

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ALEX MENDES

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO NA LITERATURA
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS**

Goiânia

2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	ALEX MENDES		
E-mail:	mendesamster@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	☒ Sim	☐ Não	
Vínculo empregatício do autor	SEM VÍNCULO		
Agência de fomento:	SEM AGÊNCIA DE FOMENTO	Sigla:	-
País:	-	UF:	-
		CNPJ:	-
Título:	PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO NA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS		
Palavras-chave:	SUBJETIVAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS DISCURSIVAS, SURDEZ, DISCURSO.		
Título em outra língua:	DISCURSIVE PRACTISES OF SUBJECTIFICATION ON LITERATURE FOR EDUCATION OF TEACHERS OF DEAF STUDENTS.		
Palavras-chave em outra língua:	SUBJECTIFICATION, TEACHER EDUCATION, DISCURSIVE PRACTISES, DEAFNESS, DISCOURSE.		
Área de concentração:	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	18/11/2013		
Programa de Pós-Graduação:	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA		
Orientador (a):	MARIA DE LOURDES FARIA DOS SANTOS PANIAGO		
E-mail:	lurdinhapaniago@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Alex Mendes

Assinatura do (a) autor (a)

Data: 03 / 11 / 2014

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ALEX MENDES

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO NA LITERATURA
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS**

Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Dr.^a Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago.

Goiânia
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

M370 p Mendes, Alex.
Práticas discursivas de subjetivação na literatura para a formação de professores de surdos [manuscrito] / Alex Mendes - 2013.
X. 166f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.
Bibliografia: 163-166.

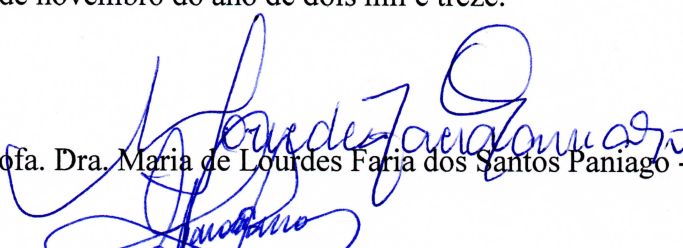
1. Formação de professores 2. Práticas discursivas 3. Surdos
CDU: 371.13

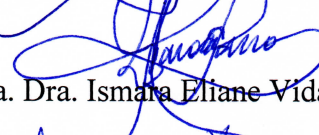


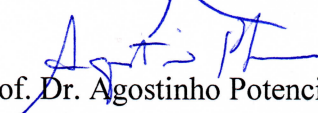
ATA Nº 40/2013

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DO ALUNO ALEX MENDES**

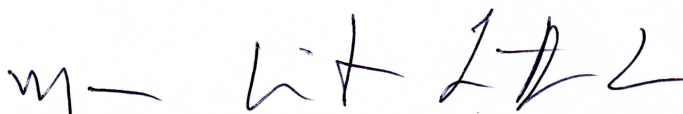
Aos dezoito dias do mês de novembro do ano de dois mil e treze, a partir das treze horas, na sala 33 da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “Práticas discursivas de subjetivação na literatura para a formação de professores surdos”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago (Faculdade de Letras/UFG), com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM) e Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos dezoito dias do mês de novembro do ano de dois mil e treze.


Prof. Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago - Presidente


Prof. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso


Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

Visto:


Prof. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família, que sempre esperou que eu chegasse a esse ponto: Mamãe, Papai, Deise, Rute e Eder. Ao que entrou há seis anos: Rafael Lino Rosa e que se faz presente em cada momento da minha vida. Às minhas três lindas sobrinhas: Bruna, Bianca e Bettina, e àquele ou àquela que ainda há de vir ao mundo, no ventre de minha irmã Deise, minha alma gêmea, de quem sinto profunda falta, por quem tenho profundo amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Faculdade de Letras, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Agradeço a todos que colaboraram para a consecução deste trabalho. Em especial, agradeço a Maria Luísa Mendes, companheira de luta nesse Mestrado, embora estejamos em linhas de pesquisa diferentes. O volume de *A arqueologia do saber* que eu reduzi quase a pó ainda é o seu, obrigado por seus estímulos e sua crença na minha capacidade. A Karime Chaibue, por seu companheirismo que não me deixou pensar em solidão um segundo sequer durante nossos estudos em conjunto. A Rafael Lino Rosa, por não se incomodar com minhas ausências tão profundas, com minhas discussões sem sentido que eu o fazia ouvir, sem pé nem cabeça, na ânsia de tentar compreender algo no torvelinho que viravam minhas análises. Obrigado por seu apoio, por me ajudar a pensar, por criticar e dar seu bom exemplo de seriedade como pesquisador e apaixonado por aquilo sobre o que estuda, em que acredita. A Alexandre Sobreiro por suas instigações e santas alfinetadas que, por vezes, me tiraram do lugar comum, me fizeram acordar de preconceitos e desnaturalizar meus olhos de tanta coisa, os espaços que muito nos separam não impedem nossos laços fraternos de existir. A minha irmã Deise, que soube compreender meus sumiços, que me ouviu chorar e lamentar as dores dessas pesquisas, o cansaço dos meus dias, que entendeu o porquê de eu ter sumido de sua casa, da sua companhia. Agradeço a minha mãe, Maria Rosa Mendes, que como ninguém, celebrará essa minha vitória, quando ela acontecer, por motivos que só nós dois haveremos de compreender, a Rute Mendes Barbosa, Eder Mendes, meus irmãos e suas famílias, pela torcida e amor enviados; ao meu pai, José Manoel Mendes, o Nino, por se lembrar de mim e me ligar insistentemente quando eu nem sabia por onde andavam meus telefones. Obrigado.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago, Lurdinha, pelas corretas e pontuais orientações, nos momentos certos, pela ampla e irrestrita liberdade de trabalhar sem o peso das cobranças excessivas, obrigado pelo crédito que posso não ter merecido, por tolerar meus inúmeros atrasos e cronogramas extrapolados.

[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

FOUCAULT, *A ordem do discurso*.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa objetiva investigar as práticas de subjetivação presentes na literatura utilizada na formação de professores para trabalhar com alunos surdos na Educação Básica pública. Desde os meados da década de 1990 do século XX, no Brasil, esforços vêm sendo realizados para que surdos possam se incluir na escola regular, ação que pressupõe a preparação dos professores para cuidar ensinar uma clientela historicamente apartada da escola, a partir do conhecimento sobre as características e especificidades de aprendizagem desses alunos. Nesse ponto é que a análise desse trabalho se inicia ao tomar como *corpus* obras de literatura pedagógica que buscam explicar ao professor em formação fatos sobre a surdez, a partir de objetivos políticos e pedagógicos diversos e até mesmo divergentes. A começar pela abordagem histórica a respeito da Educação Inclusiva, a sua definição e embasamento teórico/pedagógico até a legislação educacional que autoriza a existência de uma modalidade educacional voltada para um grupo que possui características específicas de aprendizagem. O trabalho passa à discussão da arqueologia foucaultiana, que desvenda, a partir de suas categorias de compreensão da função enunciativa, a organização básica das práticas discursivas, seus objetos, modalidades e as relações com os possíveis sujeitos que são autorizados a dizer sobre a surdez e os tipos de sujeito que esses ditos pretendem formar. Nesse ínterim, o corpus da pesquisa é referenciado para que se possa saber qual o valor, a utilidade dessas teorias na construção da análise. Em seguida, a o trabalho prossegue sobre os processos de subjetivação, estendendo ao *corpus* a discussão de Foucault a respeito do discurso e suas interdições, a genealogia do poder e a formação das subjetividades; a noção de identidade no momento atual, segundo a abordagem filosófica e sociológica de Hall e nas abordagens sobre vida, política e modernidade líquida de Bauman. Por fim, há uma análise específica das práticas de subjetivação possíveis de se ressaltar a partir das abordagens anteriores, para que se demonstre a produção de sujeitos profissionais da educação que tenham uma determinada noção de identidade.

PALAVRAS-CHAVE: subjetivação, formação de professores, práticas discursivas, surdez, discurso.

ABSTRACT

This research work aims on subjectification practises presents on literature read by teachers under the process of professional education to work with deaf students in basic education in public schools. Since middle 90's of twentieth century in Brazil, efforts are made to maintain deaf students in regular schools. This action presupposes prepared teachers to take care and teach people who historically were apart from the school, starting from getting knowledge about characteristics and specifications about how these students learn. At this point, this research analysis begins when it takes as *corpus* some pedagogic literature works that aims to explain to the teacher under formation facts about deafness, starting with political and pedagogical aims that are diverse and even dissonant. The work begins with a historical approach about Inclusive Education, its definition and pedagogical/theoretical basis until it gets to the educational laws that authorise the existence of an educational modality oriented to a group that has specific characteristics of learning. Starting from this, the work goes to analysis of Foucault's archaeology that unravels by its categories of comprehension of enunciative function, the basic organization of discursive practises, its objects, modalities and the relations with the possible subjects that are authorized to discourse about deafness and the kind of subjects this kind of sayings intend to form. At this point, the research corpus is referred to know how these theories are worth to the analysis process. The next step, the analysis goes on the process of subjectification, spreading to the *corpus* the discussion of Foucault about discourse and its interdicts, the genealogy of power and the formation of subjectivities. The analysis also occupies itself with the notion of identity in nowadays, in according to the philosophical and sociological approach of Hall and under the concepts of life, politics and liquid modernity of Bauman. Finally, there is a specific analysis of subjectification practises that are possible to highlight from the anterior approaches, to demonstrate the production of educational professional subjects that have a certain notion of identity.

KEYWORDS: subjectification, teacher education, discursive practises, deafness, discourse.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS	15
1.1 A declaração de Salamanca: igualdade na diferença	16
1.2 Educação Inclusiva e a política educacional	20
1.3 Educação Inclusiva e cidadania: possibilidades e conflitos	24
1.4 Horizontes da formação de professores na Educação Inclusiva: identidade e surdez	30
2 O DISCURSO E A TEORIA DE MICHEL FOUCAULT	39
2.1 A arqueologia do saber: abordagem teórica, metodológica e analítica	39
2.2 Regularidades discursivas	43
2.2.1 Formação discursiva	45
2.2.2 Função enunciativa	52
2.2.3 Práticas discursivas	58
2.2.4 Arquivo	59
2.2.5 Sujeito	62
2.3 A arqueologia do saber: descrição, análise e relações no nível do enunciado	63
3 SABER, PODER E VERDADE: PRODUZINDO PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	73
3.1 Saber e função enunciativa: objetos, sujeitos, conceitos e estratégias	73
3.1.1 Arqueologia: saber, conhecimento, ideologia, epistemologização	73
3.1.2 A criança surda, linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista	81
3.1.3 Professor e surdez, cruzando caminhos, produzindo novos olhares	90
3.1.4 A surdez, um olhar sobre as diferenças	97
3.1.5 Cesuras e alinhavos	103

3.2 A ORDEM DO DISCURSO: INTERDIÇÕES, SEPARAÇÕES E VONTADES DE VERDADE	106
3.3 A microfísica das relações de poder em Foucault	112
3.4 Poder disciplinar, biopoder e governamentalidade	122
3.4.1 Poder disciplinar, corpo e Panóptico	122
3.4.2. Poder pastoral, biopoder e governamentalidade	134
4 O SUJEITO PROFESSOR DE SURDOS PRODUZIDO PELA FORMAÇÃO: ANÁLISE DE DISCURSOS E IDENTIDADE	143
4.1 Formação de professores	143
4.2 A literatura na formação de professores: trajetos temáticos	147
4.3 A identidade do professor de alunos surdos	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	163

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura pedagógica é um espaço definido pela temática das obras que veiculam determinado tipo de conhecimento: estudos científicos teóricos e práticos que se ocupam do conhecimento a respeito do desenvolvimento humano, dos processos de aprendizagem e de metodologias de ensino. Por veicular as ideias sobre educação e, portanto, caracterizar-se como um espaço privilegiado para a enunciação a respeito do fazer pedagógico, a literatura pedagógica também se marca como um espaço para a produção de subjetividades, socialmente estabelecido, uma vez que os conceitos veiculados têm utilidade social: aplicam-se à educação, que tem os sujeitos por objetos e, num movimento duplo, forma também os sujeitos que se ocuparão da educação. A literatura pedagógica é, portanto duplamente subjetivadora: veicula práticas discursivas que formam educandos e educadores.

A caminhada dessa pesquisa começa bem antes da Pós-Graduação Lato Sensu. O interesse surge de leituras de formação em serviço, de estudos feitos em cursos específicos, principalmente nos estudos realizados num curso de Especialização pela Universidade de Brasília, em que se pode entrar em contato com a Inclusão como fenômeno social e educativo, estudar seus processos e conflitos no âmbito educacional. A minha atuação profissional na Educação Inclusiva se iniciou com o trabalho docente a crianças e adolescentes com altas habilidades, atendimento que está sob a guarda da Educação Especial e Inclusiva. Os estudos sobre a inclusão desses indivíduos se estendeu a todos os indivíduos sob essa proteção da Educação Inclusiva: surdos, pessoas com déficit intelectual, cegos, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. O estudo sobre a surdez chama a atenção principalmente por seus questionamentos a respeito de quem tem acesso aos bens culturais, além de se marcar claramente como uma luta identitária.

A partir disso, pareceu interessante buscar resposta para as perguntas de pesquisa: *O que se diz ao professor de surdos, quando ele é formado? Quem é o professor de surdos? O que ele deve aprender? Como ele deve ensinar? Os professores de surdos são surdos ou ouvintes?* Descobrir o que se diz ao professor de surdos significou, para mim, estudar o que eles estudaram, formar-me como um professor apto para entender, trabalhar a Educação Inclusiva, por isso, interessou-me a literatura que falava sobre a surdez, que tentava compreendê-la dentro de

parâmetros supostamente igualitários. A literatura sobre a surdez — produzida por educadores, formadores de professores — tinha várias vozes a serem ouvidas, questionamentos e oposições sérias discordâncias que colocavam a população surda ora em situação inferior à ouvinte, ora em oposição direta à maioria. Havia tensões, lutas, discordâncias que passavam, ou não, para a formação de professores. Descobrir o regime dos dizeres sobre essas formações me pareceu uma tarefa válida.

Interessa a essa pesquisa o segundo tipo de processo de produção de sujeitos: a formação de professores. Portanto, o recorte do *corpus* se faz sobre a massa pletórica de discursos que se pode nomear de literatura pedagógica em camadas sobrepostas. O primeiro corte separa da massa os ditos que buscam formar o professor. O segundo corte retira desse grupo ainda grande um volume de discursos que visa formar o professor para a atuação na Educação Inclusiva e, novamente, um terceiro corte busca, dentro desse montante, formas que veiculam conhecimentos destinados à formação de professores de surdos. Esse último movimento reduz drasticamente a massa a ser analisada. Não se trata de analisar qualquer forma de discurso que possa formar o professor, mas aqueles que se veiculam por meio de obras publicadas. O intento de se buscar tais livros não é para que se faça um juízo de valor entre discursos e suas modalidades, mas para que se separem tipos específicos de discurso: nessa pesquisa, interessa-se, em primeira mão, por conhecimentos num patamar específico de nível formal. A análise dos discursos parte de um limiar de epistemologização formalizado e faz o caminho inverso até discursos organizados com finalidades específicas: formação de conhecimentos mínimos para a prática pedagógica; discursos modificadores de opiniões e crenças; discursos veiculados em documentos e diretrizes; discursos disseminados em ambientes diversos de aprendizagem onde pode acontecer a formação. As práticas discursivas que servem de objeto à pesquisa, no entanto, permanecem no escopo das obras analisadas. Procurar os seus traços, refazer seu caminho histórico até a mentalidade do professor formado não é mais importante do que pesquisar as condições históricas da emergência desses discursos, não é mais importante do que tentar compreender porque esses discursos dizem o que dizem a respeito das coisas sobre as quais lhes é dado dizer. A emergência das práticas discursivas que formam as subjetividades dos docentes obedece a condições históricas definidas, às quais podemos perscrutar por meio da Análise de Discursos.

O objetivo dessa análise é compreender, por meio das práticas discursivas, a formação da subjetividade do professor de alunos surdos, como posição definida dentro de uma formação discursiva. Outra faceta da mesma análise aponta para a formação de identidades como fatos de discurso. O estudo da identidade baseia-se nos Estudos Culturais, representados nesse trabalho pelas posições teóricas de Hall e Bauman, que são levadas em consideração, em confronto com os resultados apresentados pela pesquisa arqueogenealógica que se baseia nos preceitos de Foucault. A formação de conceitos e ideias que podem ser reconhecidas por indivíduos ocupando posições-sujeito definidas no seio de uma formação discursiva como uma identidade, ou mesmo como a fragmentação de uma identidade, ou mesmo como identidades que perdem os referenciais devem, do mesmo modo, ser compreendida como um fato de discurso. A formação docente pode apresentar propostas de identidade que se afastam da ideia de um sujeito fragmentado, posicional em prol de uma concepção de sujeito como indivíduo definido, cuja função e modo de ação na sociedade é predefinida e atende a certas condições necessárias à disseminação de discursos educacionais e a objetivos de produção e reprodução de sujeitos e identidades diversas.

A presente dissertação não pretende esgotar todas as possibilidades de análise apresentadas ao *corpus*, mas traz um ponto de vista dentre os possíveis, privilegiando mecanismos de compreensão da significação, ao estabelecer relações entre os discursos e as suas condições de possibilidade. A Análise de Discurso oferece um percurso metodológico e analítico que, quando acionado, nos permite o recorte de séries enunciativas, sua análise e a análise da função enunciativa no exercício do poder ao produzir sujeitos, a posterior sistematização das análises e, por fim, a apresentação de discussões e análises sobre os sujeitos que se produzem.

É importante todo e qualquer esforço para analisar discursos que se organizam a partir de focos específicos de poder. O primeiro dos esforços a serem realizados, é definir a Educação Inclusiva, sua relação com a os sistemas educacionais de um modo geral, e os esforços para que se estabeleçam práticas educativas inclusivas, nas quais se enquadra a formação de professores para tal.

O segundo esforço de pesquisa se marca pela compreensão dos conceitos arqueológicos de Foucault mais importantes: regularidades discursivas, função enunciativa, arquivo, descrição arqueológica, ciência e saber. A partir desses

conceitos, passa-se à análise do corpus, para que se compreenda, por meio do ferramental arqueológico, os discursos como prática, a inserção da prática discursiva no arquivo, como acontecimento linguístico dotado de historicidade, materialidade repetível e relações com o saberes que constitui.

Em seguida, passa-se à análise das relações de poder, a partir do viés genealógico da teoria foucaultiana, em que se esmiúça a relação entre o sujeito e a prática discursiva que determina o saber que o prescreve. As relações de pertença entre o saber, o arquivo e o sujeito se dão na relação entre saber, poder e verdade, em que se mostra como poderes disciplinares microscópicos incidem sobre corpos de sujeitos, institucionalizando-os, num primeiro momento, depois passando para o controle da vida que possuem, por ações de governamentalidade específicas, que amenizam a força dos poderes disciplinares e os coordenam para que possam servir a propósitos mais elevados, revelando um processo delicado de controle da vida em que os poderes disciplinares desempenham um papel coordenado e fora dos objetivos disciplinares tradicionais, num primeiro momento.

O último esforço de análise se ocupa da identidade do professor, que surge a partir da análise específica de trajetos temáticos que foram delimitados a partir dos enunciados em torno da formação específica dos professores de surdos. A análise dos resultados da determinação desses trajetos pretende mostrar como a organização de enunciados a partir de temas dentro da formação mostra as relações que há entre a formação do professor e a composição de seu eu, de seu *si*. As teorias de Bauman sobre modernidade e Hall sobre a identidade em crise se somam aos pressupostos teóricos de Foucault sobre a subjetividade para que pudesse emergir a identidade do professor que se forma. Essa análise confronta os resultados do levantamento dos temas feito no *corpus* com aquilo que as teorias se propõem a fazer: explicar a identidade nos contextos da modernidade e da sociedade em suas relações com os sujeitos que a compõem.

1 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS

Educação Inclusiva pode ser definida, de modo geral, como um processo em que se estende a educação regular a todos os alunos, de modo a ampliar o acesso à educação a pessoas que, num passado recente, demandaram por espaço nas instituições educacionais regulares, mantidas pelo poder público ou pela iniciativa privada. Esta dissertação se ocupa de práticas discursivas presentes na formação de professores que trabalharão com alunos surdos, exclusivamente ou não, dentro de escolas regulares, e escolhe-se analisar o discurso manifesto em literatura produzida para esse fim de formação. Para tal, foi utilizado o material compilado de um curso de formação e dois livros que servem de referencial teórico à compreensão da surdez como fenômeno e à educação de crianças surdas. A escolha das obras obedeceu a um critério de recorte de *corpus* preestabelecido: a constatação de semelhanças e diferenças importantes entre o que era dito nas obras e o modo como esses dizeres compunham a prática do discurso na formação, em contraste com a análise da aplicabilidade prática das teorias e ações apresentadas na promoção de educação das crianças surdas nas escolas regulares. Embora a pesquisa não tenha se ocupado de fazer um diagnóstico da educação de surdos, a análise do discurso sobre esse assunto evidencia as relações que o atravessam e apontam para práticas sociais definidas concernentes aos resultados e efeitos da educação, seus objetivos e seu papel na construção de subjetividades desejadas que possam ou não concordar com as expectativas dos membros da sociedade, no tocante aos resultados esperados da vida escolar regular. Dessa forma, esse texto aponta para práticas educacionais decorrentes do discurso que analisa e pode, para o leitor, servir de ponto de partida para reflexões a respeito das relações de poder que permeiam o fazer pedagógico dentro da Educação Inclusiva, a partir do ponto de vista da formação de seus professores.

A abordagem das práticas discursivas na formação de professores não pode prescindir de uma breve abordagem do contexto em que surge a Educação Inclusiva, mais precisamente, em que surge esse enunciado que a evoca e nomeia, para que se entenda por que se direcionam certas práticas e discursos da forma como pode constatar a pesquisa. A Educação Inclusiva não se originou numa ação isolada, nem provém de uma única ação precisamente datada no tempo, mas tem

marcos históricos precisos, observáveis e resulta de uma série de demandas sociais de grupos minoritários, postos à margem da escolarização e, por conseguinte, da vida em sociedade.

Para o Brasil, a educação de surdos — porque esses formavam um dos grupos postos à margem, dada a concepção de surdez como deficiência — desenvolveu-se à margem da escolarização regular, com associações e grupos de caráter cultural e identitário que ensinavam a língua de sinais em contrapartida às instituições que abordavam a surdez por meio da medicalização e prescreviam para alunos surdos atividades educacionais que continuavam o tratamento médico de abrandamento ou a (im)possível cura da surdez. Essa situação veio a se modificar paulatinamente e tem na educação regular pública um de seus principais focos de mudança e ação. Isso tem um marco no engajamento do Brasil em ações internacionais para a modificação da Educação Básica regular como um todo.

1.1 A declaração de Salamanca: igualdade na diferença

A Declaração de Salamanca é uma resolução da Organização das Nações Unidas — ONU, por meio de seu órgão, a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), e versa, de acordo com o seu próprio título, a respeito de princípios, políticas e práticas na área de necessidades educacionais especiais, objetivando a garantia de oportunidades a todos, independentes de suas necessidades educacionais. A Declaração é o corolário de todo um movimento internacional em prol dos Direitos Humanos e da Educação Para Todos, emitida na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada entre sete e dez de junho de 1994, em Salamanca, Espanha. A Conferência foi representativa, congregando oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais. A partir desse documento, foi expressa a ideia de que a educação de pessoas com necessidades especiais tem de integrar a educação regular. A Declaração de Salamanca, para o Brasil, representa o principal marco de um movimento para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, que se estende até os dias atuais, com ações que se desdobram em todos os âmbitos educacionais: legislação; normas; organização e planejamento do ensino; estrutura física e administrativa da escola; formação de professores; alunos e famílias.

Pode-se definir inclusão como um fenômeno sociocultural, que emerge num contexto de conflitos entre o indivíduo e a sociedade, na medida em que esses indivíduos, emergindo de uma configuração determinante que passam a demandar dessa sociedade a constituição de si como organizadores do contexto social, por meio da convivência e das relações estabelecidas nesse contexto (COELHO, 2010, p. 56). O termo “inclusão”, como se conhece, vem sendo reafirmado como o mais adequado para representar o movimento em busca da igualdade apesar da diferença e da diversidade:

Inclusão é um termo no mínimo interessante. Como em um discurso invertido da novilíngua orwelliana, inclusão pressupõe exclusão, já que só pode ser incluído quem é ou está apartado. O termo serve de bandeira globalizada para grupos ditos minoritários (entre eles, feministas, negros, ex-combatentes do Vietnã, homossexuais, etc.) que, há mais ou menos trinta anos começaram a reivindicar uma sociedade mais justa e igualitária na qual as mesmas oportunidades e atenção fossem garantias para todos os que nela vivem. Há, portanto, nesse conceito, uma perspectiva de transformação social (COELHO, 2010, p. 57).

Essa transformação social é parte de um complexo processo que deve começar pela adoção de normas pelos responsáveis pela educação, os governos. A ideia de *inclusão* como transformação social está disposta no texto original da declaração, em inglês¹, publicado pela ONU:

3. We call upon all governments and urge them to:

- give the highest policy and budgetary priority to improve their education systems to enable them to *include* all children regardless of individual differences or difficulties,
- adopt as a matter of law or policy the principle of *inclusive education*, enrolling all children in regular schools, unless there are compelling reasons for doing otherwise,
- develop demonstration projects and encourage exchanges with countries having experience with *inclusive schools*, [...] (UNESCO, 1994a, p. ix, grifos meus).

¹ Essa é a tradução mais recente desse documento, publicada pelo MEC:

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a *incluir* todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> - Acesso em 10-out-2012.

O substantivo “inclusão”, o adjetivo “inclusivo”² aparece estabelecendo a ligação entre o movimento para a educação de pessoas com deficiências ou quaisquer outras necessidades àquele primeiro movimento cuja demanda era a justiça social, a participação plena na sociedade e a equiparação de oportunidades.

Historicamente, desde o Império, o Brasil possui o registro do atendimento a pessoas com deficiência, que adentrou o século XX sob a égide da segregação, ou seja: o atendimento visando, em primeiro lugar o assistencialismo, e mais recentemente, a integração (BRASIL, 2008). A chegada do paradigma da inclusão à educação (Educação Inclusiva) se faz no momento em que a chamada *Educação Especial* era o modelo vigente:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 6).

A Declaração de Salamanca, tida como marco na luta pela inclusão de pessoas no mundo inteiro, é o marco da luta contra o preconceito nos meios educacionais que se direcionavam a todos que apresentavam qualquer forma de diferença no corpo físico ou no seu desenvolvimento cognitivo. A partir dessa declaração, a inclusão de pessoas com deficiência passa a ser, principalmente, por meio da educação. A partir de Salamanca, a inclusão de pessoas com deficiência passa a ser organizada como políticas públicas de atendimento em várias partes do mundo.

Obviamente, não é somente por meio da educação que se deve pensar a inclusão, embora não se possa imaginar como pode ocorrer qualquer forma de

² Há uma tradução em português desse documento que não utiliza o verbo incluir ou o adjetivo inclusivo e seus derivados, provavelmente feita imediatamente após a Declaração de Salamanca, que foi até a década passada publicada em textos instrucionais do Ministério da Educação destinados à formação de professores para a atuação na educação especial (BRASIL, 2005). Na época, o vocabulário em uso na educação incluía o verbo integrar, o substantivo integração e seus derivados. No entanto, novas traduções já trazem o verbo incluir e o adjetivo inclusivo, como a que já aparece neste texto. O verbo integrar e o termo integração são atualmente utilizados para denominar o processo anterior à inclusão, em que se tentava adaptar os indivíduos com necessidades especiais à sociedade, enquanto a inclusão, por sua vez, prega a adaptação da sociedade para que possa abranger a todos.

modificação da sociedade sem a educação. Os princípios inclusivos já se encontram presentes em diversos contextos da organização social: políticas públicas, acessibilidade, legislação, atendimento à saúde, esporte e mídias.

Certa confusão, portanto, há com o termo “inclusão”, motivo pelo qual, preferir-se-á o termo *Educação Inclusiva*, quando se tratar exclusivamente de educação. Esse afunilamento dos sentidos do termo inclusão, no entanto, tem um motivo:

Como já foi mencionado, pode-se e deve-se questionar a multiplicidade de sentidos e significados com que a palavra inclusão tem sido utilizada nos documentos oficiais, de organizações governamentais e não governamentais, nas práticas e nos discursos daqueles que o utilizam. Entretanto, é principalmente na área da educação que o princípio se faz presente como prática cotidiana, de tal forma que, a maior referência de sentido da palavra inclusão tem sido a de Inclusão Educacional, compreendida de forma genérica como a educação de crianças e jovens com dEficiências *[sic]* em contextos regulares de ensino (COELHO, 2010, p. 59, colchetes meus).

