are not deaf actors – we're actors, period: CODA's watershed moment in representation. *The Hollywood Reporter*, Los Angeles, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-features/coda-film-representation-1234991797/>. Acesso em: 1 set. 2022.

HUSH, A morte ouve. Direção: Mike Flanagan. Produção: Trevor Macy, Jason Blum. Estados Unidos: Blumhouse Productions, Intrepid Pictures, 2016. Netflix (81 min).

LA FAMILLE Béliet. Direção: Eric Lartigau. Produção: Philippe Rousselet et al. França: France 2 Cinéma, 2014. 1 DVD (105 min).

MARLEE Matlin | Behind the Oscars Speech. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Oscars. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CABKP03Toic>. Acesso em: 1 set. 2022.

MARLEE Matlin Wins best actress | 59th Oscars (1987). [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Oscars. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2y4K_Xc7-JU. Acesso em: 1 set. 2022.

MEET the Eternals | Marvel Studio's Eternals. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Marvel Entertainment. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=litHGM6LDSQ&>. Acesso em: 1 set. 2022.

SOUND of metal. Direção: Darius Marder. Produção: Berth Hamelinck et al. Estados Unidos: Caviar, Ward Four, Flat 7 Productions, 2019. 1 DVD (120 min).

UM LUGAR silencioso. Direção: John Krasinski. Produção: Michael Bay, Andrew Form, Brad Fuller. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2018. 1 DVD (90 min).

UM LUGAR silencioso – Parte II. Direção: John Krasinski. Produção: Michael Bay, Andrew Form, Brad Fuller, John Krasinski. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2021. 1 DVD (97 min).

WITCHES, Pedro H. **Surdus mundi**: Educação linguística dos surdos no século XX. Curitiba: Appris, 2022.

A RELAÇÃO EDUCACIONAL COMO POSSIBILIDADE PARA PENSAR O TILSP NA FUNÇÃO-INTÉRPRETE

Fernanda dos Santos Nogueira²⁵

Lembranças de um tempo “recente”

São recorrentes os momentos em que me pego refletindo sobre meu trabalho como Tradutora e Intérprete de Libras-Português (Tilsp). Sou de um tempo em que pouco se falava sobre esse profissional. Na verdade, eu quase não tinha acesso às publicações relacionadas à tradução e interpretação nos anos 1990, pelo menos onde eu atuava.²⁶

25 Doutoranda em Linguística, mestra em Educação, especializada em Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), bacharela em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), licenciada em Língua Portuguesa, membro do Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples). Tradutora e Intérprete de Libras-Português no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória. E-mail: fernanda.nogueira.libras@gmail.com.

26 Meu primeiro contato com a Língua de Sinais foi nos anos 1990, por meio de cursos e ações no contexto religioso promovido pelas Testemunhas de Jeová, no estado do Espírito Santo (ES). Realizava trabalhos voluntários com interpretações em consultas médicas, entrevistas de emprego, de comunicações familiares, em empresas, entre outros espaços, e atuava no ensino básico da Libras. Em 2006 realizei os exames de proficiência (Prolibras) para tradução, interpretação e ensino da Libras e no mesmo ano participei do curso de capacitação profissional de intérprete de Libras/Português. A partir dessa primeira formação, outras surgiram, e mais tarde me tornei a primeira tradutora e intérprete na Chocolates Garoto, empresa no ramo alimentício no estado ligada à multinacional Nestlé, com cargo específico de tradução e interpretação de Libras, criado no mesmo período.

Como em “pouco tempo” isso mudou! Ou não. Talvez nem todos concordem com esse jargão relativo à temporalidade formativa do Tilsp, como algo recente ou que ocorreu há “pouco tempo”. No entanto, destacamos que o avanço foi processual, diante de lutas históricas ao longo de anos, a partir da necessidade do aumento de serviços de tradução e interpretação que parecem ter crescido rapidamente, diante da urgência do acesso dos falantes da Libras aos mais diferentes espaços, em cumprimento das leis aprovadas. Porém, a formação desse profissional não acompanhou a mesma velocidade e, talvez, hoje ainda esteja caminhando a passos lentos.

Atuávamos sem uma formação formal, mas aprendendo e lidando com as questões comunitárias, de uso da língua, da mediação, das articulações com os pares, do trabalho de colaboração e da tradução e interpretação sem o que temos à “disposição” hoje quando falamos de literatura e formação institucionalizada. E fomos bem-sucedidos, com certeza! É possível encontrar relatos de como contribuímos nos serviços de tradução e interpretação em vários contextos, mesmo que não fossem nomeados dessa forma naquela época.

O tempo passa, e a expansão da área coloca-se como prioridade, tornando-se potente à medida que pesquisas, publicações, literaturas específicas ou algumas que dialogam mais com a área da tradução e interpretação crescem. Se antes fazíamos empiricamente, hoje, é possível nos aprofundarmos teoricamente e dialogarmos com muitos autores, levando em consideração as possibilidades de ser quem somos e a forma como conduzimos nossas práticas.

Provavelmente, diante de uma profissão recente, reconhecida por lei em 2010, normativas sobre o que “devemos” fazer ou sobre o que “somos” e nossas “funções” são descritas e repassadas constantemente. “Mediar a comunicação”, “tornar acessível”, “ser fiel na tradução”, “ter competência para realizar a interpretação”, “ter proficiência em tradução”, entre outras expressões, tornaram-se regulares nos espaços e na literatura que tratam sobre o nosso trabalho.

Não destaco essas expressões como se não fossem temas importantes para a área. A partir delas, as pessoas desenvolveram seus estudos. E, talvez, foi com o objetivo de fortalecer os movimentos em respeito ao nosso trabalho que essas nomeações e marcações tenham sido importantes.

Entretanto, mesmo após tantos avanços nos estudos, as normas descritivas do que “fazemos” ou “devemos fazer” permanecem. Muda-se a

instituição ou mudam-se as pessoas que usam essas expressões, mas estas não mudam, como se nosso trabalho se reduzisse a apenas isso: traduzir e interpretar a comunicação no par linguístico Libras-Português.

Isso favorece o discurso de que a prática é totalmente diferente do que está no papel. Falamos, ensinamos, escrevemos sobre, mas o discurso reducionista sobre o serviço de tradução e sobre quem o realiza se torna distante da realidade, contexto e de como cada um conduz sua prática.

As funções desse profissional, desenhadas e descritas como algo seco, sem as interações nas relações, sem a relação consigo se distanciam das angústias, das demandas dos mais diferentes contextos de atuação e da subjetividade de cada profissional.

Provavelmente, isso cria uma frustração sobre o que se pretende fazer, a partir de como as normas o colocam, e, ao mesmo tempo, aproxima da angústia de não encontrar “respostas” ou “modelos” de como lidar com as questões diárias, já que a dependência da norma descritiva sempre foi o “caminho único” a ser seguido.

O serviço que o Tilsp realiza, diante das suas singularidades, o desloca para as relações educacionais nos vários espaços e com as várias pessoas nesse contexto. Ele dialoga não apenas com o aluno surdo, mas com os demais alunos não falantes da Libras; com o professor, não de apenas uma disciplina, mas de todas; com os profissionais da escola, que não se restringem aos que entram em sala de aula, mas também com os pedagogos, secretários, diretores e das demais áreas, já que em algum momento ele poderá interpretar conferências, atendimentos no contexto da saúde ou artístico-cultural.

Muitas vezes o deslocamento para atuar nesses espaços parece se resumir a alguém convocar o Tilsp, contratá-lo, este se restringir a interpretar, acabar e, pronto, “vamos para outra demanda”, até que outro diga “chama o intérprete”. Seriam essas práticas semelhantes à relação econômica entre o provedor e consumidor?

Da relação econômica para a relação educacional

A relação de um profissional “para todos” aproxima-se das relações econômicas, como problematizado por Biesta (2013), ao considerar o problema da nova linguagem da aprendizagem como uma transação econômica pertencente ao novo processo de educação presente.

Uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades dos aprendentes e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente. Essa é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis, que devem responder às necessidades dos aprendentes, que devem dar a seus aprendentes value for Money [valor monetário], e talvez até que devam operar segundo o princípio de que o aprendente/consumidor está sempre com a razão (BIESTA, 2013, p. 37-38).

Seria o Tilsp um possível provedor que atende as necessidades de consumidores específicos? E se lêssemos Biesta com o olhar para esse profissional? Seria o consumidor os falantes e não falantes da Libras com certas “necessidades”, e o provedor o tal “professor do surdo-mudo”, o que fala a “linguagem de sinais”, que deverá satisfazer as necessidades dos seus consumidores, em que a tradução e interpretação é a mercadoria – uma “coisa” de mexer as mãos – a ser fornecida ou entregue?

A tradução e a interpretação como uma mercadoria que o Tilsp, o provedor, entrega ao seu cliente, o consumidor, seja surdo ou não surdo, pode parecer algo talvez naturalizado na relação econômica. Mas como isso se constitui na relação educacional? Qual a possibilidade de lidar com essa relação de outra forma?

Biesta (2013) argumenta que utilizar outro tipo de linguagem é uma possibilidade para não compreendermos a relação educacional como uma relação econômica. É por meio de *confiança sem fundamento*, *violência transcendental* e *responsabilidade sem conhecimento* que se dá a relação educacional. Ao considerar essas três dimensões, apresento o exercício mental que faço para dialogar com o que trago sobre o Tilsp.

A confiança sem fundamento

A *confiança sem fundamento* tem relação com a disposição em aceitar os riscos. Biesta (2013) destaca que o aprender acarreta um risco, visto que a aprendizagem pode ter um impacto na pessoa a ponto de mudá-la, seja porque aprendeu algo que desejava ou não, ou algo que não imaginava. Ou

seja, a aprendizagem ocorre quando a pessoa está disposta a correr esse risco. E é nesse risco que a confiança se alinha. Isso se dá

porque a confiança gira em torno daquelas situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer. A confiança é, pela sua própria natureza, sem fundamento, porque, se a confiança de alguém fosse fundamentada, isto é, se alguém *soubesse* o que iria acontecer ou como a pessoa em que depositou a confiança agiria e responderia, a confiança já não seria necessária. A confiança teria sido então substituída pelo *cálculo*. A confiança, entretanto, consiste no que é *incalculável*. Isso não é sugerir, claro, que a confiança deve ser cega. Só pretende realçar o fato de que a confiança acarreta, *estruturalmente*, e não acidentalmente, um momento de risco (BIESTA, 2013, p. 45, grifos do autor).

O que o Tilsp desenvolve na relação educacional é calculável? Talvez alguns acreditem que sim, ao “consequirem definir” o que ele precisa, deva ou não fazer. Mas o resultado do cálculo não bate, visto que estamos falando de relações humanas, baseadas nas subjetividades de cada um nos contextos que se apresentam. Tratar esse processo como algo calculável significa desconsiderar os riscos e a imprevisibilidade.

Muitos riscos no contexto de atuação do Tilsp são realidades. O Tilsp, de modo geral, não tem formação na área em que interpretará, o conteúdo é novo para ele, suas escolhas poderão ou não atender as necessidades dos falantes do par linguístico Libras-Português.

Como o aluno aprende? Como o professor ensina? Como a turma enxerga o Tilsp? Como a escola compreende seu trabalho? O que ele recebe naquele contexto atende sua expectativa? O que o Tilsp aprende? Qual a relação da sua posição junto àquele que sempre foi soberano e único na frente de todos, como o professor, o palestrante, o médico, o artista...?

Diferentemente do que se coloca nas diretrizes ou normativas sobre o trabalho do Tilsp, uma possibilidade é que, na *confiança sem fundamento*, o Tilsp tenha consciência de que sua atuação não será livre de riscos e que, por isso, ele passará por situações as quais não saberá e não é possível saber com antecedência. É a *confiança sem fundamento* em situações não descritas nos manuais da vida ou do intérprete.

Mesmo que tenha respostas para as perguntas citadas há dois parágrafos, em outro contexto, com outras pessoas, em outro momento, tudo se torna diferente, ou seja, são outros riscos, o que exige um novo deslocamento, uma nova ruptura do ser-intérprete nas relações com o conteúdo, o

professor, o aluno, o material, a escola, os contextos diferentes e consigo. Seria esse processo uma possibilidade de nova forma de aprendizagem nas relações?

A violência transcendental

Biesta (2013) apresenta o segundo conceito que podemos desenvolver na relação educacional, a *violência transcendental*. O autor considera que compreender a aprendizagem como resposta seja uma forma de sair do conceito único de que aprendizagem significa aquisição de algo, mas apresentar a “resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba” (BIESTA 2013, p. 46). A partir da resposta ao outro, a interferência na soberania desse outro se torna uma violência.

Dar resposta ao outro evidencia quem ele é e em que posição está. Isso significa vir ao mundo que já existe e é habitado por outros. Dessa forma, não é algo que se faça sozinho. As relações são importantes e necessárias. É por meio delas que se propiciam oportunidades para que outros venham ao mundo. Daí a necessidade de se criarem espaços e situações para que as pessoas sejam capazes e se sintam à vontade de responder diante do que as desafia, irrita, perturba e causa gastura.

Criar esses espaços não é fácil ou agradável, visto que questões difíceis serão colocadas, mas é necessário para que as pessoas possam mostrar o que são e quais são suas posições. Ao elaborarmos esses momentos por meios de questões não agradáveis e confortáveis, estamos dando a possibilidade de que as pessoas “venham ao mundo como seres únicos e individuais” (BIESTA 2013, p. 49).

Esse processo de tentar deslocar o outro é destacado por Biesta (2013) como uma violação da soberania. Para o autor,

A educação é uma forma de violência, uma vez que interfere na soberania do sujeito propondo questões difíceis e criando encontros difíceis. Mas é essa violação que torna possível a vinda ao mundo de seres únicos e singulares – sendo por isso que Derrida fala de tal violação como violência *transcendental*, o termo “transcendental” referindo-se ao que precisa ocorrer para tornar algo possível (BIESTA, 2013, p. 49-50).

O espaço educacional possibilita aprendizagem ao Tilsp, mas para além da aquisição de novos conhecimentos, habilidades e valores. É a

aprendizagem como resposta ao que o desafia, irrita, perturba e causa gatura. Para esses momentos, ele apresenta uma resposta que pode desestabilizar o espaço, mas, ao mesmo tempo, permite que ele venha ao mundo, na relação educacional, como um sujeito singular que trabalha de uma forma a qual, talvez, não seja conhecida, mas estereotipada e invisibilizada.

Essas relações têm um impacto profundo ao transformar e perturbar o Tilsp, e, por isso, pode não ser algo fácil e agradável e, em alguns momentos, pode ser até muito desgastante. Mas o interessante é que Biesta (2013), ao colocar essas relações como resultado da resposta à aprendizagem, possibilita olharmos de outra forma nossos sentimentos resultantes dos desafios que as situações da rotina de trabalho como Tilsp nos apresenta.

Podemos nos lembrar de situações em que foi necessário darmos a resposta, por exemplo, quando o outro não compreende a importância do nosso planejamento antecipado; ou quando somos nomeados de professor, pai, psicólogo do aluno surdo; quando nossa presença em sala de aula é invisibilizada; ou quando somos chamados na última hora para atender uma demanda, embora esta já estivesse sendo preparada há um tempo.

Por mais que esses momentos nos desafiem, irrite, perturbem e causem gatura, ainda são situações de aprendizagem, visto que foi necessário elaborar uma resposta à situação de modo que nossa participação no mundo fosse iniciada como seres únicos e singulares, na resposta ao que é diferente. É um processo de aprendizagem nas relações no contexto educacional que nos atravessam e nos colocam em constantes deslocamentos conosco e com o outro.

O Tilsp também não sabe o que vai aprender e, conseqüentemente, traduzir e interpretar. Diferentemente de uma relação econômica, em que já se sabe o que se deseja e se paga por isso, na relação educacional, na experiência do Tilsp, isso não ocorre, visto que os conhecimentos das disciplinas em que atuará não fizeram parte da sua formação inicial e, talvez, nem da continuada, e as situações vivenciadas ocorreram sem saber de forma antecipada o que aconteceria e como seria. É a interferência na soberania do Tilsp.

Podemos analisar ainda outra posição. A presença do Tilsp desestabiliza o professor, que, ao ter uma interferência na sua soberania de ser sempre o único na frente da sala, precisará "dividir" o espaço com o outro diferente. E não somente isso, o professor é orientado a compartilhar seu plano de trabalho e realizar o trabalho colaborativo com o outro, que não é da sua

área e, até então, desconhecido. Esse processo também desafia, irrita, perturba e causa gastura ao professor, ao pedagogo, ao diretor e aos demais profissionais, que diante de questões difíceis precisam dar uma resposta à aprendizagem em resultado das relações com o Tilsp.

Outra posição é na relação com o aluno. A presença do Tilsp causa interferências, transformações, perturbações e impactos profundos, que nem sempre são fáceis e agradáveis ao aluno, mas que o colocam como ser único e singular no mundo, no contexto educacional, talvez, até aquele momento, algo novo para ele.

O modo como o Tilsp conduz sua prática pode contribuir para a sua autonomia; possibilita uma boa relação entre aluno, professor, colegas e demais profissionais da escola; e favorece, por meio do trabalho colaborativo, a abertura de um espaço possível de transformações do aluno, de como ele se enxerga e lida com os desafios diante das situações dentro e fora da escola. As questões e temas difíceis que surgem na relação Tilsp e aluno possibilitarão ao surdo dar uma resposta ao seu processo de aprendizagem.

Porém, e quando o surdo aprende e lida com essas situações de forma diferente e tem atitudes que colocam o Tilsp em situações perturbadoras que o violam? Mesmo assim, essas experiências fazem parte da aprendizagem, quando, por meio de questões difíceis, o Tilsp se questiona, de modo que, mesmo interferindo na vida escolar do outro, está dando condições para que juntos venham ao mundo, na interação social, “em responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é outro e por quem é outro” (BIESTA 2013, p. 48). Isso se refere a ser responsável para com o outro e para consigo?

A responsabilidade sem conhecimento

A terceira dimensão do que significa uma relação educacional é a *responsabilidade sem conhecimento*. Sobre essa dimensão, Biesta (2013) afirma que,

Se a educação consiste em criar as oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela *subjetividade* do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único. Assumir a responsabilidade pela singularidade do estudante, pelo caráter único desse estudante em particular, não é algo

que tenha a ver com cálculo. Não se trata de que precisamos saber de tudo sobre nossos estudantes antes de podermos assumir a responsabilidade por eles.

[...] implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer. É por isso, que a *responsabilidade sem conhecimento* precisa ser vista como a terceira dimensão do que constitui a relação educacional (BIESTA, 2013, p. 50-51).

Ao ler sobre responsabilidade baseada na procura em saber tudo sobre o estudante, diferente da que Biesta (2013) apresenta, recordei-me de como é recorrente “caracterizar” o surdo quando ele chega à escola, como se isso fosse capaz de falar sobre sua subjetividade, experiência de vida e de como ele se enxerga e se relaciona com o mundo.

Os “levantamentos” sobre quem é o aluno, o recém-chegado, acabam criando “encaminhamentos” que o colocam em posições não favoráveis em sala de aula, perante a comunidade escolar, o que inclui o Tilsp. Compreendendo que o diálogo é necessário e importante, mas o que trago para pensar é a intenção de se perguntar não para conhecer ou dialogar, mas para nomear as singularidades de alguém e colocá-las em caixinhas, por compreender que somente assim é possível fazer algo que as atenda. Isso contribui para a criação de estereótipos e mitos que invisibilizam o aluno surdo e, conseqüentemente, influencia a forma como o Tilsp “recebe a responsabilidade” ao atuar no contexto educacional.

Podemos também pensar sobre a tal “necessidade” de procurar “saber tudo” referente aos alunos não surdos, por parte de professores e outros profissionais, como se fosse possível “definir”, assim que assumimos a “responsabilidade”, o que vai acontecer no futuro, como resultado dos nossos esforços e intervenções.

Não é esse tipo de responsabilidade apresentada por Biesta (2013), mas a *responsabilidade sem conhecimento* prévio de alguém que não conhecemos e não podemos conhecer.

Não conhecer o aluno surdo, os não surdos, a escola, os profissionais nos coloca em posição de responsabilidade para com nossa aprendizagem com o outro diferente e para com a aprendizagem dele com a gente. “Força” o deslocamento, cria em nós rupturas e outras possibilidades de ser diante do outro que conhecerei, não de forma antecipada, mas nas relações e no que

o outro causa em mim e eu nele. Isso é ser responsável para comigo e para com o outro.

Portanto, dialogar com as dimensões que constituem a relação educacional, tendo o Tilsp e suas relações com o outro em diferentes posições, evidencia que as escolhas que ele desenvolve a partir da sua prática não se restringe ao aluno, mas a como conduz sua relação consigo e com os demais que fazem parte da comunidade escolar.

Ora, o Tilsp está na posição da aprendizagem. Em alguns momentos é o surdo, e, em outros, os profissionais. É nas relações do Tilsp com esses sujeitos que sua prática se coloca em posição de deslocamento, dando condições para que ele desenvolva a *confiança sem fundamento*, a *violência transcendental* e a *responsabilidade sem conhecimento*.

Se o outro é um ser único e singular, o que inclui o próprio Tilsp, não tem como esperar que diretrizes e normas deem conta das relações, situações e desafios vivenciados por ele. Seria possível o Tilsp ser o autor da sua vida?

O Tilsp na *função-autor*

Ao pensar no autor, uma possível resposta a essa pergunta seria “sim, o Tilsp pode ser o autor da sua vida”, já que ele é quem a vive. Mas como isso se constitui? Seria o autor aquele que permanece dependente exclusivamente das normas descritas sobre o seu trabalho? Ou aquele que diante das demandas do seu dia a dia se sente perdido, por não encontrar as respostas nos documentos normativos, como códigos de ética, leis...?

No diálogo com as leituras de Foucault (2015), percebi outro conceito para autor. Aquele que na *função-autor* não cria uma cópia, mas produz um campo discursivo diferenciado. Ele não se contenta em fazer o mesmo ou repetir o que está posto.

Nos deslocamentos é que ele cria sua obra, nas mais diferentes posições que encontra para si, a partir das suas verdades. Não verdades que falem sobre o outro, mas as que, olhando para si, constituem quem ele deseja ser e se construir.

A *função-autor*, anterior à materialidade, cria sua obra a partir de várias conexões que o constituem. Ele seleciona para criação da sua obra os compilados de vozes que o constituíram durante sua trajetória e ao selecioná-las ele produz sua subjetividade e cria sua identidade autoral, sendo sua obra

única, não cópia ou reprodução de outra. É na sua criação na *função-autor* que ele produz sua verdade a partir das conexões realizadas.

Ao reler sobre a *função-autor* e, conseqüentemente, sobre a *função-educador* em Carvalho (2008) e nos diálogos com as aulas da disciplina “Análise do discurso, história e subjetividade em Foucault: relações de saber/poder e a contraconduta como ativismo e resistência”, realizada pela UFSCar²⁷ e Ufes, a possibilidade de pensar a *função-intérprete* tornou-se algo possível.

Na *função-autor*, o autor cria sua obra, sua materialidade. Em Carvalho (2008), a *função-educador*, conectada com a aprendizagem, posiciona-se no fluxo das ações por meio de atitudes que favorecem as experiências ativas de subjetividades. Ao pensar em uma possível *função-intérprete*, podemos analisar seus posicionamentos diante das relações em que sua presença nos espaços o coloca.

Não se trata de uma relação econômica de provedor e consumidor, cliente. Mas uma relação educacional, em que ele cria outras relações com seus pares, surdos e não surdos, que não seja fechada à descrição das normas nem presa a expectativas, mas na qual a subjetividade do outro seja considerada de modo a possibilitar a aprendizagem de todos, diante das possíveis posições em que o Tilsp se coloca. Ora, ele que está em processo de aprendizagem, em outros momentos, participa da aprendizagem do outro. São as relações que se colocam como resultado de ele ser o autor da sua obra.

Considerações finais

Neste ensaio, ao refletir sobre as possíveis questões que nos atravessam como Tilsp, procuro trazer algumas possibilidades de pensar os desafios que fazem parte das nossas práticas cotidianas no sentido de ter outra forma de olhar para si e para o outro. Não pretendo desconsiderar os problemas na educação brasileira e, conseqüentemente, como nosso trabalho é precarizado pela falta da gestão da tradução e interpretação nos espaços em que

27 Universidade Federal de São Carlos. A disciplina foi ministrada no ensino remoto e vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi) e ao Grupo de Estudos em Educação e Filosofias da Diferença (GEEFiDi, atividade de extensão). Realizada no primeiro semestre de 2022, a disciplina contou com a participação da profa. Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e de seus orientandos, o que possibilitou minha participação.

atuamos. Mas que, simultaneamente ao movimento para que as mudanças em nível institucional ocorram, possamos também pensar nessas transformações em nós mesmos.

O Tilsp é uma produção subjetiva composta de muitas vozes, e ele, em constantes deslocamentos, em muitas posições, seja na relação com o surdo ou com o não surdo, pode selecionar as vozes que deseja trazer para sua malha discursiva.

É nesse momento que ele, na *função-intérprete*, produz uma obra de autoria única, não cópia ou reprodução de algo, mas algo que na relação com o outro conduz sua prática na *confiança sem fundamento*, na *violência transcendental* e com *responsabilidade sem conhecimento*. É o processo de aprendizagem de si e do outro.

Por mais que falemos sobre surdez, língua, tradução, técnica, competências, quando se trata de colocar em pauta os temas para atuação como Tilsp, é nas relações consigo e com o outro que as situações não fáceis surgem e demandam questionamentos e posicionamentos difíceis, dele para consigo e para com o outro, de modo que sua obra seja criada a partir do movimento da *função-intérprete*.

Portanto, podemos pensar que, na *função-intérprete*, o Tilsp possa, a partir da sua subjetividade, relacionar-se com a subjetividade do outro, mobilizando escolhas, e o possível resultado será a elaboração da sua obra de movimentar as relações no espaço em que atua, nas suas articulações com o outro, tendo como resultado a condução da sua prática.

Referências

- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosuara Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-17.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Estética**: Literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. (Ditos e Escritos, 3).
- PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Anne Caroline Santana Iriarte

Como ocorre a interpretação no formato remoto para estudantes surdos do Ensino Superior? Essa foi a questão que me motivou a iniciar uma empreitada na pesquisa de mestrado. Tento encontrar alguma resposta para a curiosidade epistemológica que me moveu partindo da minha própria experiência no fazer interpretativo nesse contexto. Para isso, busquei conhecer os discursos dos sujeitos envolvidos nesse processo, tradutores e intérpretes de Libras (Tilsp) e discentes surdos, além de realizar observações no campo da atividade.

Conhecer o campo, a história da comunidade surda, a história do profissional tradutor e intérprete, os dispositivos legais que regulam as práticas desses sujeitos, antes de tudo, é fundamental para compreender o que leva às práticas atuais, à construção da subjetividade dos Tilsp diante dos acontecimentos na esfera discursiva que pretendo analisar em diálogo com os aprendizados construídos durante a disciplina para a qual escrevo este ensaio.

Com a disciplina em andamento, ao mesmo tempo em que coletava os dados da pesquisa, iniciei reflexões a partir das leituras realizadas, especialmente a obra organizada por Piovezani, Curcino e Sargentini (2014), *Presenças de Foucault na Análise do Discurso*, e pude compreender mais sobre o discurso, a história e a subjetividade sob a perspectiva foucaultiana da análise do discurso. Além disso, as aulas foram de grande importância para

essa reflexão, dadas as trocas realizadas entre os colegas e as docentes, discussões que auxiliam na aproximação com o tema de pesquisa focalizando o olhar para os Tilsp.

Esse profissional foi reconhecido muito recentemente por meio de dispositivos jurídicos (BRASIL, 2002, 2005, 2010, 2015) que tratam a respeito dos direitos da pessoa surda, descrevem sobre a formação do Tilsp, sobre suas atribuições, esferas de trabalho e formas de conduta. Além das leis, há documentos, por exemplo, o Código de Ética (QUADROS, 2004), que rege sua atuação nos espaços sociais de uma forma mais técnica. Há, portanto, uma teia discursiva que afirma que o Tilsp precisa ser neutro, que tem o papel de mediar a comunicação, acessibilizar o conteúdo e informações para pessoas surdas, em uma perspectiva que trata o profissional de modo instrumental, visto que se espera que o discurso interpretado apenas atravesse o sujeito, de uma língua a outra. Embora seja o esperado, a verdade é que isso não é factível, uma vez que cada intérprete é um sujeito permeado por outros discursos que constituem a sua função, experiências, conhecimentos, posturas, concepções que são intrínsecos à sua vida. Ademais, o campo educacional impõe ao profissional práticas outras, ao se considerar a especificidade do espaço de trabalho e as relações inerentes, levando o Tilsp a ter uma atuação no nível pedagógico, em parceria com o professor.

No Ensino Superior não é diferente, o profissional Tilsp também tem uma função pedagógica em sala de aula, conforme apontam pesquisas atuais (MARTINS, 2013; SANTOS, 2014). Não há uma verdade universal sobre a conduta do intérprete, algo aplicável, replicável em todas as esferas; é preciso sempre considerar o contexto de trabalho, e isso faz com que a função desse profissional ainda cause muitas dúvidas na sociedade em geral. Nas escolas e ambientes educacionais, a figura do Tilsp pode passar de agente de mediação linguístico-comunicativa à de responsável pela educação do aluno surdo, a depender de quais discursos o constituem como sujeito e de quais discursos constituem aqueles que atuam em conjunto com o Tilsp na escola. A sua função, no entanto, está na fronteira entre essas concepções, o sujeito faz uma mediação comunicativa entre pessoas que não compartilham a mesma língua, ao mesmo tempo que, na sala de aula, também tem uma atuação de ordem pedagógica. Isso não significa que a função de educar o aluno surdo seja unicamente de sua responsabilidade, mas que seu trabalho deve ser realizado em parceria com o professor, visando o efetivo aprendizado do aluno.

Dito isso, apresento agora um pouco sobre a pesquisa que pretendo desenvolver e que se dá nesse contexto de ensino bastante distinto daqueles já descritos nos estudos: o da pandemia da Covid-19. Esse é um período que ainda estamos vivenciando, anos de muitas mudanças nas práticas cotidianas, na vida social, nas relações e na educação, para citar apenas algumas, pois esse momento alterou todo um modo de vida que existia até então. No entanto, focarei no campo educacional, no Ensino Superior, observando como se deram as práticas dos Tilsp.

Houve a publicação da portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020, p. 2), que estabelece “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”. Aqui vale ressaltar que há uma distinção importante entre o que se entende por ensino remoto ou ensino não presencial e Educação a Distância. O primeiro refere-se a uma forma de ensino emergencial (não planejado), de caráter provisório, que foi instaurado no Brasil a partir da ocorrência da pandemia do Covid-19, enquanto a Educação a Distância já estava consolidada, possui metodologias específicas, plataformas e uma arquitetura pedagógica já pensada para essa modalidade de ensino (SALDANHA, 2020).

Como o ensino não presencial foi instaurado durante o período de emergência, os Tilsp também tiveram que atuar de forma remota, a partir de suas casas, com seus recursos e tecnologias. As pesquisas (SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016; SILVA, 2013; GAVALDÃO, 2017; GOULART, 2017; MARQUES, 2020; FERREIRA et al., 2021) já apontavam diversos desafios ao trabalho do Tilsp no ensino presencial antes da pandemia, como a falta de clareza e compreensão acerca da função do Tilsp, a escassez de profissionais formados com conhecimentos específicos da área de atuação, a falta de conhecimento específico sobre os conteúdos disciplinares, entre outros, e acrescentam-se a essa lista os desafios impostos pelo contexto da pandemia. Um deles foi determinado por essa mudança última que reflete diretamente nas práticas dos intérpretes, uma vez que estavam aprendendo a utilizar as ferramentas tecnológicas ao mesmo tempo que mantinham suas atividades. Outro desafio desse momento histórico refere-se às novas formas de relações estabelecidas no ambiente da sala de aula, que agora ocorrem por meio de telas, em plataformas de reuniões virtuais.

Para conhecer os efeitos dessas mudanças, conversei com cinco Tilsp que atuam em uma universidade federal a fim de compreender quais discursos

prevalecem acerca das suas práticas, se e de que modo sua atuação contribui para a inclusão da pessoa surda no formato de ensino remoto. Além disso, também entrevistei um discente surdo da graduação para analisar se seu discurso sobre a inclusão converge com a perspectiva dos profissionais.

Para costurar alguns dados²⁸ da pesquisa com os textos lidos para a disciplina, descrevo como a sala é organizada, segundo a equipe de intérpretes. Os Tilsp dividem a tela do computador em duas janelas do navegador e as nomeiam distintamente: 1) “sala principal” – é a sala de aula, onde ocorrem as interações entre professor e alunos; 2) “sala de interpretação” ou “sala de apoio” – na qual ficam intérpretes e discente surdo, que tem como finalidade tanto a prática interpretativa em si, com trabalho de apoio e revezamento, quanto a gravação da interpretação. Normalmente os Tilsp mantêm suas câmeras fechadas na sala principal durante a aula.

Listo agora alguns motivos para essa divisão, segundo os participantes da pesquisa: a) esse formato permite a captura da tela de interpretação, que não fica registrada na plataforma utilizada pelo docente para a gravação da aula, então, a sala de interpretação também é gravada para consulta posterior do discente surdo; b) a sala paralela também permite que o discente surdo veja a tela do intérprete em tamanho maior, o que dá mais conforto no acompanhamento da aula; c) o discente surdo tem mais facilidade para encontrar e fixar o intérprete de turno na sala de interpretação, pois há poucas pessoas; d) quando o professor apresenta algum documento ou slides, a tela do intérprete geralmente não fica visível com as janelas principais (que são exibidas de acordo com o som emitido na sala), sendo assim, uma janela com poucas pessoas facilita o manuseio e a organização das janelas de acordo com a preferência e/ou necessidade do aluno surdo; e) o trabalho em equipe dos Tilsp também é beneficiado nessa organização, visto que é possível organizar as janelas para turno e apoio, dar avisos, interagir entre si sem interferir na aula.

Justifico a descrição do ambiente pela relevância para compreender algumas falas que surgiram nas entrevistas. Quando questionei os Tilsp sobre o formato da aula e se consideravam que os alunos surdos estavam participando efetivamente do processo, numa perspectiva inclusiva, apenas dois Tilsp acreditam que sim, enquanto os demais questionam se ocorre de fato a

28 Não tenho o objetivo de apresentar e analisar os dados neste ensaio, apenas trago alguns exemplos que são as primeiras ideias sendo colocadas a partir do arcabouço teórico que estudei neste semestre na disciplina.

inclusão no formato remoto. Estes últimos apontam que os professores não os veem na sala principal, pois eles mantêm a câmera fechada, e que isso pode ser um fator determinante para que o docente esqueça a presença do surdo e do intérprete na sala de aula, de modo a dificultar, senão impossibilitar, as interações em sala de aula e adaptações para tornar a aula inclusiva.

A mesma pergunta foi feita ao discente surdo, que respondeu que não se sente incluído, uma vez que, como os Tilsp mantêm as suas câmeras fechadas, o professor não se lembra de que ele está lá, por isso, não pensa em tornar as suas aulas mais acessíveis, não procura saber se ele está compreendendo os conteúdos, e ele não consegue estabelecer vínculo com os colegas. Além disso, diz que, se ele e os intérpretes ficassem com as câmeras abertas, isso poderia despertar a curiosidade dos colegas sobre a Libras e, com isso, melhorar a comunicação com os colegas de turma.

Destaco dois aspectos das narrativas dos participantes. O primeiro é o de que é preciso observar quem são os Tilsp: todos os intérpretes – aqueles que não consideram as práticas no ensino remoto inclusivas e aqueles que acreditam que há inclusão nesse contexto – têm uma vasta experiência em sala de aula como intérpretes educacionais, dos quais quatro atuaram em diferentes níveis de ensino e uma teve experiência somente no Ensino Superior. Quanto à formação, novamente quatro são formados em licenciatura e uma em bacharelado.

Uma análise aprofundada não cabe neste curto ensaio, mas quero apontar caminhos que podem ser tomados com base nas leituras propostas no semestre. Com base em Foucault (2006, 2008), vale ampliar mais o olhar para a formação dos Tilsp, se eles atuaram com o discente entrevistado ou não, quais elementos foram citados por eles para chegarem a essas conclusões, por exemplo, que práticas são inclusivas e quais não são, quais perspectivas eles têm sobre práticas inclusivas no ensino presencial e o que difere no ensino remoto, retomando experiências do passado. Enfim, a partir de uma busca por elementos que constituem esse discurso proferido, será possível compreender o que fez então com que os discursos fossem tão divergentes sobre o mesmo tema.

Além disso, e esse é o segundo aspecto que quero discutir, é fundamental considerar o que o discente surdo apresenta. Ele não se sente incluído nas aulas remotas. Mais do que isso, sente como se não estivesse presente, pois não consegue ser visto na sala de aula, não consegue estabelecer vínculos com professores e colegas, não desenvolve um sentimento de

pertencimento à sua turma. Isso me faz pensar de que modo esse aluno está se subjetivando a partir das relações em sala de aula ou da falta de relações, devido ao formato da aula, à configuração da sala de aula. O aluno consegue exercer uma função-sujeito na sala de aula?

Como o aluno surdo se constitui por uma língua que é visual, quando as câmeras estão todas fechadas, ele não vê e não é visto, logo, é como se não estivesse presente. Os alunos ouvintes, por outro lado, conseguem escutar uns aos outros, os tons, as vozes, o humor, a dúvida, a afirmação, o riso... conseguem se relacionar com esse suporte do discurso e construir uma relação. Ouvem e se fazem ouvir.

Foucault (2006) discute a relação indivíduo e sujeito, mostrando que o segundo não se reduz ao primeiro, mas necessita daquele como suporte para o processo de subjetivação, caso a que penso se aplicar o fato descrito. O aluno surdo não tem seu corpo visto, sua individualidade reconhecida na sala de aula, o que dificulta que ele consiga exercer uma função-sujeito em sala de aula, enquanto aluno surdo. E isso faz com que ele se sinta privado de um processo de inclusão, já que se relaciona apenas com os intérpretes, não é visto nem lembrado pelas demais pessoas presentes.

Retomando os dizeres dos intérpretes, é importante escutar o que os sujeitos envolvidos têm a dizer sobre as práticas realizadas, sobre suas perspectivas, no entanto, seguindo o pensamento de Michel Foucault, o discurso do intérprete não é a verdade em si, mas deve ser analisado “nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2008, p. 61), observando como são as “suas condições de produção, a historicidade que os faz aparecerem como um jogo de posições do sujeito” (FERNANDES, 2014, p. 113). Isto é, é preciso observar os dizeres dos intérpretes a partir de um ângulo mais amplo, englobando outros fatores como quem são, quais saberes eles carregam consigo, que história antecede esse momento em que a fala foi proferida, quais relações estão em funcionamento na esfera de atuação, para entender quais foram as condições que fizeram esses dizeres emergirem durante essa conversa. Assim, é uma tarefa compreender como os Tísp se subjetivam a partir dos seus discursos e das práticas observadas. Algo que o intérprete apresenta em sua fala pode não aparecer na sua prática, e vice-versa.

Com relação ao último ponto, recordo-me de outro exemplo. Uma das intérpretes, em diversos momentos, descreve uma série de ações que ela

realiza junto aos docentes e aos discentes surdos, as quais possuem características pedagógicas muito evidentes. A saber: dá sugestões para os professores sobre materiais para as aulas, sobre formas de avaliar, conversa sobre o seu trabalho de interpretação, sobre o que os professores podem fazer para auxiliar o aluno a desenvolver seu aprendizado, entre outras ações. Com os alunos, a intérprete busca manter-se aberta aos feedbacks, perguntando se estão compreendendo a sua sinalização, se está tudo bem, se estão acompanhando, colocando-se à disposição para um tempo extra, caso precisem conversar com o professor. Acabo de descrever ações que certamente os “manuais” de conduta dos Tlsp não aprovariam por não representarem o que é esperado da atuação de um intérprete. No entanto, embora ela relate essas práticas dentro e fora da sala de aula, citando exemplos práticos para ilustrar, ela não se reconhece como uma intérprete com função pedagógica.

Diante disso, posso inferir que ela é uma intérprete que se subjetiva a partir das práticas discursivas específicas do contexto educacional e que tem suas ações atreladas a esse campo de atuação. Exerce, portanto, uma função pedagógica no seu fazer interpretativo. Apesar de a intérprete não expressar enunciados com o reconhecimento, suas práticas dizem do que a constitui enquanto sujeito na função intérprete educacional, o discurso revela seu posicionamento. Isso ocorre porque o ambiente educacional, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre intérprete, professor e aluno surdo produzem a subjetividade da Tlsp e fazem com que ela assuma posicionamentos outros, não esperados pelos manuais. Isto é, ela não se constitui apenas pelo que dizem os discursos dos dispositivos legislativos e documentos de conduta do profissional, mas em relação com outros sujeitos e outras práticas que constroem uma verdade sobre a função pedagógica do intérprete de Libras.

Concluo esses pensamentos discutindo algumas formas de subjetivação do Tlsp na atuação no modelo remoto, bem como pincelando algumas reflexões sobre esse processo de exercício da função-sujeito dos discentes surdos no espaço da sala de aula virtual.

O modelo remoto impôs desafios a todas as pessoas que passaram por esse período, no entanto, aponto uma problematização a respeito das práticas inclusivas, da construção de relações entre os sujeitos, da importância de o intérprete de Libras assumir uma posição diferente para promover ações que permitam um processo de aprendizado efetivo para os alunos surdos, ainda que isso exija dele uma função diferente, uma função adicional

à de mediação comunicativa. Em uma análise de base foucaultiana, é importante ressaltar o que os discursos e as práticas revelam sobre o processo de subjetivação dos sujeitos e, para além desses dados, contemplar outros elementos, como o contexto, as pessoas envolvidas, outros discursos que circulam sobre essas práticas observadas, a fim de conseguir ampliar o olhar para o objeto da pesquisa.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 1 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 1 jul. 2022.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Em Foucault, o sujeito submerso no discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FERREIRA, Alessandra Telles Sirvinskas et al. Interpretação em Libras e a mediação: um estudo de caso na pós-graduação. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20196>. Acesso em: 1 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

GOULART, Daiana San Martin. **Narrativas de si e do ser tradutor/intérprete de libras no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.

MARQUES, Raphael Freire. **Interpretação Remota Durante a Pandemia do Coronavírus: Um relato de experiência de interpretação no ensino superior**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 2004.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SILVA, Diná Souza da. **A atuação do intérprete de libras em uma instituição de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Ronaldo Quirino da; GUARINELLO, Ana Cristina; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O intérprete de libras no contexto do ensino superior. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 177-190, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25283>. Acesso em: 1 jul. 2022.

É PRECISO SENTIR GASTURA, UMA INQUIETAÇÃO NECESSÁRIA

Katiuscia Gomes Barbosa Olmo

Você tem coragem de ser diferente?

Na ontologia de nosso tempo fomos condicionados à busca pela igualdade, desde nossa aparência, nossos trajés, nossos modos, nossas aprendizagens, nossos fazeres, até nossos pensamentos

Há certo incentivo negativo ou positivo para que se busque a multiplicação pelas matrizes. É uma busca pelo idêntico, pela identidade, por uma comum unidade, por uma comunidade.

Maura Corcini Lopes (2011) aponta que a vida em uma comunidade possibilita ao sujeito construir para si referências que poderão ser compartilhadas coletivamente, orientando o grupo, o coletivo de pessoas partícipes desta “unidade-comum”, as formas e estratégias para suas lutas individuais e coletivas. Ela traz essa palavra em seu campo semântico: (com)unidade – “infinitas narrativas circulam produzindo infinitos e poderosos significados sobre sentimentos de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança etc.” (LOPES, 2011, p. 72). Trata-se de um grupo de pessoas (uma nação, uma etnia ou uma comunidade) que se unem, em prol de suas lutas em comum, daquilo que vivenciam e partilham, sendo esse sentimento disparado por esse conjunto de crenças e histórias (mitos, folclores, verdades...) passadas pela própria comunidade. É o que garante sua existência. Uma produção necessária como dispositivos de sobrevivência de uma minoria.