A preocupação com a linguagem, no que tange à inclusão, parte do pressuposto que há a necessidade de desconstruir preconceitos e estigmas que pairam sobre as pessoas com deficiência. Termos já culturalmente tradicionais que são utilizados para designar as pessoas com deficiência, como “*excepcionais, deficientes, portadores de necessidades especiais*” são generalizantes e passam a ter força explicativa em relação a todo e qualquer comportamento de cada um desses sujeitos tomados individualmente” (COELHO, 2010, p. 60, itálico da autora). Esses termos marcam uma posição-sujeito definida por uma limitação pessoal e pouca participação nos processos de produção e cultura da sociedade. Uma das formas propostas para a desconstrução dessa segregação é a utilização de termos *neutros*, que evitem marcar a incapacidade, a desabilidade ou que tenha conotação patológica: “Faz parte dessa orientação falar de ‘Trissomia do 21’ em vez de ‘síndrome de Down’; de ‘desenvolvimento atípico’ em vez de ‘atraso do desenvolvimento’; de ‘Déficit Intelectual’, em vez de ‘Retardo Mental’; de ‘surdo’ ao invés de ‘deficiente auditivo’” (p. 60).

A inclusão se apresenta, por tais fatos, como um movimento que objetiva uma mudança em vários níveis: legislação, políticas públicas, práticas educacionais, cultura e sociedade. O esforço de mudança atitudinal e cultural não fica apenas na determinação de termos que possam ser politicamente corretos, ou a eliminação de

barreiras de acesso físico ou institucional, mas toda uma ampla mudança na compreensão da deficiência, que passa a ser um fator de diversidade. Muitos desafios se seguem à escolarização, que superam a dificuldade inicial do acesso e da manutenção do aluno na escola em magnitude. A demanda daqueles que procuram a educação como fator de inclusão social esbarra no fato de que a educação não garante a todos os membros da sociedade, entre outras coisas, independente de possuírem excepcionalidades ou deficiências, o acesso pleno aos benefícios da vida social, como acesso ao ensino profissionalizante e superior, a permanência em postos de trabalho em igualdade de condições com outros indivíduos, ou seja, a vida como parte da população economicamente ativa. No entanto, a demanda da inclusão se localiza privilegiadamente sobre a educação e é no seu meio, naquilo que se faz e diz sobre a educação é que encontramos a principal das fontes de subjetividade, identidade e práticas discursivas que as constroem. A Educação Inclusiva, a partir da Declaração de Salamanca, experimentou uma organização política e legislativa nas últimas décadas que tem transformado a cultura em torno da diferença de diversos modos.

1.2 Educação Inclusiva e a política educacional

O movimento nacional dentro da educação pública, especificamente, pela Educação Inclusiva começa em 1994, com a adesão do Brasil ao disposto na Declaração de Salamanca, por ter sido uma das nações que se congregaram para decidi-la. Esse compromisso, no entanto, não gerou mudanças significativas imediatas. No mesmo ano da Declaração, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que não propôs mudanças que promovessem o acesso a todos na escola, mas reafirma a exclusão, por condicionar o acesso às classes regulares àqueles que têm condições de acompanhar e desenvolver as atividades propostas no currículo do ensino do mesmo modo que os alunos “normais”:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 8).

Nesse contexto de separação entre a educação regular (para os normais) e a educação especial (para deficientes, excepcionais de algum modo), que pouco sentiu as mudanças preconizadas pela Declaração de Salamanca é que aparece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n.º 9.394 de 1996), que dá um passo importante na direção da Educação Inclusiva porque determina que:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 2008, p. 8).

O próximo passo mais importante é o Plano Nacional de Educação de 2001, que realoca a Educação Especial, como uma parte específica, mas transversal à educação regular. Resoluções, pareceres e decretos anteriores a esse plano ajudaram a estabelecer o contexto em que isso aconteceria. Uma espécie de *reaproveitamento* dos modelos educacionais vigentes comporia esse Plano, que não replaneja toda a educação em função da necessidade de inclusão, e também não dissolve de vez os preceitos de atendimento segregado da Educação Especial. A Escola Inclusiva que deve surgir da demanda desse Plano dá um novo formato à educação pública: alunos, independente de possuírem ou não deficiência ou qualquer necessidade especial de aprendizagem têm seu direito de se matricular e ser atendidos na escola, que também oferecerá atendimento educacional especializado, a forma como a Educação Especial se faz transversal em todos os níveis educacionais, oferecido como complemento ou suplemento à escolarização.

O Plano também faz um diagnóstico da escolarização das crianças com deficiência:

Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 8-9).

A razão do baixo índice de matrículas, formação docente, acessibilidade e atendimento especializado pode ter configurado uma resistência ao modelo imposto, como também pode ter sido um reflexo da prática das ideias, leis, decretos e resoluções que aconteceram até o Plano. As condições em que os sistemas públicos têm ofertado a educação regular não são uniformes em cada município ou estado da União, o baixo nível de matrículas e a formação insuficiente pode também ter sido um reflexo da não superação do modelo segregador de Educação Especial que ainda estava regulamentado no ano da Declaração de Salamanca, ou mesmo da falta de condições estruturais. Ou de ambos.

A partir desse plano, outras disposições em legislação ou oriundas delas, concomitantes a esse plano ou posteriores a ele mais importantes são (COELHO, 2010, p. 58; BRASIL, 2008, p. 6-11):

- A resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que são diretrizes da Educação Especial na Educação Básica: ampliam o caráter da Educação Especial, para que possa se realizar o atendimento educacional especializado, em complementação e suplementação à Educação Básica, mas ainda admitindo-se a possibilidade de substituição do ensino regular.
- O Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE de 2007, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, reitera a necessidade de acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação das salas de recurso e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo texto tem sido citado aqui nesse trabalho, visa à construção de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. A ênfase é na transversalidade da Educação Especial, que sob a perspectiva da Inclusão deve ser colateral e ampla, ou seja, deve estar presente em todos os níveis da Educação Básica; no atendimento educacional especializado e na formação de professores para a educação sob uma perspectiva inclusiva.
- Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência em 2008.

- Decreto n.º 6.571 de 2008, substituído pelo Decreto n.º 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado entre outras providências relacionadas.

De acordo com o primeiro artigo do Decreto n.º 7.611 de 2011:

Art. 1.º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1.º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2.º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011).

O Decreto, em seu primeiro artigo, reafirma a inclusão social por meio da educação especial, reforçando sua existência, apesar de não se necessitar, num modelo inclusivo de educação para todos, que haja uma subseção especial para um grupo de eleitos dentro da diferença: deficientes, portadores de transtornos globais do desenvolvimento, pessoas com altas habilidades/superdotação, surdos e deficientes auditivos. Isso implica afirmar que minorias linguísticas como comunidades indígenas, ciganas ou de imigrantes não precisariam de atendimento educacional especializado. Ou que pessoas em risco social, ou discriminadas por sua etnia não necessitam de uma atenção especial, de uma Sala de Recursos.

Fica clara a opção do Estado, ao interpretar os princípios da Declaração de Salamanca de modo original, ao propor uma inclusão baseada na agregação dos

serviços já prestados pela Educação Especial à Educação Básica, formando nesta última um anexo que prevê atendimento aos antigos sujeitos da Educação Especial, cujas necessidades especiais fizeram-lhes objeto da ação médica e terapêutica que, embora possa não estar presente em todas as ações de atendimento educacional especializado, ainda fundamenta, embasa a legislação, quando precisa escolher dentre todos os que são alvo da educação, aqueles que precisam de atenção especial.

1.3 Educação Inclusiva e cidadania: possibilidades e conflitos

Os processos de educação ocorrem em meio a, por meio de, e em consequência de relações de poder, sendo a educação detentora de processos de subjetivação, que na nossa cultura, colaboram para que existam identidades diversas, coordenadas em torno dessas mesmas relações, a fim de mantê-las e manter também, os processos sociais e econômicos que lhes dão suporte. O poder se aproxima das subjetividades, porque só há poder porque há sujeitos para exercê-lo em suas relações.

Para Foucault (2002), o poder evoluiu de controle disciplinar do corpo à dinâmica de controle das populações (FOUCAULT, 1999), mais efetivo porque se preocupa com os destinos da humanidade. O poder, também, se relaciona com a verdade, que é sua tributária. Enquanto o poder organiza o que é plausível e permitido na sociedade, é por meio do poder que se estabelecem os parâmetros do verdadeiro, como a verdade deve circular, de que formas se preferem que elas sejam ditas.

O saber não se relaciona exatamente às ciências, ao conhecimento estruturado e imposto como verdade. É um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva³: elementos indispensáveis à constituição de uma ciência, embora não sejam exatamente destinados a lhe dar lugar; o saber é o espaço que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; um saber é também um campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se

³ Uma prática discursiva “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definham, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

transformam; um saber se define como as possibilidades de utilização de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2008a). A relação entre saber e poder é de interdependência, porque o poder dá ao saber os seus objetos e o saber se coloca como redentor dos males do poder (PANIAGO, 2005, p. 123-125) na medida em que justifica a ação dos poderes na sociedade.

A educação é um campo onde há ação de vários saberes em curso, e está diretamente relacionada com a cultura e a sociedade. Por meio da educação, entre outros fatores, a sociedade se reproduz e se mantém, a sua importância se liga à necessidade de coesão social, e a educação é entendida como um dos promotores dessa coesão, por meio do cumprimento de seus objetivos: capacitar para o trabalho e formar moral e intelectualmente os sujeitos. Desse modo, pode-se compreender como se relacionam as instâncias do poder na sociedade com a educação. Na medida em que a educação escolar é entendida como uma obrigação do Estado, é clara a imposição do poder sobre os saberes que a organizam e, do mesmo modo, a manutenção, renovação, existência ou mesmo a modificação desses poderes depende da educação, uma vez que ela forma os indivíduos que vão exercer atividades políticas e econômicas.

A educação é uma peça-chave na manutenção e organização social. Por tal, a sociedade depende de sujeitos, produzidos em escala pela tríplice relação entre saber, poder e verdade. A partir disso, entende-se que a educação é obrigação do Estado não somente porque a sociedade assim a demanda, mas porque é interesse do próprio Estado manter o controle da educação, ainda que a criação e manutenção das escolas não seja de obrigação exclusiva do poder público e que haja uma divisão baseada em critérios de qualidade quando se pretende comparar a educação oferecida pela sistema público e a que é oferecida pelos sistemas privados, ainda assim há um controle, no sentido de que a atividade educacional, mesmo quando não oferecida pelo Estado, segue suas regras e trabalha em objetivos definidos por suas leis⁴.

⁴ Na América Latina, a ampliação da educação no século XX fez com que fossem abertas várias escolas públicas e privadas visando o atendimento da população (SCHWARTZMAN; COX, 2009). No Brasil, a educação em todos os níveis é oferecida pelo sistema público. Atualmente, a Educação Básica no sistema público de ensino não goza de prestígio de um modo geral, apresentando níveis diversos de qualidade, de acordo com a particularidade de cada sistema, mas em média geral, fica a dever em eficiência e qualidade. As escolas particulares apresentam índices de qualidade mais expressivos, quando se toma como padrão o objetivo de se aprovar em exames vestibulares. Renomadas instituições de ensino técnico e superior são públicas, estaduais ou federais e possuem, além de qualidade de ensino, os exames vestibulares mais difíceis, impedindo ou tornando mais

A situação dos sistemas de ensino no Brasil, notadamente os públicos, faz parte de um complexo contexto: o da América Latina, onde há o embate entre a necessidade de formação de mão-de-obra; a formação moral e intelectual dos jovens e o desenvolvimento do senso crítico (SCHWARTZMAN; COX, 2009). O processo educacional tem um caráter duplo: produz trabalhadores e possibilita a cultura:

Esse duplo caráter prático e cultural existente no processo educacional também se observa nas escolas como organização social. Sob certa perspectiva, as escolas são organizações que devem produzir, da maneira mais eficiente possível, os produtos que são de sua responsabilidade, fazendo uso das melhores tradições e tecnologias pedagógicas disponíveis: jovens equipados com as competências básicas esperadas, em períodos de tempo definidos e a custos adequados. Sob outro olhar, as escolas são instituições culturais que envolvem professores, administradores, estudantes e suas famílias em tarefas de transmissão e desenvolvimento técnico, cultural e moral, indissociáveis e irredutíveis a procedimentos rotineiros burocráticos. (SCHWARTZMAN; COX, 2009, p. 2).

Para os autores acima, um embate marca a compreensão da educação: a visão econômica de seus processos e a sociológica. Na primeira, entende-se a educação como um processo de formação de recursos humanos, da qual depende a união de todos os outros fatores de produção para gerar benefícios e bem estar. Pela visão sociológica, a educação é cimento que promove a coesão social. Sem ela, a divisão social do trabalho e os próprios mercados não funcionariam (SCHWARTZMAN; COX, 2009, p. 2-3). Nesse âmbito é que se propõe conhecer a educação brasileira. Os movimentos pró-inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, com deficiência motora, sensorial, intelectual ou com altas habilidades/superdotação surge com mais notoriedade na década de 1990, iniciando um processo que avançará pela década seguinte.

Para Schwartzman e Cox (2009, p. 5-8), a década de 1990, em toda a América Latina, se marcou pela ênfase no desempenho e na demanda. Esse movimento, uma vez iniciado, não parou. O aumento da demanda e a subsequente inclusão do máximo possível de alunos nas escolas públicas não apresentaram bons

difícil o ingresso de oriundos da Educação Básica gratuita nas universidades públicas. Essa relação contraditória e desconexa entre a Educação Básica pública e a sua continuidade é devida a vários fatores, entre eles o investimento que se faz em educação, que não obedece a uma só demanda ou planejamento; as demandas da população e a criação de sistemas de ensino independentes e diferentemente priorizados em nível federal, estadual e municipal.

resultados de qualidade, uma vez que a política educacional estabeleceu o uso de indicadores externos de desempenho que apontaram as principais falhas do sistema público: retenção e demora na conclusão do ensino básico (p. 5-6). Com isso, os próprios sistemas públicos lançaram mão de recursos como a progressão continuada, justificando que a retenção de alunos que não se aprovam os faz abandonar a escola. Subsequentemente, passou a se entender que o sucesso acadêmico já não era mais importante e o sistema público se desmoralizou, num contexto em que o sistema escolar sempre definiu como critério de desempenho o sucesso. Os indicadores externos, baseados em modelos internacionais, por sua vez, apontaram resultados pífios, relacionados aos antecedentes socioeconômicos que pareciam não se afetar pelas políticas de mudança na grade curricular, nas metodologias de ensino e no montante investido em educação (p. 6).

Desse modo, as duas últimas décadas mostraram que os esforços em melhorar a educação pública resultaram em pouco ou nenhum avanço nos resultados de aprendizagem. Nesse ínterim, foram feitos esforços para tornar a escolas menos burocráticas e mais sensíveis à realidade social circundante e à concorrência do mercado (SCHWARTZMAN; COX, 2009, p. 6). Várias formas de incentivo à escolarização foram tomadas na América Latina: substituição de escolas públicas por privadas a serviço o poder público, distribuição condicionada de renda para famílias manterem alunos nas escolas que tiveram resultados controversos ou negativos (p. 7). Nesse contexto, é que as ações para a Educação Inclusiva surgem, localizadas nas políticas públicas educacionais reformistas dessas décadas.

Corolário de uma série de demandas que perpassaram todo o século que se acabava, a Declaração de Salamanca foi um passo importante para a criação de novas políticas educacionais em torno da promoção da escolaridade de pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação. No entanto, essas políticas surgem como uma regulação da experiência que já estava em curso. Antes da Declaração de Salamanca já havia propostas e projetos de inclusão em curso. As políticas que surgem a partir da Declaração regularam, modificaram e institucionalizaram experiências em curso que poderiam prescindir dessas políticas para continuar existindo.

Uma importante estratégia de poder estatal é quando, por meio de saberes que validam a ação dos governos, uma demanda social é absorvida e institucionalizada por uma política reguladora que vai determinar seu modo de ação

na sociedade, visando o estabelecimento de coesão social e de regulação de direitos e deveres. A mudança na forma de se conceber o sujeito que tem deficiências, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação promovida pelo desenvolvimento técnico-científico e social durante o século vinte proporcionaram diversas experiências no tocante à educação dessas pessoas, por todo o mundo. A partir da Declaração de Salamanca, não se inaugura a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Inaugura-se a criação de políticas específicas para a sua inclusão nos sistemas educacionais públicos dos países que se congregaram para realizá-la e ainda não possuíam políticas de inclusão, ou estavam em processo.

Aqui, no Brasil, pelo que analisamos nos documentos citados nos capítulos anteriores, a Declaração de Salamanca proporcionou uma inovação na legislação educacional e, a partir dela, várias moções em direção da garantia de acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais de educação foram acontecendo gradualmente e acontecem até esse presente momento: diretrizes, estudos, formação de professores, financiamentos de projetos, destinação de recursos para equipamentos e acessibilidade. É importante localizar as ações mais importantes desse movimento no período da educação brasileira e da América Latina que descrevemos nesse capítulo. Fazendo uma equiparação entre a progressão das mudanças educacionais das décadas de 1990 e de 2000 e as moções, adaptações, provimentos legais em torno da Educação Inclusiva. Ambos os processos aconteceram ao mesmo tempo, por fazerem parte da mesma preocupação estatal de oferecer educação de qualidade [ênfase no desempenho e no atendimento à demanda]. Assim como Schwartzman e Cox (2009) apontam para resultados controversos a curto e médio prazo, para as mudanças em geral que aconteceram na Educação Básica na América Latina, afirma-se claramente que o mesmo acontece com a Educação Inclusiva. Ela não se separa, em momento algum, da Educação Básica, destinada aos normalizados ou normalizáveis, ela é parte de uma Educação para Todos e compartilha com a Educação Básica o mesmo contexto, as mesmas contradições, os mesmos resultados controversos e fracassos. Apesar de a Educação Inclusiva ter métodos, objetivos, formação e preocupações à parte, é incorreto pensá-la como um processo exclusivo. A Educação Inclusiva, uma vez que ela se aplica transversalmente à Educação Básica, está sob os mesmos objetivos gerais, depende dos mesmos recursos.

A Educação Inclusiva, ao se caracterizar, aqui no nosso país, como a Educação Básica atravessada transversalmente pela Educação Especial tem as suas particularidades, um modo diferenciado de fazer com que o aluno ingresse na escola e cumpra com seu período escolar. Não faz sentido se separar a Educação Inclusiva da Educação Básica como um todo, a fim de estudos. A Educação Inclusiva deveria ser um epíteto da Educação Básica, uma característica sua: ser inclusiva, para todos, mas tem sido compreendida em separado por ter como sujeitos indivíduos que se diferenciam pela deficiência ou por qualquer outra necessidade especial de educação. Isso sugere que a educação regular era para poucos, para os normais, pessoas de corpos e mentes dentro de um padrão estabelecido que se modificou, que se alargou com o passar do século anterior. Todos têm direito à educação, a partir dos princípios educacionais que suportam esses movimentos.

A educação é uma preocupação do Estado que se organiza para oferecê-la à população dentro de parâmetros de qualidade que são regulados internacionalmente. No entanto, esse intento não tem sido alcançado e a variedade de experiências educacionais aqui no Brasil e nos países vizinhos mostra que a qualidade que se espera da nossa educação [equiparar-se aos níveis de aprendizagem mostrados por alunos da Europa e Estados Unidos da América] ainda está longe de ser alcançada. A Educação Básica como um todo, para alunos com necessidades educacionais especiais ou para alunos que não as possuem, mostra-se ineficiente na promoção de aprendizagem satisfatória, reproduz as diferenças sociais que a atravessam, aumenta o isolamento e segregação de minorias raciais, de pessoas de baixa renda, de deficientes sensoriais, motores, de surdos, de pessoas com altas habilidades. De um modo geral, ainda podemos consignar o sucesso escolar ao acesso à renda.

A concessão de cidadania para os sujeitos, se estiver condicionada à Educação Básica para todos dos sistemas públicos, apresentar-se-á deficitária e isso não é um mau privilégio da Educação Inclusiva. O seu estudo aponta para contradições e antinomias que são equiparáveis às encontradas no sistema educacional como um todo. O interesse estatal no controle do sistema educacional é para que este seja regulado de acordo com os interesses sociais e econômicos do momento. Os recursos para a educação devem ser destinados de acordo com um planejamento orçamentário que atenda os interesses do país, dos estados, dos

municípios e geralmente não se organizam em torno de objetivos e demandas que podem ser onerosos.

Nesse conflito, que envolve o capital dos recursos captados pelos governos, fica clara a ação estatal de delimitar, controlar, direcionar conflitos, atender a demandas de modos diversos sem, no entanto, modificar demais o *status quo*, sem perturbar interesses econômicos tais que possam ser danosos à nossa economia e aos privilégios que ela sustenta. Por isso a educação é uma preocupação central do Estado que tenta equilibrá-la entre as demandas sociais por qualidade e eficiência e a necessidade de investir recursos limitados por orçamentos que são feitos por representantes das classes a que essa educação se direciona, mas que nem sempre são parte da clientela que depende da educação pública. A Educação Inclusiva apresenta, portanto, os mesmos problemas de qualidade, acesso, permanência e pertinência do sistema que a contém, não sendo separada do geral. Além disso, a Educação Inclusiva não se configura como uma ilha de sucesso e promoção de cidadania no meio do sistema excludente que se configura a Educação Básica pública em toda América Latina.

1.4 Horizontes da formação de professores na Educação Inclusiva: identidade e surdez

O objeto dessa pesquisa são as práticas discursivas que se relacionam à formação de professores de alunos surdos, nesse caso específico, que atuam na Educação Básica. Essa formação tem sido visualizada a partir da escola pública, tem sido ofertada a seus professores de modo presencial e a distância, em espaços de formação coletivos, mediados por novas tecnologias de informação e comunicação, como parte de uma formação continuada ligada ao exercício da docência. Para referir-se ao que se deve ensinar para professores de surdos, se faz necessário abordar a surdez e os discursos que se articulam para defini-la, delimitá-la e compreendê-la como um objeto de saberes e ciências, a fim de se produzir o sujeito surdo. Isso implica também na produção de outros sujeitos que devem dizer quem é o surdo, quem deve ensiná-lo e o que deve saber quem vai ensiná-lo, o que esse sujeito surdo deve aprender, o que ele deve ser capaz de aprender e, principalmente, como esse processo de aprendizagem deve acontecer. Esses discursos nas suas práticas são o objeto dessa pesquisa. O conhecimento dos

enunciados gerais desses discursos, no entanto, é necessário à compreensão dos enunciados das outras práticas que, por sua vez, constituem o objeto verdadeiro dessa investigação em análise de discurso.

Portanto, esse trabalho não é atinente à constituição do sujeito surdo, aos saberes que a possibilitam, às características de sua identidade. O trabalho objetiva o conhecimento e análise das práticas discursivas que constituem o sujeito que ensina surdos nas escolas públicas: o professor. É necessário, no entanto, para isso, saber a respeito do surdo que precisa receber educação, cuja existência parece ser a razão por que se produzem mais discursos para mantê-lo num determinado *status*, numa determinada posição-sujeito que pode mudar dentro de um percurso histórico definido, mas que requer constantemente um controle, uma regulação do que circula a seu respeito nos discursos em suas materialidades, dos sentidos socialmente compartilhados, e, por fim, das identidades relacionadas às estruturas sociais que se produzem juntamente com os sujeitos e discursos num regime de simultaneidade. Por isso, saber quem é o surdo, o que se diz sobre ele é necessário, porque os discursos sobre a surdez acontecem em concomitância com os discursos sobre os que se relacionam com ela, fazem parte do campo associado dos discursos sobre a formação de professores de surdos e compõem, em parte, o que é dito dessa e nessa formação.

Surdo, portanto, é quem não pode ouvir, sendo nativo ou não. Historicamente, a surdez tem sido compreendida como o oposto da audição e como um defeito, em contraste com a normalidade do ser ouvinte. Esse critério parece ter sido, ao longo da história da humanidade, ter sido estabelecido pela vantagem numérica e adaptativa dos ouvintes em relação aos surdos e pelo domínio da fala como instrumento de comunicação e produção de sentidos. Essa é a perspectiva que Lulkin (2005) afirma ter sido adotada a partir do século dezoito, com a filosofia Sensualista:

A filosofia Sensualista, ao defender uma evolução da língua e da razão a partir dos sentidos em direção à abstração, determina que a língua de sinais (e toda sua cultura), por estar limitada aos gestos e à “*langage d'action*”, não passa de um nível inferior da espiral evolucionista. O corpo está na base, a mente no topo. Logo concluindo que o surdo falante por sinais é um inferior na língua, na inteligência e no pensamento. Partindo desses fundamentos, educar passa a ser corrigir, reabilitar, impondo uma forma evoluída de expressão tal como o falar. Os pré-requisitos para tal capacidade seriam uma disposição física para a aquisição da linguagem e do raciocínio e a presença das chamadas

operações mentais como atenção, memória, etc. (LULKIN, 2005, pág. 35).

O foco da educação do surdo foi estabelecido na sua reabilitação, que deve ser prescrita pela ciência biomédica que deve “aprofundar os conhecimentos sobre o corpo para curar a moléstia e reabilitar o indivíduo” e a instituição escolar deve cuidar de controlar o corpo e a mente do indivíduo por meio da disciplina física e controle do corpo, que redundou na supressão das línguas de sinais e formas de expressão corporal, estabelecendo uma “sanidade normalizadora, orientada por ouvintes. Para tanto, era necessário ir retirando de circulação a língua de sinais e seus textos, centrados na produção cultural, além do convívio com tutores e professores surdos adultos” (LULKIN, 2005, p. 35).

É necessário se reforçar nisso, o papel da medicina, conforme afirma Foucault (2011b) em *O nascimento da clínica*, como normalizadora dos corpos, mas que antes se definia como um todo empírico de procedimentos terapêuticos, e no século dezoito passa a ser o tratado do conhecimento do homem, e surge como regente de suas relações físicas e aquela institucionalidade que deve dizer o que é ou não saudável:

A medicina não deve mais ser apenas o *corpus* de técnicas da cura e do saber que elas requerem: envolverá, também, um conhecimento do *homem saudável*, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do *homem não doente* e uma definição do *homem modelo*. Na gestão da existência humana, toma uma postura normativa que não a autoriza apenas a distribuir conselhos de vida equilibrada, mas a reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade em que vive. Situa-se nessa zona fronteira, mas soberana para o homem moderno, em que uma felicidade orgânica, tranquila, sem paixão e vigorosa se comunica de pleno direito com a ordem de uma nação, o vigor de seus exércitos, a fecundidade de seu povo e a marcha paciente de seu trabalho (FOUCAULT, 2011b, p. 37-38, *itálicos do autor*).

Essa postura da medicina com relação ao corpo perdurou ao longo dos séculos, é vigente na atualidade e, no caso dos sujeitos surdos, tem sido a mais importante das formas de compreendê-los, de objetivá-los e subjetivá-los até recentemente. A surdez tem sido, desde então, mais que um caso de defectologia, mas um objeto da preocupação da medicina. A partir disso, a surdez se concretiza como deficiência auditiva e empecilho ao desenvolvimento. Antes do século dezoito, a surdez também era compreendida dessa forma: déficit, defeito, diferença e

anormalidade, mas somente no século dezoito e daí para diante a medicina se impõe como objetivante do fenômeno, porque o surdo dispõe de aparatos biológicos que não usa, de outros aparatos que não funcionam, portanto a surdez deveria ser patológica. A gestão do corpo imposta pela medicina afasta o surdo do homem modelo, apresentado por Foucault. Para o surdo, então, a privação de um sentido representa um alijamento da experiência cognoscente, que se configuraria, de acordo com a filosofia Sensualista, como única promotora da integração social e psicológica do indivíduo com o mundo que o cerca. Essa é a opinião de Godinho (1982) que afirma que as operações mentais dependem dos sentidos e por isso “a falta ou a danificação de um dos receptores sensoriais altera o funcionamento e a integração dos demais, na razão direta da ausência ou da deficiência de reação perceptual específica aos atributos correspondentes do objeto” (p. 15). Além de tudo, a surdez não é certamente apenas um sentido ausente, é:

[...] uma das mais significativas limitações da oportunidade de crescimento do indivíduo. Com efeito, sendo a audição essencial à aquisição da linguagem, o surdo congênito está fisicamente impossibilitado de aprender o principal veículo de comunicação humana — a palavra — cuja privação influi negativamente desde o relacionamento mãe-filho, núcleo estrutural da personalidade, como também lhe torna inacessíveis as múltiplas informações verbais sobre a realidade das coisas e do meio ambiente, necessários ao aprendizado e à retificação dos vícios perceptuais, ocasionando com isso uma deficiência notável em relação às crianças normais. Sem as aperfeiçoadas técnicas educacionais modernas de indução da linguagem, o surdo seria ainda hoje considerado um deficiente mental, como o era, preconceituosamente na Idade Média (GODINHO, 1982, p. 15-16).

Além de deficiente, o surdo é deficitário, de acordo com essa postura, calcada na gestão do corpo que o compreende a surdez como deficiência. Não se compreende que o surdo, em contraste com o ouvinte, seja capaz de se desenvolver social e mentalmente sem auxílio de *técnicas educacionais* que lhe induzirão à linguagem. Para Skliar (2005b), essa postura é ideológica e representa a imposição da cultura ouvinte, da palavra, sobre o corpo e a mente do indivíduo surdo, que ainda é educado nas escolas regulares sob a orientação do que o autor chama de *ouvintismo*, ou seja, a hegemonia da linguagem e cultura como o ouvinte as concebe e as utiliza na mediação simbólica que possibilita a circulação de discursos,

construção de subjetividades e identidades. No entanto, ser ouvinte não é exatamente uma identidade concreta, uma posição-sujeito aceita por Skliar, mas é:

[...] uma referência hipotética à normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar — surdo-mudo — e não ser humano (SKLIAR, 2005b, p. 21).

Para Skliar (2005b, p. 22), é pertinente se questionar se há mesmo, nos âmbitos educacionais, a inclusão dos surdos, se não ocorre, em seu lugar, a assimilação deles pelos ouvintes, e se não há, duplo preconceito quando surdos são localizados em mais de um grupo, como surdos e negros, surdos e mulheres. Na sua discussão introdutória sobre surdez, além da oposição entre ouvinte e surdo, há a oposição entre maioria ouvinte e minoria surda (p. 22) e oralidade [língua oral] e gestualidade [língua de sinais] (p. 23-24), ao se considerar os contrastes binários tradicionais na educação de surdos. Esses contrastes são atinentes à formação de seus educadores também, porque em todos os momentos implicam naquilo que vai ser dito e posto em prática no ensino de surdos, sendo ele predominantemente em língua oralizada, ou mediado por interpretação de sinais.

Ser ouvinte não implica exatamente em ter, por isso, identidade, mas o ser surdo, certamente. Não uma, mas várias identidades, as *identidades surdas* (PERLIN, 2005, p. 53), que se marcam pela experiência visual e pelas formas multifacetadas que assumem “em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras [...]” (p. 54). O *ouvintismo* é analisado por Perlin como uma forma de poder e privilégio que se impõe ao surdo e que tem a sua posição reforçada pela cultura dominante (p. 57). As relações de poder que há entre surdos e ouvintes, para a autora, se configuram do seguinte modo:

As relações de poder continuam presentes no que Foucault refere como discurso ou família de conceitos. Os discursos ouvintes são feitos de práticas discursivas marcadas por estereótipos. Os teóricos ouvintistas ditam regras que regulam o que deve ser dito e o que deve permanecer no silêncio.

O discurso surdo inverte a ordem ouvintista, tem o peso da resistência. Rompe e contesta as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo. E o discurso surdo continua na busca de poder e autonomia (PERLIN, 2005, p. 58).

Para a autora, manifestam-se relações de poder sobre os surdos, onde a educação, a escola parece ter um local de privilégio para a *ouvintização*, ou seja, o estabelecimento de controle e disciplina sobre o corpo dos surdos, a partir da cultura da língua oralizada:

A prática da ouvintização assume diferentes modelos de escolarização ao surdo. Na família a desinformação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem uma ideologia contra a diferença. Estes são todos mecanismos de poder construídos pelos ouvintes sobre representações clínicas da surdez. O mito de que a norma para os seres humanos consiste em falar e ouvir leva a olhar para o surdo e dizer que ele é um selvagem. O pressuposto normalmente aceito é a normalização do corpo. E esta normalização do corpo evoca o sofrimento do surdo e está registrada na história. (PERLIN, 2005, p. 68).

Tanto os discursos que visam objetivar os surdos como deficientes, como aqueles que buscam entendê-los como possuidores de identidades próprias não deficientes, estão presentes na formação dos professores que buscam atendê-los na escola, esta instituição que se caracteriza basicamente por ser concebida por ouvintes, para ouvintes no qual há um esforço de inclusão, que se concretiza por meio da Educação Inclusiva, que por sua vez se concretiza por meio da transversalidade da Educação Especial em relação à Educação Básica. A educação de surdos é garantida por lei, não pode ser negada numa escola pública⁵ ou privada (BRASIL, 2002), deve ser oferecida em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, língua também obrigatoriamente presente, desde então, na formação de professores e fonoaudiólogos:

Art. 4.º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

⁵ Decreto da Lei de LIBRAS n.º 5626 de 22 de outubro de 2005 que regulamenta a lei de n.º 10.436 de 24 de abril de 2002.

Por definição legal, nessa lei e na anterior a ela, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, o ensino nas escolas deve ser, obrigatoriamente, em língua portuguesa (BRASIL, 1996):

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º *O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

[...]

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; *a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;* [...] (BRASIL, 1996. Itálicos meus).

Pela perspectiva de Perlin (2005), a legislação é um reflexo da hegemonia ouvinte e corrobora práticas e exclusão contra surdos dentro das escolas, uma vez que pode continuar a prática de exclusão por negar a eles o conhecimento, por estar veiculado numa língua que não é a sua ou mesmo forçá-los à aquisição de uma língua oralizada, que desrespeita a forma como os surdos aprendem e articulam a linguagem e organizam seu pensamento e cultura.

De modo independente dessa postura, ou de outras posturas mais brandas, como a de Silva, Dechichi e Mourão (2009), que apresentam uma ótica de mudança de visão com relação à educação de surdos baseada no bilinguismo, em que a língua portuguesa seria, nesse cabedal de relações, a de menor importância:

O aluno surdo passa a ter direito [após o decreto de n.º 5626 de 2005] a escola e/ou classes bilíngues, em que a Língua de Sinais é utilizada como meio de comunicação, de ensino e de aprendizagem. A Língua Portuguesa é utilizada como segunda língua, não sendo, portanto, o principal meio de comunicação, ensino e aprendizagem oferecidos nesses espaços escolares (SILVA; DECHICHI; MOURÃO, 2009, p. 29. Colchetes meus).

O Decreto de n.º 5626 de 2005 define como bilíngue aquela classe em que a língua de sinais e a portuguesa sejam utilizadas na instrução, mas não deixa claro se isso implica no domínio da língua de sinais por todos, inclusive outros alunos ouvintes. Outro ponto importante da legislação é a adoção da língua portuguesa como língua de instrução na modalidade escrita, que impõe ao aluno a aprendizagem de uma convenção de registro linguístico, de uma materialidade que não corresponde à língua por meio da qual seu pensamento é veiculado. Assim como não faz sentido se ensinar ouvintes a falar em português e escrever exclusivamente em outra língua, os surdos na escola veem sua língua marginalizada, por ser usada em momentos privados de comunicação ou mesmo somente entre eles e os intérpretes que mediam as aulas faladas. A comunidade de surdos não parece ter sido consultada quanto à necessidade de uma criação de um registro próprio de sua língua, quando não há o uso desse recurso no ensino da língua de sinais, ou mesmo na utilização nas escolas das propostas de registro existentes⁶, o que pode apontar para a manutenção do privilégio da língua portuguesa, sua sintaxe e sua forma de organização do pensamento que é estranha a quem não a pode ouvir para aprender, no entanto, imposta ao surdo.

Em suma, essa discussão deve apenas ser apresentada, não há como aprofundá-la adequadamente sem sair do foco principal desse trabalho, pois discutir os fundamentos da Educação Especial e a luta educacional e identitária dos surdos não fazem parte do escopo da pesquisa, mas esses fundamentos formam, com tudo que se houve dito aqui, os enunciados que povoarão as margens daqueles outros que estarão sob a análise proposta. Dessa forma, temos aqui delimitada uma parte do campo associado do exercício da enunciação que resulta nas práticas discursivas que são analisadas (FOUCAULT, 2008a, p. 110). A educação de surdos é, antes de tudo, uma referência para a organização de discursos que são o nosso objeto,

⁶ A esse respeito, consultar a tese de doutoramento de Mariângela Estelita Barros, pela UFSCAR, que analisa uma proposta experimental de registro escrito de língua de sinais, a EliS (Escrita de Línguas de Sinais), que usa registro e sistema de escrita próprios, sem referência ao alfabeto latino e às palavras em língua portuguesa.

porque a existência dessa moção é que motiva a organização da formação docente apropriada, que deve produzir o sujeito apropriado para ensinar e colaborar na produção de posições-sujeito para os surdos na sociedade, na produção de identidades que farão do sujeito um indivíduo pertencente a uma cultura.

2 O DISCURSO E A TEORIA DE MICHEL FOUCAULT

2.1 A arqueologia do saber: abordagem teórica, metodológica e analítica

A *arqueologia do saber* é um marco fundamental na obra de Michel Foucault. Seu objetivo inicial é estabelecer o método que o autor diz ter utilizado nas suas investigações de uma prática nascente [psiquiatria, em *A história da loucura*], de uma *episteme* [que relacionava em si a gramática, a economia política e história natural, posteriormente denominada biologia, em *As palavras e as coisas*], ou de um conhecimento em suas vias de institucionalização, suas relações com o poder e a constituição dos sujeitos [*O nascimento da clínica*]. O autor, nessas obras, não havia explicitado de maneira objetiva o que estava fazendo, no que consistia a sua empreitada, por que lado iniciava a abordagem desses temas, que recorte que houvera feito e como encontrava entre eles, as relações que desejava para poder estabelecer suas descobertas.

O modelo arqueológico de Foucault em seu embrião, na época da escrita de *História da loucura*, resumia-se num projeto de metodologia aparentemente mais simples do que realmente exposto em *A arqueologia do saber*:

Parte-se de um duplo pressuposto: 1) que o projeto “arqueológico” constitui uma espécie de “trajetória”, que se modifica nos diferentes livros que a compõem, em função do que está sendo tematizado, ou do exercício da autocrítica que é tão comum em Foucault; 2) que o balizamento exterior do projeto “arqueológico”, que o delimita e o singulariza, e á sua posição crítica diante do projeto epistemológico de Bachelard e Canguilhem. Se, por um lado, a arqueologia retém da epistemologia a crítica que esta faz às “histórias das ideias” e/ou “história das ciências”, por outro lado afasta-se radicalmente daquela, ao negar tanto o papel que a epistemologia destina ao discurso científico como critério de verdade, como também o recurso à “luz recorrente” de que nos falava Bachelard e que implicava — segundo a metáfora da “luz” — em afirmar que é o presente, a atualidade de uma ciência que “ilumina” o seu passado, seja para “sancioná-lo”, seja para considerá-lo “ultrapassado”. Refletindo no passado, o presente de uma ciência é a afirmação de que o seu progresso é o progresso da razão humana em direção à verdade.

Descartando esses dois critérios, a história arqueológica caracteriza-se pela tentativa de demarcar as condições de existência dos discursos, dos objetos que eles constituem, dos sujeitos que os enunciam, em especial dos discursos que tomam o homem como seu objeto e que habilitam determinados tipos de sujeitos para conhecê-los. (CHAVES, 1988, p. 11-12).

O conhecimento a respeito dos discursos é o maior objetivo da arqueologia de Foucault, de acordo com Sarfati (2010):

As perspectivas trazidas pela “arqueologia do saber” de Michel Foucault (1969, p. 39) visavam, em seu conjunto, à constituição de uma “história dos sistemas de pensamento”. Assim, elas buscavam o projeto “de uma descrição dos eventos discursivos”. À primeira vista, portanto, a orientação seguida aqui se situa num horizonte bem diferente daquele do marxismo e da psicanálise, embora Foucault compartilhasse com Althusser um igual interesse pela epistemologia — cujos métodos e conceitos (como descontinuidade, cesura etc.) são transpostos para o domínio da história. O que está em jogo aqui é uma interrogação centrada nas relações entre práticas discursivas e práticas discursivas e práticas sociais e, de modo mais geral, nos “efeitos de verdade” produzidos nos discursos.

Do ponto de vista do objeto, o que interessa a Foucault não é nem “o pensamento” nem “a língua”, mas a “instância do acontecimento enunciativo” (1969, p. 41). A definição das unidades de discurso constitui o ponto de partida da investigação. O papel atribuído aos “**grupos de enunciados**” situa-os no centro do programa de pesquisa, já que serão estudados numa formação social dada: as relações dos enunciados entre si, as relações entre grupos de enunciados, as relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de outra ordem (técnica, econômica, social, política) (SARFATI, 2010, p. 115-116. Negrito do autor.).

A *arqueologia do saber* começa com um longo comentário a respeito da história [termo escrito em toda obra com letra minúscula] e dos seus métodos de trabalho, seu recorte de objetos, fins e meios. Foucault parte do fato de que, para os historiadores, o interesse se voltou, desde muito tempo, para grandes períodos da história, pois eram a revelação de “equilíbrios estáveis”, “processos irreversíveis”, “regulações constantes”, tendências, acumulações e saturações diversas (FOUCAULT, 2008a, p. 3). Em seguida, a atenção se voltou para as interrupções, mudando as “questões de análise tradicional” (p. 3-4), deslocando-se a atenção não mais para os fenômenos de estabilidade, mas para os de ruptura cuja natureza é diversa, que, como o autor demonstra em *Bachelard, Canguilhem, Serres, Guérault e Althusser*: o modo de se encarar o conhecimento se modifica, passando pela quebra da sua noção de maturação, estabelecendo-se uma noção de racionalidade que é própria a seu tipo; a história dos conceitos deve ser, em vez de a história de seu refinamento e abstração, a história do seus diversos campos de constituição, validade e uso; na história das ciências, os acontecimentos e suas consequências não se distribuem regularmente; uma ciência pode apresentar várias teleologias,

várias redes de determinações e hierarquias de importância; a descrição das continuidades culturais não é pertinente como aquela da organização interna do conhecimento; a radical escansão de um trabalho de transformação teórica que expõe as relações entre ciência e ideologia; e por fim, a análise literária que considera como unidade a estrutura própria da obra ou de um texto, não as construções usuais como: autor, grupos, escolas, gerações, movimentos, criação.

O objetivo da história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, literatura é multiplicar as rupturas e perturbar as continuidades, enquanto a história propriamente dita, por causa de estruturas fixas, desmerece a irrupção dos acontecimentos. Para Foucault, desse processo deriva a mudança de postura da própria história com relação ao *documento*. Para a história, o documento é matéria de trabalho, que se constrói na própria ação da pesquisa histórica, que busca construir no próprio documento uma série de relações. E o próprio documento torna-se uma forma de definição do que é história: “a história é, para uma sociedade, uma maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa” (FOUCAULT, 2008a, p. 8, grifo do autor). O documento passa a ser o monumento histórico, porque é nele que se decifram os passos do homem, é a partir dele que se organizam os elementos que dão sentido à história. Para Foucault, a história volta-se à arqueologia, para a descrição intrínseca do monumento. As consequências, para o autor, dessa nova orientação da história são (p. 8-13):

- ❖ A multiplicação das rupturas na história das ideias, em contrapartida ao aparecimento na história convencional de períodos longos.
- ❖ A noção de descontinuidade se torna imprescindível nas disciplinas históricas.
- ❖ O tema de uma história global cede vez a uma proposta de uma história geral, ou seja, uma história temporalmente bem definida passa à noção de uma história das séries, das correlações e dominâncias, defasagens, temporalidades diferentes e diversas permanências.
- ❖ As novidades da história implicam em problemas metodológicos novos: constituição de novos *corpora* coerentes; definição de níveis pertinentes de análise; especificação de um método de análise própria; delimitação de conjuntos e subconjuntos que articulam o material estudado.

A mutação que Foucault explicita na história ainda continua, na visão do autor, até a data da publicação de *A arqueologia do saber*, mas remonta a Marx, em seu primeiro momento, mas ainda não foi registrada nem refletida na história do pensamento, que se estabeleceu como:

[...] o lugar das continuidades ininterruptas, se ela unisse, continuamente, encadeamentos que nenhuma análise poderia desfazer sem abstração, se ela tramasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que a isso se antecipam, o preparam e o conduzem, indefinidamente, para seu futuro, ela seria, para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado (FOUCAULT, 2008a, p. 14).

Para Foucault, a história do pensamento passou a ter uma função de proteger o sujeito contra a descentralização, por meio da adoção do tema de continuidade, a partir do século XIX, que conseguiu sobreviver as descentralizações do sujeito impostas pela psicanálise, linguística e etnologia, ao reativar o tema por meio da contestação das descontinuidades e de seus fatores correlatos, pela antropologização de Marx, pelo rebaixamento de Nietzsche ao transcendentalismo, para fins conservadores, para a manutenção da soberania da consciência.

O autor propõe denunciar esse tipo de história, que tenta devolver ao sujeito tudo aquilo que, há mais de um século, tem lhe sido retirado, e a partir de suas obras, *História da loucura*, *Nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*; tenta medir as mutações na história das ideias, seus métodos, limites, e temas são postos em questão a fim de mostrar como aconteceram as últimas sujeições antropológicas e como se deu todo esse processo. Essa é a finalidade expressa da arqueologia, que ainda pretende mostrar como acontecem as transformações autóctones dentro dos saberes históricos, sem a influência daquilo que o autor chama de “antigas filosofias da história”, ou seja, um método de análise que seja livre do tema antropológico, da necessidade de se centralizar tudo no sujeito ativo e psicológico, mas que se ocupa do “campo em que se manifestam, se cruzam, se emaranham e se especificam as questões do ser humano, da consciência, da origem e do sujeito” (FOUCAULT, 2008a, p. 17).

2.2 Regularidades discursivas

Foucault, em *A arqueologia do saber* retoma as suas obras anteriores, mas sem discutir novamente os temas específicos de cada uma, para que se defina claramente o que foi exposto nelas, pela abordagem do discurso e seus elementos formadores, e elementos que se formam a partir dele. A ideia é fazer uma história do discurso, mas um discurso que não é fala, língua, escrita, não é referente, nem sintaxe, como afirma Robin (1977) ao discorrer sobre a importância de Foucault para a constituição do objeto discursivo:

[...] Para M. Foucault, seu objeto não está desta banda. Tanto quanto não está nas coisas, este objeto não está nas palavras, na análise interna do discurso, em sua estrutura intralinguística. [...] Também não é da banda da estrutura formal que urge procurar a constituição desse objeto. O tipo de unidade discursiva procurada não é nem formal nem retórico; não residindo nem nas coisas, nem nas palavras, nem na forma e na retórica; esse tipo também não reside no recorte do universo científico ou pseudocientífico em disciplinas, tampouco na figura do tema ou na do autor. Este tema não é constituído pelo discurso, mas pelas condições de possibilidade dos discursos, o campo problemático que lhes assinala um certo modo de existência e que faz com que, em determinada época, em determinado lugar, não se diga, não se diga absolutamente qualquer coisa. [...] Como se vê, se as condições de possibilidades estão inscritas no discurso, são antes elas, do que o discurso, que interessam a M. Foucault (ROBIN, 1977, p. 92-93).

O discurso “supõe um conjunto de relações extralinguísticas que o constituem” (ROBIN, 1977, p. 27) e essas relações, para Foucault se caracterizam como regularidades discursivas: unidades do discurso, formações discursivas, objetos, modalidades, conceitos e estratégias (FOUCAULT, 2008a, p. 23-85). As unidades do discurso são as primeiras a serem analisadas, para tal Foucault introduz os conceitos de descontinuidade, ruptura, limiar, limite série e transformação, numa abordagem metodológica e teórica, a realizar um esforço negativo de se libertar de noções que colaboram para a manutenção da ideia de continuidade: tradição; influência; desenvolvimento e evolução; mentalidade ou espírito. Além disso, há “certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (p. 24), como as formas tradicionais de discurso ou gênero que opõem distinções como ciência, literatura, filosofia, religião, história, ficção, dentre outras. O autor faz questão de, imediatamente, suspender as unidades *livro* e *obra*, sob a justificativa de

que um livro não pode ser entendido como uma unidade autônoma de um complexo campo discursivo em que se insere. Da mesma forma, a obra, o conjunto das produções de um sujeito não é uma unidade certa e homogênea, mas o esforço de interpretação sobre a massa disforme daquilo que um autor produz no período de sua atividade.

Por último, Foucault discute a suspensão de dois temas interligados: o primeiro tema seria a ideia da impossibilidade da irrupção de acontecimentos verdadeiros nos discursos, que remete a uma eterna busca da origem das coisas que são postas em discurso; o outro tema se refere que todo discurso se refere a um *já-dito* vazio em si. Para o autor, o primeiro tema condena a análise histórica do discurso, uma vez que levaria a uma procura infrutífera por aquilo que estaria fora do alcance histórico. O outro tema transforma o *já-dito* num *não-dito*. A abordagem do discurso, no entanto, não deve se remeter à sua origem, mas “é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (2008a, p. 28).

Todas as formas de continuidade devem ser teorizadas, e essa teorização demanda o aparecimento do campo dos fatos do discurso a partir do qual são construídas. Esse processo libera um domínio amplo: “é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (que tenham sido falados ou escritos) em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um” (FOUCAULT, 2008a, p. 29-30). A ideia então é o desenvolvimento de um projeto de descrição dos acontecimentos discursivos, como busca para as unidades do discurso, cujo campo de ação, o campo dos acontecimentos discursivos, constitui um campo finito, em contraste com a infinidade dos conjuntos dos desempenhos linguísticos possíveis.

Enquanto na língua se pode questionar a respeito das condições por que um enunciado foi construído e sob quais regras podem ser construídos outros tantos, numa descrição de acontecimentos discursivos pergunta-se “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008a, p. 30), por sua vez, a análise do campo discursivo se orienta pela compreensão do enunciado por sua situação singular, trata-se de determinar as suas condições de existência e seus limites, suas correlações com outros enunciados e que formas de enunciação ele exclui. Por tal, Foucault formula para essa análise sua questão fundamental: “que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (p. 31). O enunciado é também um *acontecimento*, que não se esgota pela língua, mas liga-se a ela e à memória ou à materialidade de sua existência. O seu

isolamento com relação à língua é para que se possa fazer aparecer relações e regularidades: relações entre os enunciados, relações entre grupos de enunciados vizinhos e relações entre grupos de enunciados de ordem diferente. Essa noção, provavelmente, leva Robin (1977) à conclusão de que Foucault não se interessa, ou não percebe o discurso a partir de elementos puramente linguísticos. Na verdade, Foucault justifica isso em sua obra: a língua estaria no universo do enunciado, em primeira instância, pensar sobre linguagem reduziria a análise à sua materialidade, que, não é o todo do enunciado, mas é uma característica intrínseca (SARFATI, 2010, p. 117), desfocando-se as condições de produção. Uma leitura mais acurada de *A arqueologia do saber* é capaz de suscitar, à linguística e, especificamente, à análise do discurso a discussão sobre elementos linguísticos do discurso. O caminho já está apontado para o linguista trilhar ao se tratar das modalidades enunciativas [que podem, entre outras coisas, determinar gêneros, tipologias, e materialidades] (FOUCAULT, 2008a, p. 56-61) e da materialidade do enunciado, que tem na linguagem escrita ou falada uma das suas possibilidades de realização (p. 112-113), dentre outras coisas. O trabalho de Foucault não é de investigação linguística, ele próprio afirma isso (p. 89-98) na sua conceituação sobre enunciado, discussões tais a serem mais bem desenvolvidas mais adiante, embora seja impossível fazer o trabalho proposto pelo autor sem investigar a língua ou por meio dela.

2.2.1 Formação discursiva

A descrição discursiva permite descrever outras unidades que antes ficariam ocultas, por meio de um conjunto de decisões controladas. As relações a se descrever, também, não são ilimitadas, mas têm de obedecer a um recorte que escolhe um domínio onde as relações possam ser “numerosas e densas, fáceis de descrever” (2008a, p. 33), e nesse ínterim e contexto, a ciência é uma região privilegiada, no entanto, o recorte não tem as garantias de estar correto e ter o necessário para a demonstração de tais relações, mas deve ser uma primeira aproximação para o aparecimento delas.

A partir disso, o autor enuncia algumas hipóteses. A primeira (FOUCAULT, 2008a, p. 36) conjectura que os enunciados, diferentes na forma e no tempo em que foram realizados, formam um conjunto quando têm um objeto em comum. No

entanto, a descrição dos enunciados aparentemente sobre a mesma coisa, ao longo do tempo, como os enunciados sobre a loucura na Idade Clássica [*História da loucura*], não revelou que todos os enunciados se remetiam à mesma coisa, porque havia uma multiplicidade de objetos que eram designados de maneira genérica pelo termo *loucura*. A inexistência de um mesmo objeto que se referencia pelos mesmos enunciados aparentemente coincidentes leva à conclusão de que, ao definir-se um conjunto de enunciados por sua individualidade, revela-se uma multiplicidade de objetos e a sua dispersão, a sua lei de classificação.

A segunda hipótese (FOUCAULT, 2008a, p. 37) aponta para a forma da enunciação e seu tipo de encadeamento, como definidoras de um grupo de relações. Porém, a análise revela que estilos e características constantes de uma enunciação não formam sua totalidade, mas formulações que podem estar presentes no mesmo tipo de discurso, como no exemplo da descrição no discurso médico, são uma entre tantas formas como ele se organiza.

A terceira (FOUCAULT, 2008a, p. 39), por sua vez aponta para os sistemas de conceitos permanentes e coerentes de um discurso como forma de estabelecer grupos de enunciados. No entanto, como no exemplo da gramática clássica, a ideia de um conjunto coerente é apenas aparente, porque pode comportar contradições profundas.

A última hipótese (FOUCAULT, 2008a, p. 40) aponta para a identidade e a persistência dos temas como forma de organização dos enunciados: seu encadeamento e as formas unitárias sob as quais eles aparecem. No entanto, como no caso dos objetos, uma designação temática pode abarcar diferentes formas de conceitos, como no exemplo daquilo que se designa, na história natural / biologia por evolução ou na economia por fisiocracia, ou seja: sob a aparentemente mesma designação pode haver temas diferentes, ou um mesmo tempo pode habitar conjuntos diferentes.

Então, o que se pode concluir é que parece ser mais proveitoso se desdobrar sobre as dispersões encontradas com a finalidade de estudar formas de classificação, sistemas de dispersão. Para que se organize, no entanto, a abordagem sobre a enunciação, Foucault *enuncia* uma categoria convencional, a *formação discursiva* e define também as *regras de formação*:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que

entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* — evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2008a, p. 43. Parênteses, aspas e grifos do autor).

Os objetos, como elemento da classificação adotada pelo autor, são também uma regularidade discursiva. Para a sua definição e análise, Foucault toma como exemplo o discurso da psicopatologia a partir do século XIX, cujos questionamentos levam à definição de três categorias para o contorno do objeto: superfícies de emergência; instâncias de delimitação; e grades de especificação. Para Foucault, no entanto, como dado no exemplo da psicopatologia, nomear as superfícies primeiras onde surgiu a degenerescência classificada por loucura, como a família, o meio de trabalho, a comunidade; delimitá-la por meio de instâncias superiores, como a medicina, a justiça, a religião, a crítica literária e a artística ou mesmo estabelecer sua especificação e tipologia; todo esse percurso não parece ser o suficiente para se delimitar o objeto do discurso. A lei da formação do objeto é a *formação discursiva*, que rege as relações entre as categorias acima descritas: as instâncias de emergência, delimitação e especificação (FOUCAULT, 2008a, p. 46-47), porque uma formação discursiva se define pelos seus objetos quando estabelece um conjunto semelhante, ou seja, quando um objeto do discurso encontra o seu lugar, a sua lei de aparecimento e se puder dar origem a objetos de modo simultâneo ou sucessivo, que se excluem sem que ele próprio se modifique.

As consequências, enumeradas por Foucault, da delimitação das formações discursivas, são (FOUCAULT, 2008a, p. 50-52):

- ❖ As condições de aparecimento de um objeto são muitas, mas não são ilimitadas, porque existem sob um feixe complexo de relações.
- ❖ As relações que comandam a existência dos objetos são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação,

modos de caracterização, regulando o seu aparecimento, a sua relação com outros objetos e sua heterogeneidade.

- ❖ Essas relações são distintas de outras “primárias”, independentes dos discursos, “secundárias”, que podem estar também no discurso, mas não o sustentam e a relação entre essas e a primeira esboça uma hierarquia de relações: *relações primárias ou reais; secundárias ou reflexivas; e as discursivas*. A ideia é fazer aparecer as últimas e demonstrar suas relações com as outras.
- ❖ As relações discursivas não são internas ao discurso, mas não lhe são exteriores. Estão no seu limite e lhes oferecem objetos de que pode falar, caracterizando o discurso como *prática*.

O discurso não possui uma unidade, “mas um conjunto de regras que são imanentes a uma prática e a definem em sua especificidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 52). Formar objetos é definir as suas condições de aparecimento histórico, as regras, o nexos de suas regularidades que ordenam a sua dispersão. Os objetos têm seu regime nessas regras, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 55).

As modalidades de enunciação, por sua vez, recortam o sujeito como posição da qual se fala alguma coisa, de acordo com o *status* desse sujeito; dos seus possíveis *lugares institucionais*; e das suas *situações perceptivas*, que podem impor diferentes formas de registro e veiculação do discurso, na sua relação com o seu domínio teórico, ou com domínios diferentes. No entanto, as modalidades não remetem ao sujeito como síntese ou como uma função unificante, mas como uma dispersão nos diversos *status*, lugares e posições que pode ocupar e receber, ao utilizar um discurso, nos seus planos descontínuos de onde fala. Para tal, tem-se a noção de discurso não como a ação de um ser totalizado e pensante, mas como um “espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2008a, p. 61).