Cristina Gil (2019) provoca-nos a refletir, a partir do seu texto *The Deaf Mythomoteur*, sobre o termo *moteur*, que se refere aos mitos que funcionam

como um motor que intensifica as relações de pertença a um grupo e firma a sua identidade, unidade e objetivos. Apresenta-nos o conceito de “mythomoteur” e como este se relaciona com as “comunidades imaginadas”, apresentando o termo, no texto, como uma engrenagem.

Essas tradições e mitos, seja de um país ou de uma comunidade, são usados normalmente com propósitos de coesão nacional, de um sentimento em comum, de uma luta, uma busca, de um estandarte a ser erguido e seguido pelos seus. O estandarte há séculos foi usado como referência de posição, estava lá sempre em frente às tropas militares ao saírem para a guerra, usado nos confrontos.

Os mitos e folclores que se tornam tradição cultural de uma nação, de um povo, de uma minoria são uma engrenagem, são dispositivos que garantem a sobrevivência dessa comunidade.

E são esses recursos narrativos comunitários e fundantes que, de certo modo, garantem a sobrevivência das diversas comunidades de minorias, e, com atenção, podemos ver tais dispositivos acionados na comunidade surda. Os mitos e folclores são ferramentas de sobrevivência que visibilizam a produção de saber dessa comunidade. Sendo assim, somos desafiados a pensar sobre a já conhecida história da educação de surdos como necessária história/verdade sobre o ocorrido no Congresso de Milão (a história que passou a ser conhecida em nosso país), como marco fundamental e espaço inaugural para a proibição da língua de sinais, contada e recontada, lembrada e relembada como um dispositivo para o estandarte que intensifica as relações da comunidade surda, cria identidades e um sentimento de coesão (nacional) do povo surdo...

No ocidente, a obsessão pela identidade é a imagem do medo pelo diferente, a obsessão pela ilusão de tudo aquilo que não se inclui nas categorias do mesmo. O resto é outro – os apátridas, os excluídos, os deslocados, os refugiados. Todos eles são excêntricos relativamente ao centro de construção simbólica de um sentido duro (VILELA, 2000, p. 39).

Trata-se de evitar o enquadramento no grupo daqueles que estão à parte, que por sua condição se encontram à margem do centro, os ex-cêntricos.

Nesse sentido, o movimento dos ex-cêntricos é na direção de uma busca utópica pela igualdade, de um desejo de escapar do excêntrico, do “outro” que não se deseja ser ou que permaneça fora do centro, ou ainda do desejo

de tornar o excêntrico normal, o “outro” em mesmo, o excluído em inserido; fazer do deslocado um encaixado, do refugiado um amparado.

Se não no grupo majoritário, que seja garantido esse movimento a partir dos grupos minoritários, cujos participantes se identificam e se unem pelo bem comum do grupo e que (embora composto de suas diferenças, singularidades e excentricidades individuais) se tornam um só. Abdicam de seus contrastes próprios (nas redes étnicas ou posições peculiares) para uma causa em comum... Os ex-cêntricos, estando fora do centro (majoritário) dos normais – do comum –, estrategicamente criam seus próprios centros, os quais visam o fortalecimento de uma comunidade que está em combate.

Gallo (2017, p. 13) fala do comum, e no comum não cabem os ingovernáveis... “as diferenças podem ser garantidas e afirmadas, desde que façam parte do conjunto comum; isto é, os diferentes podem ser diferentes, desde que sejam iguais”.

Uma estratégia de apagamento da diferença por uma causa maior torna-se um movimento necessário para seguir e garantir o estandarte nos campos de batalha do saber/poder.

Frente a esse raciocínio ontológico, na complicada teia que construímos em nossas relações, Foucault nos desestabiliza no que temos por estabilidade no emaranhado da grade de inteligibilidade desse saber/poder. Desafia-nos quando fala sobre o que considera válido no exercício de suas produções: “Tornar-se diferente do que você era no início” (FOUCAULT, 2004, p. 294).

É possível ter a inquietação necessária a ponto de correr o risco de ser diferente? De contar uma história diferente? De assumir a excentricidade? De correr o risco de ser excluído? De apresentar uma história deslocada? Uma história marginal?

A inquietação provoca movimento, convida ao risco. O movimento é uma aventura que vai ao encontro da novidade.

Na aventura rumo ao desconhecido, na escrita que busca uma nova história, que nos leva a diversos ambientes, “há outros mundos, e muitos mundos” (GALLO, 2014, p. 28).

Há mundos marginais, que foram rejeitados; há pedidos, que estão no subterrâneo, nas grutas... que no anonimato e na invisibilidade permanecem, mas que podem explicar o caos da superfície.

Benjamin (2006) apresenta essa inquietação de trabalhar com os rejeitos como um fazer artístico, uma arte trapeira, um gosto pelo insignificante, por peças ignoradas. Afirmo, usando palavras de Baudelaire, sobre o trabalho

do artista: “Eis um homem cuja função é recolher o lixo de mais um dia na vida da capital. Tudo o que a grande cidade rejeitou, perdeu, partiu, é catalogado e colecionado por ele. Vai compulsando os anais da devassidão, o cafarnaum da escória” (BENJAMIN, 2006, p. 81). Trata-se de uma arte que se movimenta “dos grandes acontecimentos e personagens à vida dos anônimos”; que imerge no caos para, ao emergir, “explicar a superfície pelas camadas subterrâneas e reconstruir o mundo a partir de vestígios” (RANCIÈRE, 2009, p. 49).

Jorge Ó e Julio Aquino (2014) lembram-nos como Foucault busca na arte a compreensão sobre o exercício da escrita, no sentido de libertação, de autocriação, à medida que podemos compreender que a arte está relacionada, para além de objetos, à vida. É possível também encontrarmos algo sobre isso em Albuquerque Júnior (2019), ao referir-se ao historiador como um sujeito que habita o ateliê, como aquele que fabrica um artefato, que desenha e que projeta no caos.

Para exercitar o pensamento no que se refere a esse movimento artístico quanto às estratégias que forjamos para escapar ao excêntrico, ou para construir-se a partir dos detritos arquitetando novas formas de sobrevivência, ou ainda nos (ar)riscarmos a tencionar escritas outras, histórias outras, personagens outros... que não os mesmos que permanecem centralizados no centro comum, proponho olhar para um lindo movimento provocado por uma grande inquietação sobre a condição de personagens e grupos de uma sociedade, que ficam aprisionados por uma divisão que direciona privilégios/desvantagens, hierarquizando personagens a partir de histórias, mitos e verdades que foram criados na própria comunidade, a fim de garantir o centro, produzindo assim o ex-cêntrico.

É possível viajar, imergindo nessa aventura que nos provoca, que nos inquieta, que movimenta o exercício de nosso pensamento, com o filme francês *Le Tableau* (2011), que pode ser traduzido como *O Quadro*, de Jean-François Laguionie. É uma animação encantadora que nos presenteia com três desinquietos. Três personagens que, numa inquietude de si, iniciam uma peregrinação na qual vivenciam experiências diversas.

É uma aventura ao novo.

O filme apresenta um quadro da sociedade, em que há os Toupins, que são “os todo pintados” e que por isso podem exhibir suas belas cores no castelo e nos bailes. Sentem-se superiores, são arrogantes... Há os Pafinis, que são os personagens não terminados, e, ainda, os Reufs, que são os esboços e habitam o entorno do castelo, na floresta, vivem marginalizados. Movidos

pela paixão e pela pergunta, três personagens, um Toupin, uma Pafini e um Reufs, iniciam uma peregrinação em busca da verdade. Seguem em busca d'O *Pintor*, aquele que poderia dar as respostas às angústias que os atormentavam, aquele que poderia terminar sua obra inacabada, que poderia resolver as diferenças e salvar da aflição os Pafinis e os Reufs. À essa busca pela verdade, Foucault resiste, lançando-se sim ao movimento, à busca, ao deslocamento, à experiência, buscando as ferramentas que podem desenhar e criar os seus próprios contornos.

Nessa aventura, os fugitivos experienciam diversos quadros, diversas cores, telas e texturas, até chegarem à oficina e encontrarem, senão, o autorretrato do pintor. No caos, em meio a essa frustração, se veem diante de algo melhor ainda do que o próprio pintor: encontraram as ferramentas, pincéis e tintas. Percebem, então, que poderiam eles mesmos terminar suas partes inacabadas.

O pintor na verdade está dentro de cada um, usa em seu ofício as ferramentas que estão dispostas (tintas e vários tipos de pincéis) na trama saber-poder. Nesse jogo... no jogo da arte, nos jogos de verdades, na vida como estética da existência, o artista é você! A cena se cria, se desenha e se matiza para si e, então, para os outros.

Há uma inquietação, um desconforto, uma agonia que tira a paz, que perturba, como a sensação ao ouvir um garfo que arranha o prato repetidamente, ou uma goteira que te tira o sono. O artista deseja arriscar-se a arranhar os pratos de porcelana, tão colecionados e admirados, aqueles que foram seriadamente grafados, porque ele não se conforma com o comum, com o movimento repetido. É uma (ar)riscada que vai incomodar, perturbar e causar muita gastura aos ouvidos dos que se colocam frente ao "som" daqueles que a produziram e produzem. Mas o primeiro a inaugurar a gastura é você. É uma inquietação necessária.

É preciso sentir gastura... já sentiu gastura?

É possível ver essa perturbação necessária quando os autores Jorge Ó e Julio Aquino (2014, p. 209) ressaltam a proposta do filósofo sobre "a palavra curiosidade que deveria ser apropriada como inquietação". É essa curiosidade inquietante que nos provoca a fazer sacudir os destroços ou o edificado. Nesse sentido, Gallo (2014) provoca-nos, a partir das produções do cineasta David Lynch, sobre a produção de "um estranhamento: tornar estranho aos nossos olhos tudo aquilo que é comum" (GALLO, 2014, p. 26). Ao ensaiar a

história, Foucault (2004, p. 260) afirma: “nos livros que escrevo, tento cernir um tipo de problema que ainda não tinha sido focado”.

A provocação que se intenciona é olhar para as narrativas cristalizadas sobre a educação de surdos a partir do Congresso de Milão e se inquietar.

Provocar um olhar artístico, no sentido de buscar os destroços, aquilo que não tem aparecido no discurso recorrente, os invisíveis, a fim de catalogar os vestígios subterrâneos, os vestígios enfeitados, que permanecem à margem dos discursos, verdades recorrentes sobre essa história.

O movimento que se propõe é um movimento aventureiro, que se arrisca, que pisa nos destroços, que quer se colocar em outros lugares, vendo de outra forma o que se tem visto por muito tempo do mesmo cantinho. Olhar de outras perspectivas a fim de problematizar as práticas produzidas e narrativas cristalizadas.

Esse é um projeto artístico que não visa completar o incompleto, mas pode sim dar cores novas e novos elementos que nos permitam contar mais um pouco do que já tem sido contado.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O tecelão dos tempos: historiador como artesão das temporalidades. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos** (novos ensaios de teoria da história). São Paulo: Intermeios, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **A modernidade** – obras escolhidas. Edição e tradução de João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.
- CAMPOS JR., Geraldo. “Iá, que massa!”: Estado tem vocabulário e sotaque: Dialeto capixaba é rico em referências, mas tem a sua própria identidade. **A Gazeta**, Vitória, 18 ago. 2018. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/gv/ia-que-massa--estado-tem-vocabulario-e-sotaque-0818#:~:text=Pode%20n%C3%A3o%20parecer%20um%20sotaque,o%20tradicional%20%E2%80%9C%C3%A1!%E2%80%9D>. Acesso em: 2 mar. 2023.
- FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos: Ética, sexualidade, política. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, Sexualidade, Política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Aufran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e Escritos, 5).
- GALLO, Silvio. Mínimo, múltiplo, comum. In: RIBETTO, Anelice (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 20-33.
- GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>. Acesso em: 2 mar. 2023.
- GIL, Cristina. The Deaf Mythomoteur. In: CORREIA, Isabel Sofia Calvário; CUSTÓDIO, Pedro Balau; CAMPOS, Ronaldo Manassés. **Linguas de Sinais: Cultura, Educação Identidade**. Lisboa: Ex-Libris, 2019. p. 75-92.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LE TABLEAU. Direção: Jean-François Laguionie. França: Blue Spirit Animation, 2013. 1 DVD. 80 min.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NEGRI, Antônio. Quando e como eu li Foucault. In: NEGRI, Antonio. **Quando e como eu li Foucault**. Organizado e traduzido por Mario A. Marino. São Paulo: n-1 edições, 2016.

Ó, Jorge Ramos; AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/15010>. Acesso em: 7 out. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo: EXO experimental, 2009.

ROBIN, Régine. A memória saturada. Tradução de Cristiane Dias e Greciely Costa. Rio de Janeiro: Editora Unicamp, 2016.

VILELA, Eugenia. Corpos Inabitáveis. *Errância, Filosofia e Memória*. **Enrahonar**, n. 31, p. 35-52, 2000.

UMA RETOMADA DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT: COMO SE CONSTITUI UM PESQUISADOR

Daniel Junqueira Carvalho

Este texto tem o objetivo de problematizar a constituição “do pesquisador” retomando algumas contribuições de Foucault, focando principalmente em algumas entrevistas dele, com pensamento de Deleuze (2013) e Masschelein e Simons (2014), que permitem a um ensaio refletir sobre esse tema: o pesquisador em constituição.

As contribuições deste texto acerca da temática apresentada são inspiradas no conjunto conceitual deixado pelos registros do pensamento de Foucault desde a publicação da obra *História da Loucura*, em 1961, e seu ingresso no Collège de France, em 1970, até a sua morte. Com uma série de cursos, conferências, entrevistas e obras, observamos as variadas formas de teorizar as práticas da psiquiatria, da psicanálise, da medicina, do conceito de prisão, das instituições, das relações de poder, sexualidade, sujeito, governo de si e dos outros, além de uma série de outras questões de problematização.

Na minha compreensão, percebo que a vida intelectual de Michel Foucault pode ter sido atravessada por diversas polêmicas por conta dos seus usos metodológicos em objetos de análises que o tenham provocado, pressionado, angustiado, feito sofrer, levando em consideração os diferentes intelectuais que não se interessavam e consideravam os trabalhos como “um problema politicamente sem importância e epistemologicamente sem nobreza” (FOUCAULT, 2015, p. 36).

Esses atravessamentos são acontecimentos que nos transpassam e se assemelham a um vulcão que nos dá uma crise e nos inquieta, penetra a nossa alma e produz ânsia. Um fogo como desejo! Desejo do querer, de querer como liberdade de saber a verdade para si, a ética de uma atitude política como prática do cuidado de si (FOUCAULT, 2017).

Essa verdade não é como totalidade, algo dado-pronto-acabado para sua consciência, mas é o contato com o movimento na direção da verdade, que desperta uma curiosidade para si mesma, de forma cética e duvidosa, de colocar-se sempre no caminho investigativo, como papel do **intelectual específico** e não **universal** (FOUCAULT, 2015).

Vamos partir da entrevista com Foucault, feita por H. Becker, R. Fernet-Bentancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984, publicada na revista internacional de filosofia como *A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*, com tradução na obra *Ética, Sexualidade, Política*, organizada por Motta (2017); da entrevista feita por André Berten, professor da UCL, realizada em 7 de maio de 1981, na Universidade Católica de Louvain (ENTREVISTA... 2018);²⁹ e da entrevista feita por Alexandre Fontana, no texto *Verdade e Poder*, de 1977, que foi publicado com tradução de Roberto Machado na obra *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 2015).

Ainda observamos *Os intelectuais e o poder* (FOUCAULT, 2015), sobre o diálogo filosófico entre os amigos Foucault e Deleuze, escrito em 1972, e, por último, o texto *Sobre o preço da pesquisa pedagógica*, de Masschelein e Simons (2014).

Inicialmente, vejamos uma questão interessante do professor da UCL, André Berten, de 1981 em Louvain:

Para apresentá-lo ao nosso público, gostaria de fazer algumas questões. Você é muito conhecido pelas conferências no Collège de France, publicou uma série de livros, "História da Loucura", "O Nascimento da Clínica", "As Palavras e as coisas", "A ordem do discurso", "Arqueologia do saber", "Vigiar e Punir", e está escrevendo uma "História da Sexualidade". Estes livros são mais conhecidos, uns mais que os outros, e alguns têm suscitado debates apaixonantes. Mas me parece interessante que nos contasse, um pouco, como tem caminhado através de uma série de problemáticas, uma série de questões. Por que se interessou pela **história** da psiquiatria, a **história** da medicina, pelas prisões e agora

29 Segue a entrevista publicada pelo canal Clinicand – Psicanálise e Esquizoanálise no YouTube): https://www.youtube.com/watch?v=yO_F4IH-VqM&t=1521s. Acesso em: 7 ago. 2022.

pela **história** da sexualidade. Por que hoje se interessa pela **história** do direito? Qual foi o seu **itinerário**? Qual foi o fio condutor de sua reflexão? Se for possível responder a essa pergunta (FOUCAULT, entrevista dada à Louvain, 1981, grifos meus).

É possível perceber, nessas três entrevistas de Michel Foucault, em momentos e espaços diferentes, e no diálogo com Gilles Deleuze, que os trabalhos produzidos com liberdade de fazer, pensar e escrever se forjam num sentido de pensar a filosofia pela qual Sócrates morreu e se sacrificou, no seu ato político “apolítico”. Um tipo de sujeito que não participa dessa “política” que ele mesmo queria, que cria uma política **menor**³⁰ contra essa política maior, como forma de conduzir a si, um intelectual específico e não universal, como uma forma **ética do cuidado de si** como prática de liberdade.

Sobre a vida de Michel Foucault como obra de arte, Gilles Deleuze expressa:

a lógica deste pensamento, que me parece **uma das maiores filosofias modernas**. A lógica de um pensamento não é um sistema racional em equilíbrio. Mesmo a linguagem parecia a Foucault um sistema longe do equilíbrio, ao inverso dos linguistas. A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos. Pensava-se estar no porto, e de novo se é lançado ao alto mar, como diz Leibniz. É eminentemente o caso de Foucault. **Seu pensamento não cessa de crescer em dimensões**, e nenhuma está contida na precedente. Então o que o força a lançar-se em tal direção, a traçar tal caminho sempre inesperado? **Não há grande pensador que não passe por crises**, elas marcam as horas de seu pensamento (DELEUZE, 2013, p. 122, grifos meus).

Nas três dimensões foucaultianas que Deleuze reelabora (as quais envolvem os estudos sobre as relações entre o poder, o saber e a verdade, tríade de eixos responsável pela constituição subjetiva), citamos “o conjunto do pensamento de Foucault”, sendo esse conjunto “aquilo que o força a passar de um nível a outro. O que o força a descobrir o **poder** sob o **saber**, e o que o força a descobrir os ‘**modos de subjetivação**’ fora das malhas do **poder**” (DELEUZE, 2013, p. 110, grifos meus).

30 O conceito de **menor** foi cunhado pelos filósofos Deleuze e Guattari (2002) e refere-se a uma política de língua menor contra a língua maior, que pode ser utilizada como uma ferramenta para múltiplas práticas do nosso tempo.

Como teria rivalidade ou ciúme, já que o admirava? [...] Não gosto das pessoas que dizem de uma obra: “até aqui, vai, mas depois é ruim, embora mais tarde volte a ser interessante... **É preciso tomar a obra por inteiro, segui-la e não julgá-la, captar suas bifurcações, estagnações, avanços, brechas, aceitá-la, recebê-la inteira. Caso contrário não se compreende nada.** Seguir Foucault nos problemas que ele enfrenta, nas rupturas ou desvios que lhe são necessários, antes de pretender julgar suas soluções, será isso tratá-lo como um “mestre pensador”? Você fala como se essa noção fosse evidente, incontestável. Para mim é uma noção duvidosa e pueril. Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma (DELEUZE, 2013, p. 112, grifo meu).

Após a sua morte, a entrevista com Gilles Deleuze sobre o conjunto dos pensamentos de Michel Foucault, ou seja, as três dimensões, causou uma profunda transformação e possibilitou produções de trabalhos admiráveis, no sentido de uma teoria-prática como **caixa de ferramentas**:

Deleuze: [...] desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (e esse outro tipo permite eventualmente passar a um domínio diferente). **A prática é um conjunto de revezamento de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra.** Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. [...]

Foucault: [...] É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; **ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora.**

Deleuze: Exatamente: Uma teoria é como **uma caixa de ferramentas.** Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. [...] Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, **Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e, se eles não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica** (FOUCAULT, 2015, p. 128-132, grifos meus).

A caixa de ferramentas filosófica é muito conhecida pela reflexão entre Foucault e Deleuze sobre a relação da teoria e prática. Uma não se distingue da outra, uma é a existência da outra e estão ligadas. É uma teoria-prática!

Onde está o seu fio condutor e do itinerário, Foucault?

Retomando os saberes postos na entrevista de Michel Foucault e André Berten, temo-la aqui como “fio condutor” desta reflexão ensaística. Traçar um “fio condutor” para o pensamento é, sem dúvida, um elemento bastante comum no mundo científico e acadêmico, pelo qual se realizam pesquisas, com início-meio-fim, observando toda a produção de conhecimento com o objetivo de apresentar resultados.

Ao contrário dessa compreensão positivista de experiência, como algo dado de antemão e processo que “se atravessa”, com Foucault afirmamos que, pela noção de experiência, a relação entre objeto e sujeito na produção de conhecimento é um fator inseparável e indispensável, é a experiência que vai produzir o saber, porque não há saber fora da relação do sujeito na experiência, no atravessamento e nas marcas que ela deixa. Veja a forma como Michel Foucault se posiciona sobre o conceito de “fio condutor” e o seu “itinerário”:

É uma pergunta difícil, porque o **fio condutor só pode ser identificado quando terminamos, ou seja, quando se para de escrever**. Além disso, como sabem, eu não me considero absolutamente nem como um escritor nem como um profeta. Eu trabalho, realmente, muitas vezes em função das circunstâncias de solicitações exteriores, de diferentes conjunturas, e não tenho a intenção de fazer a lei. Se houver uma certa coerência no que faço, talvez esteja mais relacionada com uma situação que nos pertence – em que somos todos capturados – mais do que a uma, se for possível dizer, intuição fundamental ou um pensamento sistemático. É verdade me parece que a **filosofia moderna pôde, depois que Kant colocou a questão “Was ist Aufklärung³¹ [O que é a Iluminação]”, isto é, o que é nossa atualidade? O que acontece ao nosso redor? A filosofia tem adquirido então uma dimensão, que tem aberto para ela uma certa tarefa, que havia sido ignorada ou que não existia. E que consiste em dizer: Quem nós somos? Dizer: em que consiste nosso presente? Em que consiste isso hoje? É uma questão que para Descartes não teria sentido. É uma questão que só começa a fazer sentido a partir de Kant, quando se pergunta: l’ Aufklärung [O que é a Iluminação]. É uma questão que é a de Hegel “O que é o agora”? A pergunta de Nietzsche também. Eu penso que a filosofia, entre as diferentes funções que pode e deve ter, também tem esta: perguntar-se pelo que somos em nosso presente, em nossa atualidade. Eu diria que é em torno disso que eu coloco a questão**

31 Acredito que seja o pensamento de Immanuel Kant, que contribuiu para a discussão aqui posta acerca do “esclarecimento” no movimento iluminista, no ano de 1784.

e nessa medida em que eu sou nietzscheano ou hegeliano ou kantiano” (ENTREVISTA... 2018, grifos meus).

Foucault tinha se posicionado em suas falas com um perfil físico sério, mas, em certos momentos, o vemos sorrir. Ele também olha para as suas mãos, mesa e para os olhos do professor, mexe a cabeça acompanhando as falas, gesticula com leveza e coloca questionamentos que o tinham provocado, fazendo com que o outro o ouvisse, bem como pensasse e enxergasse os atravessamentos que certas provocações de alguns acontecimentos suscitavam em torno de crises que tinha vivido. Muitos realmente confundem as tradições de pesquisas filosóficas que existem com as produções de conhecimentos, a relação entre objeto e sujeito, em que o primeiro é bem mais suscetível do que o segundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

A **sociedade do conhecimento**, segundo os autores belgas Masschelein e Simons (2014), é definida como “nossa sociedade”, para o “acesso da verdade” (luz, conhecimento, iluminação, visão de mundo, de homem, de sociedade), ou seja, “conhecemos a concepção da pesquisa como ‘produção de conhecimento’. O pesquisador é um produtor de conhecimento e a pesquisa científica é uma produção de conhecimentos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 57-58). Nas produções de conhecimentos das pesquisas produzidas-avaliadas-validadas, temos o preço a pagar por essas produções de conhecimento, levando em consideração qual escolha ou caminho para o **acesso à verdade** devemos seguir: na transformação do conhecimento ou do eu.

[Q]ueremos distinguir entre duas tradições de pesquisa. Esta distinção não se baseia na metodologia, como no caso de pesquisa quantitativa versus qualitativa, ou empírico analítica versus interpretativa. Como hipótese de trabalho, e inspirados por Foucault, propomos que entre essas duas tradições de pesquisa se dê lugar e no significado que tem, em cada uma delas, o que poderíamos chamar de “**acesso à verdade**”: Baseado em que se pode obter o acesso à verdade? O que significa “verdade”? Baseado em qual significado da palavra “verdade” o pesquisador pode ser capaz de falar com propriedade? **Segundo uma certa tradição, a qual nos interessa aqui, o acesso à verdade requer a transformação do eu. [...] A outra tradição, mais conhecida, propõe que é o conhecimento o que nos permite obter a verdade, que se há de cumprir determinadas condições para adquirir conhecimentos verdadeiros, mas que a transformação do pesquisador não é uma delas. Enquanto a primeira tradição defende que para poder falar com propriedade o pesquisador deve ter**

vivido um processo de transformação, a segunda concede mais importância às condições que configuram o campo do conhecimento. Ambas as tradições propõem, portanto, que “o acesso à verdade” requer que se pague um preço. Mas este preço se situa em lugares distintos: ou bem em uma transformação do eu, ou bem na apropriação de um conhecimento ou de um saber sujeito a determinadas condições (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 56-57, grifos meus).

Para o acesso à verdade na transformação do conhecimento, tem-se exigido um preço a pagar, em programas de pós-graduação de muitas universidades, para a produção de conhecimentos em seus objetos de análises.

Os autores belgas explanam as duas condições, **internas e externas**, sendo estas determinadas por estruturas que forjam a pesquisa e passam por elas, direcionando as condutas e comportamentos do pesquisador para que a produção de conhecimento seja/esteja produzida e exposta para a sociedade (sejam pesquisadores, educadores ou estudantes) como uma aposta no preço que se pagou para a validação do conhecimento produzido.

No conhecimento produzido e exposto para que seja qualificado como válido, enquanto válido, esse conhecimento se torna uma ciência. Se passar nessas condições, internas e externas, pode-se compreender como uma pesquisa científica (estrutural).

Com o termo “científico” qualifica-se, aqui, a produção de conhecimento baseado na qualidade do produto de conhecimento suposto: conhecimento válido. Para que um conhecimento seja válido, devem ter-se cumprido determinadas condições durante sua produção. Tradicionalmente, e em nível abstrato, podemos estabelecer uma diferença entre **as condições internas e externas para a produção do conhecimento** (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 58, grifo meu).

Vamos no seu itinerário, Foucault?

Antes de dar continuidade ao dito na entrevista entre Foucault e André Berten, coloco aqui uma parte da fala de Foucault na entrevista com Alexandre Fontana, em 1977:

Admite-se que o estruturalismo tenha sido o esforço mais sistemático para eliminar, não apenas da etnologia, mas uma série de outras ciências e até história, o conceito de acontecimentos. Eu não vejo quem possa

ser mais antiestruturalista do que eu. Mas o importante é não se fazer com relação ao acontecimento o que se fez com relação à estrutura. Não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos. O problema é, ao mesmo tempo, distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. Daí a recusa das análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogias das relações de forças, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas (FOUCAULT, 2015, p. 40-41, grifos meus).

André Berten questiona Foucault sobre si e sobre o outro:

Para explicar duas palavras a história de nossa vida intelectual, um ao outro, na Europa ocidental depois da guerra se pode dizer que tínhamos, desde os anos 1950, por um lado, uma perspectiva de análise inspirada na fenomenologia, que neste momento era uma filosofia que eu diria dominante. Dominante não no sentido pejorativo desta palavra. Não é que havia um despotismo deste modo de pensamento, mas na Europa Ocidental e, em especial na França, a fenomenologia era um estilo geral de análise. Este estilo de análise que reivindicava a análise do concreto como uma de suas tarefas fundamentais. E é muito certo que deste ponto de vista poderia ficar um pouco insatisfeito na medida em que o concreto ao qual se referia a fenomenologia era um concreto um pouco acadêmico e universitário. Havia objetos privilegiados de descrição fenomenológica, que eram a experiência vivida ou a percepção de uma árvore pela janela do escritório... Eu sou um pouco severo, mas... o campo de objetos que a fenomenologia percorria estava um pouco predeterminado por uma tradição filosófica e universitária que valeria a pena ampliar. Em segundo lugar, outra forma de pensamento dominante importante era evidentemente o marxismo, que se referia a um ponto de análise histórico sobre o qual, em certo sentido, se chegou a um impasse. Se as análises dos textos de Marx eram uma tarefa importante, na mesma medida os conteúdos históricos, o saber histórico ao qual esses conceitos deveriam referir-se, e para quais deveriam ser operativos. Esse domínio histórico estava um pouco negligenciado. Em todo caso, o marxismo, uma história marxista concreta não estava muito desenvolvida ao menos na França. Havia uma terceira corrente que estava especialmente desenvolvida na França, que era a da história das ciências, com representantes como Bachelard e Canguilhem etc., e

Cavallès. O problema era saber se havia uma historicidade da razão e se pode fazer a história da verdade. Se quiser. Direi que me situei na encruzilhada dessas diferentes correntes e diferentes problemas (ENTREVISTA... 2018, grifos meus).

Foucault explicitou com todo cuidado que foi pego numa encruzilhada, com diferentes correntes e problemas históricos outros, antes de chegar aos seus objetos de análise os quais desejou investigar para si, despertar a curiosidade de saber a verdade, "acesso à verdade".

Assim, nosso autor colocou uma série de questões problemáticas que o possibilitou fazer a história de modo diferente, em outra forma de conduzir a si e de construir o próprio esquema de análise de seu objeto, de modo diferente, com rigorosidade das questões que investigou naquilo que o inquietou.

Colocando a pergunta em relação à fenomenologia em vez de fazer a descrição interiorizada da experiência vivida, **não poderíamos fazer a análise de algumas experiências coletivas e sociais.** É importante descrever a consciência de quem está louco, como tem mostrado Binswanger. **Mas não há uma estruturação cultural e social da experiência da loucura? E não devemos analisá-la? O que tem me levado a um problema histórico que era saber se, se quer descrever a articulação social e coletiva de uma experiência como a da loucura, qual é o campo social? Qual é o conjunto de instituições e práticas que devem ser analisadas historicamente? E para o qual as análises marxistas são como roupa confeccionada, mal ajustada.** E, em terceiro lugar, através de tudo isso, através de análises de experiências históricas, coletivas, sociais ligadas a contextos históricos precisos **como se pode fazer a história de um saber, a história da emergência de um conhecimento, como novos objetos podem chegar ao domínio do conhecimento.** Como se apresentam como objetos para o conhecimento concretamente como se dá: Há ou não uma experiência da loucura característica de um tipo de sociedade como a nossa? **Como esta experiência da loucura pode constituir-se? Como pode emergir? E através desta experiência da loucura, como a loucura se deixou constituir como objeto de saber de uma medicina que se apresenta como uma medicina mental? Através de que transformações históricas, que modificações institucionais se constituiu uma experiência da loucura na qual há um polo subjetivo da experiência da loucura e o polo objetivo da enfermidade mental? Este é, senão um itinerário, ao menos um ponto de partida** (ENTREVISTA... 2018, grifos meus).

O professor André Berten questiona sobre as obras *História da loucura* e *História da Sexualidade*, no sentido de pensar como as práticas e técnicas ligadas à reclusão, à vigilância e ao controle em geral na sociedade têm sido “progressivamente controladas” para compreender a modernidade.

Michel Foucault inicia a sua fala sugerindo que tais práticas constituem a modernidade e foram muito importantes e desafiadoras, e a escrita levava a outras sérias problemáticas que o conduziam ao interesse de investigá-las, bem como outros objetos de análise para a emergência de novos conhecimentos. E então ele chega ao conceito de “poder”:

Não se trata de uma rede que aprisiona cada vez mais a sociedade e os indivíduos. Não se trata disso. **O poder não é uma coisa. O poder são relações. Poder são relações entre indivíduos, uma relação que consiste em que um pode conduzir a conduta do outro, determinar a conduta do outro.** E determinada voluntariamente em função de uma série de objetivos que são seus. Dito de outra forma, quando olhamos o que é o poder, o poder é um exercício de governo, no sentido amplo do termo. Pode-se governar uma sociedade, pode-se governar um grupo, uma comunidade, uma família, e se pode governar alguém. Quando digo governar alguém é simplesmente no sentido de que se pode determinar sua conduta em função de estratégias, usando certas táticas. Portanto, é a **governamentalidade** em um sentido amplo, entendida como um conjunto de relações de poder e técnicas que permitem que a relações de poder se exercitem, **assim tenho estudado; como é governar os loucos, como é colocado o problema do governo dos enfermos (o governo entre aspas, em um sentido amplo e rico), como se governam os enfermos, o que se tem feito; que lugar lhes é dado, onde são colocados, em qual sistema de tratamento, de vigilância, de benevolência, de filantropia, como se organiza o campo econômico do cuidado dos enfermos, tudo isso que se tem que ver. É seguro que esta governamentalidade não tenha deixado de ser mais rigorosa com o passar dos anos (ENTREVISTA... 2018, grifos meus).**

A **governamentalidade** foi o conceito-ferramenta que trabalhei na minha dissertação de mestrado intitulada *Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o Ser Professor Surdo no espaço da inclusão* (2016), observando o modo como os surdos têm sido governados, no sentido de visualizar os três modos de produção de subjetividades, ou seja, nos conceitos de **resistência, salvacionismo e prática docente**. Esses três modos de produção de subjetividades do governar a si governam a conduta do outro, mais especificamente dos alunos surdos.

Os professores surdos, sendo contratados pelo Estado, estão sendo governados pelo outro, em troca de tempo de trabalho e salário. Os professores surdos fazem parte da contratação, que é de responsabilidade do Estado, com ênfase para as Secretarias de Educação, em uma política específica, que é a da Educação Especial. A Educação Especial governa toda a área da surdez e outras deficiências, sendo ela um braço da política da Educação Inclusiva em escolas comuns ou regulares. Os saberes em torno da Educação Especial³² tiveram sua origem nos séculos XVIII e XIX e são forjados até o momento atual naquilo que toca os saberes epistemológicos do mundo ocidental.

Pela ótica da governamentalidade foucaultiana, a prática do exercício de governo é a condução das condutas dos indivíduos e da população em geral, de cima para baixo – a partir do Estado, que é responsável pelo território e seus habitantes, pela economia para a circulação das mercadorias e de seus servidores etc. – e de baixo para cima – a partir de pais de família, com o cuidado dos bens e patrimônios, da economia familiar e da educação dos seus filhos. Também as instituições, simbolizadas, por exemplo, pela relação entre enfermeiras e pessoas doentes, entre policiais e criminosos, professores e alunos etc. Tudo são relações de condutas de si e do outro como prática do exercício de governo, sendo esta uma manifestação do poder de como a relação vai conduzir a prática da conduta do outro.

A vida de Foucault tem constituído um pesquisador pela noção de experiência em três dimensões – saber, poder e subjetivação –, que possibilitaram contribuir com uma forma de fazer pesquisa a partir da lógica de “um fio condutor” ao estudo, possibilitando a nós uma caixa de ferramentas, com seus conceitos, e a perspectiva de pesquisa alinhavada entre teoria e prática.

Referências

CARVALHO, Daniel J. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

32 Escolho nomear de “Educação Especial” para referir-me ao agrupamento político de todas as pessoas com deficiências. O processo de agrupamento e categorização iniciado pelo Estado Imperial atuou de forma governamental, investindo nas instituições para expandir as formas de intervenção dos corpos para disciplina, controle, vigilância, regulação, normalização etc. Nesse caso, cada instituição ficava com seu grupo específico de “deficiência”, por exemplo: cegos e surdos-mudos.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

ENTREVISTA com Michel Foucault na Universidade Católica de Louvain em 1981 – Legendado em PT/BR. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (38 min). Publicado pelo canal Clinicand – Psicanálise e Esquizoanálise. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yO_F4IH-VqM. Acesso em: 7 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, Sexualidade, Política**. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. (Ditos e Escritos, 5).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PERCY REFLEXÃO. "Debate Noam Chomsky & Michel Foucault - On human nature" (legendado em português). In: **Youtube**. Data da publicação: 25 de março de 2015. Acesso em 7 de agosto em 2022. Link: https://www.youtube.com/watch?v=9_HaHtcKG9c&t=207s



Pesquisas

O TILSP COMO AUTOR CRIADOR: OS DESLOCAMENTOS E ATUAÇÕES EM CONTEXTOS INSTITUCIONALIZADOS

Fernanda dos Santos Nogueira³³

Introdução

a compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto (FARACO, 2009, p. 42).

Em Bakhtin (apud FARACO, 2009), a compreensão não é resultado de uma ação passiva, mas de uma “atividade dialógica”. É no acesso a um texto que outros textos são criados como resultado de uma tomada de decisão. Nesse sentido, haverá sempre dois sujeitos, o que analisa e o que é analisado. Sendo assim, “o intelecto contempla textos, isto é, conjuntos de signos (verbos ou não), produtos de um sujeito social e historicamente localizado” (FARACO, 2009, p. 43).

33 Doutoranda em Linguística, mestra em Educação, especializada em Educação Especial, pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), bacharela em Letras-Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), licenciada em Língua Portuguesa (Serravix), membro do Grupo de Pesquisa Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples). Tradutora e Intérprete de Libras-Português no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória.

O Tradutor e Intérprete de Libras-Português (Tilsp) que atua, especificamente, em instituição federal necessita de uma tomada de decisão, uma réplica ativa diante dos textos que se apresentam nessa esfera. Ele compreende as demandas e as especificidades dos contextos de atuação a partir de um texto e cria seu próprio texto no processo de tradução e interpretação.

Ou seja, seu enunciado é elaborado como resultado da atividade dialógica na compreensão que ele tem do texto que foi elaborado por outros sujeitos. A sua compreensão do contexto de atuação é atravessada pela sua visão de mundo, pelo sujeito que é, interagindo com um universo de valores. Quais seriam os possíveis textos que se apresentam na atuação desse profissional em uma instituição federal?

A atuação do Tilsp se dá, inicialmente, no atendimento das demandas de tradução que ocorrem no contexto de ensino quando alunos surdos chegam a esses espaços. Entretanto, visto que as instituições federais possuem como missão integrar ensino, pesquisa e extensão nas suas respectivas ações, nota-se que a atuação do Tilsp, para além da educacional, atravessa diferentes contextos.

Podemos citar o de conferências (seminários, congressos, fóruns, reuniões e similares); o social (formaturas, premiações, entre outros); artísticos e culturais (espetáculos, museus e similares); e o de provas (processos seletivos, exames, concursos, entre outros). Acrescento o contexto midiático, que se refere à atuação nas TVs das instituições, nos documentários, sites, editais e outros produtos de mídia, e o contexto da saúde, como na mediação nos atendimentos com psicólogos, assistentes sociais e médicos nos postos de saúde de cada instituição, para atender tanto alunos quanto servidores.

É a partir da compreensão do Tilsp sobre a especificidade de cada contexto institucional que seu enunciado será elaborado como resultado da atividade dialógica na compreensão que ele tem dos textos que foram elaborados por outros sujeitos, nos espaços ampliados de atuação.

Portanto, torna-se essencial analisar o processo de atuação do Tilsp em instituição federal, visto que, atravessado pela sua visão de mundo, seu enunciado é elaborado no processo de tradução e interpretação. E tomadas de decisões são conduzidas diante dos diversos textos que se apresentam nos mais diversos contextos institucionais.

O Tilsp em contexto federal no Espírito Santo

Segundo Faraco (2009, p. 25), Bakhtin dirá que todo enunciado emerge “num contexto cultural saturado de significados e valores”. Por isso, a temática deste capítulo emerge da minha experiência nos últimos anos como servidora federal do Ifes,³⁴ especificamente no campus de Vitória, no cargo de Tilsp. Sou bacharela em Letras-Libras, com mestrado em Educação. Compreender as demandas que a instituição federal apresenta para o trabalho de tradução, em seus vários contextos, possibilita analisar a atuação e o processo de tradução do profissional Tilsp.

Entre os anos de 2009 e 2018, alguns concursos³⁵ na esfera federal para o cargo de intérprete de linguagem de sinais³⁶ ocorreram no Espírito Santo (ES), especificamente em duas instituições: na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).³⁷

O contexto educacional é o que mais demandou nos últimos anos a contratação do Tradutor e Intérprete de Libras-Português para atendimento dos direitos das pessoas surdas. Contudo, é importante considerar a necessidade de problematizar a presença do Tilsp em outros espaços, conforme destacado por Nascimento (2016).

O direcionamento apenas para o campo educacional – necessário e urgente sem dúvida alguma – pode fazer com que o cumprimento de leis

34 Instituto Federal do Espírito Santo.

35 Nota-se a presença desses profissionais nos municípios e Secretaria de Educação Estadual, atuando no Ensino Fundamental e Médio, mas é a partir desses concursos que o Tradutor e Intérprete de Libras-Português (Tilsp) surge nomeado para atuar na Educação Profissional e no Ensino Superior em cargo público federal no Espírito Santo (ES), em uma condição diferente da designação temporária.

36 Conforme o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, o nome dado ao cargo desses profissionais é “Intérprete de Linguagem de Sinais”. Substituir Língua por Linguagem evidencia a não compreensão do que significa a Língua Brasileira de Sinais e induz ao erro, não apenas por nomear equivocadamente a Língua de Sinais utilizada no Brasil, mas também por distanciar a compreensão de quais são as especificidades das pessoas surdas e as demandas de formação e atuação do tradutor e intérprete de Libras-Português como mediador nos mais diversos contextos. Diante dessa fragilidade, o posicionamento é o de nomear o profissional como Tradutor e Intérprete de Libras-Português (Tilsp), por compreender que esse servidor atua na mediação do par linguístico Libras-Português e que os contextos de atuação apresentam demandas de tradução e interpretação.

37 De 2009 a 2013 foram realizados os concursos da Ufes, e de 2015 a 2018 os do Ifes.

que responda à demanda de circulação da língua de sinais em outras esferas – tão necessárias quanto a educação como, por exemplo, o campo da saúde – seja adiado devido à ausência de uma movimentação política para tais setores. A televisão é uma das mídias possíveis de cumprimento das determinações relacionadas à acessibilidade, mas o cinema, o teatro e as produções audiovisuais em que circulam a cultura, a arte, a educação e o entretenimento precisam, também, estar em pauta nas discussões dessa comunidade (NASCIMENTO, 2016, p. 48).

A “circulação da língua de sinais” em outros espaços, para além do educacional, contribui para o atendimento dos usuários da Libras e possibilita a atuação do Tilsp em outros contextos, separados institucionalmente, que exigem dele outras habilidades e estratégias, para além da interpretação de sala de aula.