Na continuidade da procura pela definição do regime das enunciações, uma das condições para uma repartição discursiva é a formação dos conceitos utilizados nela. Para isso, o autor intenta compor o campo de enunciados em que esses conceitos aparecem e circulam (FOUCAULT, 2008a, p. 63-65): Essa organização integra *formas de sucessão*, que se subdividem em *disposições das séries*

enunciativas, os *tipos de correlação* e os *esquemas retóricos* que são usados para combinar os grupos de enunciados. Além disso, há as *formas de coexistência*, que delineiam um *campo de presença* (conjunto de enunciados já formulados, criticados, discutidos e julgados) que instaura relações de verificação, validação, repetição, aceitação, comentário e análise do erro. Essas relações são implícitas e introduzidas no enunciado. Além do campo de presença, ainda há o *campo de concomitância*, para os enunciados de domínios de objetos totalmente diferentes, mas analogicamente pareados ou componentes de modelos que valem para mais de um conteúdo. Finalmente há o *domínio de memória*, que são os enunciados que não correspondem a um corpo de verdades, mas que se ligam aos enunciados verdadeiros por uma espécie de filiação, por meio de laços de gênese, continuidade e descontinuidade histórica. A última parte da organização da circulação dos enunciados são os *procedimentos de intervenção*, que podem ser aplicados aos enunciados, que aparecem nas *técnicas de reescrita*, *métodos de transcrição*, *modos de tradução*, *aproximação dos enunciados*, maneira de se *delimitar* o domínio de validade dos enunciados, maneira pela qual se *transfere* um enunciado de um campo a outro e, por fim, os métodos de *sistematização* de proposições já formuladas.

Numa formação discursiva, o que lhe pertence e permite “delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 65-66). Portanto, a delimitação dos conceitos se dá pela relação dos elementos dentro da formação discursiva, a regra de sua formação refere-se a um nível *pré-conceitual*, ou seja, de onde emergem os conceitos, relacionado intrinsecamente ao discurso e suas regularidades, às regras que caracterizam uma prática discursiva. O nível pré-conceitual, por sua vez, refere-se às regularidades e às coações discursivas, à abundância dos temas, das crenças e representações que os conceitos evocam.

Uma *estratégia* é um nível formal no qual o discurso se organiza, por meio de organizações de conceitos, reagrupamentos de objetos, tipos de enunciação que formam, nesse âmbito, temas ou teorias. Para Foucault, essa era a parte mais difícil de sua análise, porque a análise de cada formação discursiva demanda um maior esforço em partes desconstruídas. Enquanto na *História da loucura* o problema era a emergência dos objetos, em *O nascimento da clínica* já eram as modalidades e em

As palavras e as coisas os conceitos e regras de formação. Por causa disso, o autor aponta para direções ainda a se desenvolver a pesquisa, no total de três, que comportam (2008a, p. 73-78):

- ❖ A determinação dos *pontos de difração* do discurso: pontos de incompatibilidade e os pontos de ligação de uma sistematização.
- ❖ Determinação da *economia da constelação discursiva*, e suas relações de analogia, oposição, complementaridade, delimitação recíproca com outros discursos.
- ❖ Por fim, deve se levar em conta a *função* que o discurso estudado tem em um campo de *práticas não discursivas*, que compreende: o regime e os processos de apropriação do discurso e as posições possíveis do desejo em relação ao discurso.

A formação discursiva se torna individualizada, na medida em que define o sistema de formação das estratégias. A formação das estratégias também depende da formação discursiva, pois é dali que se retiram as relações que tratam dos objetos do discurso, de manipulá-los, de utilizá-los em suas possibilidades. A relação entre as estratégias e os outros elementos se dá numa hierarquia: as estratégias delimitam e são delimitadas por conceitos, que são formados pelas relações de coexistência entre enunciados, cujas modalidades eram descritas a partir da posição-sujeito dentro de um domínio de objetos. Dessa forma, há uma organização vertical, que não permite que haja qualquer forma de relação, qualquer forma de estratégia, conceito ou posição de sujeito, mas somente as que sejam autorizadas pelos níveis anteriores. A essa complexidade, dá-se o nome de sistema de formação.

Para Foucault, as relações também podem se estabelecer numa direção inversa da hierarquia: “Os níveis inferiores não são independentes dos que lhes são superiores. As escolhas teóricas excluem ou implicam, nos enunciados que as efetua, a formação de certos conceitos, isto, é, certas formas de coexistência entre os enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 82). Os sistemas de formação também não são imóveis, ou seja, não se configuram como formas estáticas que se impõem aos discursos de fora para dentro, determinando suas características e possibilidades, mas serve de regra, pois “ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta refira a tal ou a tal objeto, para que empregue tal ou

tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia” (p. 82). Caracterizar um sistema de formação é, portanto, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela prática.

Os sistemas de formação não são isolados no tempo, mas determinam que as práticas discursivas sejam temporais, sejam “um esquema de correspondência entre diversas séries temporais” (FOUCAULT, 2008a, p. 83). Da mesma forma, os sistemas não são imóveis, os seus elementos sofrem mutações que se integram à prática discursiva, sem que nela se altere a sua regularidade. Os sistemas de formação, por fim, também não se configuram como a etapa final dos discursos, uma vez que esses sistemas definem suas regularidades, conceitos, objetos, temas, estratégias, mas não dão conta de todas as relações em suas minúcias, não se ocupam dos elementos em si, mas regem a sua formação de maneira global. Para Foucault, as formas sistemáticas últimas que aparecem na análise das formações discursivas não se referem, a estados terminais do discurso, mas aos sistemas que regem a sua regularidade.

Uma formação discursiva não pode ser capturada como um artefato, como um ente separado do discurso. Ela se constitui das condições para que se realize a enunciação. Qualquer tentativa de se aproximar das formações discursivas se dará por meio das práticas que elas regem. Seguindo a trilha proposta por Foucault, pode-se delimitar a existência de formações a partir do mapeamento de seus objetos, modalidades de enunciação, escolhas temáticas e estratégias, as suas **regras de formação** (FOUCAULT, 2008a, p. 43). Nessa parte do trabalho, fez-se importante exemplificar, pela leitura e análise do *corpus*, como se organizam essas regras de formação dentro desse *corpus*.

A escolha desse *corpus* não se deu ao acaso. A existência de programas de formação de professores em níveis de extensão ou aprimoramento e mesmo de pós-graduação motivaram o olhar da pesquisa sobre o que tem sido dado a ler nesses cursos. O contato do pesquisador com formadores fê-lo encontrar duas obras utilizadas como referência: *A criança surda* (GOLDFELD, 1997) e a coletânea denominada *A surdez* (SKLIAR, 2005a). Além disso, foi disponibilizada a versão em livro de um curso ministrado a distância, que professores realizaram utilizando-se da Internet como ferramenta de estudo e comunicação com professores, tutores e colegas: *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares* (SILVA; DECHICHI; MOURÃO, 2009). O contato com esse material permitiu uma visão da

dimensão teórica a respeito do cabedal de conhecimentos que o professor precisa aprender para ensinar surdos em vários aspectos e da dimensão prática (o que ensinar, como ensinar) do ensino. A prática pedagógica é discursiva por natureza, dado o papel fundamental da linguagem, qualquer que seja, na aquisição de conhecimentos. O conhecimento de suas dimensões e aplicabilidades revela a dinâmica do funcionamento dos discursos que o ato de ensinar dissemina e analisa a forma como sujeitos são produzidos no espaço das relações de ensino e aprendizagem.

O fechamento do *corpus* não se deu por escolha de gênero ou de metodologias apresentadas, mas por uma opção pela historicidade dos seus escritos. A obra de Goldfeld (1997) situa-se cronologicamente próxima à criação de políticas públicas e de inclusão que efetivamente levaram às escolas e aos professores os alunos surdos. A duas outras obras são da década seguinte e refletem em si preocupações filosóficas, teóricas e metodológicas a respeito da educação de surdos que estava em curso, ainda dentro dos primeiros dez anos. Entre a obra mais antiga e a mais nova, há o espaço de doze anos. Não se trata, portanto, de se fazer um recorte histórico de longo fôlego, nem de resgatar enunciados num tempo que se perde no infinito, mas de tratar tais enunciados a respeito da formação de professores num intervalo de tempo em que a sua enunciação se fez possível por reunir condições de emergência que não se mostravam antes, ou não estavam, de certo modo, à disposição de quem enuncia. Com a emergência desses enunciados, há também a emergência da formação de professores como uma prática discursiva de subjetivação, que será analisada, em tempo oportuno nesse trabalho, de acordo com as relações que começam a se explicitar aqui, pela abordagem arqueológica e genealógica dos discursos.

2.2.2 Função enunciativa

O enunciado, para Foucault, conceitua-se mais pela exclusão daquilo que ele *não é*, estabelece-se o conceito do enunciado, como o que resta de uma sistemática seleção dentre seus possíveis significados e acepções dentro das áreas que podem utilizar esse conceito.

Entretanto, uma afirmação primeira é colocada em discussão: o enunciado é um constituinte último do discurso, uma espécie de *átomo*:

À primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo, e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso (FOUCAULT, 2008a, p. 90).

O autor, em seguida, ocupa-se de responder ao questionamento a respeito do enunciado, de sua constituição, do lugar que ocupa entre as unidades da linguagem. E isso se dá pela negação de que o enunciado corresponda à proposição, a uma frase gramatical ou ao *speech act*. Na análise realizada, o autor mostra que dois enunciados, por exemplo, podem se ocupar de uma mesma proposição, ou ao contrário duas proposições totalmente diferentes podem ser enunciadas do mesmo modo. O enunciado, também, não corresponde à ideia de frase gramatical, já que construções sem a gramaticalidade expressa, mesmo que seja suposta por quem a emite, pode ser um enunciado, que pode se materializar em formas não linguísticas. O enunciado, finalmente, também não corresponde ao *speech act*, porque um ato ilocutório pode demandar mais do que um enunciado para se realizar, e nesse caso, o enunciado não pode ser reduzido e nem amplificado para se ajustar a esse conceito (FOUCAULT, 2008a, p. 90-91).

O enunciado, também, não existe no mesmo nível da língua (FOUCAULT, 2008a, p. 96), apesar da dependência da língua em relação o que é enunciado. A língua se caracteriza por um sistema de construção para possíveis enunciados, mas é a descrição do que é possível. E o um enunciado não é indispensável para a existência da língua, porque no lugar de um enunciado, qualquer um serve. O enunciado não existe do mesmo modo que a língua, apesar de ser composto de signos definíveis no interior de um sistema linguístico natural ou artificial, e nem do mesmo modo do que objetos que se percebem, apesar de que o enunciado tenha materialidade e esteja localizado no espaço e no tempo.

O que resta dessa escansão, portanto, é assumir que o enunciado esteja no entremeio de tudo o que ele não é, porque apesar da negação clara de que ele não é proposição, frase, *speech act*, de que ele não existe como a língua e os objetos da percepção, é impossível dissociar o enunciado de cada uma dessas coisas. Para o autor, o enunciado é uma função vertical que se exerce em relação a uma série de unidades e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão

presentes nela. O enunciado é uma função de existência dos signos, uma “função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008a, p. 98).

A função enunciativa, assim definida, obedece a uma série de proposições:

- ❖ Uma série de signos será um enunciado toda vez que se relacionar a um correlato, “uma relação específica que se refira a ela mesma — e não á sua causa, nem a seus elementos” (FOUCAULT, 2008a, p. 100). Esse correlato pode ser real ou fictício, e seu referencial “não é constituído de ‘coisas’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (p. 103); o referencial corresponde ao lugar, à condição, ao campo de emergência, à instância de diferenciação dos indivíduos e objetos a que se refere o enunciado, define as possibilidades de aparecimento, sentido e valor de verdade à frase que o carrega. Esse é o *nível enunciativo*, que se opõe ao nível gramatical da frase, ou seu nível lógico. Através da relação com todos esses domínios de possibilidade, o enunciado torna um sintagma numa frase que tem sentido, válida ou não uma proposição.
- ❖ Um enunciado também se distingue por sua relação determinada com um sujeito, que para Foucault, primeiramente parece ser aquele que produziu o enunciado com uma intenção de significação. O sujeito do enunciado é uma *função*, mas não é a mesma de um enunciado a outro, e é uma *função vazia*, ou seja, pode ser exercida por vários e indiferentes indivíduos, do mesmo modo que um indivíduo pode se ocupar alternadamente de vários enunciados. O sujeito do enunciado não coincide com o autor da formulação, nem em substância, nem em função. A própria função-sujeito é variável o suficiente para se ajustar a várias enunciações e permanecer coesa apesar delas.
- ❖ A função enunciativa não se exerce sem um domínio associado. Isso faz com que o enunciado se distinga de um conjunto agregado de signos que precise apenas de um suporte material, mas, sobretudo, também da frase e da proposição. Um enunciado só se define como tal se tiver um campo

adjacente. Foucault afirma que “não basta dizer uma frase, nem mesmo basta dizê-la em uma relação determinada com um campo de objetos ou em uma relação determinada com um sujeito, para que haja enunciado é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente”; e mais adiante: “não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 110). Essas *margens* são o *campo enunciativo*, que é constituído por: formulações diferentes da que gerou a enunciação; pelas formulações a que o enunciado se refere; pelo conjunto das formulações possibilitadas pelo enunciado, que podem dar sequência a ele; e, por fim, é constituído pelas formulações cujo *status* é compartilhado com esse enunciado, a lhe definir o estado de literatura, discurso religioso, ou científico, por exemplo. Em suma, uma sequência de elementos da linguagem só se torna enunciado uma vez que estiver dentro de um *campo enunciativo*, em que apareça como elemento singular. O enunciado também não tem existência em si, separadamente de outros ou de outras relações:

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada em um jogo enunciativo que a extrapola (p. 112).

- ❖ Uma sequência linguística só pode ser um enunciado se tiver uma existência material, que também o constitui. Para Foucault, é imprescindível que o enunciado obedeça a quatro requisitos: substância, suporte, um lugar no espaço e uma data. Isso caracteriza sua existência material, mudando-se qualquer uma dessas coisas, muda-se o enunciado. No que tange às possibilidades de mudanças e repetições, Foucault separa o caráter da enunciação das especificidades do enunciado. A enunciação é um acontecimento que não se repete, mas tem data e situação irreduzíveis. O enunciado é repetível, apesar da sua materialidade, mas a sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais. Outros limites e condições se impõem

à identidade do enunciado: o conjunto dos enunciados no meio dos quais este figura em particular; o domínio em que podemos utilizá-lo; e por fim o papel ou função que ele deve desempenhar. “Os esquemas de utilização, as regras de emprego, as constelações em que podem desempenhar um papel, suas virtualidades estratégicas constituem para os enunciados um *campo de estabilização* que permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 117). Já a manutenção da identidade do enunciado fica a cargo do seu *campo de utilização*, que configura as condições estritas pelas quais um enunciado se repete em sua materialidade, característica que põe o enunciado ao alcance da manipulação humana, que possibilita a sua utilização e transformação. O enunciado possui status, figura em redes, entra em campos de utilização e se modifica, em ações e estratégias onde sua identidade se mantém ou não, o que permite que o enunciado circule e faça parte da expressão de várias formas de ação humana.

Portanto, a possibilidade de uma definição de *enunciado atômico* do início dessa discussão perde lugar para uma mais ampla: “campo de exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecerem unidades diversas (que podem ser, mas não necessariamente de ordem gramatical ou lógica)” (FOUCAULT, 2008a, p. 120-121, parênteses do autor). Apesar de constituir o enunciado como um campo de relações de dispersão, o autor entende ser necessário, ao descrever os enunciados, de fixar um vocabulário (p. 121-133):

- ❖ Performance verbal ou linguística é todo um conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua natural ou artificial.
- ❖ Formulação é o ato individual de fazer surgir em um material qualquer e segundo uma forma determinada, esse grupo de signos.
- ❖ Frase ou proposição referir-se-ão às unidades que a gramática ou a lógica podem reconhecer em um conjunto de signos.
- ❖ Enunciado é a modalidade de existência própria de um conjunto de signos, que está em relação com um domínio de objetos, pode prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível e que está situado entre outras performances verbais e tem uma materialidade repetível. É importante ressaltar que o enunciado, por essas características, tem de

ser diferente de qualquer agrupamento de signos, de marcas ou de qualquer objeto criado pelo homem.

- ❖ Discurso é um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação. A respeito disso, Foucault reafirma a noção de discursos como um conjunto de sequências de signos, desde que elas formem enunciados sob a lei da formação discursiva.

Para Foucault, a descrição dos enunciados refere-se obrigatoriamente às condições de existência dos diferentes conjuntos de significantes: um domínio de objetos, uma posição-sujeito e suas possibilidades, um campo de coexistência, uma materialidade repetível. A partir disso, o autor propõe uma análise enunciativa, uma abordagem que questiona nas coisas ditas o modo como existem, o significado de sua manifestação, o fato de terem deixado a possibilidade de uma reutilização eventual e porque apareceram, e nenhuma outra em seu lugar. Outro ponto importante da análise enunciativa é discussão sobre os efeitos do *não-dito* para um enunciado, que, não deve ser entendido como uma entidade representativa das significações encobertas ou formulações do reprimido, do recalcado.

Em vez do *não-dito* existe um campo de *ausência*, correlato ao campo enunciativo e constituinte do mesmo, ao determinar, na emergência dos enunciados “exclusões, limites ou lacunas que delineiam seu referencial, validam uma única série de modalidades, cercam e englobam grupos de coexistência, impedem certas formas de utilização” (FOUCAULT, 2008a, p. 125).

Apesar de não ser oculto, o enunciado tampouco é visível, não é perceptível como portador de seus limites e características. Um dos motivos é porque o enunciado não está ao lado, acima ou abaixo das frases e proposições, mas dentro delas. Outro é que a estrutura significante da língua sempre se remete a outra coisa dentro do jogo do significante e do significado. E somente a suspensão deles é que faz surgir as relações que conferem ao que resta o *estado* de enunciado. A última razão para a *invisibilidade* do enunciado é que ele é suposto por toda e qualquer análise da linguagem, mas jamais mostrado ou demonstrado. No entanto, não se pode achar que considerar os enunciados é buscar uma instância inalcançada da linguagem, uma raiz das coisas, mas conseguir tornar visível a matéria transparente que constitui a sua possibilidade de existência.

Portanto, apesar de ser contraditoriamente nem oculto e nem visível, o enunciado está no limite da linguagem, pois define as suas modalidades de aparecimento e seu lugar não é no seu conteúdo, mas na sua superfície e na sua periferia. A partir disso, a análise enunciativa propõe uma análise não transcendental e não antropológica, por não abordar a linguagem a partir do ser que a utiliza e nem de um fundamento do qual deveria se originar.

A partir disso, pode-se conceituar novamente enunciado, como uma função que se apoia em conjuntos de signos que não se identifica com a gramática e a lógica e requer um referencial, que é um princípio de diferenciação; um sujeito que é uma posição ocupada; um campo associado; uma materialidade. Por conseguinte, ao conceito já exposto de formação discursiva se pode acrescentar que também é um grupo de enunciados, conjunto de performances verbais ligadas no nível dos enunciados, é um regime geral que rege os objetos de discurso, os modos de enunciação e seus domínios associados, formas de sucessão, de simultaneidade, repetição, ou seja, o sistema que liga entre si todos os campos de coexistência.

2.2.3 *Práticas discursivas*

A formação discursiva é o regime geral a que se submete o *status* desses enunciados, indica a maneira como eles devem ser institucionalizados e utilizados nas possibilidades dispostas, tornando-os “objetos de apropriação, instrumentos para o desejo ou interesse, elementos para uma estratégia” (FOUCAULT, 2008a, p. 131). A formação discursiva é, portanto, o sistema enunciativo geral que rege as performances verbais, juntamente como os sistemas lógico, linguístico e psicológico. Nesse ponto, fica clara a intenção do autor não de condenar qualquer outra análise do enunciado, mas de situar a sua própria análise, para que ela não seja confundida com as outras, ou não seja mal interpretada por esse motivo. A partir do plano específico dos enunciados, estabelece-se seu plano geral, onde está a formação discursiva, que rege os planos que dominam sobre o enunciado: formação dos objetos, posições subjetivas, conceitos e estratégias.

O centro das análises realizadas revela quatro proposições, de acordo com o autor (FOUCAULT, 2008a, p. 132-133):

- ❖ A demarcação das formações discursivas revela o nível do enunciado, numa relação reversível, uma vez que a descrição do enunciado conduz à individualização das formações discursivas.
- ❖ Um enunciado pertence a uma formação discursiva do mesmo modo que uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um campo dedutivo. A formação discursiva é para um enunciado, não as condições de sua possibilidade de existência, mas de coexistência, e os enunciados não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos que se definem por sua modalidade de existência.
- ❖ Discurso é um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva. O discurso, no entanto, não é uma unidade retórica indefinidamente repetível, e é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir condições de existência. O discurso não é intemporal, é fragmento histórico, unidade e descontinuidade na própria história, que põe os seus limites, cortes e transformações nos modos específicos de sua temporalidade.
- ❖ Prática discursiva “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definham, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

2.2.5 Arquivo

A análise do enunciado e das formações discursivas leva em consideração um efeito de raridade: “ela quer determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados. Busca estabelecer uma lei de raridade” (FOUCAULT, 2008a, p. 135). A determinação da raridade repousa no princípio de que nem tudo é dito. A enunciação sempre está em estado de déficit em relação à língua. A formação discursiva é, ao mesmo tempo, princípio de escansão no montante de discursos e princípio de vacuidade da linguagem.

Os enunciados são estudados no limite que os separa daquilo que não foi dito, na instância que os fazem surgir e que exclui todos os outros: a formação discursiva não se caracteriza por uma totalidade, uma uniformidade do dizer e do

não dizer, mas por ser uma distribuição de espaços não preenchidos, de vazios, ausências, limites e recortes. Essas exclusões não se ligam a uma ideia de repressão ou de recalque: sob os enunciados manifestos não há coisas latentes, a análise dos enunciados admite cada enunciado ocupando o seu espaço possível e não de nenhum outro (FOUCAULT, 2008a, p. 135). A raridade dos enunciados permite dar valor aos enunciados, porque são coisas que se transmitem e se conservam, e nós podemos preparar para eles circuitos preestabelecidos, com posição dentro de uma instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pelo comentário, exegese e pela propagação interna do sentido. Os enunciados, por serem raros, podem ser recolhidos em suas totalidades que os unificam e também podem ser multiplicados os sentidos que possuem (p. 136).

A análise dos enunciados, portanto, não se refere a um sujeito falante individual, mas define um campo anônimo cuja configuração define o lugar possível desses sujeitos (FOUCAULT, 2008a, p. 138). A análise enunciativa se dirige, de igual modo, a formas específicas de acúmulo que estão entre a lembrança e os documentos. Ora, os enunciados permanecem no campo da memória, tem uma aditividade específica e são recorrentes. No entanto a análise não se refere a um eterno retorno das coisas, mas à densidade do acúmulo em que são tomados e que modificam e inquietam.

A descrição dos enunciados que se caracterizar por descrever um conjunto de enunciado sob as tais condições: não em sua significação pletórica, mas como uma figura cheia de lacunas e cortes; não em relação à interioridade de uma intenção, de um sujeito, mas à exterioridade; não para encontrar nessa análise sua origem, mas as suas formas específicas de acúmulo; essa análise estabelece uma *positividade* (FOUCAULT, 2008a, p. 141) do discurso.

Essa positividade permite definir um espaço limitado de comunicação, restrito, no que tange à história e ao devir inteiro de uma ciência, mas notoriamente mais amplo do que o jogo das influências que se exercem sobre um autor ou sobre o domínio das polêmicas explícitas.

A imensa massa de textos, obras e autores de uma formação discursiva se comunicam por meio da positividade do discurso, que serve como um *a priori* histórico: condição de realidade para os enunciados, regras que caracterizam uma prática discursiva, sistema de uma dispersão temporal que se caracteriza como um

conjunto transformável, que articula o domínio dos enunciados que ao ser também escandido por formações discursivas distintas deixa a superfície do discurso como um local irregular, componente de um sistema maior que instaura o enunciado como acontecimento e coisas, o *arquivo*. O arquivo, portanto, é a lei do que pode ser dito, mas é a lei da organização de seu acúmulo, é o sistema da enunciabilidade, é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa, é o sistema de seu funcionamento e também:

[...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. [...] ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. *É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados* (FOUCAULT, 2008a, p. 147-148, grifo do autor).

A arqueologia é a descrição de discursos como práticas especificadas dentro do arquivo. Para Sarfati (2010, p. 118), Foucault descreve, por meio da arqueologia, o conjunto das coisas ditas numa dada sociedade. Para Robin (1977, p. 95-96) a colaboração de Foucault se limita à descrição das condições de enunciação, sem se aprofundar, no entanto, na relação de articulação entre práticas discursivas e não discursivas, motivo pelo qual o autor se esquia de estabelecer hierarquias e dominâncias, noção de classe, ideologia. Como se vê à frente, ideologia, para Foucault, é uma prática discursiva dentro de outras tantas práticas. A análise dos enunciados sob a ótica foucaultiana não originou uma esquia de problemas sociais e suas estruturas, mas como afirma Sarfati, origina uma “abordagem integradora” que “pressupõe que um discurso é acessível à análise quando é posto em relação com outros parâmetros que lhe dão sentido. Essa perspectiva evoca a definição que Bakhtin propôs para o enunciado: um entimema que, para ser devidamente interpretado, exige do analista o conhecimento da situação de discurso” (SARFATI, 2010, p. 119-120). A crítica de Robin, na década de setenta do século vinte, não foi capaz de conceber de que modo a teoria do discurso de Foucault seria recebida nos meios linguísticos nos anos subsequentes, nem os desdobramentos dessa recepção, talvez nem mesmo o conhecimento de que progressão de sua teoria proporia categorias próprias para compreender os problemas sociais, as hierarquias, dominâncias, noções de classe e ideologia, a partir de suas investigações genealógicas.

2.2.5 Sujeito

Para Foucault, a abordagem arqueológica do discurso mostra que o sujeito não existe fora de suas posições e funções (FOUCAULT, 2008a, p. 224-225). Essas posições concernem aos enunciados, suas modalidades, aos saberes e, portanto às práticas discursivas. Portanto a regra do enunciado também deve ser a regra da posição que ocupa quem pode dizê-lo. Uma prática discursiva produzindo as condições da função enunciativa, só pode fazê-las por meio da produção do sujeito que há de enunciar:

[...] a posição do sujeito enunciante nem sempre é idêntica quando se trata de afirmar uma posição verdadeira; vê-se, agora, que ela não é tampouco a mesma quando se trata de efetuar, no próprio enunciado, uma operação.

Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia — ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente enunciativa e permitem descrevê-la (FOUCAULT, 2008a, p. 107-108).

Importante na investigação dos sujeitos é saber de onde falam, por que falam, de que forma podem falar. Essa indagação de Foucault (2008a) fê-lo imaginar as modalidades enunciativas, ao questionar o status de quem fala, seus lugares institucionais, as situações que definem a posição sujeito. Tudo isso tem uma relação direta com o gênero da circulação dos discursos, com sua materialidade, com a forma como vão circular. É importante ressaltar que, aqui, a abordagem do sujeito se restringe aos conceitos, de modo resumido, de *A arqueologia do saber*.

2.3 A arqueologia do saber: descrição, análise e relações no nível do enunciado.

A descrição arqueológica propõe um caminho inverso da descrição de discursos e enunciados da linguística tradicional, porque busca os domínios possíveis. Para caracterizar essa nova modalidade de análise, o autor realiza uma comparação entre a história das ideias e a arqueologia. À história das ideias se atribui a tarefa de reinterpretação das disciplinas científicas, das literaturas e filosofias:

A história das ideias é, então, a disciplina dos começos e dos fins, a descrição das continuidades obscuras e dos retornos, a reconstituição dos desenvolvimentos na forma linear da história. Mas ela pode, também é dessa mesma forma, descrever, de um domínio a outro, todo o jogo das trocas e dos intermediários: mostra como o saber científico se difunde, dá lugar a conceitos filosóficos e toma forma eventualmente em obras literárias, mostra como problemas, noções, temas podem emigrar do campo filosófico em que foram formulados para discursos científicos ou políticos; relaciona obras com instituições, hábitos ou comportamentos sociais, técnicas, necessidades e práticas mudas; tenta fazer reviverem as formas mais elaboradas de discurso na paisagem concreta, no ambiente de crescimento e de desenvolvimento que as viu nascerem (FOUCAULT, 2008a, p. 155-156).

Os pontos de separação entre a arqueologia e a história das ideias, para Foucault, são numerosos, e ele estabelece um quadro comparativo entre ambas, resumido em quatro tópicos (FOUCAULT, 2008a, p. 157-158):

- ❖ A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, obsessões, mas os discursos, não os tratando como documentos, mas como monumentos.
- ❖ Cabe à arqueologia definir os discursos em sua especificidade; mostrar como o jogo das regras que utilizam não se pode reduzir a qualquer outro.
- ❖ A arqueologia não se orienta pela obra, mas define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam as obras individuais, que às vezes a comandam por inteiro, e às vezes somente uma parte. A arqueologia não reconhece um sujeito criador.
- ❖ A arqueologia não busca reconstruir o que foi pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens, não busca repetir o que foi dito,

não pretende voltar a uma origem das coisas, é a descrição sistemática de um discurso que é seu objeto.