Com a possibilidade de concursos federais, a atuação, que antes era separada institucionalmente, agora acontece no mesmo local de trabalho, possibilitando a problematização de como se dá o processo de tradução realizado pelos Tilsp e de como esse trabalho é reconhecido institucionalmente.

Em minha dissertação de mestrado em Educação, pela Ufes (2018), sirvo-me do conceito-ferramenta foucaultiano de *heterotopia* e do sentido de *cosmopolita* em Bauman (2003). A *heterotopia* tem relação com “os espaços absolutamente outros”, em que, a partir de um espaço, diferentes lugares são criados com um objetivo específico. Foucault (2013) cita lugares na cidade que com o passar do tempo se modificam diante da forma com que as pessoas se relacionam com eles, mudando seu objetivo, tornando possíveis transformações no que havia sido instituído. Isso significa subverter o instituído sobre um lugar ao permitir outro olhar e uma nova relação com esse espaço. Esse novo olhar não é a partir do incômodo da diferença, mas resultado da procura por algo singular, e a partir disso se elabora o novo, ou seja, um novo sentido para esse lugar. São, por exemplo, os jardins, teatros, cinemas, as prisões, os asilos, casas de repouso.

O sujeito cosmopolita é aquele que transita em várias comunidades, vivendo na zona livre de comunidade, deslocando-se e conduzindo a sua presença nos espaços. O Tilsp, como sujeito cosmopolita, é aquele que cria espaços heterotópicos quando, ao se deslocar para atuar em um espaço ou comunidade diferente, tem uma atitude em relação à sua prática em que entende sua atuação como resultado da sua escolha, interrogando-se,

encontrando outras possibilidades e problematizando o que está posto, mesmo ao transitar em lugares diferentes.

Nesse sentido, torna-se fértil a necessidade de compreender como esse profissional *cosmopolita*, que atua em instituição federal, desenvolve sua atuação, analisa suas tomadas de decisões e problematiza o que está posto nesses contextos.

Uma possibilidade é que na criação de um espaço heterotópico nos seus espaços de atuação, o Tilsp, por meio de seus deslocamentos, mobilize ações institucionais de modo a criar outro olhar sobre o reconhecimento e a organização do seu trabalho e, assim, favorecer que suas demandas sejam visibilizadas.

Considerando os contextos existentes na atuação do Tilsp em instituição federal, para além do educacional, é possível problematizar a formação para atuação desse profissional. Santana e Vieira-Machado (2018, p. 7) consideram:

Tradicionalmente, nas formações de tradutores e intérpretes de Libras, há uma direção muito forte voltada para as técnicas de tradução, isto é, com ênfase em conceitos, prescrições sobre como lidar, como pensar um texto ou outro pela língua “tal ou qual”. É fundamental ampliar a discussão da formação dos TILSP aliando a dimensão técnica à dimensão da experiência.

Santana e Vieira-Machado (2018) destacam ser relevante para a formação do Tilsp o desenvolvimento de estratégias tradutórias que contemplem a dimensão discursiva da linguagem no seu uso concreto, para além das prescrições técnicas, possibilitando aos que estão em processos de formação refletirem sobre os processos de construção de sentidos, a partir das situações de enunciação concretas, na dimensão da experiência.

Portanto, problematizar as demandas apresentadas torna possível contribuir também para uma formação que considere o desenvolvimento de estratégias na tradução e interpretação que contemplem a dimensão discursiva da linguagem no seu uso concreto na atuação do Tilsp.

A possibilidade do Tilsp como *autor criador*

Para Bakhtin (apud FARACO, 2009), a compreensão é o resultado de uma atividade dialógica na tomada de posição diante de algum texto. É no

acesso a um texto que outros textos são criados. Traduzir e interpretar é o resultado da atividade dialógica quando a enunciação é a compreensão que o Tilsp apresenta, e não uma explicação.

Enquanto a explicação aponta para o necessário (i.e., o intelecto contempla as coisas mudas em busca de relações necessárias), a compreensão aponta para o possível, porque é uma operação sobre o significado que sendo em grande parte efeito da interação, do encontro de cosmovisões e orientações axiológicas, envolve sempre uma dimensão de pluralidade. Desvelam-se, nessa operação, aspectos semânticos não reiteráveis do signo, decorrentes justamente do fato de se sua produção e recepção serem sempre contextualizadas (singulares, evênticas) (FARACO, 2009, p. 43).

Bakhtin (apud FARACO, 2009) considera que a diferença de explicação e compreensão está na atividade dialógica quando algo não é mudo, e por isso, na compreensão, o possível significado é o “efeito da interação, do encontro de cosmovisões e orientações axiológicas” (FARACO, 2009, p. 43). Sendo assim, quais significados são compreendidos e enunciados pelo Tilsp no seu processo de tradução e interpretação em vários contextos institucionais?

Na atividade dialógica, o *autor criador* é quem dá forma ao conteúdo. Esse autor é diferente do autor pessoa. Para Bakhtin, o *autor criador* “é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica” (FARACO 2009, p. 89).

No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua inventividade, são organizados de um modo novo, subordinados em uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. E é o autor criado – materializado como certa posição axiológica frente a certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentado essa nova unidade (FARACO, 2009, p. 90).

Na esteira do Círculo de Bakhtin, podemos compreender o Tilsp como o *autor criador* que faz a transposição de um plano de valores para outro, organiza um novo mundo, um novo texto que, a partir da sua subjetividade e de seus valores na compreensão dos textos recebidos, será enunciado.

Para Bakhtin, não existe enunciado sem assumir uma posição axiológica, determinada pela voz social. Sendo assim, podemos entender o Tilsp como o *autor criador*.

Na aproximação com os Estudos da Tradução, no diálogo com Berman (2013), é possível analisar a atuação do Tilsp, visto que o processo de tradução apresenta características consideradas como marcas tradutórias, que deformam o texto fonte, denominadas por Berman (2013) de tendências deformadoras.

Ao todo são treze tendências deformadoras, mas destaco seis, pois estas se relacionam com as demais, de modo que, surgindo uma, as outras também são identificadas: racionalização; clarificação; alongamento; enobrecimento; empobrecimento qualitativo; e empobrecimento quantitativo. Essas tendências podem ser utilizadas para análise das escolhas realizadas pelo Tilsp, considerando todos os diversos elementos que fazem parte de cada contexto diferente de interpretação e outros aspectos que têm relação direta na compreensão do interlocutor.

Portanto, considerando as demandas que as instituições federais apresentam, é possível, a partir das tendências deformadoras, analisar como o Tilsp organiza e elabora seu enunciado, como *autor criador*, em um espaço de tempo com vários elementos simultâneos que, organizados, criam sentidos para os interlocutores. O objetivo não é definir o certo ou o errado, mas compreender, na análise das tomadas de decisões, como a dinâmica de atuação nesse espaço possibilita ao Tilsp problematizar sua tradução e interpretação.

Considerações finais

A presente pesquisa pretende contribuir para a área de tradução e interpretação de Libras-Português, especificamente com o olhar para a atuação em instituição federal, em que os profissionais são atravessados por demandas antes não estruturadas ou organizadas para serem realizadas por eles, o que torna, diante de um fluxo intenso e constante, um grande desafio. Lança-se sobre eles uma responsabilidade quanto ao que/como traduzir e interpretar. Trata-se de uma pesquisa que contribuirá para reflexões quanto à atuação nesse processo.

Referências

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. v. 1. p. 175-196.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERMAN, A. **A tradução e a letra ou o Albergue do Longínquo**. 2. ed. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

NASCIMENTO, M. V. B. Da norma Legislativa à atividade interpretativa: acessibilidade comunicacional de surdos à mídia televisiva. In: SILVA, A. A.; ALBRES, N. A.; RUSSO, A. (org.). **Diálogos em estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais**. Curitiba: Prismas, 2016. p. 37-74.

NOGUEIRA, F. S. N. **O intérprete educacional cosmopolita: práticas heterotópicas na relação com a comunidade surda**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SANTANA, J. B. M.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Formação de tradutores e intérpretes de português-libras na esfera artística e literária: projeções e reflexões teóricas. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 238-263, jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/81616/48546>. Acesso em: 1 maio 2018.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VERDADES QUE (DIS)CURSAM... PARA ALÉM DE UMA HISTÓRIA MESMA, (AR)RISCANDO NOVAS POSSIBILIDADES SOBRE MILÃO

Katiuscia Gomes Barbosa Olmo

Considero o exercício de pensamento, no decorrer de minha pesquisa de mestrado (2016-2018), como um ensaio que partiu da (des)construção de mim, um movimento que mexe no sujeito assujeitado que se desassujeita. Esse é um sujeito provocado por *souci de soi*,³⁸ de uma “inquietude de si”. O exercício de uma inquietude de si foi, em mim, o dispositivo que me colocou e coloca em movimento, um exercício que me provoca o tempo todo a *penser autrement*³⁹ e que me ajudou a entrar num processo de desconstrução e reconstrução de novo, e de novo, e de novo que, por me deslocar, por me fazer sair do lugar, me coloca em lugares outros, em possibilidades outras, coloca-me em risco, nos desvios, provoca-me a olhar para o outro lado que não o mesmo que se apresenta às minhas vistas. Essa peripécia que

38 “A expressão francesa *souci de soi*, que Foucault utiliza para traduzir a expressão grega antiga *epimeleiaheautou*, tem sido traduzida no Brasil como ‘cuidado de si’. Embora essa tradução já esteja ‘canonizada’, penso que com ela perdemos a dimensão da inquietação, da preocupação consigo, presente nas expressões grega e francesa e que isso pode levar a interpretações equivocadas do que significa ‘cuidar de si’” (GALLO, 2015, p. 444).

39 “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir” (FOUCAULT, 2011, p. 13).

estranha o familiar, que mexe com o comum, tornando-o incomum, tem sido um movimento ressonante pulsado no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos – Giples.

O movimento desse caminho percorrido pelo grupo não é considerado “um caminho sem volta”, mas um caminho de muitas voltas, de outras voltas, um caminho cheio de outros caminhos, que se ramificam em atalhos, em trilhas, em outras estradas, em vielas, com suas bifurcações, polifurcações ou multifurcações, é o movimento de inquietude que paira nos ares do grupo.

Por meio dos estudos do grupo nos últimos quatro anos sobre a história da educação de surdos, fomos instigados e provocados, a partir dos documentos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), a pesquisar e conhecer outros documentos que tratavam dos mesmos eventos-monumentos que desenharam aquilo que conhecemos hoje no Brasil como a história desse campo.

Esse movimento no Giples foi agitado, principalmente, a partir das provocações de José Raimundo Rodrigues sobre as muitas lacunas deixadas na história contada e conhecida e, ainda, por sua incessante busca, descoberta e traduções de documentos não conhecidos. Essa inquietação, diante da escassez de pesquisas na área da educação de surdos, encontra um campo fértil para explorar, conduzindo os integrantes do grupo a investigar, analisar e problematizar documentos-monumentos sobre o Congresso de Milão (1880). As indagações e movimentos que surgiram a partir de novos achados relacionados ao Congresso de Milão e à história da educação de surdos produziram diversas discussões, artigos e ecos que sacudiram e nos sacodem nessa história.

Quanto mais nos aproximamos dessas nuances históricas, mais a nossa pequenez se tornava evidente, diante da grandiosidade com que a história se apresentava diante de nossos olhos. Demo-nos conta de que bem ali, sim, diante de nossos olhos, estava apenas uma pequena parte do iceberg.

Foi preciso olhar além, lançar-nos às águas e pasmar diante do inusitado... debaixo das águas foi possível ver nuances e contornos maiores, que não se refletiam ao sol. Por refletido ao sol entendemos a parte do iceberg que visivelmente temos acesso, como os documentos históricos do Ines que foram organizados, interpretados, traduzidos e disponibilizados, o que consideramos não menos relevante, pois foi a partir deles que fomos atraídos e provocados a nos lançar ao mar.

Lançar-nos ao mar não tem sido uma tarefa fácil para o nosso grupo. Estamos no processo. Lá, o reflexo do sol diminui muito. Lá, vamos além do traduzido e disponibilizado, deparamo-nos com um desafio ainda maior; o de encontrar em meio a outra língua, o francês, os indícios históricos de uma educação de surdos a partir de muitos olhares, muitas versões, muitos encontros, muitas vivências, muitos debates, muitos argumentos, muitas batalhas, muitas histórias de muita potência.

Caminhos metodológicos

Sirvo-me, como base teórica principal, do pensamento de Michel Foucault, pelo modo como essa base se relaciona com o saber, pelo seu modo de olhar e duvidar da transparência das coisas dadas como verdadeiras, por sua análise arqueogenealógica, que extrai dos arquivos o dizível, o enunciável e, ainda, uma “coisa outra” que habita no “entre”. Pelo uso que faz da história, mesmo não sendo ele historiador, como ele mesmo enfatiza. Foucault serve-se da história em sua forma de existência – cria uma relação outra com a história –, colocando-se como um “faz tudo” que encontra o despojo, o refugio, os fragmentos que o excitam a manusear suas ferramentas no éolo histórico – um *bricoleur*.

É a partir dessa atmosfera da história que caminho, conduzida pelo que poderia chamar de um método de pesquisa no sentido foucaultiano, o que Albuquerque Júnior (2019, p. 271) apresenta como um método serial. Um conjunto de modos de fazer pesquisa que enxerga nas porções do caminho o movimento dos passos sobre os modos de pensar e de se fazer pesquisa no arranjo inaugurado por Foucault. As escolhas sugeridas nesse arranjo, lembradas por Albuquerque Júnior (2019), referem-se a uma “série temática”, a uma “série enunciativa ou discursiva”, a uma “série conceitual”, direcionando-se à questão de “analisar quais as estratégias presidiram esse recorte de objeto”, onde orbitam posições políticas, éticas, estéticas e epistemológicas. Trata-se de um método serial que destoa do método serial estruturalista, imaginado pela clássica filosofia.

Deleuze (2005), no livro *Foucault*, destaca que o método serial foucaultiano é fundado sobre singularidades e curvas, em que é impossível recortar a história, dividi-la em tempos e períodos, a fim de expor uma produção de sequências – um método serial.

Por método serial, entende a direção, no sentido de problematizar as séries em suas formações, em suas famílias, na multiplicidade histórica, olhar para a sua construção, para seus antigos tijolos, como se encaixam e sobrevivem ao deslocamento temporal, como se deslocam sob novas regras... “Há que se perseguir as séries”, para além das dimensões horizontal e vertical, é preciso “formar uma transversal, uma diagonal móvel, na qual deve se mover o arquivista-arqueólogo” (DELEUZE, 2005, p. 32).

Ao valorizar o estilo singular de Foucault, Deleuze (2005) direciona a ele uma opinião de Boulez sobre o universo rarefeito de Webern: “Ele criou uma nova dimensão, que poderíamos chamar dimensão diagonal, uma espécie de distribuição de pontos, dos blocos ou das figuras, não mais no plano, mas no espaço” (DELEUZE, 2005, p. 32).

Destaca Gilles Deleuze (2005) que nessa arqueologia foucaultiana tudo é passível de mudança, pois os enunciados se parecem com sonhos, sendo, portanto, ficção, ao mesmo tempo que tudo é real no enunciado, em sua manifestação. Então, sim, “e tudo muda, como num caleidoscópio, segundo o corpus considerado e a diagonal que se trace” (DELEUZE, 2005, p. 29).

Busca-se perseguir o tênue fio com que se amarram as verdades conhecidas nacionalmente sobre o Congresso de Milão, na tentativa de compreender como se entrelaçam, como se ligam, como se sustentam essas informações. Longe de uma perseguição que tente revelar um elemento oculto ou um sentido secreto escondido, o desejo está em “chegar a essa simples inscrição do que é dito enquanto possibilidade do *dictum*, o enunciado” (DELEUZE, 2005, p. 26). O interesse está no pedestal que o sustenta, em “poli-lo, e mesmo moldá-lo, inventá-lo” (DELEUZE, 2005, p. 27).

Pretendemos nos servir dos conceitos-ferramentas foucaultianos *arquivo* e *verdade*. É por meio do arquivo, no escavar dos documentos, que as verdades são forjadas, é um movimento que busca decompor a linguagem, descrevê-la e analisá-la a fim de que se chegue a um dado enunciativo, e “a análise de uma língua sempre se efetua a partir de um *corpus* de falas e textos” (DELEUZE, 2005, p. 27).

É possível ver essa perturbação necessária quando os autores Jorge Ó e Júlio Aquino (2014, p. 209) ressaltam a proposta do filósofo sobre “a palavra curiosidade que deveria ser apropriada como inquietação”. É essa curiosidade inquietante que nos provoca a fazer sacudir, dentre os destroços ou do edificado, tanto “a coisa dita” quanto a “coisa que se fala”.

Vale ressaltar que a verdade utilizada aqui como uma das ferramentas da pesquisa se distancia do entendimento de verdade como a produção de enunciados verdadeiros; refere-se, sim, à verdade manejada por Foucault (2013), uma produção da verdade que está no domínio do regrado e do pertinente, trata-se da verdade em sua relação por e para a produção de discursos.

Nesse movimento, temos a história como único *a priori* e procuramos colocar sob suspeita o que nos foi falado sobre, considerando que há muito no evento ainda a ser aprofundado a partir do que podemos encontrar nos documentos que não foram traduzidos – do dito nesses documentos –, sobre o Congresso. Assim, procuramos provocar a “memória histórica”, que pode se configurar no discurso histórico como “a coisa dita” e a “coisa que se fala”.

É sob a tríade Arquivos-Memória-História que pretendemos fazer tremer a “coisa que se fala”, história no sentido de contestar a “memória conservada”, cristalizada pelos enunciados que, ao criarem um discurso histórico, consagram verdades sobre o Congresso de Milão como “memórias históricas”.

Michel Foucault provoca-nos a pensar a história, no sentido de fazê-la tremer. Mexer com a história, essa história... a história da racionalidade, que foi construída, erguida, monumentada e consagrada como representativa de uma realidade, de um fato, de uma verdade, aquilo que foi eleito do mostrar, aquilo que foi desenhado, aquilo que foi engessado, uma presença materializada do passado que se deseja preservar e anunciar. Um reconhecimento histórico de uma mesma história que mantém uma história mesma.

Na obra foucaultiana *Ditos e Escritos*, o autor francês apresenta sua compreensão sobre essa história tradicionalmente legitimada:

Acredito que a história foi objeto de curiosa sacralização. Para muitos intelectuais, o respeito distante, não informado e tradicionalista em relação à história era a maneira mais simples de harmonizar sua consciência e sua atividade de pesquisa ou de escrita: sob o signo da cruz da história, qualquer discurso se tornava prece ao deus das justas causas (FOUCAULT, 2015b, p. 64-65).

Em nome da grande causa a que essa história serve, a história tradicionalista e racional, deve-se garantir o dizer histórico. O dizer histórico como reprodução do mesmo concebe a “história organizada a partir do modelo da

narrativa como grande sequência de acontecimentos em uma hierarquia de determinações” (FOUCAULT, 2015a, p. 65).

Foucault apresenta outros modos de se fazer história:

O historiador – observem – não interpreta mais o documento para apreender por trás dele uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernido a um objeto particular e a uma época determinada, e são as relações internas ou externas desse corpus de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador (FOUCAULT, 2015b, p. 305).

Nesse sentido, ao ensaiar a história me vejo diante dos documentos, arrebataada pelos registros, movimentando o olhar pelas relações internas ou externas, despertando a necessidade de aproximar-me cada vez mais, de observar seu reflexo ao sol, suas nuances, seus contornos, como possibilidades outras, que não a mesma citada e evidenciada pela mesmidade.

Movimentos no caminho

“História da educação de surdos: verdades que (dis)cursam... para além de uma história mesma, (ar) riscando novas possibilidades sobre Milão” é um projeto de pesquisa doutoral em Educação, na linha Educação e Processos Inclusivos, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Por ser um projeto em movimento, ainda está em processo de construção e desconstrução dos traços que temos riscado para o esboço de uma história outra.

É uma desconstrução que não deseja a destruição de uma história anteriormente contada e repetida. Ela, a história contada e repetida, mantém-se, mas aqui se deseja fazer ouvir outras narrativas, de outros personagens, de outros documentos, de outros achados sobre a história mesma já conhecida, para que nos movimente e a vejamos de outros ângulos, com o propósito de mostrar sua complexidade, na teia de documentos e congressos não conhecidos em que se emaranha a educação de surdos, nessa perspectiva de uma história outra. O intuito que se tem não é o de absolver Milão, se deseja, sim, evitar narrativas simplistas e marcadas por antagonismos do presente rejeitados naquele passado.

Esse esboço não tem a pretensão de desconstruir o que já está construído e monumentado historicamente sobre a educação de surdos, a partir de pesquisas e referências que temos em nosso país. Propõe, sim, o movimento de sair do lugar (do mesmo canto) que tem sido olhado por décadas e do que, então, tem sido contado a partir dessa mesma perspectiva (daquele mesmo canto), o que se vê ali na formação do discurso sobre essa história, que tem se repetido.

Trata-se de uma provocação, de causar uma inquietação, o afastamento, o deslocamento, para que seja possível olhar de outros lugares (de outros cantos), ver a história de outras perspectivas e, então, relatar, contar, discursar sobre outros elementos que fazem parte dessa história, mas que se encontravam invisibilizados por permanecerem no “ponto cego” da perspectiva de onde, antes, se olhava.

Nesse sentido, para provocar a inquietação, a pergunta-síntese da pesquisa aqui relatada é: Como uma leitura dos diversos documentos sobre o Congresso de Milão problematiza uma história dada e sugere uma história outra?

O movimento dessa pesquisa parte de uma abordagem de inspiração foucaultiana. A investigação tem como objetivo geral analisar as fontes documentais sobre o Congresso de Milão enquanto exercício de releitura de um evento a ser problematizado.

É uma análise que busca compreender a história já traçada sobre a educação de surdos, que, forjada a partir dos discursos acadêmicos, tem se constituído como uma verdade sacralizada sobre o monumental Congresso.

Os capítulos da pesquisa devem ser desenvolvidos a partir dos objetivos específicos, que se seguem.