Para a história das ideias, o campo dos discursos é tratado como um domínio de dois valores: tudo é tratado como se fosse antigo ou novo, inédito ou repetido, tradicional ou original; de tipo médio ou desviante; a esses valores, a história das ideias atribui diferentes *status* e formas de análise. A partir daí, a história das ideias descreve uma série de figuras globais, uma sucessão de acontecimentos que obedecem a camadas ininterruptas de efeitos, reconstitui a emergência das verdades ou das formas, reestabelece as solidariedades abandonadas e se remete os discursos à sua relatividade. Já a ordem discursiva se subordina ao discurso que se analisa, ao nível escolhido, à escala estabelecida. “Estendendo o discurso ao longo de um calendário de dando uma data a cada um de seus elementos, não se obtém a hierarquia definitiva das precedências e das originalidades; esta só se refere aos sistemas dos discursos que tenta valorizar” (FOUCAULT, 2008a, p. 161).

A descrição arqueológica não examina nas práticas discursivas, a que se refere, nenhuma hierarquia de valor, não diferencia radicalmente o original do banal. Mas, ao contrário, procura a regularidade dos enunciados. A arqueologia revela a regularidade de uma prática que é exercida, do mesmo modo, sobre os originais e seus sucessores. Certa forma de regularidade caracteriza um conjunto de enunciados, sem que seja preciso ou possível distinguir o que é novo do que é velho. Esse é o princípio da homogeneidade enunciativa, da qual se ocupa a arqueologia.

A ideia da arqueologia é exatamente inventariar as regularidades que tornam possíveis essa homogeneidade, que não deve passar a ideia errônea de que essas regularidades são definitivas. No entanto, o seu escopo não é exatamente se ocupar dessas mudanças que podem não acontecer em todos os níveis do discurso, mas inventariar as relações e interdependências entre a homogeneidade e a heterogeneidade. As regularidades enunciativas possuem hierarquias internas sempre ativas, o menor e mais banal dos enunciados põe em jogo todas as suas regras de formação de objetos, suas modalidades, os conceitos que utiliza e a estratégia da qual faz parte. Para explicar essa relação de maneira hierárquica Foucault propõe relações em um esquema arbóreo:

Pode-se assim, descrever uma árvore de *derivação* enunciativa: em sua base, os enunciados que empregam as regras de

formação, em sua extensão mais ampla; no alto, e depois de um certo número de ramificações, os enunciados que empregam a mesma regularidade, porém mais sutilmente articulada, mas bem delimitada e localizada em sua extensão.

A arqueologia pode assim — e eis um dos seus temas principais — constituir a árvore de derivação de um discurso. [...] Essa derivação a partir dos enunciados reitores não pode ser confundida com uma dedução que se efetuariam partir de axiomas; não deve tampouco, ser assimilada à germinação de uma ideia geral, ou de um núcleo filosófico cujas significações se desenvolveriam, pouco a pouco, em experiências ou conceitualizações precisas; finalmente, não deve ser compreendida com como uma gênese psicológica a partir de uma descoberta que, pouco a pouco, desenvolveria suas consequências e ampliaria suas possibilidades. Ela é diferente de todos esses percursos e deve ser descrita em sua autonomia (p. 166-167, grifo do autor).

A ordem da arqueologia não é a mesma das sistematicidades ou das sucessões cronológicas, embora possam ser coincidentes em algumas formações discursivas. A arqueologia não autoriza para nenhuma formação discursiva uma periodização totalitária, mas descreve um nível de homogeneidade com seu próprio recorte temporal, e seu próprio ordenamento.

A história das ideias privilegia e promove todas as formas possíveis de coerência, procurando nos discursos, num nível mais profundo, o motivo de sua coesão, que organiza o discurso e lhe dá uma unidade oculta. Essas coerências podem ser de diversos modos, podem apontar para sistematicidades lógicas ou temáticas imaginárias, pode estar no nível da obra ou do autor, do indivíduo. “Sob todas essas formas, a coerência assim descoberta desempenha sempre o mesmo papel: mostrar que as contradições imediatamente visíveis não são mais que um reflexo de superfície; e que é preciso reconduzir a um foco único esse jogo de fragmentos dispersos” (FOUCAULT, 2008a, p. 169-170). Para a história das ideias, há níveis de contradições: um que se resolve na unidade profunda do discurso, que é o nível da aparência, e outro que se refere aos fundamentos, que dá lugar ao próprio discurso. “Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (p. 171). Para a análise arqueológica, as contradições são objetos que se descreverem por si mesmos, sem que se procure saber sob que ótica se dissipam ou em que nível elas se tornam radicais e se transformam de efeitos em causas. A arqueologia

transfere a contradição para um nível fundamental, ao definir e descrever diferentes “*espaços de dissensão*” (p. 172, grifo do autor). A arqueologia reconhece contradições derivadas, extrínsecas e intrínsecas, quando se formam dentro da mesma formação discursiva, quando se originam de diferentes condições de enunciação e quando produzem subsistemas dentro da formação discursiva. Dessas, as últimas são pertinentes à análise arqueológica. Essas contradições intrínsecas podem caracterizar uma inadequação; uma divergência; uma incompatibilidade ou uma exclusão, dependendo da forma como se dão as oposições no interior de uma formação discursiva.

Por último, as oposições têm por finalidade:

- ❖ O desenvolvimento adicional do campo enunciativo, abrindo possibilidades, suscitando novas modalidades enunciativas sem, no entanto, modificar o sistema de positividade do discurso.
- ❖ Reorganização do campo discursivo, ao colocar “em questão a tradução possível de um grupo de enunciados em outro, do ponto de coerência que poderia articulá-los, de sua integração em um espaço mais geral” (FOUCAULT, 2008a, p. 175).
- ❖ Atuar em um papel crítico, ao pôr em questão a existência e aceitabilidade de uma prática discursiva.

A análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas e as compara, as opõem umas às outras na simultaneidade de sua apresentação, ao distingui-las daquelas que:

[...] não têm o mesmo calendário, relacioná-las naquilo que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhes servem de elemento geral. [...] percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades se justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenham entre si espaços em branco (FOUCAULT, 2008a, p. 177).

As comparações sempre têm um âmbito limitado, regional, não se interessa pelo que é geral, totalizador, mas por configurações singulares. No exemplo da obra *As palavras e as coisas*, o autor mostra como entre saberes diferentes formações discursivas que têm entre si um conjunto de relações descritíveis (FOUCAULT, 2008a, p. 179). Por isso, posse de estabelecer a existência de uma série de relações internas e externas que são reconhecíveis como uma configuração interdiscursiva,

uma região de interpositividades. O escopo da arqueologia não é tomar por objeto uma ciência, uma racionalidade, mentalidade ou espírito de época, mas multiplicar, por meio de análises a diversidade de discursos existentes. Foucault fala de cinco tarefas relacionadas aos fatos comparativos, a diferenciar análise arqueológica dos jogos de analogia e diferença (FOUCAULT, 2008a, p. 181-182):

- ❖ Mostrar os *isomorfismos arqueológicos*, ou seja, como os elementos discursivos totalmente diferentes que se formam a partir de regras análogas, em formações discursivas diferentes.
- ❖ Definir o *modelo arqueológico* de cada formação, ao demonstrar se as regras se aplicam ou não do mesmo modo, se encadeiam ou não na mesma ordem, se estão dispostos ou não sob o mesmo modelo, nos diferentes tipos de discurso.
- ❖ Mostrar como conceitos perfeitamente diferentes ocupam uma posição análoga na ramificação de seu sistema de positividade, ou seja, há uma *isotopia arqueológica*, ainda que haja uma diferença grande no seu grau de formalização e gênese histórica.
- ❖ Mostrar como uma única noção pode abranger dois elementos arqueologicamente distintos; ou seja, indicar as *defasagens arqueológicas*.
- ❖ Mostrar como, de uma positividade a outra, podem ser estabelecidas relações de subordinação ou de complementaridade, as *correlações arqueológicas*.

Essas descrições não se apoiam em caracteres relacionado à influência ou troca de informações:

[...] nada se apoia na determinação de influências, trocas, informações transmitidas, comunicações. Não que se trate de negá-las ou de contestar que jamais possam ser objeto de uma descrição, mas sim de tomar, em relação a elas, um recuo medido, de deslocar o nível de ataque da análise, de revelar o que as tornou possíveis; [...] em suma, de descrever o campo de vetores e de receptividade diferencial (de permeabilidade e de impermeabilidade) que, para o jogo das trocas, foi uma condição de possibilidade histórica (FOUCAULT, 2008a, p. 182).

A arqueologia faz também com que as relações entre formações discursivas e domínios não discursivos possam ficar aparentes, com a finalidade de definir formas específicas de articulação entre esses domínios. Nesse âmbito, a finalidade

da arqueologia é mostrar como as práticas e domínios não discursivos vêm a fazer parte das condições de emergência, de inserção e funcionamento dos discursos. A arqueologia não pretende demonstrar como as práticas não discursivas modificam os conceitos e discursos, mas como o as práticas discursivas que se relacionam a um determinado campo de objetos, que se refere a tais e tais indivíduos postos com sujeitos, estatutariamente designados que tem de exercer certas funções na sociedade, e tais práticas se articulam com práticas exteriores a elas, de natureza não discursiva.

A arqueologia fornece um modelo de interpretação de dados coletados nessa pesquisa. O recorte de séries enunciativas do *corpus* mostra séries em contraste e permite localizá-las dentro de um *arquivo*:

- ❖ Há um isomorfismo arqueológico entre a esses discursos e discursos análogos de outras áreas do conhecimento, em formações discursivas diferentes, porque têm regras análogas, que orientam a formação dos enunciados e são utilizados num objetivo comum: a formação de professores, apesar da diferença [radical até] das séries enunciativas. O estabelecimento de categorias comuns a todos, sem que haja uma categoria vazia em determinada série comprova isso.
- ❖ As séries enunciativas têm enunciados oriundos de modelos arqueológicos diferentes, em atravessamentos diversos. As mesmas regras presentes, não se aplicam do mesmo modo. Se para uma formação discursiva a formação de professores deve partir da aquisição de um cabedal de conhecimentos a respeito da surdez, que viriam de ouvintes, para outra formação, esses conhecimentos devem ser negociados entre ouvintes e surdos, e para outra, ainda, devem ser oriundos de surdos para ouvintes, organizando de modo diferente, por exemplo, as regras que determinam os procedimentos de intervenção, que podem ser contrários, ou se fundem com outras regras. No entanto, essas formações discursivas encontram-se presentes em parte, na formação discursiva geral da formação de professores, por meio dos atravessamentos e discursos que são tributários de áreas do conhecimento, de saberes diferentes, como a psicologia, a medicina, o serviço social, o direito, entre outros, além das posturas adotadas pelas instituições.

- ❖ No exemplo de análise, os conceitos norteadores da formação de professores, são diferentes entre si, mas ocupam posições análogas, não podendo, em certos casos, encontrarem-se juntos exatamente por ocuparem postos exclusivos.
- ❖ No caso da formação de professores, há defasagem arqueológica quando uma única noção de sujeito prescrita por todas as práticas discursivas aparece no mapeamento das regras de formação.
- ❖ Por fim, há correlação arqueológica. Em relação a duas das séries enunciativas mapeadas, a psicologia do desenvolvimento tem um papel unificante e subordina ambas a si, porque dependem de seus conceitos para a prescrição de conhecimentos, a partir dos sujeitos prescritos.

A arqueologia define as regras de formação de um conjunto de enunciados, manifesta como uma sucessão de acontecimentos se torna objeto de um discurso. A arqueologia analisa o grau e a forma de permeabilidade de um discurso ao apresentar o princípio de sua articulação com uma cadeia de acontecimentos sucessivos, define os operadores pelos quais os acontecimentos de transcrevem nos enunciados. “A arqueologia não nega a possibilidade de enunciados novos em correlação com acontecimentos ‘exteriores’. Sua tarefa é mostrar em que condições pode haver tal correlação entre eles, e em que ela consiste precisamente” (FOUCAULT, 2008a, p. 189). A ideia principal não é evitar a mobilidade dos discursos, mas libertar o nível em que essa mobilidade se desencadeia, a *embreagem* dos acontecimentos.

Todas as regras de formação que a arqueologia atribui a uma positividade não têm a mesma generalidade: algumas são mais particulares e derivam de outras. Essa derivação é uma forma com a qual a arqueologia concebe um sistema de positividade no tempo, por meio de uma demarcação de vetores temporais de derivação. A arqueologia não suspende o tempo que passa, mas o tema da sucessão absoluta, “um encadeamento primeiro e indissociável a que o discurso estaria submetido pela lei de sua finitude: e também o tema de que no discurso só há uma forma e um único nível de sucessão” (FOUCAULT, 2008a, p. 190). O discurso é uma prática que tem as suas formas próprias de encadeamento e sucessão.

Foucault afirma que a arqueologia fala melhor a respeito de cortes, falhas, aberturas e formas novas de positividade do que a história das ideias. A arqueologia aborda as diferenças com a finalidade de “levá-las a sério” (FOUCAULT, 2008a, p. 192), determinar a sua repartição, suas implicações e relações de subordinação, ou seja, é uma descrição das diferenças que estabelece a seu sistema de existência. A arqueologia não visa superar as diferenças, mas analisá-las, defini-las.

A arqueologia não aborda o discurso como se esse fosse um feixe homogêneo de acontecimentos, mas distingue nele uma série de planos de acontecimentos possíveis (FOUCAULT, 2008a, p. 193): plano dos próprios enunciados em sua emergência singular, plano de aparecimento de objetos, tipos de enunciação, conceitos, das escolhas estratégicas, plano da derivação de novas regras de formação a partir de regras já empregadas, dentro da mesma formação discursiva e, por fim, o plano em que surge uma nova formação discursiva, havendo a substituição de uma positividade por outra. No caso das séries recortadas no *corpus*, podemos admitir que se trata de uma só formação discursiva, relacionada ao saber da Educação, que é tributária de outros saberes, mas que se caracteriza por um saber em si, uma vez que a Educação é um ponto de onde e a partir do qual um sujeito enuncia. Apesar da profusão pletórica de discursos e dos vários atravessamentos, essa profusão obedece a regras claras de raridade e acúmulo específicas. O que pode ser percebido é que os planos de acontecimentos discursivos enunciados por Foucault demonstram que há uma situação muito próxima da derivação de novas regras, e talvez isso esteja apontando para o surgimento de uma nova formação discursiva, totalmente diferente dessa atual, mas ainda não é o caso, já que se trata de discursos totalmente inseridos da formação discursiva da Educação atual, em condições de mantê-los sob regras definidas, ainda que os limites dessas regras estejam a ser testados.

É necessário que se defina como devem acontecer essas modificações em positivities: “substituir a referência indiferenciada à mudança pela análise das *transformações*” (FOUCAULT, 2008a, p. 194, grifo do autor). O desaparecimento de uma positividade e o surgimento de outra implica diversos tipos de transformação, do particular ao geral, deve-se verificar:

- ❖ Como se transformaram as relações características de um sistema de formação;

- ❖ Como as relações entre diferentes regras de formação foram transformadas;
- ❖ Como se transformam as relações entre as diversas positivities.

A arqueologia tenta estabelecer o sistema de transformações dessa mudança; tenta elaborar essa noção para que tenha *status* analisável. Quando uma formação discursiva substitui outra não se espera que todo um conjunto de objetos, enunciações, conceitos, escolhas teóricas também mude. O que ocorre é uma transformação de *relações* que não modifica todos os elementos: os enunciados obedecem a novas regras de funcionamento, nem todos os conceitos, objetos e escolhas teóricas desaparecem. Uma regra de formação deve ser entendida não como uma determinação de um objeto, nem a caracterização de um tipo específico de enunciação, mas o princípio de sua multiplicidade e dispersão.

As rupturas e descontinuidades, assim como as formas de continuidade e o idêntico são igualmente formados dentro das positivities: “longe de manifestarem a inércia fundamental e tranquilizadora a que se quer relacionar a mudança, eles próprios são ativa e regularmente formados” (FOUCAULT, 2008a, p. 196). É o papel de a arqueologia fazer atuar o contínuo contra o descontínuo, mostrar como o contínuo é formado sob as mesmas condições em que se forma a dispersão e entra desse modo, como as invenções, as novidades, os desvios, no campo da prática discursiva.

A destruição das positivities, o jogo de suas substituições não é um processo homogêneo. Ao contrário, a ruptura entre positivities é:

[...] uma descontinuidade especificada por um certo número de transformações distintas. Desse modo, a análise dos cortes arqueológicos tem por propósito estabelecer, dentre tantas modificações diversas, analogias e diferenças, hierarquias, complementaridades, coincidências, e defasagens [...] (FOUCAULT, 2008a, p. 196).

A arqueologia desarticula a ideia de uma série sincrônica de cortes e rupturas, em que termos como *época* perdem o seu sentido totalizador e agrupador de unidade base e torna-se uma referência para práticas discursivas determinadas. Ruptura, a partir disso, “é o nome dado às transformações que se referem ao regime geral de uma ou várias formações discursivas” (FOUCAULT, 2008a, p. 198).

A respeito da natureza da relação entre a arqueologia e a análise das ciências, o autor afirma:

A arqueologia não descreve disciplinas. Estas, no máximo, em seu desdobramento manifesto, podem servir de isca para a descrição das positivities; mas não lhe fixam os limites: não lhe impõem recortes definitivos, não se encontram inalteradas no fim da análise; não se pode estabelecer relação biunívoca entre as disciplinas instituídas e as formações discursivas (FOUCAULT, 2008a, p. 200).

A partir dessa concepção de arqueologia e a análise que ela possibilita, é que retomamos o corpus para analisá-lo sob o prisma da função enunciativa. As várias ideias sobre a surdez ou mesmo sobre a Educação Inclusiva agregam-se a um mesmo sistema de formação, sem que isso aponte para transformações radicais e mudanças graves na formação discursiva. Tudo se relaciona à educação, ao seu modo de funcionamento, às positivities que se referem a ela. O jogo das transformações que mudaria a formação discursiva, se realmente está a acontecer, ainda não chegou a um termo definitivo perceptível.

3 SABER, PODER E VERDADE: PRODUZINDO PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.

3.1 Saber e função enunciativa: objetos, sujeitos, conceitos e estratégias

Nessa seção, em particular, realiza-se uma análise do *corpus* aproximando os conceitos de *A arqueologia do saber* aos textos, em subseções que têm estrutura parecida. Não há uma demora muito grande sobre os textos recortados do arquivo, nem se examina toda a amostragem dos textos, mas busca-se, além da análise arqueológica, uma discussão mais delimitada da teoria, mais ajustada ao projeto de texto e pesquisa. Ao se falar sobre o saber, inicialmente discute-se a relação entre a arqueologia foucaultiana, o saber, ideologia e a epistemologização. Em seguida, volta-se aos conceitos básicos da função enunciativa, discute-se superficialmente seus elementos [devidamente discutidos no capítulo anterior], na medida em que elucidações suplementares se fazem necessárias para se compreender o que surge nos textos do *corpus*, num percurso de análise que passa pelos objetos, modalidades, escolhas temáticas e conceitos. No caso, não se faz uma análise de conteúdo, mas se faz um apanhado de relações arqueológicas úteis para esse próprio capítulo, onde trata de saber e sujeito e para o próximo, onde se disserta sobre identidade do professor. Toda e qualquer discussão sobre surdez e sujeito surdo apenas acontece quando é necessário se referir ao que é propriamente dito no *corpus*, e sempre em função de se compreender a relação desses discursos com a formação do sujeito-professor.

3.1.1 Arqueologia: saber, conhecimento, ideologia, epistemologização

Na obra de Foucault, a noção de saber amadurece durante os anos sessenta, durante a sua análise arqueológica. De acordo com Revel (2005), a distinção feita por Foucault foi entre “conhecimento” e “saber”:

[...] enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, a construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade

de conhecer. A análise arqueológica conduzida por Foucault até os anos 70 ocupa-se da organização do conhecimento numa época dada e em função de classes de objetos específicos; a análise genealógica que lhe sucede tenta reconstituir a maneira pela qual o saber implica, ao mesmo tempo, uma relação com os objetos de conhecimento (movimento de objetivação) e com o si cognoscente (movimento de subjetivação) (REVEL, 2005, p. 77).

Já em *A arqueologia do saber*, Foucault (2008a) empreende um retorno à suas obras anteriores para que se desenlace a ideia de saber como um todo coerente organizador de subjetividades e objetos. Para tal, o autor discorre sobre o conhecimento e as ciências, diferenciando ciência e saber, colocando o saber como objeto central dos empreendimentos arqueológicos. O empreendimento de Foucault começa pela análise de importantes relações que implicam na produção de objetos e sujeitos no seio do discurso, por isso analisa conhecimento, positivities, ciências e ideologia. A relação entre as positivities e as ciências, dá-se por uma base coerente, de conhecimentos que são propositalmente ajustados uns aos outros, permitindo a verificação de proposições, o desenvolvimento de teorias, de descrições mais ou menos exatas. Essa base é formada por elementos que, por sua vez, formaram-se numa prática discursiva, para que se constituísse um discurso científico, não somente por causa de sua forma ou rigor, mas por causa dos objetos de que se ocupa, os tipos de enunciação que utiliza, os conceitos que manipula e a utilização específica de estratégias.

Esse conjunto de elementos se chama *saber*, que apresenta as características seguintes (FOUCAULT, 2008a, p. 204-205):

- ❖ O saber é um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva: elementos indispensáveis à constituição de uma ciência, embora não sejam exatamente destinados a lhe dar lugar. Um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva quando ela está assim especificada.
- ❖ O saber é o espaço que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso.
- ❖ Um saber é também um campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam.

- ❖ Um saber se define como as possibilidades de utilização de apropriação oferecidas pelo discurso.

Não há saber sem uma prática discursiva definida e toda prática discursiva se define pelo saber que ela forma. A partir disso, o autor propõe que não seja necessária a distinção entre *domínios científicos* e *territórios arqueológicos*, uma vez que seus recortes e princípios de organização são muito diferentes (FOUCAULT, 2008a, p. 205). De semelhante modo, a prática discursiva não se obriga a coincidir com a elaboração científica a que dá lugar. O saber é o fundo onde a ciência aparece no elemento de uma formação discursiva. A ciência constituída não toma para si tudo o que formava a prática discursiva de onde ela emerge, e nem dissipa o saber que o cerca. A ciência se inscreve no saber e dentro dele tem um papel específico.

A influência da ideologia na ciência e o funcionamento ideológico da ciência se articulam onde a ciência se destaca sobre o saber. A questão ideológica só pode se impor sobre a ciência na medida em que ela se localiza no saber, sem se identificar com ele e nem excluí-lo, estrutura alguns de seus objetos, formaliza conceitos e estratégias; é na medida em que a ciência modifica o saber, o escande, encontrando um lugar numa prática discursiva. A questão do uso da ideologia na ciência é a questão de sua utilização como prática discursiva, do seu funcionamento entre outras práticas (FOUCAULT, 2008a, p. 206-207).

A respeito da ideologia, Foucault (2008a, p. 208) apresenta quatro proposições:

- ❖ A ideologia não exclui a cientificidade, ao contrário, poucos discursos deram tanto lugar à ideologia quanto o clínico, o econômico ou o político. E isso não faz deles errados, contraditórios ou pouco objetivos no conjunto de seus enunciados.
- ❖ As contradições, lacunas, falhas teóricas podem assinalar o funcionamento ideológico de uma ciência ou de um discurso pretensamente científico, mas isso deve ser analisado no nível da positividade de relações entre as regras da formação discursiva e as estruturas da cientificidade.
- ❖ Um discurso não anula as suas relações com a ideologia quando corrige seus erros, quando se formaliza de forma concreta. O papel da ideologia não diminui na medida em que se dissipa a falsidade e cresce o rigor.

- ❖ Estudar o funcionamento ideológico de uma ciência não é determinar a sua filosofia, seus fundamentos, sua formação discursiva, sua formalidade, objetos ou tipos de enunciação, mas retomá-la como prática entre outras práticas.

Foucault chama de *limiar de positividade* o momento em que uma formação discursiva se torna autônoma e todos os seus enunciados estão no mesmo sistema de formação. O *limiar de epistemologização* é observado no momento em que seus enunciados se faz valer normas de verificação e coerência e que esse conjunto de enunciados forme, no seio do saber, uma função dominante. Quando figura epistemológica definida anteriormente obedece a uma série de regras de formalização, quando os enunciados não respondem apenas às regras arqueológicas de formação, mas a certas leis de construção das proposições, temos um *limiar de cientificidade*. Quando esse discurso é capaz de assumir para si a formalização necessária: axiomas, estruturas proposicionais, transformações, é porque transpôs o *limiar de formalização*. O modo como esses limiares se distribuem no tempo, a sua coincidência, como podem se relacionar uns com os outros é de preocupação da arqueologia, sendo um de seus maiores domínios de exploração. As formações discursivas não passam por esses limiares, como os estágios de maturação biológica de um organismo. Esses acontecimentos não se organizam de uma maneira evolutiva, mas a sua ordem singular é característica de cada formação discursiva, em si (FOUCAULT, 2008a, p. 208-209).

Para Foucault, a matemática é a única ciência que não obedece a essa regularidade do aparecimento dos limiares. Desde o princípio, estabeleceu-se a sua formalização, “sua positividade primeira devia constituir uma prática discursiva já formalizada (mesmo que outras formalizações devessem, em seguida, ser operadas)” (FOUCAULT, 2008a, p. 211, parênteses do autor). Isso constitui um problema para outras ciências, já que o seu modelo de positividade tende a ser copiado, o que pode implicar na redução de toda uma série de historicidades a um só corte, pode levar à reprodução da problemática da origem.

Essa escansão de Foucault leva a diferentes tipos de histórias das ciências (FOUCAULT, 2008a, p. 212-219):

- ❖ A análise que se realiza no nível da formalização: a *análise recorrencial*, que só pode ser no interior de uma ciência constituída, que já transpôs seu limiar de formalização.
- ❖ A *história epistemológica* trata da ciência constituída, a história que ela conta é necessariamente escandida pela oposição verdade e erro, racional e irracional, obstáculo e fecundidade, pureza e impureza, científico e não científico.
- ❖ A *história arqueológica* se preocupa com o limiar de epistemologização, com a clivagem que separa as formações discursivas e as figuras epistemológicas que não são, obrigatoriamente, científicas. A cientificidade não é norma, as práticas discursivas na medida em que dão um lugar a um saber, e na medida em que esse saber tem um *status* de ciência.

Foucault dá uma nova noção de *episteme*, como um conjunto de relações que podem unir, numa dada época, práticas discursivas que produzem figuras epistemológicas, às ciências, sistemas formalizados. “É o conjunto das relações que podem ser descobertas para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas” (FOUCAULT, 2008a, p. 214). A *episteme* é conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas discursivas. Ela permite compreender o conjunto das coações que se impõem ao discurso, não de modo negativo; além disso, a *episteme* não é aquilo que se pode saber em uma determinada época, mas é aquilo que torna possível, na positividade das práticas discursivas, as ciências e as figuras epistemológicas.

A arqueologia, no entanto, não se ocupa do domínio da ciência, mas do *saber*, em sua relação com as figuras epistemológicas e as ciências, sendo que nessa obra, a única relação externa do saber que foi explorada, foi com a *episteme*. Isso, justifica o autor, foi porque a na nossa cultura, as formações discursivas não param de se epistemologizar. Por meio da interrogação das ciências e da sua história, sua unidade, sua dispersão e suas rupturas, que o domínio das positivities logrou surgir; no entremeio dos discursos científicos é que se pôde delimitar o jogo das formações discursivas.

De acordo com suas próprias conclusões, Foucault reafirma a ideia do discurso como prática, não como transcendência, a suspensão do sujeito

transcendente e uno por um sujeito-posição. Ao se questionar sobre a validade e pertinência das descrições estruturalistas, Foucault é categórico em afirmar que o objetivo da sua persistência, ao longo do tempo, a pesar da suposta utilidade, é a tentativa de recuperar a ideia de soberania da consciência. O objetivo da arqueologia foucaultiana é libertar a história do pensamento de sua sujeição transcendental, por meio da análise numa descontinuidade que não teria sido reduzida por nenhuma teleologia, isso não poderia se referir a uma origem eternamente perdida num momento transcendental. Assim como a racionalidade é, desde Kant; as idealidades matemáticas são, desde Husserl; e as significações de mundo são, desde Merleau-Ponty.

Portanto, toda e qualquer defesa do estruturalismo, visa garantir os poderes de uma consciência constituinte. A arqueologia, por sua vez, não é uma análise fenomenológica da história, porque tenta liberá-la da fenomenologia que a domina. Ora, o objetivo da história não é, há algum tempo, mostrar as continuidades, como quer o estruturalismo, como se afirma no início da obra, mas mostrar as descontinuidades. Já a arqueologia, antes de se relatar a qualquer forma de corte no tempo, tem por propósito “definir a especificidade singular das práticas discursivas” (p. 228). A arqueologia destitui uma série de agrupamentos familiares, de sínteses acabadas que se referem à temática da origem, da promessa, do retorno, um pensamento antropológico que liga tudo à existência do homem, as ideologias humanistas e, por fim, o *status* do sujeito.

Ao responder uma questão a respeito da sua autoridade em falar dos discursos, e se eles se tratavam de história ou filosofia, Foucault prefere suspender a pergunta, porque a sua arqueologia ainda não o torna capaz de prever com exatidão o lugar de onde fala e onde se apoia. Assim, o autor reafirma o caráter descentralizador de sua arqueologia, ao revelar, *fazer* as diferenças, analisá-las e definir seu conceito, e responde que se filosofia é memória ou retorno à origem, ele não faz filosofia, e se história do pensamento consiste em tornar à vida figuras semiapagadas, o que ele faz também não é história.

Por último, Foucault se esforça em explicar que a sua arqueologia não se trata de uma ciência, e nem ao menos se trata de fundamentos de uma ciência, mas um esboço:

A palavra arqueologia não tem valor de antecipação: designa somente uma das linhas de abordagem para a análise das

performances verbais: especificação de um nível — o do enunciado e do arquivo; determinação e esclarecimento de um domínio: as regularidades enunciativas, as positivities; emprego de conceitos como os de regra de formação, derivação arqueológica, *a priori* histórico (FOUCAULT, 2008a, p. 231).

No entanto, a arqueologia tem o rigor científico, apesar de não se constituir como ciência, por causa de suas relações com ciências que constituem e estabelecem normas para o saber arqueologicamente descrito, as *ciências-objetos* da arqueologia. Relaciona-se também com formas científicas de análise do enunciado, definido como função de realização da *performance verbal*, destacando-se de uma pesquisa que privilegia o campo da *competência* linguística. Para a arqueologia, uma gramática gerativa é uma *análise conexa*, porque apresenta uma série de diferenças e analogias com essa área: a gramática pretende definir a aceitabilidade dos enunciados, a arqueologia as condições de sua realização. A arqueologia também se articula com outras disciplinas, em *espaços correlativos*, ou seja, os campos que são comuns. Finalmente, quando à arqueologia é possível constituir uma teoria geral das produções, é porque encontrou a sua *teoria envolvente*.

Finalmente, Foucault situa a arqueologia entre outros discursos, para que, com o arquivo, se possam revelar as formações discursivas, as positivities, os enunciados e as suas condições de formação, um domínio específico que não constituiu objeto de nenhuma análise. No entanto o autor não apela para a autonomia e estabilidade de sua proposta, mas deixa em aberto a possibilidade de isso não acontecer.

A noção de sujeito que Foucault trabalha suscita uma crítica, uma vez que parece que a arqueologia prescreve para o sujeito, um descentramento que retira do homem qualquer possibilidade de ação real. No entanto, as positivities não devem ser encaradas como um todo de determinações sobre o indivíduo. Para Foucault isso não é o limite que se impõe à iniciativa dos sujeitos, mas o campo onde ela se articula. A respeito do discurso, o autor, finalmente afirma que não o modificou, apenas retirou dele o direito exclusivo e instantâneo à soberania do sujeito.

A *arqueologia do saber* nos permite, por meio de seu método [não se entenda aqui como um método fechado, mecânico e prescrito como exato] lançar um novo olhar sobre tudo aquilo que se estrutura por meio de práticas discursivas. Esse novo olhar nos autoriza a destituir do seu lugar o sujeito psicológico, a

subjetividade pura e central, de um conhecimento objetivo que se organiza em torno de si mesmo, sem aparentes relações. Ao realizar a arqueologia das *práticas discursivas* em torno de grandes unidades e ciências, como a medicina, a gramática, a biologia e a economia política, para citar os objetos de suas obras anteriores a *A arqueologia do saber*, ou de outros que podem ser alvo de iguais investidas, como o direito, a pedagogia, a história, por exemplo, podemos compreender não o homem que emerge cristalizado do meio de todas essas práticas, mas como e porque essas práticas fizeram de nós o que somos.

Apesar de não desenvolver de modo detalhado uma investigação — essa afirmação vale para essa obra — a respeito das práticas discursivas de subjetivação, Foucault, mais tarde, embasado por suas investigações arqueológicas, retoma os processos de constituição do sujeito em investigações profundas. No entanto, a arqueologia deixa portas abertas para que possamos procurar investigar as subjetividades; o movimento interno dos enunciados e discursos; um saber, a partir de um recorte básico e particularmente objetivo, apesar de sua natureza relacional e móvel: a prática discursiva. Os conceitos de Foucault aqui apresentados têm larga aplicabilidade e podem muito bem ser utilizados em investigações que vão além daquilo que o autor fez em sua fase arqueológica, a sua aplicabilidade é total em toda e qualquer forma de investigação que tenha por objeto o discurso como prática.

Para o *corpus* definido para essa pesquisa, a arqueologia foucaultiana fornece um modelo de análise de suas formações discursivas, de suas regras de enunciação e apresentam um modelo que explica a plausibilidade se seus enunciados e a origem dos sujeitos que os enunciam. A partir do conceito de saber como um campo de coordenação de elementos que são oriundos do discurso (FOUCAULT, 2008a, p. 122), porque derivam da função enunciativa, porque formam o seu *espaço correlativo* (p. 102-103), conforme afirma Deleuze:

Se os enunciados se distinguem das palavras, frases e proposições é porque eles englobam, como seus derivados, tanto as funções de sujeito com as de objeto e de conceito. Precisamente: sujeito, objeto, conceito são apenas funções derivadas da primitiva ou do enunciado. Assim, o espaço correlativo é a ordem discursiva dos lugares ou posições dos sujeitos, dos objetos e dos conceitos numa família de enunciados. É esse o segundo sentido de “regularidade”; esses diversos lugares representam pontos singulares (DELEUZE, 2005, p. 20-21).

Essa análise, num primeiro momento, fornece o jogo das relações entre as enunciações e seus elementos, em seguida possibilita compreender a principal das relações que possibilitam a subjetivação do professor, em que se estabelecerão a dinâmica da produção de sujeitos pelo discurso, as relações entre saber, poder e verdade na constituição de um saber pedagógico autorizado por práticas discursivas delimitadas e analisáveis, e, por fim, a discussão sobre identidade docente no seio da formação para o trabalho pedagógico. A formação discursiva a que se relacionam os discursos da Educação ainda dependem de discursos oriundos de diversas áreas do conhecimento, e nem sempre estão sob o mesmo sistema de formação. Isso indica que o saber pedagógico que domina a formação de professores ainda se encontra no âmbito do *limiar de cientificidade*, porque o seu discurso não possui a formalização necessária para falar de todos seus objetos com propriedade, mas possui a possibilidade de buscar conceitos em outros discursos, fora de suas regras de formação. As ciências se interdependem, mas geralmente recortam objetos diferentes. No caso dos sujeitos surdos, o recorte a que a Educação o submete não deveria ser o mesmo que a medicina ou a fonoaudiologia, na medida em que os enunciados não combinem a respeito da decisão a respeito de tornar o surdo um sujeito cognoscente. No entanto, na formação de professores, esses discursos estão presentes, postos lado a lado, apontando para uma noção aparentemente múltipla do sujeito, essa presença de discursos que, hora concorrem uns com os outros, ora se apresentam lado a lado é possibilitada pelo saber pedagógico, na medida em que ele os organiza, hierarquiza e estabelece as suas importâncias relativas.

3.1.2 A criança surda, linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista

Na obra *A criança surda*, Goldfeld (1997) apresenta o ponto de vista de uma fonoaudióloga que se ocupa da cognição surda, sob o viés de estudos da linguagem que passam pela linguística e pela psicologia do desenvolvimento humano, o sociointeracionismo baseado nas teorias do discurso de Bakhtin e as teorias sociopsicológicas de Vygotsky.

O sujeito que enuncia é exatamente o representante de um conhecimento científico de caráter médico e diagnóstico, a fonoaudiologia, que se preocupa com a fisiologia da fala, num primeiro momento, mas que, ao se aceitar a surdez como um fenômeno linguístico de diferença e não de deficiência (GOLDFELD, 1997, p. 39),

aborda em seu discurso conhecimentos teóricos e práticos que subsidiarão a prática de profissionais, num esquema educacional em que se fazem presentes a abordagem social e cultural da surdez (p. 34-115) e num esquema de atendimento composto de práticas de ensino e aprendizagem e tratamento clínico dos *efeitos negativos* da surdez (p. 113-157), entre eles o atraso cognitivo e o isolamento sociocultural.

O *status* de quem fala pretende estar acima do docente e outros leitores, pois enuncia para eles e no sentido de fazer com que o objeto do seu discurso seja compreendido por eles. Os textos introdutórios já ajudam a delimitar o objeto da pesquisa. Na contracapa: “Será bem-vindo entre fonoaudiólogos, educadores, de classes especiais, para surdos e seus familiares. Para os profissionais, traz uma análise crítica e teórica de todas as abordagens terapêuticas e educacionais, colocando em evidência a língua de sinais e os aspectos da cognição do surdo”. Já na orelha do livro, afirma-se: “Marcia Goldfeld traz uma importante contribuição para se pensar a educação da criança surda, ao evidenciar a necessidade de mudança de perspectiva por parte tanto dos profissionais quanto dos pais” (GOLDFELD, 1997).

Orelha, contracapa, apresentações, introduções são textos a respeito do texto, fazem eco, obrigatoriamente, ao discurso impresso no miolo, repetem, em linhas gerais algo que pretende sanar uma primeira curiosidade de leitor. Embora não sejam do autor do texto principal, compartilham com ele a mesma posição-sujeito, estão no *entrelugar* que a função autor supõe, como quer o mesmo Foucault (2001), em seu artigo intitulado *O que é um Autor?*. Pode-se comprovar que o processo de despersonalização, relativização e apagamento do autor começa nas capas de seu próprio livro, porque autor não é seu nome, sua personalidade; seu nome tem uma função diferente de mera identificação ou de personalização:

Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome do autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. Chegar-se-ia finalmente à ideia de que o nome do autor não passa, como o nome próprio, do interior de um discurso ao indivíduo real e exterior que o produziu, mas que ele corre, de qualquer maneira, aos limites dos textos, que ele os recorta,

segue suas arestas, manifesta o modo de ser ou, pelo menos, que ele o caracteriza. Ele manifesta a ocorrência de um certo conjunto de discurso, e refere-se ao status desse discurso no interior de uma sociedade e de uma cultura. O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser (FOUCAULT, 2001, p. 273-274).

Essa função-autor despersonalizada é oriunda do enunciado, ajuda a compreender o *status* de quem enuncia. Esse texto faz eco ao que já havia sido explanado em *A Arqueologia do saber*:

Para que uma série de signos exista, é preciso — segundo o sistema das causalidades — um “autor” ou uma instância produtora. Mas esse “autor” não é idêntico ao sujeito do enunciado; e a relação de produção que mantém com a formulação não pode ser superposta à relação que une o sujeito enunciante e o que ele enuncia. Não tomemos, pois seria demasiado simples, o caso de um conjunto de signos materialmente moldados ou traçados: sua produção implica um autor; não há, entretanto, nem enunciado nem sujeito do enunciado. Poderíamos lembrar também, para mostrar a dissociação entre o emissor de signos e o sujeito de um enunciado, o caso de um texto lido por uma terceira pessoa, ou do ator representando seu papel [...].

[...]Seria uma particularidade da literatura que o autor dela se ausentasse, se escondesse, se destacasse ou se separasse; e dessa dissociação não se deveria concluir universalmente que o sujeito do enunciado é distinto em tudo — natureza, status, função, identidade — do autor da formulação. Entretanto, essa ruptura não está limitada apenas à literatura. **É absolutamente geral na medida em que o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciado, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos** (FOUCAULT, 2008a, p. 104-105, negrito meu).

Não pode ser a pessoa, suposto indivíduo que está por trás do nome, mas se define por ter um lugar de onde fala. A função-autor, nessa seção do *corpus*, é claramente posição-sujeito e se define pelo lugar que ocupa como fonoaudióloga, ou seja, tem critérios de competência e de saber relacionados a uma função, a uma profissão dentro de “[...] instituições, sistemas, normas pedagógicas: condições legais que dão direito — não sem antes lhe fixar limites — à prática e à experimentação do saber” (FOUCAULT, 2008a, p. 56). Do fonoaudiólogo se espera

uma explicação, uma postura, uma autoridade em se falar de processos físicos e psicológicos da linguagem, espera-se que ele fale de um lugar: a clínica, o laboratório, o *locus* de pesquisa, a universidade, a academia. Esses lugares legitimam seus objetos e instrumentos de verificação (FOUCAULT, 2008a, p. 57), conforme o que expressa a autora [função-autor] em seu [de todos os que podem estar em seu lugar] texto:

[...] diversos autores, como Ciccone, Brito, Reis, Fernandes, afirmam que a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos. Pode-se dizer que esta afirmação já se tornou comum na área da surdez, mas ainda não foi abordada sistematicamente como deveria.

Ao considerar que o atraso de linguagem causa danos sociais, emocionais e cognitivos, estes autores, explícita ou implicitamente mostram que estão utilizando um conceito de linguagem mais amplo, que abrange além da função comunicativa também a função de organização do pensamento, assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo. Caso contrário, o atraso de linguagem não provocaria danos além das dificuldades comunicativas.

Uma abordagem que estuda a linguagem sob a ótica social e que reflete sobre a sua influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo é a psicologia sócio-interacionista, representada principalmente por autores da ex-União Soviética, como Vygotsky e seus discípulos Luria, Leontiev e Yudovich e também o sociolinguista Bakhtin.

No decorrer deste capítulo será descrita a psicologia sócio-interacionista, enfocando principalmente questões relacionadas à aquisição da linguagem. Concomitantemente à exposição das ideias desta teoria será feita uma análise das consequências cognitivas, sociais e emocionais sofridas pelas crianças surdas em decorrência principalmente do atraso de linguagem (GOLDFELD, 1997, p. 44-45).

Para o leitor atento, pode ser surpreendente a ausência de explicações fisiológicas da surdez que venham a referendar o que está escrito, sendo que a fonoaudiologia é autorizada a falar sobre isso, e discursos anteriores tendem a explicar a surdez como uma forma de deficiência ou como um problema físico e mental que limita severamente a cognição e a sociabilidade (GOLDFELD, 1997, p. 24-43; SKLIAR, 2005a, p. 15-30), a partir do lugar do autor-pesquisador, que chama para enunciar sobre a linguagem, a linguística e a psicologia social do desenvolvimento humano. Mas essa postura que a surdez fisiológica é um problema passa a ser o maior não-dito do texto, porque está insidiosamente a induzir a ideia de que o surdo apresenta déficit cognitivo por causa da surdez que o inadequa à

cultura da maioria ouvinte, o que é tomado por dado empírico, dados que só podem ser apresentados por causa do status [profissional da saúde, pesquisador] e dos lugares institucionais de onde se fala [o *locus* de pesquisa, o set de tratamento clínico fonoaudiológico, a academia onde se estuda em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*]. Desses *lugares* é que se pode enunciar a respeito de déficits, atrasos e problemas, fora do âmbito do senso comum, sedimentados por enunciados vizinhos no mesmo campo colateral, enunciados por sujeitos em campos correlatos (DELEUZE, 2005, 16-19).

Portanto, é necessário também se analisar os enunciados que se emitem pela função-autor, que se minimiza sob outras formas de apagamento de si, ao requerer teorias externas que têm autoridade e reconhecimento na área onde se pretende escrutinar: “autores da ex-União Soviética, como Vygotsky e seus discípulos Luria, Leontiev e Yudovich e também o sociolinguista Bakhtin” (GOLDFELD, 1997, p. 45). Tem-se, nesse momento, dado pela análise arqueológica, a noção de que esses teóricos, datados, localizados em espaços estratégicos, referendam os enunciados sobre linguagem da função-autor num nível que já transpôs o *limiar de positividade* e está agora a romper as barreiras de um novo limiar, o de *cientificidade*, apontando para a *formalização* (FOUCAULT, 2008a, p. 209). Não basta dizer Vygotsky, Luria, Bakhtin, apenas. É necessário remeter-se ao passado geopolítico do mundo, da União Soviética, já extinta em 1997, para que se estabeleça o caráter de raridade desses enunciados vizinhos dos enunciados de Goldfeld e se remeter às suas condições de produção, que diferem daquelas de outros enunciados ocidentais, que engendram uma trama em que é possível adotar-se pressupostos teóricos novos, sinalizando uma ruptura, ou a opção por movências discursivas que, finalmente, remetem a uma possível ruptura com o passado. Para Goldfeld, chamar para si Vygotsky, seus colaboradores e Bakhtin é uma forma também de se estabelecer um apagamento, um trabalho negativo de referência a uma memória teórica e discursiva a respeito do objeto. Há a adoção de teorias e a rejeição de outras, ou o simples silenciamento sobre elas, na suposição de que se enuncia algo tão científico e formal que não se requer mais as referências diretas a outras formas de teoria antagônicas, como por exemplo, as posições científicas do início do século que apontam para a surdez como um defeito totalmente alienante.

A ênfase do texto, apesar de toda a movimentação por teorias inovadoras, ao se demarcar suas posições teóricas, quando se pretende delimitar o objeto, no

entanto, é sobre o déficit. O surdo não é mais naturalmente alienado, mas naturalmente deficitário. O sujeito que enuncia deve indicar ao seu leitor, também já marcado no jogo discursivo, seu posicionamento claro a respeito do objeto: o indivíduo surdo em defasagem cognitiva e cultural. Nada além do déficit que o surdo deve possuir estimula a pesquisa de Goldfeld, isso que a função-autor pretende informar à posição-sujeito leitora. Asserções como “sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente” ou a proposição “Ao considerar que o atraso de linguagem causa danos sociais, emocionais e cognitivos” ou mesmo “análise das consequências cognitivas, sociais e emocionais sofridas pelas crianças surdas em decorrência principalmente do atraso de linguagem” (GOLDFELD, 1997, p. 44-45) dão a tônica da pesquisa encetada pela função-autor, que ainda define sua posição como ponto por onde passa o discurso médico, que diagnostica, prescreve e dá a palavra final a respeito do que é ou não deficitário na surdez. Nisso, há a prescrição de conhecimentos que o leitor deve saber, partindo do ponto de vista da surdez como produtora de déficit, num discurso pertencente ao campo da saúde [fonoaudiologia] que vai ser atravessado por outros discursos oriundos da linguística, da filosofia da linguagem [Bakhtin] e psicologia do desenvolvimento [Vygotky] (GOLDFELD, 1997, p. 23, 45-84).

Desse modo, a análise arqueológica dessa amostra do *corpus* mostra uma importante configuração do campo enunciativo, organizando os enunciados em um *campo de presença*, quando se referem ao mesmo objeto: a linguística enuncia sobre linguagem, por um conceito que é repetido, reeditado e reutilizado em outras tantas teorias linguísticas que se referem ao mesmo objeto. Um *campo de concomitância*, pelos enunciados paralelos ou transversais [os enunciados sobre o mecanismo da fala que organiza o pensamento se entrecruzam ou andam paralelos em determinados momentos, ora sob discursos oriundos da linguística, ora da psicologia, ora da filosofia da linguagem, cada uma dessas disciplinas se organizando como campos separados de coordenação de elementos da enunciação, mas que fornecem regras à mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2008a, p. 63-64; DELEUZE, 2005, p. 15-24). Essa organização permite enunciar duas regras, a fim de individualizar e descrever essa formação discursiva, que fornece as regras da prática discursiva que se analisa por agora:

- ❖ Há uma movência de discursos sobre a surdez, que apresenta um cabedal teórico de substituição de outras posturas teóricas anteriores, que fazem eco a uma ruptura que não é analisada nem apresentada nessa obra de modo completo mas, que se faz presente ao apresentar o corpo teórico de Vygotsky e Bakhtin como novidade no campo da investigação médica, fonoaudiológica, em primeiro lugar, depois na educação, propondo novas discussões, métodos e práticas.
- ❖ As variações no campo teórico, no entanto, não modificou os objetos e nem marcaram posicionamentos possibilitados por regras totalmente diferentes e transgressoras das primeiras, mas apresentam-se como uma forma de renovamento da legitimação das práticas do saber fonoaudiológico, pela incorporação de novos discursos que refazem o recorte do mesmo objeto, de novo, a partir de novos conceitos. Portanto, essa movência acontece no seio da mesma formação discursiva.

Um retorno ao texto pode dar-nos um dado histórico que autoriza essa análise:

A partir da *década de oitenta*, começa a surgir uma *nova* visão em relação ao surdo e à língua de sinais. Percebe-se a necessidade de valorizar esta língua e sua cultura, e não misturá-la com a língua oral. As línguas de sinais, a comunidade surda, seus valores e sua cultura *passam a receber* a atenção de diversos profissionais de diferentes áreas. *Surge então* uma *nova filosofia educacional* para surdos, onde o bilinguismo se apresenta como base de ensino e aprendizagem.
[...]

O que *está havendo* com a educação — no sentido amplo do termo e não especificamente a educação escolar — das crianças surdas, onde estão os reais problemas e quais as possíveis soluções, é o que este livro pretende analisar, *utilizando* para tal as ideias da psicologia sócio-interacionista, também chamada de sócio-histórica, que centraliza suas questões na linguagem (GOLDFELD, 1997, p. 13, grifos meus).

As porções postas em *itálico* por mim mostram a percepção temporal da autora, a fazer um paralelo entre o passado e o presente, datando a mudança, usando o verbo *utilizar* no gerúndio, para indicar uma ação que ela supõe estar em curso no momento em que enuncia essa parte do seu dizer. O texto se remete sempre a um contexto uma vez somente explicado em sua obra: as práticas de

oralização dos surdos, como proposta de bilinguismo em que a linguagem oral é obrigatória, substituindo ou não formas mais adequadas de comunicação (GOLDFELD, 1997, p. 28), baseadas em teorias estruturalistas que se referem a Chomsky (p. 30-31). A década de oitenta marca então essa ruptura, ou transição ou mesmo o início de uma coexistência de discursos em contradição, no mesmo espaço colateral. O texto permite estabelecer as opções conceituais da função-autor, que opõe Bakhtin e Vygotsky, de um lado, a Chomsky em contradição permanente, de outro, assim como opõe propostas de oralização de surdos; que opõe propostas de comunicação alternativas à fala oralizada a outras que requerem a fonação, mesmo que elas se entrecruzem em determinados momentos, como nas propostas de comunicação bilíngue que incluem a modalidade falada da língua para o surdos, em contrapartida com a comunicação bilíngue que rejeita a fala em favor da escrita.

Essa opção por conceitos e estratégias não é decisão particular do indivíduo atrás do autor, mas é sua opção clara e expressa, possibilitada pela formação discursiva, pois dado que a função-autor é uma posição-sujeito, coexiste com os conceitos na mesma realidade da função enunciativa, que os enfeixa. Os diferentes enunciados emitidos pelo autor têm o mesmo *correlato*: tratam da surdez num campo de possíveis relações em que ela [e indivíduo, o corpo surdo] pode emergir como objeto, mesmo que se defina por discursos aparentemente contraditórios, mas que aludem a uma movência de *referentes*, que por sua vez movimenta o campo de emergência desses enunciados, que se modificam na compreensão do mesmo objeto (FOUCAULT, 2008a, p. 102-103).

A análise arqueológica faz referência a um *domínio de memória*, a teorias que deveriam ser relegadas ao esquecimento, como o oralismo e suas práticas terapêuticas, ou as práticas de exclusão do surdo da sociedade, que remontam à antiguidade, mas que ainda retornam no discurso, ou porque não se abandonam essas práticas, ou porque as relações de continuidade e descontinuidade histórica ainda são presentes, vivas, recentes (FOUCAULT, 2008a, p. 63-64). *Há pontos de difração e incompatibilidade*, o que colabora para que o trabalho negativo de raridade do enunciado seja mais marcante ainda, e não para se negar a existência dos mesmos objetos, ao longo do recorte histórico dessa obra, e o texto aponta um importante ponto de ligação de uma sistematização: “a partir de cada um desses elementos, ao mesmo tempo equivalentes e incompatíveis, uma série coerente de

objetos, formas enunciativas, conceitos, foram derivados (eventualmente com novos pontos de incompatibilidade em cada série)” (FOUCAULT, 2008a, p. 73). Assim, a função enunciativa prescreve sujeitos: a função-autor adequada, o leitor: professor em formação, o profissional de saúde em formação, recorta um objeto: o indivíduo surdo, a criança surda, mais especificamente. O papel dessa prática na constelação discursiva a que pertence é propor, a partir de discussões teóricas e metodológicas, novas práticas de ensino e aprendizagem, novas práticas de formação de profissionais, discursivas por sua natureza de dependência da enunciação por meio de proposições linguísticas, articulando-se em um campo de práticas não-discursivas (p. 74-75): ações pedagógicas, terapias, tratamentos [independentes das que não podem prescindir do uso das palavras], políticas, econômicas e práticas cotidianas de usos de fatos e recursos culturais em que se importa deixar a criança surda participar ou não.

Essas escolhas de conceitos e estratégias não dependem do autor, mera função em *assujeitamento* constante, apesar das supostas intencionalidades, não são preliminares, não são anteriores e fundantes da verdade que se mostra por meio delas, antes, “[...] são maneiras reguladas (e descritíveis com tais) de utilizar possibilidades de discursos” (FOUCAULT, 2008a, p. 77), também não são secundárias, não representam um discurso ideal, mas referem-se a uma elaboração sinuosa, complexa em que ficam “em jogo a língua, o pensamento, a experiência empírica e as categorias, o vivido e as necessidades ideais, a contingência dos acontecimentos e o jogo das coações formais”, referem-se aos sistemas do arquivo e da formação discursiva, que permitem as formas sistemáticas que o discurso mostra aos olhos do leitor (p. 85).

Assim, a função-autor enuncia a estrutura de sua obra, tomada aqui como amostra de *corpus*, sem os seus limites óbvios de página inicial e final. O projeto do texto inclui (GOLDFELD, 1997, p. 3-4):

1. Definições e conceitos de língua, fala, signo linguístico e surdez.
2. Relatos históricos sobre a educação de surdos, definição de filosofias educacionais para surdos.
3. Definição teórica do sociointeracionismo, e a surdez, focando nos conceitos de Vygotsky e Bakhtin: consciência, ideologia, pensamento, linguagem,

aquisição de linguagem, formação de sentidos, conceitos, desenvolvimento, aprendizagem, o lúdico, a surdez como conceito linguístico e psicológico.

4. Resenha crítica sobre as filosofias educacionais para surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo.
5. Descrição de um estudo de casos.
6. Conclusão.

Obviamente esse projeto de texto não resume toda a constelação enunciativa a respeito da educação de crianças surdas, mas pretende-se ser parte de uma prática discursiva que organiza um saber pedagógico em torno da surdez, e por isso deve prescrever um sujeito docente que pode ensinar. Eis, nessa estrutura organizacional de um feixe dados de enunciados, aquilo que se deve saber para que se aborde a criança surda por meio de uma relação de ensino e aprendizagem, sob as condições estabelecidas pelas abordagens teóricas sócio-históricas e culturais.

3.1.3 Professor e surdez, cruzando caminhos, produzindo novos olhares

A obra *Professor e surdez* se marca por suas escolhas de modalidades e estratégias. É, de fato, um curso, organizado em livro, mas também veiculado pela Internet e em mídia gravada (DVD) (SILVA; DECHICHI, MOURÃO, 2009, p. 7), por tal atende bem as exigências de uma demanda crescente por formação a distância, fora dos nichos de salas de aula, destina-se ao ensino, e por tal tem enunciados que pressupõe sujeitos bem delimitados: quem ensina e quem aprende [professores formadores e professores em formação]. Esse curso de formação se origina de um trabalho de pesquisa em ambiente universitário: o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação em Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia, que requer para si a autoria do curso, estabelecendo, a priori, o *lugar* de onde se enuncia, importante no estabelecimento dos sujeitos que a prática discursiva prescreve, e, posteriormente, as relações de poder que incidirão sobre esses sujeitos.

A respeito de quem escreve: há a função-autor dispersa, por se tratar de uma coletânea com três organizadoras e mais vinte e um autores em separado, escrevendo em grupos as sete unidades do curso. O objeto do curso é o indivíduo surdo em seu processo de ensino e aprendizagem, visando:

Oferecer elementos para a sensibilização, a discussão e o posicionamento crítico sobre a realidade e necessidades educacionais de um educando surdo, sendo um espaço alternativo de formação continuada de professores, contendo reflexões teóricas pautadas em conhecimentos específicos e pedagógicos para atuar na educação de pessoas surdas na primeira fase do ensino fundamental (SILVA; DECHICHI; MOURÃO, 2009, p. 8).

Aqui é importante entender que a obra pretende respaldar o professor na sua prática cotidiana. Esse objetivo geral do curso faz saltar aos olhos do analista uma grande característica: o texto se subdivide em unidades que refletem claramente a organização básica do conhecimento, assim como se depara com ele no mundo ocidental, baseando-se no formato das disciplinas acadêmicas. A primeira unidade fala de um modo geral sobre a educação dos surdos, filosofias e políticas. A segunda trata da Língua Brasileira de Sinais. As subsequentes correspondem às disciplinas do currículo escolar, que são ministradas em língua portuguesa: Português, Ciências, História, Geografia, Matemática (SILVA; DECHICHI; MOURÃO, 2009, p. 9), que devem ser modificadas em sua forma de ensinar, levando-se em consideração a dinâmica da linguagem surda, completamente visual.