O primeiro objetivo específico é apresentar a proposta de trabalho arqueogenalógico, que a partir do objetivo geral aponta os caminhos traçados pelos objetivos específicos. O capítulo introdutório busca espelhar o desenvolvimento da pesquisa, a partir de pontos fundamentais desse projeto que se movimentam e se sustentam em seu eixo.

O segundo objetivo específico é reler os documentos acerca do Congresso de Milão como fontes que podem constituir uma série de análise (atas, textos, narrativas). Intenciona-se apresentar os riscos de uma história hegemônica a partir da história consolidada sobre Milão, a partir de narrativas sobre o Congresso encontradas nas produções acadêmicas de referência da

área da surdez. Tais produções têm forjado verdades que foram sacralizadas em nossas produções nacionais.

O terceiro objetivo específico é analisar os diversos documentos sobre Milão que compõem um mosaico sempre a ampliar. Propõe-se, aqui, apresentar novos vestígios históricos que compõem novos/antigos acervos sobre o acontecimento de Milão. Novos por se tratar de documentos que, até então, não foram usados como referência para a construção da história monumentada, a já conhecida sobre a educação de surdos. Antigos por se tratar de documentos históricos, como atas oficiais do evento que não foram citadas, apresentadas nem consideradas na história conhecida. Faz-se necessário, aqui, colocar debaixo dos olhos documentos que compõem o arsenal histórico, que foram invisibilizados, reivindicando seu reconhecimento e importância para visibilizar narrativas, discursos, personagens, dentre tantos indícios que podem forjar novas possibilidades sobre o referido Congresso de Milão, uma proposta de olhar a história como um mosaico.

O quarto capítulo tem como objetivo específico tencionar o enredo e os personagens do Congresso de Milão no emaranhado das discussões sobre currículo proposto e praticado, sobre multiplicidade de métodos, sobre experiência, sobre os confrontos que evidenciam o jogo saber/poder, sobre a Sociedade de Difusão do Método Oral Alemão, dentre outros. Dessa forma, tende-se a visibilizar novidades e personagens desconhecidos a partir de um documento antigo e desconhecido, na busca por compreender como o documento oficial do evento, com mais de quinhentas páginas, foi substituído por uma narrativa encurtada e simplificada, talvez maniqueísta.

Visa trazer, aos olhos, novos e velhos personagens que participaram do evento – Dom Giulio Tarra, Adolphe Franck, Sr. Magnat, Thomas Gallaudet, dentre outros –, bem como evidenciar os quatro participantes surdos, segundo as Atas Oficiais de Fornari – Claudius Forestier, Felice Carbonera, James Denison e Joseph Nicolas Theobald. Esse é o capítulo que deve trazer as novidades, no sentido de apresentar à história conhecida e sacralizada uma nova história com seus acessórios, com seus detalhes, que devem desafiar novas reflexões sobre a história mesma, provocar outras possibilidades de histórias e verdades a partir dos documentos-monumentos apresentados, (ar)riscando outros modos de olhar para o Congresso de Milão.

O quinto capítulo tem o movimento específico de avaliar o Congresso de Milão, a partir de uma visita a 1883 – Congresso de Bruxelas. Trata-se de olhar para o Congresso de Milão a partir das reflexões do Congresso seguinte. Olhar a partir de um Congresso que aconteceu três anos após o de Milão tem a intenção de fazer uma primeira avaliação, um movimento que busca evidenciar as discussões que lá foram travadas, partindo de Milão até aquele momento – o de Bruxelas.

No sexto capítulo, busca-se provocar outra leitura de Milão para a história da educação de surdos, a partir de novas incidências que provocam uma história outra. Esse capítulo encarrega-se de finalizar a pesquisa, sem a intenção de fechar a discussão. Ao contrário, o movimento que se busca é o de provocar e refletir sobre uma história em curso, que poderá a qualquer momento ser enriquecida em seu trajeto com a aparição ou visibilização de novos elementos.

Uma conversa com os mortos

É uma pesquisa documental-monumental que utilizará como fontes primárias as atas e os relatórios do Congresso Internacional para o Melhoramento da Condição dos Surdos-mudos, ocorrido em Milão (1880), conhecido como Congresso de Milão:

- Atas do Congresso Internacional realizado em Milão, de 6 a 11 de setembro de 1880, para melhoramento da condição dos surdos-mudos, de Pasquale Fornari (1881);
- Relatório ao Ministro do Interior e dos Assuntos Religiosos sobre o Congresso Internacional reunido em Milão e sobre o estado da instrução dos surdos-mudos nos principais estabelecimentos dedicados a eles na Itália, por Adolphe Franck (1880);
- Relatório ao senhor Eugène Pereire, presidente do Comitê que organizou o Segundo Congresso Internacional (Congresso de Milão), por Ernest La Rochelle (1880);
- Relatório sobre o Segundo Congresso Internacional de Professores Surdos-Mudos (Congresso de Milão), por Edmund Treibel (1881);
- Relatório sobre o Congresso Internacional de Milão, de Louis-Ernest Peyron (1880);

- Relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de Educação para Surdos (Congresso de Milão), por Arthur Alfred Kinsey (2011);
- Relatório ao Presidente do Conselho do Ministro da Instrução Pública e das Belas Artes sobre o Congresso Internacional dos Mestres dos Surdos-Mudos (Congresso de Milão), escrito por Auguste Houdin (1881);
- Relatório *Impressões sobre Milão* de James Denison (1881), um dos quatro surdos presentes no Congresso.

Soma-se aos documentos-monumentos anteriormente relatados:

- Fac-símile da versão impressa em 1900, texto francês editado por Henri Gaillard e por Henri Jeanvoine.

Os materiais analisados não são conhecidos nem disponibilizados na língua portuguesa, sendo, por esse motivo, realizado um exercício de tradução de documentos e, então, de análise arqueogenalógica.

Esse é um grande repertório que apresenta novas possibilidades sobre uma história que já tínhamos como pronta e acabada. Surgem documentos, personagens e discursos outros que nos apresentam um panorama maior sobre o acontecimento e que colocam em suspenso verdades sobre o considerado fatídico evento, além de provocar outras possibilidades de histórias e verdades a partir dos documentos-monumentos apresentados, (ar)riscando outros modos de olhar para o Congresso de Milão.

Para tanto, pretende-se conversar com os mortos, trazer a coisa dita que não foi falada (ecoada), pretende-se visibilizar os diversos personagens que compunham o cenário do evento. Pretende-se provocar a mudança, no sentido de fazer movimentar, olhar a partir de outras perspectivas para o lugar do “acontecimento” Congresso de Milão. Pretende-se apresentar um evento outro, que não o mesmo do documento mesmo das produções mesmas, da “coisa que se fala”, que tem sido consagrada no Brasil.

O objetivo aqui não é o de confrontar pessoas, autores, pesquisadores, mas de confrontar narrativas com narrativas, buscando a verdade da história e a “veracidade, ou, como preferiremos dizer, com o objetivo de fidelidade da memória” (RICOEUR, 2007, p. 146).

Faz-se necessário compreender como o evento-acontecimento “Congresso de Milão” ganhou essa relevância e envergadura, mesmo as pesquisas tendo se sustentado em produções que não foram as fontes primárias. O desejo está em entender como a produção de algumas verdades foram

sacralizadas, sendo constantemente repetidas sem manuseio comprometido com as fontes primárias. Buscam-se de forma contundente suas principais discussões forjadas e as tramas que o produziram historicamente, transformando-o em uma memória saturada e o constituindo como um *lugar de memória*, no sentido que dá Pierre Nora (1993).

Rodrigues e Vieira-Machado (2022), a partir de Nora, destacam que

Os “lugares de memória” são bastiões onde a história se escora e, se a memória fosse ainda existente, não seriam necessários. A grande problemática desses lugares está justamente no apagamento de todo o curso e movimento da história uma vez que são momentos desse período, recordados do movimento da história e entregues de volta. Se esse campo não tomasse posse das memórias para deformá-las, transformá-las, fixá-las, os “lugares de memória” não seriam necessários (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO, 2022, no prelo).

Os lugares de memória encarregam-se da conservação e propagação da história, a fim de fixar determinada história. Mas não dão conta de toda aquela história – de todo aquele acontecimento. Memoriamos recortes da história – com suas transformações, deformações e desgastes do acontecido –, ao mesmo tempo que somos desmemoriados do não recortado, das partes (falas, presença, pessoas, lugares...) enjeitadas.

Forçar os olhos para ver um pouco mais

Foucault “revolucionou a história” por querer ver para além da ponta do iceberg, ele busca para além do facilmente visto, do já traçado historicamente, do que se tornou existência nas narrativas tradicionalmente.

O autor busca desembaçar sua visão, ver o que sempre esteve por lá, o que sempre fez parte. Olhar um pouco mais de perto e de outros ângulos o mesmo.

Trabalhar na perspectiva foucaultiana é um constante exercício de inquietude diante do visto e do apresentado, é um exercício de aproximação das nuances históricas, até que a nossa pequenez se torne evidente diante da grandiosidade de como a história pode se apresentar diante de nossos olhos... daquilo que está bem ali o tempo todo, o restante do iceberg.

Foucault diz que, ao mesmo tempo que se alia a certas discussões do tempo da história, se afasta da história, da ideia de sucessão linear e discursiva daquilo que é aparente.

É preciso forçar o olhar, tentar enxergar o lado embaçado das coisas, sair do conforto da enganosa nitidez, de como estão para nós dispostas. Buscar, em meio aos borrões do tempo, do espaço ou da língua que nos dificultam a visão, histórias outras, narrativas outras, pessoas outras, heróis, anônimos, os visíveis e os invisíveis, "o dito" e o "não dito", o monumento e o restolho.

Se a prática está, em certo sentido, "escondida", e se podemos, provisoriamente, chamá-la "parte oculta do iceberg", é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase-totalidade de nossos comportamentos e da história universal: temos, frequentemente, consciência deles, mas não temos o conceito para eles (VEYNE, 2008, p. 248).

A história é aquilo que efetivamente se processou... é um retorno a essa coisa fragmentada, multifacetada do registro da experiência, os registros que estão arquivados e que, ao mesmo tempo, não estão todos arquivados. Então o exercício é compreender que temos acesso a recortes do evento, do falado, do acontecido – o registro do que se passou (mas não de tudo o que se passou). É nesses recortes que outros recortes são forjados e que as histórias são produzidas – sendo assim, essas histórias não são representações da realidade do acontecimento naquele tempo histórico, as histórias monumentadas não detêm toda a história.

Para Foucault, ao mexer com a história para produzir história, faz-se necessário estudar os discursos com procedimentos de exclusão, como no exemplo do iceberg que tem uma parte que aparece e uma enorme parte que não aparece... lidar com a população das coisas ditas e com a população mais numerosa das coisas que não vemos... o que foi dito e o que não foi dito... o modo de ser das empericidades... é uma pequena fração do universo das experiências.

Arqueologia da ciência se faz a partir da história do contínuo, na ideia de tradição, de evolução, de sistemas unitários, a ideia de um conjunto sincrônico. Nesse sentido, aproxima-se da ideia da historiografia, que percorre a observar o sincrônico na sua dispersão, e não de forma achatada.

É preciso observar uma história do deslocamento, uma história do não sincrônico e no diacrônico, uma história das diferenças, das irrupções, o

conjunto sincrônico na sua dispersão, na descontinuidade, contra uma história do contínuo, de sínteses pré-fabricadas, aceitar que o que existe é um conjunto de acontecimentos dispersos.

Foucault está muito comprometido em trabalhar com o descontínuo... a história das coisas efetivamente existiu, seus rastros (documentos), a história das coisas produzidas. A história propõe fraturar e observar as séries em suas inconstâncias, suas possíveis variações, suas possíveis diferenciações, seus possíveis deslocamentos, para compreender os debates nelas inscritos.

A proposta caminha no sentido de mexer com aquilo que aparentemente se encontra fixado, que aparentemente está acabado, delineado, coroadado, sacralizado. Sim, o autor intenciona colocar essa história em movimento, mostrar sua descontinuidade, apontar os descontornos de seu esboço, escorá-la de sua divindade, a fim de profanar o divinal, pois "a História tem hoje a missão de fazer defeitos nas memórias, de fazer as memórias errarem, já que a História tem uma relação diferencial e conflituosa em relação às memórias... monumentalizadas, cristalizadas" (ALBUQUERQUE-JÚNIOR, 2019, p. 260).

Um convite ao cipoal

É um convite ao cipoal, a emaranhar-se nas densidades discursivas que os documentos históricos nos trazem. Um convite a pensar na história, na situação intrincada inerente a ela, na cipoada que, por vezes, lanha a nossa racionalidade ontológica persistente.

O trabalho de pesquisa aqui discutido não pretende ser afrontoso com os autores que contribuíram para a história que temos a partir do Congresso de Milão de 1880. Compreendemos que o cenário até então construído foi forjado a partir dos poucos documentos acessíveis e que a questão da não tradução da maior parte dos documentos limitou a composição sobre o evento. Ademais, inflamados pelas narrativas circuladas sobre o fatídico evento, pelas práticas domesticadoras em relação aos surdos e pela militância que marchava em direção a um lugar outro, um lugar da comunidade surda, de se fazer presente, de demarcar seu espaço, esses autores foram os tijolos que ergueram essa história mesma, construída pelos ecos que forjaram verdades sobre o evento.

O confronto se faz necessário em uma pesquisa como a aqui apresentada, os riscos devem valer a pena, no sentido de trazer à tona novos rostos.

Mas o confronto que se deseja está em relação às verdades, estas verdades e aquelas verdades... as verdades deste tempo, “o falado” sobre o evento e as verdades daquele tempo – “o dito” por aqueles que se deseja trazer à vida. Haveria, talvez, a possibilidade de diálogo? O que, ainda, temos a saber a partir daquilo que, supúnhamos, já sabemos?

Nesse sentido, meu objetivo não é criticar, simplesmente, os documentos produzidos no Brasil sobre a educação de surdos, sobre surdez e sobre língua de sinais. Não se pretende, pois, uma atitude de “jogar pedra”, mas, junto a Foucault, pensar formas de rever o que já está em ruínas e pensar se algo mais pode ser implodido.

Evidencio que considero esses trabalhos relevantes para chegarmos aonde chegamos. Minha pesquisa só se torna possível pela existência desses trabalhos. Minha intenção é, sim, provocar algumas das lacunas dadas por diversos fatores, ao mesmo tempo que poderá deixar aberta várias outras lacunas.

Não me dedico a “salvar” Milão (1880), mas a analisá-lo como um evento que permanece, apesar do já dito, tendo muito a nos dizer. A história é movimento, e o contato com fontes outras tem nos ampliado leituras e narrativas, provocando-nos a buscar, no movimento da história, novos tons.

Ela, a história, não se deixa prender no tempo ou no espaço e não se permite cristalizar, nem mesmo nas produções já publicadas. Escapa, revela a face que estava nas sombras, mostra-se de outros ângulos, quando nos permitimos deslocar, a tentar olhar andando atrás do seu revoltear.

É preciso revoltear na história da educação de surdos, como fazem os pássaros na floresta. Essa ação de pôr-se em movimento, que fazem ao agitar-se em várias direções e sentidos, ao dar voltas, ao revolver-se quando necessário. Esse é um movimento de polinização, de produção do novo, que deve agitar a história plantada.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: Edusc, 2007.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.
- BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CANDIOTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, n. 79, p.

257-272, ago. 2002.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015^a.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.

GALLO, S. (org.). **Repensar a educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Ó, J. R. do; AQUINO, J. G. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RICOUER, P. **Sobre a tradução**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

RODRIGUES, J. R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900)**: problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Olhar novamente para o congresso internacional de educação para surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, 2022. No prelo.

VEYNE, P. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 2008.

A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR SURDO POR UMA MATRIZ DE EXPERIÊNCIA NO SÉCULO XIX

Daniel Junqueira Carvalho

Na dissertação de mestrado intitulada *Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o Ser Professor Surdo no espaço da inclusão* (CARVALHO, 2016), pudemos analisar os três modos de produção de subjetividades dos professores surdos no século XXI, contratados pela Secretaria de Educação do Estado, na região próxima à capital do Espírito Santo. Procuramos pensar os processos que se dão nas seguintes frentes: **resistência**, **salvacionismo** e **prática docente**.

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (Giples) tem produzido novas séries de problematizações com diferentes objetos de análises para variados campos investigativos que têm sido bastante interessantes para os membros pesquisadores. As noções foucaultianas de **arquivo** e **documentos** (FOUCAULT, 2014, 2015b) têm sido fontes referenciais de grande relevância para produzir uma perspectiva inovadora do fazer historiográfico. E outros comentaristas e intercessores, como os historiadores Durval Albuquerque Júnior (2019), Jacques Le Goff (2013), Paul Ricoeur (2007), laboram com a história e memória desde a abordagem foucaultiana e têm produzido muitas reflexões.

A partir da constituição do arquivo enquanto uma determinada seleção e organização serial de documentos, os investigadores têm priorizado uma análise da história da educação de surdos de diferentes modos e olhares que rompe com a mesmice de produções as quais, muitas vezes, continuam fabricando e reproduzindo uma mesma discursividade normativa no campo

acadêmico e científico. Poucos reproduzem e exploram a história da educação de surdos nos séculos XVIII e XIX, focando no presente como sendo o contexto de maior importância para a investigação em seus campos analíticos; assim, silenciam os muitos acontecimentos históricos e memoráveis daqueles tempos que foram essenciais para o momento presente.

Importante lembrarmos os sujeitos surdos-mudos Jean Massieu, Laurent Clerc e Ferdinand Berthier, como sendo os primeiros alunos que se tornaram repetidores e professores do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, educados pelo abade Sicard. O instituto, fundado pelo Abade L'Épée em meados do século XVIII, teve, no início do século XIX, o abade Sicard como seu primeiro diretor. Sabe-se que, antes de se tornar diretor, Sicard foi preso por acusações de contrarrevolução, o que o levou a quase ser executado. Apesar de ser considerado quase como um carrasco, os próprios surdos-mudos e outras pessoas intervieram, como o surdo-mudo Massieu, manifestando solidariedade e buscando formas de salvar o abade. Que atitudes possibilitaram esses surdos-mudos a manifestarem o desejo de "salvar" o abade no final do século XVIII? Após se tornar diretor, o abade Sicard seguiu as mesmas práticas pedagógicas e de ensinamentos do Abade L'Épée, o que lhe possibilitou escrever livros sobre a educação de surdos. Teriam sido essas práticas que subjetivaram os surdos-mudos a atuarem nas práticas de serem professores?

Para analisarmos algumas questões importantes, fazem-se essenciais certas indagações: nos tempos do abade L'Épée e Sicard, em que momento os surdos-mudos começaram a atuar com as práticas pedagógicas e de ensinamento, antes de se tornarem professores? Existiam olhares e discursos desses abades que oportunizavam que surdos-mudos fossem formados para atuarem como professores e futuramente ocuparem um cargo no Instituto e serem remunerados pelo trabalho desenvolvido? Ou as práticas se davam pela falta de professores no Instituto? Ou estavam testando intelectualmente possíveis capacidades e habilidades dos surdos-mudos? Ou estavam utilizando corpos surdos-mudos como modelos para outros surdos-mudos para verificar se aprendiam de forma mais útil e prática? Em uma escrita, Ferdinand Berthier relata a vida desses três sujeitos na história: as suas experiências como educador, Jean Massieu, Laurent Clerc.

Alguns textos de Ferdinand Berthier na língua francesa foram traduzidos para a língua portuguesa, enquanto outros permanecem sem tradução. E as escritas dos outros surdos-mudos, como Pierre Desloges, Laurent Clerc,

Benjamin Dubois, Eugène Allibert, Lois-Auguste Capon, entre outros? E as escritas dos trabalhos de L'Épée, Sicard, Étienne-François Deschamps, Louis Pierre Paulmier, Roch-Ambroise Auguste Bébien, entre outros?

Esses saberes são documentos, e a maioria não se encontra traduzida para a língua portuguesa. Por meio desses saberes, encontram-se os poderes marcados por relações de condução dos comportamentos dos surdos-mudos no Instituto, que foram modificados ao longo do tempo. Assim, temos que pensar também sobre como as relações eram conduzidas entre o Instituto e Estado Imperial, bem como sobre os investimentos para a educação de surdos-mudos. Mas podemos nos questionar: e entre os próprios surdos-mudos, como isso se dava?

Importante também indagarmos como os surdos-mudos, para serem professores, são atravessados nessas relações de condução e quais são as estratégias e técnicas utilizadas nesse processo de subjetivação. Como se deram os congressos sobre educação de surdos, como as relações foram sendo conduzidas para subjetivar comportamentos dos alunos surdos-mudos e professores surdos-mudos? E após o Congresso de Milão de 1880?

Na relação de saber-poder, são produzidos processos de subjetivação dos surdos-mudos em suas condutas de si e dos outros, observando como os outros surdos-mudos eram conduzidos subjetivamente, sendo professores, por meio das práticas de ensinamento e de práticas pedagógicas. Nas relações da condução das condutas do Instituto e do Estado Imperial, perguntamos: como eram as atitudes dos surdos-mudos sendo professores? E como os surdos-mudos, sendo professores, eram conduzidos no pós-Milão?

Consideramos que a constituição do ser professor surdo no século XIX está organizada por uma matriz de experiência, com três eixos: **formação dos saberes, normatividade dos comportamentos e processos de subjetivação.**

No primeiro eixo, a formação de saberes organiza-se na ordem do saber dos discursos que são circulados, proliferados, tornados permanentes e que modelam outros, bem como acumulam conhecimentos, possibilitam rejeitar alguns, criam novos saberes que potencializam as relações de poder naquilo que seja mantido como verdadeiro.

Quando se fala sobre a história da educação de surdos, o professor surdo está nessa direção, de que há práticas que foram sendo assumidas a partir de uma interpretação desse sujeito, que também se deixava conduzir. Quando se chega ao Congresso de Milão de 1880, o professor surdo "morre", ou seja, a preferência pelo método oral puro gerou a compulsória aposentadoria e

demissão de professores surdos. E após esse acontecimento, segundo a narrativa hegemônica, o movimento em prol do professor surdo e da língua de sinais emerge em sentido político e acadêmico somente após o fortalecimento da linguística de William Stokoe, com o estudo da língua de sinais em meados do século XX. Os estudos sobre as línguas de sinais ganham mais destaque e forças para o olhar da identidade, da cultura e da comunidade linguística. Os olhos voltam-se mais para o presente e futuro, menos para o passado, e, assim, cria-se um vácuo na investigação histórica documental dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nos séculos XVIII e XIX.

O arquivo tem potencializado, para o grupo de pesquisa Giples, uma forma de trabalhar com o **método serial** proposto por Deleuze (2005), compreendendo os documentos a partir de uma análise investigativa. Existem muitos documentos em língua francesa que não foram traduzidos para a língua portuguesa, sendo pouco explorados pelas pesquisas. Documentos que foram escritos por L'Épée, Sicard, Paulmier, Bébien, Berthier, Ladebat, Esquiros, Bouilly, Desloges, Denis, Gaillard, Deinison, entre outros. Tais documentos são saberes indispensáveis que devemos analisar. Isso porque pensamos que a partir de seus registros, teremos saberes que revitalizam memórias da história de um passado e trazem elementos sobre as experiências desses sujeitos, que podem potencializar, por meio da historicidade de seus relatos, saberes para o nosso presente.

No segundo eixo, a normatividade dos comportamentos, há esses deslocamentos das condutas dos corpos surdos no Instituto que foram descritas nos documentos por L'Épée, Sicard e Paulmier. Isso fala sobre como foram as práticas pedagógicas, de ensinamentos, de ser repetidor e de ser professor, além do fluxo de relações de poder no interior do Instituto, em relação ao Estado Imperial, bem como aos professores, aos alunos surdos-mudos, aos investimentos, entre outros.

Nessa linha, aproximamos essas noções com a ótica foucaultiana de **governamentalidade** e com o modo com que o conjunto de poderes se exerce nessas práticas de relação de condução de condutas. É nesse exercício de poder que focalizamos ao pensarmos nas condutas do conceito de governo de si e dos outros.

No terceiro eixo, o processo de subjetivação dos professores surdos, os documentos vão possibilitar emergir os movimentos de condutas de si e dos outros nos discursos sobre os surdos-mudos. A tese é de que, entre os séculos XVIII e XIX, já circulavam os processos de subjetivação dos professores

surdos, emergindo na condição de possibilidade pelo foco da **resistência**, do **salvacionismo** e da **docência**.

Para concluir, sem finalizar, traz-se a reflexão de (des)construir a investigação como pano de fundo da *Matriz de Experiência* (FOUCAULT, 2010), que faz parte de um conjunto de pensamentos de Michel Foucault (DELEUZE, 2013) sobre as três dimensões que têm causado transformações e possibilitaram as produções de trabalhos admiráveis, uma teoria-prática como **caixa de ferramentas**:

Deleuze: [...] desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é esse outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). **A prática é um conjunto de revezamento de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra.** Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro [...].

Foucault: [...] É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; **ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora.**

Deleuze: Exatamente: Uma teoria é como **uma caixa de ferramentas.** Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. [...] Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, **Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e, se eles não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica** (FOUCAULT, 2015a, p. 128-132, grifos meus).

Deleuze reelabora as três dimensões foucaultianas como sendo “o conjunto do pensamento de Foucault”, isso “quer dizer: aquilo que o força a passar de um nível a outro. O que o força a descobrir o **poder** sob o **saber**, e o que o força a descobrir os ‘**modos de subjetivação**’ fora das malhas do **poder**?” (DELEUZE, 2013, p. 110, grifos meus).

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. Raros e rotos, restos, rastros e rostos: os arquivos e documentos como condição de possibilidades do discurso historiográfico. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

CARVALHO, D. J. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

DELEUZE, G. Rachar as coisas, rachar as palavras. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. Intelectual e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FOUCAULT, M. Michel Foucault explica seu último livro. In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamentos**. Tradução de Elisa Monteiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b. (Ditos & Escritos II).

FOUCAULT, M. Questão de método. In: FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1893)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Unicamp, 2007.

O CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDOS- MUDOS, DIJON – 1898: AS MULTIFACETADAS RESISTÊNCIAS SURDAS E SUAS PIROTECNIAS

José Raimundo Rodrigues

Uma escultura, um ponto turístico, um ponto de partida

Dijon é uma cidade do interior francês, pertencente à região da Borgonha. Fora da cidade, na Cartuxa de Champmol, há uma escultura do artista holandês Claus Sluter. A obra, de 1403, é intitulada *Fonte de Moisés*.⁴⁰ No centro do claustro há uma base de calvário hexagonal com a figura de seis grandes profetas da tradição judaica: Moisés, Davi, Isaías, Jeremias, Zacarias e Daniel. Um elemento comum aos seis é o fato de carregarem textos em suas mãos, quer seja em formato de pergaminhos ou mesmo de livros, conformes à imprensa moderna. Os seis profetas são observados por seis anjos, cada qual com expressões fisionômicas e movimentos de mãos que os tornam únicos.

Na tradição judaica e, posteriormente, assumida pelo Cristianismo, os profetas são portadores de uma verdade. Daí o elemento do livro, certo grafocentrismo que assegura que a verdade ali esteja explicitada e disponível para aqueles que não foram os interlocutores diretos da revelação divina comunicada ao profeta. Portanto, aqui já tocamos numa das características da verdade profética: ela é da ordem da revelação, tem sua origem fora do sujeito que a comunica. São apenas mensageiros, cumprindo uma tarefa,

40 Informações sobre a escultura: <https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/palissy/PM21000919>.

sem dúvida de grande responsabilidade, pois há sempre um arriscar-se nesse ser profeta.

Os profetas dizem, muitas vezes, aquilo que incomoda a comunidade. Falam de uma palavra de Deus que não é agradável, mesmo que seu pano de fundo seja ainda uma perspectiva de salvação. Por isso a conhecida associação de que o profeta anuncia e denuncia. Fala de um projeto e denuncia o que impede sua realização, convocando à conversão. A escultura da Cartuxa de Champmol coloca essa realidade como base para o que se estabelecia acima, que era a escultura da paixão de Jesus. Sob o olhar de Maria, de Madalena e de João, morre na cruz aquele que fora anunciado pelos profetas. A tradição cristã tomou a verdade judaica e fez uma dobra, apresentando como salvador um Messias perecível.

Tomo essa escultura de Dijon, um ponto turístico na atualidade, mas possivelmente local de interesse artístico já no fim do século XIX, como ponto de partida desta reflexão sobre uma parte de minha pesquisa doutoral. Desde 2018, sob orientação da professora Dra. Lucylene Matos da Costa Vieira-Machado, tenho refletido sobre os congressos internacionais organizados por surdos e tive como objeto de pesquisa, no mestrado em Educação, o Congresso Internacional de Paris (1900) e suas duas seções, a de ouvintes e a de surdos. No doutorado retomei os congressos de Paris (1889), Chicago (1893), Genebra (1896), Dijon (1898) e Paris (1900). Compartilho aqui algumas de minhas percepções acerca do Congresso de Dijon, evento de pequena participação que, surpreendentemente, nos reserva gratas possibilidades de se problematizar a educação de surdos a partir de um lugar do interior, um pouco ao largo do movimento predominante de uma elite surda francesa sediada em Paris.

Considero que Dijon nos apresenta uma comunidade surda com seu rosto variado, não se preocupando em esconder ou camuflar conflitos, desejosa por dizer suas verdades. Sim! Mais de uma verdade e sem pretensões de revelação divina. Se Moisés recebe de Deus as tábuas da Lei gravadas em fogo, podemos dizer que o texto de Dijon realiza o inverso, fazendo queimar palavras humanas para com elas anunciar uma verdade. Uma verdade surda de uma parte da comunidade surda, a despeito de pressões pacificadoras e homogeneizantes.

Apesar de se tratar de um recorte da tese, considero que a pergunta-problema que me movia ao ler o texto das atas do Congresso de Dijon era: Quais as discursividades resistentes no Congresso de Dijon? Assim,

delineou-se, para mim, como objetivo geral o analisar daquelas discursividades, experienciando meus objetivos específicos de: a) investigar as discursividades resistentes no evento; b) compreender as relações de poder-saber envolvidas nas discursividades; c) descrever as multifacetadas resistências do evento e seus reflexos/incidências na educação de surdos.

Um evento esquecido, aquecido e incendiário

A sequência de congressos organizados por surdos no período pós-Milão (1889 – Paris; 1893 – Chicago; 1896 – Genebra) aponta para uma comunidade surda resistente, organizada, protagonista de suas lutas e disposta a enfrentar a gradativa implementação do método oral puro. Dijon foi um congresso de curta duração. As atas mencionam como tendo ocupado o período de 27 a 29 de agosto de 1898, todavia, fica evidente que os debates ocorreram apenas no dia 28. Como nas edições anteriores, a escolha da data busca coincidir com a Exposição Universal de Dijon. Tais exposições eram momentos em que, num dado lugar, se concentravam as apresentações dos grandes avanços das diversas áreas.

Dijon foi, desde sua intuição inicial, um evento planejado pela *Société des Sourds-Muets de la Bourgogne*. Os textos das atas sugerem que conflitos entre os surdos do interior e aqueles da capital eram conhecidos. Dessa forma, Dijon surge como um evento marcado por conflituosidade. Algo típico de qualquer movimento social. E, talvez, o documento de Dijon seja um salutar exemplo, ao deixar o conflito da comunidade surda adentrar os anais da história, de como não podemos continuar também repetindo uma narrativa que tem a comunidade surda como ingênua e passiva, unida aos moldes de uma felicidade paradisíaca.

Várias dificuldades foram vivenciadas pelos organizadores, a começar pelo possível patrocínio do evento. Mas foi o convite feito a Joseph Chazal, surdo extremamente crítico de seus pares da capital, um polemista nato, que nos parece ter desencadeado uma grande turbulência. Chazal foi o fundador do jornal *Sourd-Muet illustré* e era opositor às ideias de Henri Genis, Henri Gaillarde e Joseph Cochefer – três grandes líderes surdos parisienses. Outra liderança surda, Ernest Dusuzeau, declina do convite para presidir o evento ao saber quem seria o secretário. Alfred Boquin, surdo que ficara cego, tenta, sem êxito, resolver esse atrito. E a imprensa dos dois lados produz materiais com críticas recíprocas. A relevância desse fato é que, diante

da recusa de Dusuzeau, quem assumiu a presidência do congresso foi Henri Vanton.

Acerca dos participantes, o documento apresenta uma lista imprecisa, sugerindo um total de 119 pessoas. Seguindo a tradição, os registros foram feitos por meio dos sobrenomes. Dessa lista, depreende-se pelos pronomes de tratamento a presença de 23 mulheres, apresentadas, portanto, como esposa ou filhas de um sobrenome masculino. Além da comitiva francesa há apenas a menção à comitiva inglesa. O documento sobre a organização do evento justifica certo esvaziamento em função da proximidade do já anunciado Congresso de Paris (1900). Em meio aos participantes há o nome incômodo do surdo parisiense Henri Genis.

O programa do evento propunha a reflexão dos seguintes temas: “1º – Da instrução dos surdos-mudos; 2º – O que se deve preferir: método oral, mímico ou misto?; 3º – Sociedades de Ajuda Mútua para surdos-mudos; 4º – Da Federação das Sociedades de Surdos-mudos da França” (CHAZAL, 1899, p. 9, tradução nossa). O segundo tema sugere-nos que não havia, por ocasião de Dijon, uma total implementação do método oral puro, apesar de se terem passado 18 anos após Milão. O que isso nos permite questionar sobre a antiga narrativa, tão comum em solo brasileiro, de que após Milão se instaurou de imediato a “oralização”? Adentremos as sessões do evento.

As sessões: um mau início, a memória, a novidade, o protagonismo

Presidido por Henri Vanton, é provável que a primeira frase do evento, logo após a leitura das cartas de justificativa de ausência, tenha deflagrado outro atrito. Vanton abre o evento afirmando sua preferência pelo método oral. Surdos como Auguste Varenne e Jules Henry debatem com Vanton em defesa do método misto. O relato desse enfrentamento ganha beleza com a recordação de surdos sinalizantes do passado. Nota-se que a menção de alguns nomes como Berthier, Theobald, Chambellan é capaz de evocar a força do movimento que lutou pela valorização dos sinais na educação de surdos.

Na segunda sessão, vemos Chazal fazer uma retomada histórica dos métodos, e ele surpreende-nos ao se apresentar como surdo-falante, demonstrando haver grande parcela de surdos que faziam uso dessa forma de comunicação, e fazer também certa defesa de uma determinada aplicabilidade do método oral puro:

Quanto aos surdos-falantes, bastante numerosos nas escolas de surdos-mudos, devemos tentar com eles o uso exclusivo do oral puro: nós próprios, surdos-falantes, temos plena consciência de que a palavra falada é o grande meio de comunicação entre os homens, todos aqueles dentre nós a que o método oral tiver permitido conversar verbalmente com os ouvintes seremos devolvidos à sociedade. Não somos, portanto, de forma alguma oponentes do método oral puro, apenas pedimos que este método seja aplicado com muita cautela, ou seja, com os únicos sujeitos capazes de dele tirar proveito (CHAZAL, 1899, p. 33, tradução nossa).

Considero que a argumentação de Chazal nos ajuda a compreender o quão complexa era a convivência de métodos naquele período, bastante distante da simplista polarização que imaginamos entre “oralização” e sinais. O fato de se aconselhar que o método fosse utilizado com os que dele pudessem tirar proveito também nos direciona para a questão da classificação dos surdos nos ambientes escolares e para a própria subjetivação disso por parte da comunidade surda. A quem serve qual método? Ou qual método para que “tipos” de surdos? Há também outro elemento na fala de Chazal que nos parece apontar para uma hipervalorização da fala como essencial para a pertença do surdo à sociedade. Quais os motivos de nossa quase divinização da palavra falada? Não estariam presentes aí certos resquícios de uma cultura religiosa também centrada na fala?

O Congresso de Dijon encerra sua parte formal com duas resoluções:

Os membros do Congresso Internacional de Surdos-mudos expressam unanimemente os seguintes desejos:

1º – O método oral puro, atualmente em uso nas escolas de surdos-mudos, será mantido, mas apenas aplicado a surdos-falantes capazes de tirar proveito dele.

2º – Para o ensino de surdos-mudos de nascença, deve-se recorrer a um sistema que participe tanto da escrita como dos sinais, sem prejuízo das aulas de articulação e leitura labial, que podemos compartilhar com os melhores sujeitos desta última categoria (CHAZAL, 1899, p. 35, tradução nossa).

Aplicado aos surdos-falantes, o método oral puro permaneceu aceito por uma parcela da própria comunidade surda, e não por simples anuência ao que os professores ouvintes e defensores desse método apregoavam. Também os surdos perceberam que, no contexto de interior, uma educação de surdos que valorizasse essa aptidão nos surdos nascidos ouvintes

poderia se constituir como uma estratégia ou, quem sabe, uma contraconduta dessa comunidade. O saber da existência de “surdos-falantes” nos faz problematizar que, naquele contexto, não havia unanimidade sobre os métodos, podendo-se pensar certa fluidez na comunicação dos surdos, de acordo com o ambiente em que se encontravam.

Certa acolhida das aulas de articulação por parte dos congressistas em relação aos surdos de nascença pode ser uma ação de subjetivação do valor do método. Entretanto, dada a valorização dos sinais e sua defesa também presente na deliberação, acredito que o interesse daqueles homens e mulheres era de se servirem dos diversos métodos, tornando-se, assim, mais aptos para eventuais demandas do mercado de trabalho. Diferentemente da capital, talvez, no interior, o domínio de diversos aspectos da comunicação fosse mais útil e garantisse uma inserção nos poucos trabalhos de melhor remuneração, sem se submeterem a uma saída dos estabelecimentos com destino ao subemprego, à pobreza ou mendicância.

As deliberações não tocam na temática das sociedades de surdos-mudos, parecem concentrar-se no aspecto educacional. O debate acerca do associativismo surdo é marcado por conflitos, pois os surdos do interior se sentiam pressionados pelos surdos de Paris a aderir à proposta de criação de uma Federação das Sociedades Francesas de Surdos-Mudos. Henri Genis, parisiense, apresenta a proposta recebida com muitas críticas. O temor dos surdos do interior era de que um órgão federativo poderia não atender às necessidades que tinham em contextos muito distintos daqueles vividos pelos surdos educados, alguns de famílias nobres, bem-sucedidos, habitantes de Paris. Nesse conflito, explicita-se como também dentro da comunidade surda foi se dando certa hierarquização dos surdos em função dos saberes que detinham.

O debate sobre esse tema abre-nos uma cena que também é pouco discutida no Brasil. No pós-Milão, as associações de surdos-mudos constituíram-se como espaços privilegiados de proteção, de convivência, de preservação dos sinais, de envolvimento social. O documento de Dijon ofereceu-nos um belo panorama sobre esse protagonismo surdo ao citar as diversas associações francesas e mencionar suas datas de fundação: Amitié des Sourds-Muets de Lyon (1897); Association Amicale, antiga Société Universelle (1838); Association des Sourds-Muets de la Seine et de Seine-et-Oise; Société d'Appui fraternel (1880); Société des Sourds-Muets de la Bourgogne (1890); Association fraternelle des Sourds-Muets de la Normandie (1891);

L'Association amicale des Sourds-Muets de la Champagne (1894); Association humanitaire des Sourds-Muets de Provence (1895); Union française des Sourds-Muets (1895); Alliance silencieuse de Paris (1895).

Diante da lista acima, como continuar a pensar/repetir que o “efeito Milão” tenha provocado um silenciamento da comunidade surda? O associativismo surdo, com suas diversas matizes, é expressão de uma comunidade forte, resistente, empenhada em lutas, sensível aos sofrimentos apresentados por seus companheiros. A possibilidade de uma federação poderia, sem dúvidas, fortalecer o movimento, congregando as diversas associações sob uma mesma e grande bandeira, mas também poderia significar o sucumbir das particularidades que cada associação acabava por representar.

Congresso encerrado! Conflito continuado!

No fim do dia 28 de agosto, enquanto o comitê organizador se reuniu para elaborar a síntese do evento, aconteceu a distribuição de exemplares do jornal satírico *Le Piloni*, com artigo de Henri Gaillard criticando o Congresso de Dijon. Gaillard, que não participou do congresso, enviou os exemplares para a cidade de Dijon. Alguns queimaram publicamente o jornal em sinal de protesto. O mal-estar provocado por essa estratégia do surdo parisiense teve claras respostas durante o banquete do Congresso, colocando o único parisiense presente, Henri Genis, como alvo de muitas críticas. O antigo provérbio parece ter se concretizado: “In vino veritas!”. Dois brindes de Chazal possibilitam-nos acessar essas críticas, e o fato de terem sido registrados por ele, relator do congresso, possivelmente demarca sua intencionalidade de deixar como memoráveis suas palavras. Disse Joseph Chazal no primeiro brinde:

Que o Sr. Vuillemey, Presidente do Comitê, seu secretário, o Sr. Brost, bem como o Sr. Jovin, Gerling e Seguenot se dignem portanto a aceitar, mais uma vez, as minhas felicitações e os meus sinceros agradecimentos por terem mantido a sua confiança em mim, apesar das vil manobras de certos surdos-mudos de Paris, que se autodenominam a elite da França silenciosa e que, nesta constância, só conseguiram mostrar a estreiteza de seus pontos de vista e a baixeza de sua alma (CHAZAL, 1899, p. 58, tradução nossa).

Ainda outro brinde regado a vinho (ou vinagre?!):

Vamos parar, deixar Paris e sua Geena e, em vez disso, nos ocuparmos com o espetáculo reconfortante que todos nós oferecemos neste banquete fraterno. Aqui, como ontem no Congresso, vejo alguém que não é nosso amigo e, no entanto, não deixamos de caminhar lado a lado e de viver em harmonia. Estejais bem persuadidos de que teria sido o mesmo com todos os nossos adversários, se eles tivessem seguido o exemplo dado pelo Sr. Genis, e talvez o Congresso de Dijon teria visto a reconciliação geral de todos os surdos-mudos em Paris! (CHAZAL, 1899, p. 60-61, tradução nossa).

Outros brindes aconteceram, e é recorrente o fazer de tal ocasião como o momento de se dizer a verdade desejada. Aquela que é resultado de uma observação atenta dos liames de relações tumultuadas, mas que, ao fim e ao cabo, se viam unidas por uma diferença física demarcada pela surdez.

O domingo do evento foi dedicado à visita da Exposição Universal. E, mais uma vez, a chegada de outro pacote de jornais enviado por Henri Gaillard causou transtornos. Joseph Chazal é apresentado ao final das atas como alguém que demonstra certo cansaço diante de tanta pressão parisiense: “Quanto ao Sr. Chazal, ele havia perdido seus amigos e vagava melancólico no meio de uma galeria cheia de jarros e garrafas que pareciam conter coisas excelentes” (CHAZAL, 1899, p. 76-77, tradução nossa). É uma rara nota que, conservada, inclusive como se fosse escrita pelo próprio Chazal, nos aproxima da humanidade desse surdo. Como não obtivemos informações acerca de datas de nascimento e morte de Chazal, não nos é possível aprofundar a razão de tal informação ter sido colocada no texto. Entretanto, Chazal, acreditamos, nos legou um desabafo em tom parresíasta ao finalizar o relatório:

Certas passagens deste relatório vão levantar queixas entre aqueles que já tentaram de tudo contra o Congresso de Dijon. Mas nesta circunstância, como em todas as outras, eu simplesmente relatei os fatos como eles aconteceram. Se esses fatos não são uma honra para algumas personalidades de nosso pequeno mundo, de quem é a culpa? Sem dúvida, nada teria sido mais fácil do que escorregar sobre todas essas misérias; mas então teria sido necessário encobrir a verdade, e isso não está em meus hábitos. Então, por que teria eu passado em silêncio esses grandes fatos, ou melhor, essas pequenas manobras, já que seus autores fizeram glória em seus jornais antes e depois do Congresso? Se a exibição de nossas divisões é lamentável para todos nós, deixo isso para aqueles que afirmam ser os campeões desinteressados dos surdos-mudos da França quando demonstraram o contrário neste Congresso. [...] Jamais esquecerei e,

aconteça o que acontecer, pertenço para sempre aos surdos-mudos da Borgonha (CHAZAL, 1899, p. 94, tradução nossa).