O saber pedagógico é completamente independente das ciências que ele busca ensinar, ou dar noções de, como no caso da escola, quando se ensinam aos alunos, ou no caso da formação, quando se ensinam professores, embora haja uma relação de concomitância e de aplicabilidade de conceitos, uma interdependência motivada, mas não exatamente necessária. Conforme se enuncia em *A arqueologia do saber*: “Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008a, p. 205). Esse primado da prática discursiva sobre o saber e a independência de saberes com relação às ciências têm duas consequências. Em primeiro lugar: os conhecimentos científicos não se impõem por si só às práticas discursivas na delimitação dos saberes; antes, as práticas discursivas organizam enunciados vindos dos conhecimentos científicos de maneira a expressar relações de verdade e poder. Essa verdade pode, em certos casos, estar apartada da ciência, por constituir-se num campo totalmente diferente, pode agir em conjunto com as verdades científicas, pode haver uma implicação ideológica na aplicabilidade da ciência em um saber. Em segundo lugar: as práticas discursivas

definem-se se pelos saberes que constituem, ou seja, os saberes são constituídos pelas práticas, não o contrário. A prática discursiva passa por limites de aproximação de uma verdade que a sustentará e ao saber: da formação de suas regras [limiar de positividade], do delineamento de regras de verdade e coerência no seio do saber [limiar de epistemologização], da formação de leis construção de proposições [limiar de cientificidade], da legitimação de suas proposições à construção de um edifício formal [limiar de formalização] (FOUCAULT, 2008a, p. 209). Esses limiares não precisam estar cronologicamente ajustados. A prática pedagógica, como prática discursiva em relação com outras práticas, pode apresentar-se na tentativa de ultrapassar o limiar de cientificidade em direção à formalização. No entanto, a natureza do conhecimento que se veicula por meio de tais práticas apresenta avanços e retrocessos, de acordo com o diálogo maior ou menor com as ciências afins com as quais essa prática mantém relação e compartilha enunciados.

Nessa obra, o saber pedagógico se ocupa do conhecimento escolar, suas positivities e conhecimentos, pois trata de formar o professor, que deve saber fatos a respeito de quem ele também forma. Esse curso possui uma gama maior de enunciados, ao levar em consideração que o professor em formação deve aprender metodologia de ensino de cinco disciplinas, mesmo sendo graduado em uma delas ou em Pedagogia. O objeto é da obra é o sujeito surdo. Por tal, o discurso pedagógico há de enfeixar vários enunciados que tem por objeto a criança/adolescente surda, acessa vários discursos que a objetivam, que ficam às suas margens ou entrecruzam os enunciados do saber que objetiva e subjetiva o professor.

De acordo com Foucault (2008a, p. 49-50) é no universo da formação discursiva que surge o objeto. As condições para que apareça um objeto de discurso, ou para que se diga algo historicamente, sobre ele, ou para que ele esteja inscrito num domínio de parentesco com outros objetos, por exemplo, existem sob “condições positivas de um feixe complexo de relações” (p. 50), relações essas que estão na função enunciativa, uma vez que “sujeito”, “objeto” e “conceito” derivam do enunciado (DELEUZE, 2005, p. 20-21), e por conseguinte mantêm uma relação com o conjunto de enunciados, o *discurso* e as suas regras de formação, a *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008a, p. 122). Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas

de normas técnicas, tipologias classificativas, caracterizações, que regulam o aparecimento do objeto, para que ele possa ser colocado num campo de exterioridade. No que tange ao objeto, importam as relações discursivas em seu jogo com as relações reflexivas e as primárias (p. 50-52). As relações discursivas estão no limite do discurso, impondo limites e o forçando a enunciar, caracterizando o discurso como prática, o que define um saber, que volta aos seus objetos e sujeitos. Nesse percurso enunciativo, o caminho para a chegada ao objeto nesse excerto do *corpus*, isolado como obra pela comodidade de ter sido enunciada com uma finalidade proposital de formar o professor atende às seguintes relações:

1. Relações primárias, tais como as que há entre a sociedade e as instituições de educação, estatais ou não: demandam pela escola, precisam dela para seus filhos e filhas, organizam-se legislativa e executivamente para que ela aconteça, garantem direitos universais, disponibilizam serviços educacionais para quem possa pagar por eles e para quem não possa. Apesar dessas relações não serem o suficiente para objetivarem o professor, devem ser levadas em consideração no âmbito das outras relações.
2. Relações secundárias, tais como as que refletem as demandas que setores organizados têm com a educação, como por exemplo, as secretarias de educação, de segurança pública, os conselhos tutelares, que não são primárias, reais e nem mesmo sustentam o seu objeto.
3. Relações discursivas, que determinam o que vai se dizer sobre os objetos da educação. Sendo a formação de professores um âmbito específico da educação, o discurso pedagógico organiza seus objetos de forma a autorizar sujeitos corretos a enunciar sobre eles.

Dessa forma, temos no professor que se forma um objeto do discurso pedagógico. O indivíduo ouve, lê, interage com um discurso que pretende defini-lo, para que, dentro de um saber, ele desempenhe outras práticas, discursivas ou não. Nessa amostra do *corpus*, o discurso deixa claro que cabe ao professor *saber* uma série de fatos sobre a educação de surdos, sobre a sua língua de sinais e como lidar com algumas disciplinas escolares [não todas] ensinadas em língua portuguesa, para que seja considerado formado. A esse percurso, acrescentam-se várias ações a serem desempenhadas, que vão além da mera leitura do curso: cumprimento de

rotinas, produção de textos, interação em meio virtual, simulação de fatos reais no curso, estudos de casos, esclarecidas mais adequadamente à frente, nas análises em que se abordarão a disciplina e o poder, mas que, para esse momento da análise, fornecem aos sujeitos a condição de serem o que precisam ser para estarem na posição-sujeito necessária.

O *status* de quem fala corresponde à função-autor pulverizada nessa obra, já que se divide em vinte e quatro autores diferentes, trabalhando em grupos maiores ou menores, mas correspondem a professores de professores, um status não intercambiável, que precisa do *lugar* institucional da Universidade, do centro de pesquisas em educação e psicologia, nas *situações* de trabalho pedagógico de pesquisa e formação (FOUCAULT, 2008a, p. 57-59). Isso requer modalidades próprias de circulação do discurso: *paper*, artigo científico, monografia, dissertação, tese, resenha, livro ou mesmo um curso dividido em suas etapas, suas “lições”, que remetem à função de ensinar do professor universitário, destinado a formar profissionais. A objetivação do professor de professores pelo saber pedagógico o permite, pelo mesmo saber, formar o professor de alunos surdos, por meio de conhecimento específico, pela adoção de conceitos e escolhas teórico-metodológicas próprias, que organiza discursos diversos em campos de coexistência, concomitância e memória de modo adequado, para que se possa definir o que Foucault chama de *procedimentos de intervenção*, posto que o objeto do discurso pedagógico demanda uma *reescrita*, uma *tradução*, *delimitação* e *transferência* de conhecimentos, conceitos de outras disciplinas e campos em feixes de enunciados coerentes dentro da formação discursiva (FOUCAULT, 2008a, p. 65) em que se organiza a formação de professores e se enuncia a obra do curso, fazendo coexistir num todo coerente a língua portuguesa, matemática, ciência, história, língua de sinais, por exemplo, num objetivo, apenas.

Essa organização corresponde a uma estratégia que analisa pontos de difração, incompatibilidade e sistematização de tipos de enunciação (FOUCAULT, 2008a, p. 74-75), que organiza a estrutura lacunar da formação discursiva que, por sua vez, se apoia na raridade do enunciado (p.135-136), nas relações de oposição e delimitação dos discursos, nas possibilidades que as escolhas estratégicas impõem. Assim, no trecho do *corpus* analisado, há uma seleção mínima de enunciados sobre a História e as Ciências, por exemplo, que obedecerão às estratégias postas para ensinar de modo adequado ao aluno surdo.

Essa estratégia autoriza a escolha de modos de enunciação que aproximam o conhecimento científico/pedagógico à fala, num tom instrucional que visa conduzir todos os professores-alunos dos cursos a conclusões claras a respeito do conhecimento a ser construído sobre o modo de se ensinar Ciências:

Vamos ler um texto da REVISTA Ciência Hoje (210 — NOVENBRO DE 2004 — MUNDO DA CIÊNCIA) a fim de desvendar como adquirimos a linguagem.

[...]

Gostaram do texto?

Além de conhecermos um pouco mais sobre os estudos de alguns Linguistas sobre a aquisição da linguagem humana, apresentamos a você uma alternativa de pesquisa e atualização de seus conhecimentos, a Revista Ciência Hoje *on line*, na qual **você** encontrará matérias *super interessantes* para seus alunos de várias idades. Visite sempre o site da Revista, e convide seus alunos, também, pois eles gostam de saber de coisas novas e curiosas (SILVA; LIMA; PIRES, 2009, p. 86-87, negritos meus).

As passagens em negrito que ressaltam mostram a intenção de estabelecimento de comunicação num nível pessoal, diferente da linguagem científica de outros segmentos do *corpus*. Essa escolha estratégica compreende um esforço de comunicação que pretende tornar possível a construção de conhecimentos que farão do professor o sujeito professor de surdos. A acessibilidade aos enunciados também é uma estratégia de poder que será analisada em momento oportuno, vejamos outro exemplo, quando o *corpus* se refere ao ensino de História:

Depois de identificar o nome e as características que diferenciam uma pessoa da outra, você deve conversar com seus alunos e informar-lhes da existência de documentos que registram a história de cada um. Este é um momento extremamente importante, para que seus alunos compreendam o processo que os constitui como sujeitos de sua própria história. É a partir destes aspectos que o aluno se percebe como sujeito político, cidadão, e ser signifiante, que reflete sobre todos os acontecimentos da vida (PUENTES; COSTA et al, 2009, p. 116).

Nesse ponto, a estratégia, ainda que se assemelhe àquela do excerto anterior, apresenta um menor nível de coloquialidade, que varia dentro do *corpus*, de acordo com aquilo que se pretende ensinar. Nesse ponto, afirma o enunciador fatos importantes que o professor deve saber a respeito do seu aluno:

1. Há um procedimental a seguir na organização da matéria a ser ensinada, indicada pelos verbos *identificar*, *conversar*, *informar*.

2. Há conteúdos a serem apresentados, identificados, informados: a apresentação da existência de documentos de identificação ao aluno, o processo de constituição de sujeitos na história, a consciência como sujeito.
3. Há consequências desse ensinar, há parâmetros avaliativos claros: o aluno deve desenvolver uma aplicabilidade prática dos conhecimentos para a vida, ou seja, algo além da escolarização por si mesma.

Pressupõe-se que o professor deve enfatizar determinado conhecimento no lugar de outro, que haja uma organização própria do ensino dos surdos, que o diferencia dos ouvintes, e isso também é uma estratégia que oportunamente será analisada, mas que se refere a conceitos e estratégias definidos dentro da prática discursiva de formação de professores, que objetiva não o aluno surdo, mas o seu professor, utilizando-se de discursos sobre a surdez, retirados da constelação discursiva que pode ser recortada do *arquivo*. Essa dinâmica é possibilitada porque a enunciação que caracteriza a formação de professoras apoia-se nos estudos sobre a surdez como um *campo associado*:

O campo associado que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa. Ele é constituído, de início, pela série das outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento (um jogo de réplicas formando uma conversação, a arquitetura de uma demonstração — limitada, de um lado, por suas premissas, do outro, por sua conclusão —, a sequência das afirmações que constituem uma narração). É constituído, também pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados [...]. É constituído, ainda pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que podem vir depois dele como sua consequência, sua sequência natural ou sua réplica [...]. É constituído, finalmente, pelo conjunto das formulações cujo *status* é compartilhado pelo enunciado em questão, entre as quais toma o lugar sem consideração de ordem linear, com as quais se apagará, ou com as quais, ao contrário, será valorizado, conservado, sacralizado e oferecido como objeto possível, a um discurso futuro [...]. Pode-se dizer, de modo geral, que uma sequência de elementos linguísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular (FOUCAULT, 2008a, p. 111).

Dessa forma, o estudo sobre as práticas discursivas de formação dos professores acaba por encontrar esses inevitáveis atravessamentos, os discursos diversos sobre a surdez, que, além de incidirem sobre o indivíduo surdo, incidem igualmente sobre aqueles que se relacionam como os surdos, que se envolvem com eles nas suas vidas diárias.

Os vários discursos sobre a surdez, portanto, formam o contexto no qual o professor se forma, e de onde se retiram os enunciados formadores da prática discursiva em que emerge o sujeito professor, a prática que está sob o signo da Educação Especial, ora entendida como *Educação Inclusiva*. A miríade de discursos sobre a surdez presente nessa seção do *corpus* forma um conjunto que a formação de professores aborda para reconstruir conhecimentos, para questionar enunciados postos, para reforçar aqueles que são considerados certos. Naquilo que se diz sobre o ensino específico de cada disciplina, é notório o esforço em se replicar, modificar, conservar, valorizar enunciados sob uma ordem ditada pela prática discursiva, mas que só pode existir pelo apoio do campo associado, como fator de demarcação de suas singularidades, raridades.

3.1.4 A surdez, um olhar sobre as diferenças

A *surdez* (SKLIAR, 2005a) não é um curso de formação. Como a primeira obra, é fruto de pesquisa, mas nesse caso, de um grupo de colaboradores organizados em torno de um grupo universitário de estudos. O objeto do discurso desse recorte é semelhante aos anteriores, porque o texto pretende falar sobre a surdez em si, como fenômeno que provoca e é provocado pela diferença, e não há como objetivar a surdez como fenômeno sem objetivar o sujeito surdo, porque a surdez só pode ser compreendida dentro de uma teia de relações de enunciados, seus significantes e significados, na medida em que essas relações formem o *correlato* (FOUCAULT, 2008a, p. 102-103) desse enunciado. A ideia de se escrever essa obra surge da criação de um Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, o NUPPES, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que possibilitou a criação de um novo campo de pesquisa, que foi denominado *Estudos Surdos em Educação* (SKLIAR, 2005a, p. 5).

Os sujeitos que enunciam funcionam como um sujeito só, porque podemos admitir que uma obra de vários autores físicos, na verdade sejam enunciadas pela

mesma função-autor, porque não há enunciado nem sujeito em cada um deles. Essa digressão a respeito da coletânea, da obra organizada, feita por Foucault (2009) em seu texto *O que é um Autor?* já apresentada nessa análise, faz eco a um importante trecho de sua *A Arqueologia do saber* (2008a, p. 104-108), que pode ser sintetizado na sentença:

Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. [...] É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia — ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (p. 107).

Apesar das consequências mais dificultosas dessas proposições [a noção de sujeito como uma posição vazia, onde não se exercem a volição e a escolha individual, a tendência a considerá-la um ponto móvel dentro da dinâmica do discurso, mas fortemente amarrada às condições de existência da formação discursiva], a noção de sujeito em *A Arqueologia do saber* dá conta da dinâmica da enunciação a partir dos sujeitos prescritos pela formação discursiva, mesmo que admitamos outras possibilidades de ação dos sujeitos, mesmo que os consideremos capazes de uma maior movimentação e exercício de liberdade frente às regras da organização do discurso. É necessário, no entanto, admitir-se que haja regras estabelecidas pelas quais a enunciação aconteça, e que a volição individual nada tem a ver com a função do sujeito, uma vez que os indivíduos podem transitar entre essas posições mais estáveis, ou seja, a liberdade individual de mudança de papéis, opiniões, entre outras coisas, é também possibilitada com base na dinâmica da função enunciativa. Dessa forma, a pluralidade de autores é minimizada imediatamente pela presença de um discurso organizador que perpassa toda a massa de enunciados, e começa por enfeixá-los sob um objeto comum: o indivíduo surdo, a sua surdez, essa moeda de dois lados, uma vez que qualquer estudo que implique em conhecer a surdez sob qualquer ponto de vista, também implicará na objetivação de seu corpo. Esse trecho do *corpus*, diferente dos anteriores, expressa uma ótica diferenciada sobre o surdo, ao tratar de normalidade, discurso, práticas de controle, identidade, gênero, sexualidade, poder, relação com o outro, diferença, currículo, entre outros temas. A consequência de enfeixar tantos assuntos numa

mesma coletânea que possa ser legível e compreensível como uma unidade, requer um trabalho de organização em que todos os indivíduos envolvidos concordem a respeito do mesmo objeto e, mesmo que a leitura das seções nos mostre contradições entre um texto e outro, essa contradição deve servir aos propósitos do projeto de texto original, é intencional, passou por análise, edição, aprovação e discussão, processos que fazem que todo o grupo possa ser um só autor, que possam, em sua prática discursiva, recortar um objeto só de enunciação. É importante ressaltar que a unidade *obra organizada*, denominação que podemos dar a partes desse *corpus*, não nos autoriza a utilizá-la como ponto de partida da análise. O que se empreende aqui, nesse capítulo, é uma abordagem da emissão de enunciados a partir de sua emergência num dado momento, acontecimento, que têm a obra como materialidade específica, como modo de se marcar no tempo, mas que, como tem comprovado a análise até agora, não têm na obra a sua unidade de coerência e de organização de discursos, ao contrário, as três obras das quais se recorta o *corpus* poderiam se constituir em unidades separadas de uma só, poderiam se rearranjar de forma que os mesmos discursos pudessem ser plausíveis num mesmo tempo, como o presente, por exemplo. E isso acontece, principalmente, porque os enunciados recortam o mesmo objeto, os sujeitos que enunciam pertencem a lugares equivalentes, correlatos [as três unidades de organização dos enunciados saíram do seio de programas de estudos universitários mais ou menos equivalentes] e lançam mão de modalidades e conceitos que se avizinham ou se complementam, se interdependem.

A análise dessa seção do *corpus* requereu um esforço maior, por se apresentar como um desafio epistemológico importante, porque todo um feixe novo de enunciados que não apareciam, ou mal apareciam nas outras seções do *corpus* se fizeram surgir. Eles representam uma novidade interessante, porque foram possibilitados em condições semelhantes, conforme já explanado, mas claramente dizem coisas diferentes, mesmo que se refiram ao mesmo objeto: o surdo. Cada texto aborda uma temática específica, cada uma delas uma problemática de pesquisa diferente, enunciados específicos que se integram ao discurso maior, de modo a compor uma abordagem do objeto sob estratégias totalmente diferentes, mesmo que seja feita de lugares correlatos.

O objeto desse texto é oriundo de uma *superfície de emergência* análoga às anteriores, porque a sociedade, a família, as comunidades que constituem o primeiro

campo de onde se pode delimitar o que se vai entender por um indivíduo surdo, por surdez com suas características. Nesse ínterim, não há uma continuidade, uma homogeneidade de pontos de vista a respeito da surdez, mas várias formas de se compreendê-la, com base nas instâncias sociais primeiras de seu aparecimento. Nessas relações é que os discursos médico e acadêmico acham “[...] a possibilidade de limitar seu domínio, de definir aquilo que fala, de dar-lhe o *status* de objeto — ou seja, de fazê-lo aparecer, de torná-lo nomeável e descritível” (FOUCAULT, 2008a, p. 47).

A plethora de enunciados que acompanham o que deve ser dito ou não sobre o objeto — o indivíduo surdo desde que sujeito num processo de ensino-aprendizagem — possui várias séries enunciativas que representam ideias contrárias ou contraditórias a respeito desse objeto. O professor em formação se depara com séries enunciativas que ora afirma a surdez como deficiência, ora a delimita como uma condição que, em contato com a cultura vigente, determina déficits e atrasos, ora a compreende como um fator de diferença de indivíduos a demandar autonomia, língua e cultura próprias, muitas vezes essas enunciações estão bem próximas: no mesmo livro, no mesmo curso, ou estão em voga, sendo enunciados por diferentes sujeitos de diferentes lugares [médicos, professores, parentes de surdos]. No entanto, essa profusão não deve confundir quem entra em contato com esses discursos, mas notar que há um fator de raridade da função enunciativa. A análise dos enunciados e das formações discursivas deve apontar o que realmente deve ser enunciado, o que realmente é o conjunto significativo nesse ínterim, uma vez que os enunciados não representam tudo o que é dito, porque se apoiam na dinâmica da formação discursiva, seus vácuos e recortes, e esses enunciados sempre dizem coisas no seu lugar próprio (FOUCAULT, 2008a, p. 135). Essa afirmação tem uma importante consequência: deve-se admitir, no ínterim das práticas discursivas sobre a surdez, a presença de períodos, sentenças, conteúdos, ideias contraditórias, porque fazem parte do todo que se pretende enunciar, no sentido em que é impossível dizer algo sobre a surdez sem se reportar ao seu campo associado, ao seu contexto de exclusão e deficiência que ainda é presente nesse momento histórico, aos outros tantos enunciados que ficam à margem do que se pretende que seja dito como verdade, às verdades ainda impostas por relações de poder.

Nessa seção do *corpus*, ficam claros, então, o objeto, os sujeitos enunciantes, o lugar de onde falam. O sistema de formação da prática discursiva analisada responde pela definição de conceitos e estratégias, pois a temática e a teoria do que é enunciado apresenta diferenças muito grandes daquelas que se apresentaram nos trechos anteriores, porque aborda a surdez sob pontos de vista diferentes. Quando discursos:

[...] dão lugar certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias [...]. Qualquer que seja seu nível formal, chamaremos, convencionalmente, de “estratégias” esses temas e essas teorias (FOUCAULT, 2008a, p. 71).

Dessa forma, o *corpus* se refere a certas *novidades* na discussão da surdez e do sujeito surdo: sexualidade, identidade, relações de poder, temas que não se apresentavam ou não apareciam com clareza ou não eram parte das estratégias anteriores, voltadas para a relação entre ensino e aprendizagem em que esses temas não figuravam na discussão. Essa diferença se baseia na agregação de novas teorias, em trazer para frente novas séries de enunciados, novas abordagens. Isso se atesta pelo que diz o próprio texto da coletânea:

Interessa-me abordar, aqui, alguns elementos epistemológicos, ao invés de restringir todas as representações a uma oposição, didaticamente simplificada, sobre as tradicionais perspectivas clínicas ou sócio-antropológicas da surdez, que caracterizam e governam, na atualidade, todos os discursos e todos os dispositivos pedagógicos. [...] Trata-se de identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas e pedagógicas (SKLIAR, 2005b, p. 9).

E mais à frente:

Por que uma análise desse tipo pode ser importante?
Em primeiro lugar, porque, deste modo, se deixa de pensar numa perspectiva segundo a qual é possível afirmar que existem representações corretas ou incorretas sobre a surdez e, mais ainda, que elas podem ser, simplesmente, limitadas a categorias de verdade ou falsidade.
Por outro lado, essas representações não estão, nem necessária e nem naturalmente, separadas nas práticas discursivas e nos dispositivos pedagógicos. Ou seja, a sua separação resulta artificial quando se trata de objetivar um determinado espaço educacional. Para exemplificar a afirmação anterior basta refletir sobre o seguinte: ainda que o modelo clínico seja entendido como o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir

surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes, em algumas representações ilusoriamente antropológicas, o discurso parecer *[sic]* ser, ou é, o mesmo [...] (SKLIAR, 2005b, p. 9-10).

Para Skliar (2005b), há uma configuração socioistórica e cultural que recomenda uma prática pedagógica corrente voltada para outro tipo de relação que, embora embutida em todos os aspectos, não aparece claramente nos outros: a hegemonia da cultura ouvinte, ou como quer o autor, “o ouvintismo como ideologia dominante” (p. 15). Em suma, há uma definição mais detalhada da surdez:

Neste sentido, as diferentes representações sobre a surdez, que atravessaram, implícita ou explicitamente, este capítulo — sem que isto signifique a abordagem específica de cada uma delas —, podem ser descritas do seguinte modo: a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (SKLIAR, 2005b, p. 11).

Está clara, na posição do autor, uma crítica às teorias e metodologias até aqui analisadas. A coletânea inteira marca-se pelo questionamento feito a outras teorias correntes no meio educacional para surdos, critica a localização do atendimento às pessoas surdas no âmbito da Educação Especial; o logocentrismo [domínio da palavra falada] cultural; o fracasso escolar dos surdos; as oposições binárias tradicionais na educação dos surdos: ouvinte/surdo, maioria ouvinte/minoria surda, oralidade/gestualidade. Além disso, o autor critica a ausência de reflexão a respeito das potencialidades educacionais dos surdos: o ensino de língua de sinais como primeira língua; a identificação das crianças surdas com seus pares; o desenvolvimento de estruturas; formas e funções cognitivas baseados no visual; vida comunitária e processos culturais específicos e a efetiva participação da comunidade surda no debate linguístico, educacional, escolar e de cidadania (SKLIAR, 2005b, p. 11-30). A ideia é mostrar que posturas tidas por *tradicionais* ou estabelecidas oficialmente relegam a população surda a uma existência cultural de negações e privações com relação ao que acontece com os ouvintes, propondo visões alternativas, aquilo que o autor chama de *olhares*.

Esse eco é encontrado em outros textos da coletânea, como nesse:

O uso da modalidade normal da língua social para a educação escolar, i. é *[sic]*, fala e escrita, também serve ao processo de avaliação daquilo e daquele que é ensinado. Portanto, submente o aluno surdo a um procedimento historicamente constituído como a única e verdadeira metodologia adequada ao processo de

ensino e aprendizagem desse sujeito deficiente sensorial; a condição de um sujeito inferior cultural ratifica-se através da avaliação de seu conhecimento, centrada numa modalidade de comunicação em que o aluno é menos hábil, justamente onde reside o obstáculo físico (LULKIN, 2005, p. 42).

Ou nesse:

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo (PERLIN, 2005, p. 54).

Ou mesmo na afirmação de Klein (2005), sobre a educação do surdo trabalhador:

Esse artigo não tem a pretensão de enquadrar as escolas e os movimentos surdos dentro de uma escala de valor entre o certo e o errado. Eles não estão em julgamento. Também não se trata de buscar o discurso verdadeiro sobre a surdez e os surdos. Se há algum mérito na presente proposição, espero que seja, simplesmente, a possibilidade de “mexer” com as *essencialidades* que vêm *naturalizando* um sujeito surdo trabalhador. Os discursos resultantes desse olhar investigativo será apenas mais um entre tantos discursos resultantes desse olhar investigativo será apenas mais um entre tantos discursos, porém tentando ver de outros lugares, ensaiando outras possibilidades de se pensar sobre esses sujeitos surdos inseridos no campo do trabalho (KLEIN, 2005, p. 91).

Assim, as estratégias desses enunciados se mostram diferentes das anteriores, por fazer circular enunciados baseados em temáticas e teorias diversas, ou por vezes coincidentes. Analisa-se, em seguida, o que há em comum nesse feixe de enunciados a que os professores em formação são expostos.

3.1.5 Cesuras e alinhavos

Aparentemente, movimentando-se pelo material de análise, há muitos cortes, rupturas do tecido do dizer. No entanto, apesar dessas cesuras, há um feixe volumoso de coincidências enunciativas, que colocam todas as seções desse *corpus* em campos associados comuns. Há teorias, enunciados, conceitos coincidentes, pois se discursa a respeito dos mesmos objetos e sujeitos e, mesmo quando a escolha das estratégias parece ser o principal ponto de diferenciação, há

possibilidades de aproximação que autorizam organizar todo o dizer sob uma formação discursiva.

Essas coincidências, não por acaso, é o que me levou a tomar esses enunciados como *corpus*. Os termos surdo, surdez estavam presentes em vários enunciados, a intenção de formar professores era notória, pela presença constante de vocábulos como *educação, ensino, aprendizagem*, entre outros. Por mais óbvio que isso possa parecer, foi importante encontrar referências àquilo que concerne à formação do professor. Isso sedimenta a real existência de práticas discursivas individualizadas, organizadas e arranjadas em torno de um objeto, a produzir subjetividades. Há um espaço epistemológico comum que tem a surdez, o sujeito surdo, o professor de educandos surdos como sujeitos possíveis, um território arqueológico recortado dentro do arquivo por uma formação discursiva estável que concerne à formação da subjetividade do professor, mesmo que haja enunciados postos em aparente conflito, negação mútua ou contradição. A comprobabilidade desse espaço comum se dá na superfície do discurso, o que demanda um exame por marcas de repetição constantes, como por exemplo: Goldfeld (1997) e Skliar (2005a) são citados em Silva, Dechichi e Mourão (2005, p. 33-51, p. 53-83), seus discursos, mesmo aparentemente colocados em conflito por uma crítica, encontram lugar comum numa terceira instância de enunciação. A visão sociointeracionista, baseada nas teorias de Vygotsky, por sua vez, perpassa todo o *corpus* (GOLDFELD, 1997, p. 16-23, p. 44-84, p. 94-96; SILVA; DECHICHI; MOURÃO, 2009, p. 107-149; SKLIAR, 2005a, p. 139-156) não como uma grande *teoria envolvente* (FOUCAULT, 2008a, p. 232), já que a análise arqueológica não encontrou nessa teoria a grande razão da formação de professores, talvez não tenhamos ainda discursos estabilizados o suficiente para que ela surja da análise, talvez o que pudesse vir a ser uma teoria envolvente devesse abordar as várias instâncias do fenômeno da surdez, e não somente os aspectos fragmentados que se apresentaram ao *corpus*. A abordagem socioistórica de Vygotsky, bem como os estudos culturais são importantes séries enunciativas que podem circular em todos esses recortes mínimos sem maiores contradições por parte do leitor desejado [o professor em formação], que podem estar, no contexto da formação, juntos, como limites de sujeitos e objetos.