Parece-me clara a crítica de Chazal à pseudounidade dos surdos de Paris, bem como seu rompimento explícito ao afirmar-se como surdo da Borgonha. Todo o seu desabafo gira em torno da questão da verdade, do desejo de veridicção, da busca por sustentar um posicionamento coerente com aquilo em que acredita, assumindo uma postura responsável por suas palavras/ escritos, não delegando a outros o que lhe era de compromisso pessoal. O desabafo de Chazal, bem como o conjunto de seu relatório, também nos autoriza a pensar sobre como uma dada historiografia surda se sustenta sobre esse desejo de verdade. Haveria, possivelmente, traços perceptíveis de uma historiografia surda?

Para reabrir o Congresso de Dijon e nos queimarmos com suas páginas...

Detivemo-nos sobre um evento organizado por surdos do interior da França no final do século XIX. A fonte documental sobre a qual escrevemos é um texto que conserva algumas especificidades. O registro do evento, dada a sua oficialidade, deveria ser marcado pelas características do gênero "ata", mas Chazal nos ofereceu um texto muito biográfico, em que tanto ele quanto os personagens que apresenta são retratados com tintas fortes que expressam a condição dos surdos a partir de uma dada leitura da realidade, com seus pressupostos, mas sem o vício de uma tendência a eclipsar conflitos ou silenciar os atritos. Com Chazal, talvez, pudéssemos nos perguntar sobre a asepsia de nossas narrativas históricas e sua insossa capacidade de provocar no leitor algum sentimento. Chazal ensina-nos uma forma possível de se escrever uma história viva.

Outro fator importante no relatório de Chazal é ter nos deixado um registro da vivência de surdos do interior. Aqui, quem sabe, pudéssemos pensar no quanto a história também costuma ser um registro do centro, da capital e que, raramente, se dedica a olhar o regional de maneira aberta e livre de preconceitos. Chazal colocou-nos diante de um jogo de forças em que a tensão entre surdos da capital e surdos do interior exigia posturas bastante claras, não permitindo omissões. Que lugares têm ocupados os grupos menores, aqueles do interior, as pequenas organizações, naquilo que são as decisões e propostas das confederações de surdos?

Considero que Chazal, por sua verve, nos deu uma imagem sobre a comunidade surda que, longe de sacralizá-la, gera aproximações com aquilo que é vivido por inúmeras comunidades e grupos minoritários. A pertença a um grupo não significa uma obediência irrestrita e o fiel seguimento de todas as orientações. Nos grupos minoritários existem também dissensões, conflitos, hierarquizações, mecanismos de pressão, jogos de força. E tudo isso apenas nos faz constatar o quanto o poder é difuso e não se encontra concentrado num possível inimigo em comum.

Gostaria de aqui evocar também o pensamento de Foucault acerca do intelectual, o qual ele desenvolve a partir de sua relação com a questão do poder e da verdade, distinguindo entre o intelectual universal e o específico. O intelectual universal é o portador da verdade e da justiça, assumindo certa postura de consciência da sociedade, não tendo uma ação mais particular e local, mantendo um discurso generalista. O intelectual específico age considerando outra ordem, tomando por base os problemas locais e práticos, mostrando um conhecimento que é específico.

Em diálogo com Deleuze, Foucault aponta que o intelectual não é mais um sujeito que representa os demais. As massas têm conhecimento e saber, não necessitando daquela figura do intelectual na sua acepção mais popular. Há, todavia, mecanismos que impedem e invalidam os discursos das massas. Dessa forma, o papel do intelectual é estar nesse lugar em que o poder cerceia, mas também permite a circulação de um discurso.

Foucault entende que o intelectual universal também participa do jogo de poder. São agentes que, ao assumirem a ideia de consciência da sociedade, complementam as ações de um sistema que nega saberes das massas.

O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Nesse aspecto, é preciso recordar que com Foucault também a verdade se manifesta como enunciados e que há uma relação circular entre verdade e poder. O regime de verdade não é só ideológico, mas se constitui em possibilidade de outra política. Atento ao poder capilarizado é que o intelectual pode se compreender, não como porta-voz de outros, mas como sujeito no qual falam muitos, que há nele uma multiplicidade. Foucault entende o

intelectual como difusor do novo conhecimento, consolidando heterotopias, vislumbrando linhas de fuga. Percebemos, portanto, que o papel do intelectual está associado ao caráter público, mas a partir de suas condições e problemas práticos. Esse intelectual específico, justamente por saber-se também num jogo de enunciados e ter seu compromisso ético, é um intelectual que se compreende como uma pessoa do cuidado de si, como alguém que compreende a vida como uma obra de arte, no sentido de viver plenamente conforme uma coerência que não lhe é estrangeira, de fora, tampouco que já está dada e constituída, mas que de dentro de si o impele a agir integralmente, num movimento que também é cuidado dos outros e do mundo.

O parresiasta, segundo Foucault, é aquele que se dispõe a correr riscos. O faz não por ser aventureiro, mas por reconhecer o imperativo de um discurso que se associe à vida numa forma coerente e bela, que gere a própria condição do viver como arte. O discurso do parresiasta herda do cinismo, enquanto escola filosófica, aquela ironia capaz de fazer ladrar, de irromper na praça, fazendo emergir aquilo que é incômodo, indigesto. É uma discursividade que traz ao nosso encontro as insurgências dos sem poder. Em Chazal, conhecido por nós pelo seu texto, parece-nos haver um vínculo muito forte entre ética, bios/vida e verdade.

Do texto de Chazal promana uma força do discurso. Se nos profetas a força da palavra tinha sua origem no poder da verdade daquele cujo nome não deveria ser sequer pronunciado, o que vimos na discursividade, entendida como realidade humana, é sua capacidade de mover verdades, construí-las, desestabilizá-las, relativizá-las, gerando mosaicos sobre o que pode e deve ser dito, impulsionando novas vivências. Com Foucault, acreditamos que a verdade não é da transcendência, ela é deste mundo. Ao repararmos a discursividade de um relatório, somos também movidos em nossa discursividade e experimentamos, nessa sociedade grafocêntrica, o quanto o registro do discurso dele se distancia, mas também é a forma que permite sua reverberação para além do instante de sua execução.

O Congresso de Dijon, com base na escrita de Chazal, é uma provocação a pensar que, para cada contexto, há um desejo de educação de surdos. Talvez, para os surdos parisienses, engajados numa forte oposição ao método oral puro, fosse necessário defender os sinais como único método para a educação de surdos. Ao considerarem a conclusão dos estudos nos institutos, geralmente escolas-asilos, temiam pelo futuro dos surdos e viam

no aprendizado por meio de sinais uma forma de garantir a sobrevivência. Talvez, para os surdos do interior, onde a maioria da população não tinha acesso à leitura e escrita, o fato de haver uma abertura a mais de um método e, inclusive, a valorização do método oral puro para aqueles que se ensurdeceram por acidentes ou doenças era a possibilidade de garantir algum acesso à educação e, posteriormente, alguma empregabilidade com um mínimo de comunicação. Formas distintas de se pensar a partir de perspectivas também distintas. Mas, ao pensarmos a educação geral para todas as pessoas, não deveríamos também ter sempre em mente a questão dos contextos e suas exigências? Longe de julgamentos, é provável que uma postura aberta ao método oral talvez se constituísse como uma contraconduta, tendo em vista o direito à educação.

Dijon queima-nos as mãos para problematizarmos tudo aquilo que parece gozar de consenso. E, nesse sentido, poderíamos trazer aqui algo do tempo presente – que, certamente, também nos lançou nesse encontro com o passado –, que é a educação bilíngue. Considerando os últimos quatro anos de desgoverno no Brasil, é curioso também percebermos como se passou de uma promessa de abertura aos surdos para um discurso imaterial e amorfo acerca da educação bilíngue. O que queremos dizer quando falamos “educação bilíngue”? Ao considerarmos os diversos contextos brasileiros, não estaríamos também diante de algumas elites que determinam para outros o que consideram melhor? Que passos foram dados com o objetivo de criticamente delinear uma proposta factível de “educação bilíngue” enquanto proposta oficial? Penso que a leitura de Dijon nos deixa a questionar.

Voltemos à escultura da *Fonte de Moisés*. Diferentemente dos profetas, não temos a pretensão de apresentar uma verdade salvífica diante da qual todos devessem viver certa conversão. Retomamos o Congresso de Dijon por sentir sua potência como texto que, qual uma fonte, nos faz experimentar certo fresco em nossas reflexões, sacia nossa curiosidade sobre o passado, enseja novos olhares sobre aquilo que já foi vivido, tendo por referência esse tempo presente e sua aridez. O texto de Chazal é uma herança viva da comunidade surda, demonstrando seu ecletismo, sua heterogeneidade, suas multifacetadas resistências. Talvez, diante de nossa pesquisa, os anjos da fonte estejam agora fazendo sinais e, silenciosamente, comunicando uns aos outros que, para além do livro sagrado, há verdades brotando em outras fontes.

Referências

CHAZAL, J. *Le Congrès International des Sourds-muets – Dijon – 1898*. Agen: Imprimerie et Lithographie Agenaises, 1899.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Ditos e escritos, VI).

RODRIGUES, J. R. *As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos*. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

POSFÁCIO OU COMO OLHAR O AQUÁRIO

O cético é a um só tempo um observador, fora do aquário que ele põe em dúvida, e um dos peixes-vermelhos. Duplicação que nada tem de trágico.

(Paul Veyne, 2011, p. 11)

Aproveitando a corrente, um *Carassius auratus* — mais conhecido como peixinho-dourado ou, como o chamam os franceses, *poisson rouge* — nada com pressa, receoso de ser perseguido por um peixe maior. Ele se esconde atrás de algumas algas e, com calma, observa ao seu redor. Peixes, muito semelhantes a ele, nadam tranquilamente para diferentes direções. Uns, cuja curiosidade é maior do que a precaução, se aproximam da superfície clara e, até mesmo, colocam a boca para fora d'água por poucos segundos. Outros, com fome ou com tédio, procuram algo para beliscar na grossa areia mais ao fundo. Tudo parece em ordem e, principalmente, sem peixes maiores.

Mais tranquilo e com sensação de *segurança*, o peixinho-dourado sai do seu esconderijo e acelera o movimento das nadadeiras. Na medida em que avança pelo seu percurso, ele estranha uma criatura, adiante, vindo em sua direção. Ambos param de se movimentar ao mesmo tempo. Então, novamente, continuam e se aproximam cada vez mais. Na medida em que chegam mais perto um do outro, torna-se possível identificar a criatura: outro *poisson rouge*, idêntico ao nosso protagonista. Quando estavam prestes a colidir, o peixinho interrompe seus movimentos mais uma vez, ao passo que o seu antagonista faz o mesmo. Eles tentam desviar, mas escolhem, ambos de maneira insistente, sempre o mesmo lado.

Um tanto desconfiado, o peixinho-dourado percebe que não era outro peixe à sua frente. Todo esse tempo, ele estava diante de si mesmo. Aquele peixe atrevido era, para sua surpresa, o seu próprio reflexo. Mais aliviado e agora um pouco curioso, o pequeno vertebrado se aproxima ainda mais. Quando estava a milímetros de encostar a sua boca na boca do seu outro-eu, assustadoramente, uma batida muito forte ecoa pela água, espantando o peixinho-dourado para longe dali. Do outro lado, atrás do reflexo que também se espantou, um jovem humano bate, algumas vezes seguidas, com a ponta do seu dedo indicador, no vidro do aquário. Uma funcionária do *Aquarium de Paris* aparece imediatamente, pedindo para que o jovem não toque no vidro do aquário.

A narrativa acima, uma ficção para iniciar este posfácio, nada mais é do que um pretexto para explorar uma de minhas metáforas favoritas, inventada por Paul Veyne (2011) em uma das suas interpretações da perspectiva foucaultiana sobre o discurso e a verdade. De acordo com esse arqueólogo e historiador francês falecido em setembro de 2022, Michel Foucault foi um cético que, enquanto pensa, se mantém “fora do aquário e observa os peixes que ali ficam girando. Mas como é preciso viver, ele se vê novamente no aquário, peixe ele também, para decidir que candidato terá sua voz nas próximas eleições (sem por isso dar valor de verdade à sua decisão)” (VEYNE, 2011, p. 10-11). Talvez assim também possamos entender as pessoas que escreveram as pensatas, os ensaios e as pesquisas apresentadas neste livro.

Esse grupo de pessoas céticas, que assina os textos que compõem esta coletânea, se põe a pensar sobre a falsa transparência dos aquários em que nos encerramos. São intelectuais deste tempo, que se atrevem a assumir seus papéis como peixinhos-dou(to)rados; que buscam analisar, a partir de suas próprias narrativas, as verdades de uma determinada época. Indivíduos que, como Foucault (2008, p. 20), “escrevem para não ter mais um rosto” e desejam se sentir “livres quando se trata de escrever” (ibidem). Considerando isso, sugiro que os escritos nas páginas que me precedem sejam entendidos, por quem os lê, “como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (FOUCAULT, 1984, p. 15-20).

Estimo, com a mais sincera vontade, que tal leitura proporcione essa experiência de transformação. Isto significa, nas palavras de Rosa Fischer (2012, p. 12), “transformar a si mesmo naquilo e por meio daquilo que se faz, sem jamais esquecer a escuta do mundo, seus mais alucinantes gritos

ou os murmúrios menos perceptíveis”. Indico, portanto, que a leitura deste livro, como um todo, seja encarada como uma oportunidade de abertura à experiência ética e estética com a escrita. Se isso não for possível para quem ler, arrisco dizer que foi possível para quem escreveu. Certamente, proporcionou essa experiência a mim que, assim como você, estou dentro e, ao mesmo tempo, fora desse aquário. Para encerrar, tenho apenas um pedido encarecido: quando estivermos submersos, não deixe de me imaginar como um brilhante *Paracheiroduon innesi*, ou seja, como um tetra-néon.

Vitória, dezembro de 2022.

*Pedro Henrique Witches*⁴¹

Referências

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

41 Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); graduado em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

OU SOBRE OS MODOS COMO ESSAS PESSOAS ENCARAM A VIDA

Anne Caroline Santana Iriarte

Movida pelo desejo de aprender outras línguas, aproximei-me da comunidade surda ainda formando-me pedagoga. Mergulhando nessa cultura e no aprendizado da Libras, não pude fugir de me tornar intérprete de Libras, minha segunda formação. Penso, pois, que sou alguém apaixonada por aprender (e quem sabe ensinar) coisas novas e faço da minha trajetória um ensaio para oportunizar que outras pessoas ultrapassem as barreiras linguísticas e da comunicação existentes na sociedade. Desde 2018 dedico-me a investigar sobre a atuação do intérprete de Libras em contexto educacional, na graduação e atualmente no mestrado em Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0621937402072502>

Bianca Salles Conceição de Andrade

Não sei dizer o que penso, penso tanto, o tempo todo, sobre tantas coisas. Mas sinto que meu percurso está sempre entrelaçado com as resistências, e as formas de contra-conduzir em uma sociedade que tenta de tantas formas minar as diferenças. Desde 2017 pesquiso sobre a educação bilíngue de surdos, porém a partir de 2019 também trilhei outros caminhos na comunidade surda sobre a potência das mídias sociais atualmente, tanto de captura quanto de resistência.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9295938416248985>

Carlos Roberto de Oliveira Lima

Ávido em duvidar das estruturas e das normas dadas como verídicas. Ensaísta de novas possibilidades de existir. Faço dessas tentativas um exercício de vida, resistência. Terminei um mestrado em Educação e iniciei meus passos na mesma área para o doutorado. A intenção é desterritorializar, desde a pesquisa para o dia a dia: quais normas te atravessam? A ênfase em minhas investigações está nos documentos históricos brasileiros de educação de

surdos e em suas possibilidades de interpretação. Michel Foucault tinha razão: a verdade é deste mundo! Façamos delirar as palavras e abrolhar os documentos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6291618010506782>

Daniel Junqueira Carvalho

Sinto que vivo o “cuidado de si” (para cuidar de mim, do outro e do mundo) em busca do conhecimento daquilo que me interessa saber mais: ser surdo e língua de sinais. Enquanto surdo professor, ensaio (com dor e sofrimento) as leituras que me mantenham sempre a pensar sobre “qualquer coisa” profana ou tabu, com liberdade para não ser mais o mesmo. No momento, pesquiso sobre a noção de experiência do professor surdo nos séculos XVIII-XIX nos caminhos documentais franceses.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4561561016262522>

Fernanda dos Santos Nogueira

Sinto que sou uma pessoa sensível que procura sentir e viver as emoções que se apresentam no meu caminhar. Essas emoções impulsionam o meu amadurecimento e minhas transformações em todos os aspectos da vida. Ensaio viver o que pesquiso ou pesquisar o que vivo, de modo que eu seja coerente com o que acredito e viva desta forma. Ser tradutora e intérprete de língua de sinais me atravessa de forma espetacular e por isso, foi o tema central da minha pesquisa no mestrado em Educação e o mesmo agora no doutorado em Linguística, especificamente, com o olhar para o serviço de tradução e interpretação na instituição em que tenho prazer de atuar, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7026176828996133>

Gabriel Silva Xavier Nascimento

Vejo-me como uma figura inquieta que pensa na tradução como uma forma de produzir e transformar o conhecimento. Sinto que minhas dúvidas são barulhentas demais para ficarem apenas dentro da minha cabeça em tantas línguas, por isso, encontro nas pesquisas paralelas de um Doutorado em Educação Especial e outro em Ciências, um alento que me permite registrar

essas inquietações nas Letras e dialoga-las com a Educação. Pesquiso as línguas, seus usuários e as múltiplas formas de ensiná-las e de ensiná-los na história da vida e das vivências.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4507944299087617>

José Raimundo Rodrigues

Sou essa pessoa inconformada com o já dado e estabelecido. Fruto da minha graduação em Filosofia?! Ensaio viver uma coerência que, por vezes, exige-me contínuas transformações. Sou camaleônico. Acredite se quiser: já fiz um doutorado em Teologia Sistemática e me encaminho para a conclusão de outro, agora em Educação. Desde 2017 pesquiso educação de surdos, com ênfase em documentos históricos do século XIX, particularmente os relativos aos congressos internacionais organizados por surdos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054461655991890>

Katiuscia Gomes Barbosa Olmo

A sensação de incompletude que habita em mim é o dispositivo que tem me movimentado, fazendo-me uma educadora viajante, en-caminhando-me em busca de formações. Uma necessidade contínua de estar em trânsito fez-me passar por Normal Superior, Pedagogia, Letras Libras, especialização em Educação Especial Inclusiva, Mestrado em Educação (2018) e, no momento, doutoranda em Educação. Achei, no GIPLES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos) a inquietude necessária, que tem perturbado e desestabilizado tanto o sujeito que sou quanto aquilo que tinha por verdades históricas, principalmente na educação de surdos. E muito dos solavancos dessas andanças se devem ao contato com textos do século XIX.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7102213575974065>

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Sou uma escorpiana apaixonada por livros, logo, uma leitora contumaz. E como uma boa escorpiana alimento a minha paixão por tudo que escolho fazer na vida. Como uma boa apaixonada por Literatura, amo Manoel de Barros e com ele eu entendo que “a terapia literária consiste em desarrumar

a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos”, afinal “aonde eu não estou as palavras me acham.” Sou filha de surdos e por isso estar presente em diferentes línguas faz parte da minha vida, logo “sou muito preparada de conflitos”. Tendo certeza de que “tem mais presença em mim o que me falta” eu acredito que “tudo que não invento é falso”. Sou uma professora apaixonada pelo meu ofício pois “sábio é o que adivinha”, afinal, “para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições”. Toda a minha prática em pesquisa está baseada na certeza de que “não gosto de palavra acostuada”. E como “a minha diferença é sempre menos” “não preciso do fim para chegar” afinal, “do lugar onde estou já fui embora”. (Manoel de Barros- Livro sobre nada).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6809535589391676>

Luísa Leôncio Monti

Pesquisadora fadada a viajar e habitar territórios outros. Desejo olhar a paisagem que me passa, ainda que nos tempos mais obscuros, com a mesma comoção e sorriso. Tenho desenvolvido pesquisas voltadas à educação no âmbito das singularidades, principalmente, ações de condução da vida e suas implicações no cotidiano escolar e na constituição subjetiva do estudante.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3519999475085077>

Vanessa Regina de Oliveira Martins

“Ligada nos 220 volts”, como sempre me dizem, sou uma apaixonada pela vida e pela potência da diferença. Fascinada pelo movimento surdo desde os meus 14 anos. No mestrado me vi capturada pelo desejo da aventura pelos trajetos filosóficos. Brinco que iniciei o namoro com Foucault e fui flertando com Deleuze e Guattari: um amor múltiplo. Eles foram meus intercessores no processo de sedução e entrada na filosofia da diferença. E cá estou na academia desde 2008 (início do mestrado), levando-me pelo movimento do novo e da pesquisa com a diferença, sobretudo no campo da educação de surdos, sempre em intersecção com outros movimentos de resistência.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768682330164550>

Walquíria Pereira da Silva

Sou alguém inquieta, que não se encontra em caixinhas definidas, nos estereótipos construídos em determinadas ordens sociais. É isso que me impulsiona a experiências que nada mais são que ensaios para novos desafios. Talvez, por isso, eu tenha buscado florescer no campo da diversidade e da diferença, no qual se encontra a educação de surdos, apesar de ter respirado a área de literatura na graduação. Até o momento, cursando o doutorado em Educação Especial, tenho focado em pesquisas que, direta ou indiretamente, versam acerca da atuação do TILSP, especificamente em questões que se constroem pelas/no contato entre línguas, mas extravasam a fronteira linguística para dialogar com fatores sociais, discursivos e políticos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5558275559275293>