Outro ponto importante é a aparente ilusão de que esses discursos não se ocupam do docente, e sim do discente. Embora apenas uma dessas obras (SILVA,

DECHICHI, MOURÃO, 2009) expresse a intencionalidade de ensinar professores a cada uma ou duas páginas escritas, todas referem-se a processos educacionais e pressupõem leitores apropriados para esse assunto. Um deles é claramente o professor. Se nesses enunciados se encontram embasamentos teóricos para as suas práticas, análises e estudos de casos explicando *como fazer* o atendimento educacional, propondo ações, reflexões que podem modificar ou ajudar compor a prática pedagógica de um professor junto ao aluno surdo, então tem-se uma prática discursiva de subjetivação, que requerem outras abordagens teóricas para a análise, como as *técnicas do eu* e o *cuidado de si*, como forma de expressão de relações de poder e controle do sujeito, que está sendo ensinado a fazer, conduzido à melhor prática, qualificado para o trabalho.

Até aqui, então, estabelece-se que todos esses discursos sobre a surdez, nesse *corpus*, são apresentados num programa de formação de professores, concebido sob a égide de uma formação discursiva que organiza as práticas que produzirão os sujeitos necessários à continuidade da educação, sob objetivos que também se constituem como atravessamentos e componentes dessas relações que exercem poder sobre o professor. Nesse ínterim, temos essas *relações discursivas*: o poder exercido sobre o sujeito como coerção, que se expressa nos discursos que o ensinam sobre a surdez, torna-lhe autorizado a trabalhar e submetido a regras do exercer de sua profissão. De outro lado, temos a necessidade de promoção da educação de indivíduos surdos, que demanda uma formação diferenciada das demais, com conhecimentos tão específicos que pretendem interferir no modo como um professor licenciado há de ensinar aquilo que supostamente já saberia fazer, mas que agora necessita de formação porque emerge desse contexto um aluno que não ouve. Assim, entra em jogo uma série de regras, poderes e interdições que se passa a analisar, sempre voltando aos textos do *corpus*.

O que se pôde apreender dessa análise, que não se baseou numa tentativa de pré-organização de um todo coerente antes de sua realização, é que há uma prática discursiva comum que faz com que enunciados sejam emitidos a partir de uma unidade de pensamento coerente, a lidar com teorias que, embora discordantes em certos pontos, ajudam a compor uma ideia de formação de professores, um cabedal de conhecimentos mínimos. Tem-se um domínio de objetos [professor, aluno surdo, profissional da saúde]; um espaço onde sujeitos podem tomar posição e falar de objetos dentro das atividades de formação de professores; tem-se um

campo de coordenação e subordinação de enunciados e as suas possibilidades de utilização e apropriação pelo discurso, tudo isso sob o signo de uma prática discursiva. Portanto temos um *saber pedagógico* que se refere à *formação docente* e sua prática discursiva definida que também define esse saber (FOUCAULT, 2008a, p. 204-205).

3.2 A ordem do discurso: interdições, separações e vontades de verdade

Em *A arqueologia do saber*, Foucault evita falar demasiadamente sobre as consequências de se afirmar a raridade do enunciado, justificando por conclusões *a posteriori* que a formação discursiva se marca por suas lacunas, vazios, limites e recortes; o autor também tenta, naquele momento, desvencilhar as exclusões do dizer de recalques ou repressões, admitindo que a abordagem do enunciado se faz admitindo-se que ele já esteja no seu lugar, ou seja, se temos encontrado tais e tais enunciados e não outros no seu lugar, é porque sejam coisas que têm um valor que reconhecemos e porque o discurso tem um valor que se define pelo seu lugar, sua capacidade de transformação e por seus recursos raros:

Assim concebido, o discurso deixa de ser o que é para atitude exegética: tesouro inesgotável de onde se podem tirar sempre novas riquezas e a cada vez imprevisíveis; providência que sempre falou antecipadamente e que faz com que se ouça, quando se sabe escutar, oráculos retrospectivos; ele aparece como um bem — finito, limitado, desejável, útil — que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2008a, p. 136-137).

Essa *pista* deixada por Foucault em sua arqueologia e não explorada em suas consequências é retomada em *A ordem do discurso*, dando um sentido mais detalhado ao sentido da raridade dos enunciados e de seus feixes supostamente coesos, os discursos. Essa suposta omissão de Foucault é um dos motivos pelos quais se critica sua empreitada arqueológica, tal como se apresenta no texto de Dreyfus e Rabinow (1995), que critica o ponto aonde Foucault chegou na sua formalização do discurso, encontrando uma autonomia nas formações discursivas, cujas leis de formação e condições de existência seriam a mesma coisa (p. 94). Essa *autonomia* é entendida pelos autores como algo pernicioso, já que remetem a

um tipo de transcendência que Foucault teria tentado evitar nas suas investigações arqueológicas, ou seja, na tentativa de demonstrar a impossibilidade de transcendências, de desqualificar o papel do significado, enumerando regras que teriam caráter iminentemente descritivo, mas que, no caminhar de sua investigação, tornaram-se a *estrutura* do discurso. As consequências dessa *escolha* que se impõe no escritos de *A arqueologia do saber* têm um efeito:

O resultado é a estranha noção de regularidades que se auto-regulam. Já que a regularidade das práticas discursivas parece ser o quanto são assumidas como autônomas, o arqueólogo deve atribuir uma eficiência causal às próprias regras que descrevem a sistematicidade destas práticas (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 95).

Para os autores, o alcance do método arqueológico fica comprometido com essa noção, problema que não se resolve. O desvinculamento fenomenológico imposto por Foucault na sua arqueologia não mais aparece nas discussões de suas obras posteriores, porque passa a agregar uma base teórica que possibilita uma solução:

Nos trabalhos ulteriores de Foucault, em todos os níveis, a prática é considerada mais fundamental do que a teoria. Novamente, a inteligibilidade das ciências do homem não deve ser buscada em suas próprias teorias; também não deve ser buscada em algum sistema de regras, formação — este nível de regras simplesmente desaparece; nem no horizonte do significado compartilhado pelos participantes. Ou, melhor dizendo, Foucault agora pensa a inteligibilidade das ciências humana como parte de um conjunto maior de práticas organizadas e organizadoras, em cuja expansão as ciências humanas desempenham um papel crucial. [...] Foucault introduz a genealogia como um método de diagnosticar e compreender o significado das práticas sociais a partir do seu próprio interior. Enquanto ferramenta para conceder um relativo grau de desvinculação das práticas e teorias das ciências humanas, a arqueologia desempenha um papel importante, apesar de estar subordinada à genealogia (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 115).

Essa reorganização do pensamento e metodologias de Foucault tem em *A ordem do discurso* um importante passo, pois nesse opúsculo, o autor aborda as relações entre a genealogia e a arqueologia (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 116). Por genealogia, em Foucault, deve-se entender o seguinte:

Esse conceito é retomado e precisado, em 1971, em um texto sobre Nietzsche: a genealogia é uma pesquisa histórica que se opõe ao “desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleogias”, que se opõe à unicidade da narrativa

histórica e à busca da origem, e que procura, ao contrário, a ‘singularidade dos acontecimentos fora de qualquer finalidade monótona’. A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos à sua singularidade (REVEL, 2005, p. 52).

Para Foucault (1979b), fazer genealogia seria:

[...] marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história [...]; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram [...] (p. 15).

Para Dreyfus e Rabinow (1995), a genealogia é efetivamente o modo como Foucault casa as teorias discursivas e a efetiva produção dos discursos por práticas não-discursivas. A princípio, esse casamento é estranho porque resulta numa espécie de “duplo distanciamento” entre o pensador e seu objeto cognoscente:

No nível arqueológico, atribui-se um tipo de independência às regularidades da formação discursiva. No nível genealógico, após mostrar que não há algo subjacente às aparências e que a metafísica acabou, Foucault parece chegar à conclusão de que nada tem significado nem é sério. Isto conduz a uma atitude estranha e complexa: temos que considerar o mundo dos discursos sérios seriamente, primeiro porque nos divorciamos dele, e em segundo lugar porque ele não é fundamentado (p. 117).

Esse trabalho de aproximação ainda que cambiante permite que o autor enuncie uma explicação complementar às suas já discutidas teorias do discursos, preparando terreno para que possamos escrutinar relações de poder a partir das regularidades que o método arqueológico pode mostrar. E no inter espaço entre *A arqueologia do saber* e suas genealogias do poder, *A ordem do discurso* retoma o enunciado para reformatá-lo a essa realidade que surge da análise genealógica.

Para Foucault (2011a), a produção de discursos em toda sociedade passa por instâncias de controle, seleção, organização e redistribuição, a fim de “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e terrível materialidade” (p. 9). Para tal, realiza-se, na sociedade, procedimentos de exclusão: a interdição, separação e rejeição e, por fim, a oposição entre o verdadeiro e falso (p. 9-21). Esse sistema que busca controlar a produção de discursos

caminha da determinação do que não pode ser dito até a verdade do que pode ser dito, passando pela seleção das verdades em função de escolhas a respeito de quem pode dizer, também.

As *interdições* representam aquilo que não se pode dizer a respeito de certos temas, certos *tabus* que se estabelecem em determinadas regiões do dizer. Para Foucault: “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente sua ligação com o desejo e o poder” (FOUCAULT, 2011a, p. 10). Interditar um discurso, então é exercer um poder sobre o dizer e sobre quem diz. Todo discurso se marca por uma série de interdições, de impossibilidades, e elas fazem eco à noção de *raridade* do enunciado, quando Foucault (2008a) afirma que:

[...] nem *tudo* é sempre dito: em relação ao que poderia ser enunciado em língua natural, em relação à combinatória ilimitada dos elementos linguísticos, os enunciados (por numerosos que sejam) estão sempre em *deficit*; a partir da gramática e do tesouro vocabular que se dispõe em dada época, relativamente poucas coisas são ditas em suma (p. 135).

Em toda prática discursiva, o não-dito é excluído da análise, pois afirma-se que o enunciado possui seu lugar, sua posição singular. Em *A ordem do discurso* podemos acessar esse fator de raridade por outro ângulo. Não é só porque algo está posto a se dizer como se aquele fosse o seu lugar. Toda uma rede de impossibilidades se estruturou para que o dito aparecesse e nessas impossibilidades, afigura-se a interdição. O discurso é a expressão do *desejo* de poder.

É importante também perceber-se que, junto da interdição há os procedimentos de exclusão que se organizam em níveis interdependentes. O primeiro é o de separação e rejeição: não se trata, apenas de barrar o que se não deve dizer, mas de constituir uma separação, articuladas com os saberes que objetivam e subjetivam o si cognoscente. Dentro da dinâmica de uma rede de enunciados, há sempre procedimentos que permitem enumerar aqueles indivíduos separados, que têm sua voz calada ou regulada num nível que ainda se estrutura como separação (FOUCAULT, 2011a, p.10-13). Por fim, a oposição entre o verdadeiro e o falso também faz exclusão. A oposição entre o verdadeiro e falso é oriunda da “vontade de saber”, que se desloca em grandes mutações que aparecem sobre novas formas de “vontades de verdade” (p. 16), nem sempre em acordo

mútuo com as vontades de saber, mas que tende a se apoiar nas instituições e, com isso, “exercer sobre os outros discursos — estou sempre falando de nossa sociedade — uma espécie de pressão e como que um poder de coerção⁷” (p. 18). Para Foucault, os três sistemas de exclusão são relacionados, de forma que o último, a vontade de verdade, orienta a direção da proibição em se dizer e da segregação de quem pode dizer. Dessa forma, tem-se no comentário o estabelecimento da possibilidade de repetição do dito, apesar da novidade que cerca o acontecimento enunciativo (FOUCAULT, 2011a, p. 21-26); tem-se no autor um importante ponto de rarefação e agrupamento [simultâneos] do discurso, posto em jogo de identidade, individualidade e do eu (p. 26-29) e, por fim, o controle das emissões discursivas pela rarefação de seus sujeitos enunciantes (p. 36-45). Essa mecânica do funcionamento discursivo além da enunciação não deixa de reexplicar a função enunciativa, preenchendo, até certo ponto, os vazios da teoria de antes com conjecturas a respeito da força do poder e da verdade sobre o que é dito. Em se falando de vazios e exclusões, pode-se remeter à formação discursiva e seus vácuos, agora organizados em função do poder e da verdade. É importante ressaltar *regras* que ordenam o discurso:

- 1) Princípio de inversão, pelo qual se afirma que, onde se aparenta a origem dos discursos, é necessário ver-se a um ponto de rarefação e recorte, ou seja, uma característica negativa, que marca o princípio de raridade do discurso (p. 50-51).
- 2) Princípio de descontinuidade, pelo qual se afirma que os sistemas de rarefação do discurso não determinam um discurso ilimitado, reprimido, grande, vultoso, mas se reafirmam os discursos como práticas descontínuas que se cruzam, se ignoram ou excluem (p. 51-52).
- 3) Princípio de especificidade, pelo qual se afirma que o discurso não advém de um campo de significações prévias. É nossa imposição *violenta* às coisas, os acontecimentos do discurso têm a sua regularidade nessas práticas (p. 52).

⁷ Tem-se aqui a expressão bem clara da solução da *questão arqueológica*. Embora a estrutura da enunciação não possa ser definida por uma rede de significados subjacentes, os discursos, em determinadas ocasiões propícias, atitam-se constantemente, empurrando uns aos outros em sistemas de coerção que fazem eco às instituições sociais determinadas, mostrando os primeiros passos para uma microfísica da ação dos poderes, a começar pelas práticas discursivas, mesmo que até aqui, nesse ponto, o autor tenha mantido intacta as regras arqueológicas de funcionamento da função enunciativa (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 116-117).

- 4) Princípio da exterioridade: devemos passar do discurso para suas condições de possibilidade, “àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (p. 52).

O acontecimento, portanto, passa ao primeiro plano na compreensão da mecânica discursiva:

As noções fundamentais que se impõem agora não são mais as da consciência e da continuidade (com os problemas que lhes são correlatos, da liberdade e da causalidade), não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por esse conjunto que essa análise dos discursos sobre a qual estou pensando se articula, não certamente com a temática tradicional que os filósofos de ontem tomam ainda como a história “viva”, mas com o trabalho efetivo dos historiadores (FOUCAULT, 2011a, p. 57).

Essa configuração teórico-metodológica abre novas possibilidades sobre o *corpus*, principalmente nos nós que a arqueologia deixou sem desatar, principalmente quando se trata da demarcação das regras que permitiram a existência das práticas que temos analisado, mostra mais claramente um foco de poder institucional claro sobre os corpos surdos, no qual o sujeito professor se coloca como vetor, mas também tem seu corpo, sua subjetividade moldada por esses tais poderes, num jogo de produção de subjetividades em série.

A análise do *corpus* pode mostrar relações de exclusão que se aplicam sob essas regras discursivas que devem ser demonstradas numa análise mais detalhada da genealogia dos poderes em curso, no entanto, uma exemplificação pode ser feita por hora. O texto não faz referências diretas a nenhuma interdição clara o que se deve dizer sobre o surdo ou sobre o professor, essas interdições são sugeridas pelas sutilezas do dizer, pela contraposição de discursos que encontram seus limites uns nos outros. Essa noção de que há interdições a respeito do que se deve dizer sobre os surdos é implícita, efeito de sentido e significado, escapa a uma abordagem superficial do discurso que se focar apenas no dito. No entanto, a análise *arqueogenealógica* pode fazê-las aparecer como efeitos secundários de um discurso de afirmação daquilo que se pode dizer, que efetuará um processo de exclusão de dizeres e sujeitos.

Outro processo de exclusão que foge à superfície primeira do discurso, mas se manifesta no corpus se refere à voz de dois sujeitos: a do surdo e a do professor. O surdo, na sua posição de não-falante ou de falante limitado da língua em que se enuncia, mormente é deixado sem voz pelo saber institucional que requer seu corpo e subjetividade como território de ação (GOLDFELD, 1997, p. 15-23; SKLIAR, 2005a, p. 7-31). O professor, apesar de falante da língua em que se veiculam os conhecimentos de sua formação, não é chamado a ser ouvido como parte contribuinte desse processo de construção, mas é levado a falar apenas quando isso é conveniente, quando a fala pode ser uma importante técnica do eu, quando é utilizada como instrumento de confissão, como registro memorial de sua própria aprendizagem, com o objetivo de alcançar uma verdade de si a torná-lo qualificado, demonstrar aprendizado, *útil e dócil*, enfim (SILVA; DECHICHI; MOURÃO, 2009, p. 16-18 e seguintes, atividades de diário de bordo e fórum). Esses movimentos não se caracterizam apenas pelo exercício da interdição, mas rejeitam-se os dizeres desses sujeitos, separando-os, ou os aplicando ao esforço de reproduzir sobre os corpos e subjetividades dos mesmos poderes de coerção, organizados pelo esforço de uma vontade de verdade que pretende discursar sobre a surdez e seus sujeitos para a formação de professores.

3.3 A microfísica das relações de poder em Foucault

Para Foucault, poder não é algo coerente, unitário, estável ou localizado, mas relações “que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder” (REVEL, 2005, p. 67). Deleuze (2005) reafirma o que Foucault, a partir de sua obra *Vigiar e punir*, diz ser o poder, a partir do questionamento de postulados a respeito do próprio poder em suas relações:

Postulado da propriedade, o poder seria “propriedade” de uma classe que o teria conquistado. Foucault mostra que não é assim, nem disso, que procede o poder: ele é menos uma propriedade que uma estratégia [...].

Postulado da localização, o poder seria poder de Estado, estaria localizado ele próprio no aparelho de Estado, tanto que até mesmo os poderes “privados” teriam uma dispersão apenas aparente e seriam, ainda, aparelhos de Estado especiais. Foucault mostra, ao contrário, que o próprio Estado aparece como efeito de conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de

focos que se situam num nível bem diferente e que constituem por sua conta uma “microfísica do poder” [...].

Postulado da subordinação: o poder encarnado no aparelho de Estado estaria subordinado a um modo de produção tal como uma infraestrutura. Talvez seja possível fazer responder os grandes regimes punitivos a sistemas de produção: os mecanismos disciplinares, especialmente, não são separáveis do crescimento demográfico dos séculos XVIII e o crescimento de uma produção que visa aumentar o rendimento, a compor as forças, a extrair dos corpos toda a força útil. Mas é difícil ver aí uma determinação econômica “em última instância”, mesmo se dotarmos a superestrutura de uma capacidade reação ou ação de retorno. “As relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações ... oposição (delas) não é a de superestrutura ... elas possuem, onde agem, um papel diretamente produtor” [...].

Postulado da essência ou do atributo: o poder teria uma essência e seria um atributo, que qualificaria os que o possuem (dominantes) distinguindo-os daqueles sobre os quais e exerce (dominados). Mas o poder não tem essência, ele é operatório, Não é atributo, mas relação: a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades [...].

Postulado da modalidade: o poder agiria por violência ou por ideologia, ora reprimindo, ora enganando ou iludindo, ora como polícia, ora como propaganda. Aqui, mas uma vez, esta alternativa não parece pertinente [...]. Um poder não procede por ideologia, mesmo quando se aplica sobre as almas; ele não opera necessariamente através da violência e da repressão quando se dirige aos corpos [...].

Postulado da legalidade: o poder de Estado exprimir-se-ia na lei, sendo esta concebida ora como um estado de paz imposto às forças brutas, ora como o resultado de uma guerra ou de uma luta ganha pelos mais fortes [...]. A lei é uma gestão de ilegalismos, permitindo uns, tornando-os possíveis ou inventando-os como privilégio da classe dominante, tolerando outros como compensação às classes dominadas, ou, mesmo, fazendo-os servir à classe dominante, finalmente, proibindo, isolando e tomando outros como objeto, mas também como meio de dominação. [...] E Foucault mostra que a lei não é nem um estado de paz nem o resultado de uma guerra ganha: ela é a própria guerra e a estratégia dessa guerra em ato, exatamente como o poder não é uma propriedade adquirida pela classe dominante, mas um exercício atual de sua estratégia (DELEUZE, 2005, p. 34-40).

Essa sistematização de Deleuze (2005) mostra a presença do poder fora das posições tradicionais nas quais se costumava localizá-lo, destituindo os centros tradicionais de poder, tornando-os instâncias tão transitórias como quaisquer outras relações mais simplificadas. O desapego de Foucault por uma organização transcendental na qual o poder viria a lhe preencher os espaços e lhe legitimar,

permitiu a ele apreender um funcionamento diferente daquele já mostrado pelos esquemas corriqueiros. O exercer-se do poder não se faz na figura de um soberano ou de uma instituição que possa ser unitária, definida, onde o poder possa estar localizado nela e ausente fora de suas circunscrições. Para Foucault (1979c), procurar aquele que o detém é procurar algo desconhecido:

Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mão ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detém. Mas a noção de “classe dirigente” nem é muito clara nem muito elaborada. “Dominar”, “dirigir”, “governar”, “grupo no poder”, “aparelho de Estado”, etc.. *[sic]* É todo um conjunto de noções que exige análise. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos 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 (p. 75).

A proposta de análise do poder de Foucault é baseada em estratégias e relações definidas, produtivas e espalhadas na sociedade, e atuando de forma discursiva:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979a, p. 8).

Em outro texto, Foucault (1979d) detalha a relação entre discurso e poder:

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia do discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial. Para caracterizar não o seu mecanismo mas sua intensidade e constância, poderia dizer que somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar

a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder (p. 179-180).

Passa-se então ao regime da produção das verdades, numa relação de interdependência entre discurso, poder e verdade. Encara-se, nesse esforço de análise, o discurso como prática, a *prática discursiva*, que por sua vez, define-se por um saber que a forma (FOUCAULT, 2008a, p. 205). A análise realizada, ainda que de modo incompleto, no decorrer desse capítulo objetivou a demonstração da existência de um saber pedagógico concernente à formação de professores de surdos. Partindo da função enunciativa para o discurso como prática, sob regras de uma formação discursiva, surge ao lume da análise arqueológica um *saber pedagógico* que, agora sob a genealogia, suporta e se suporta em vontades de verdade, a produzir subjetividades.

A relação que se estabelece é, portanto, tripartite: entre o saber, poder e verdade, em uma tal em que esses elementos se intercambiam, produzem-se uns aos outros numa dinâmica que permeia objetos e sujeitos, ordenando a sociedade, produzindo sujeitos e condições de produção de significados, em coordenação com práticas não discursivas, nas minúcias das relações sociais, não exatamente em instituições agregadoras que submetem os homens à sua vontade.

Assim temos um poder produtivo, criativo, produtor de saber. Em *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 2002), o saber é uma das condições de se compreender o poder, e suas relações intrínsecas são detalhadas, quando o autor fala do investimento do corpo por micropoderes, relações tais que se aprofundam na sociedade e que se marcam por inúmeros focos de luta e instabilidade, longe das fronteiras de classe e longe das relações entre o Estado e os cidadãos que o constituíram. A análise dessas relações requer abandonos de pontos de vista, conforme enuncia o autor:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de nominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes que se pudesse deter [...]. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido

ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que estão dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança [...].

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências, seus interesses. Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar-se sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber; nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação *[sic]* ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (p. 26-27, colchetes meus).

Além de uma nova ótica com relação ao poder, e a caracterização da relação entre saber, poder e verdade, Foucault também organiza um método de análise conforme explicita no texto do seu curso *Soberania e disciplina*, ministrado no Collège de France, na aula de quatorze de janeiro de 1976, a que ele resolveu chamar de cinco *precauções metodológicas*, que passo a resumir aqui (FOUCAULT, 1979h, p. 182-184):

- 1.^a Captar o poder nas suas extremidades, cada vez menos jurídicas se seu exercício. É o esforço de captar o poder nas suas ramificações mínimas, capilares, ultrapassando o direito e suas regras, chegando a instituições, se materializa em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material.

- 2.^a Não analisar o poder no plano da intenção ou da decisão, mas estudá-lo onde suas intenções estão investidas de práticas efetivas e reais, a sua face externa, onde ele se implanta e produz efeitos reais.
- 3.^a Não tomar o poder como um fenômeno maciço e homogêneo de dominação, mas algo que só funciona em cadeia, em rede, admitir-se que o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles, ao constituí-los.
- 4.^a Deve-se evitar uma análise do poder dos centros para a periferia, mas ao contrário, dos seus mecanismos infinitesimais até o estratos mais gerais que sugerem dominações maiores, que efetivamente formariam um conjunto que não representa toda a ação do poder, mas é efeito dela.
- 5.^a Deve-se evitar crer que a base do poder é ideológica, apesar da constatação de ideologias presentes nas esferas de ação do poder, a base de sua ação é sempre um saber, que inclui procedimentos, técnicas, instâncias de verificação da verdade, e isso não é ideologia⁸.

Enfim, a verdade é discursiva, ligada ao poder, numa relação de interdependência tautológica:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.

A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade (FOUCAULT, 1979a, p. 14).

A verdade produz-se por elementos, como se refere Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que

⁸ Ideologia, para Foucault, é um conceito tratado com muitas reservas. Em entrevista intitulada *Verdade e poder*, recolhida na coletânea *Microfísica do poder*, Foucault (1979a) aponta três inconvenientes do conceito de ideologia: O primeiro inconveniente seria a sua oposição virtual à verdade, que impossibilita de se buscar como se encontram os efeitos de verdades em discursos que são neutros. O segundo inconveniente seria a sua relação com o sujeito. O terceiro inconveniente seria o fato de que a ideologia está sempre em posição secundária com relação a algo que deve funcionar para ela como infraestrutura, determinação econômica, material (p. 7). A análise arqueogenealógica parte das particularidades, para que se enunciem, ao final de uma pesquisa, sistemas gerais de dominação e poder, as análises de ideologia, no entanto, tomam-na como algo apriorístico. Para Foucault, a ideologia é prática discursiva, e como outras práticas, tem no seio da formação discursiva as regras de sua origem e formação (FOUCAULT, 2008a, p. 206-208), não sendo, portanto, a origem das práticas por onde circula o poder.

têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979a, p. 12).

A verdade também possui uma “economia política” de cinco características:

[...] a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”) (FOUCAULT, 1979a, p.13).

Os regimes de verdade estabelecem a conexão entre saber e ciência e sua interdependência, também explica o status que a ciência tem na produção de uma *noção de verdade* (que não é o “regime de verdade”, mas efeito dele), um significado de verdade, opiniões que se podem caracterizar como verdadeiras, que são efeito de discurso e configuram-se como uma importante pista para se achar mínimas ramificações de um poder sustentado por uma verdade científica. Essa *noção de verdade* corresponde a dizeres mínimos presentes nos discursos cotidianos, que fazem ecos a outros discursos mais elaborados e cientificamente organizados. Quase como uma banalização da verdade, quase indissociável do senso comum, apesar de seu fundamento de verdade, essa noção de verdade nem sempre é objeto de reflexão dos sujeitos que a reproduzem. Quanto mais afeita ao discurso científico essa noção for, mais eficiente um regime de verdade é em multiplicar um poder por capilares cada vez mais finos, até chegar ao nível da enunciação de sujeitos que não são diretamente envolvidos na produção da ciência ou dos discursos científicos. Essa análise, no *corpus* selecionado, não seria possível, em primeira instância, já que analisamos um discurso aparentemente estabilizado, com certo nível de coerência, pertencente ao cerne do regime de verdade.

No entanto, de algum modo, é importante para quem enuncia, do centro desse regime, indicar que há uma “ideia formada” a respeito da surdez e suas representações sociais mínimas, ligada a certos discursos científicos que ainda

produzem verdade. Por exemplo: as constantes referências à medicalização da surdez, à filosofia oralista de educação dos surdos (GOLDFELD, 1997, p. 30-35) não representam apenas um dos discursos possibilitados no seio da formação discursiva, estabilizados no regime de verdade estabelecido pelo saber médico, mas aparecem novamente como noções de verdade em discursos de diversos sujeitos, como nas *representações* sobre a surdez debatidas por Skliar (2005b, p. 9-11), a definir a surdez como identidade múltipla e dentro do discurso sobre a deficiência, mesmo que isso seja divergente do que prescrevem os discursos científicos mais atuais que afirmam a surdez como um fator de diferença linguística.

Em primeiro lugar, essas representações não se referem exatamente a noções que concorrem entre si no funcionamento da verdade, mas podem, claramente, no seio da formação discursiva, representar uma verdade que modifica seus postulados e posicionamentos teóricos, atrás de si mesma. A movência dos discursos de verdade não se caracteriza por exclusões e anulações imediatas de discursos anteriores, mas por coexistências reguladas pelo mesmo regime de verdade, ou seja, há plausibilidade em se afirmar as duas coisas ao mesmo tempo: a surdez é deficiência, a surdez é diferença, conforme enuncia a medicina com suas propostas de cura, tratamento e normalização, por um lado ou enuncia a pedagogia, linguística e a psicologia por outro.

Em segundo lugar, a análise deve reconhecer nas contradições instâncias de enunciação produtoras de sentido que se dá às leituras. Para Goldfeld (1997), ainda que isso não tenha sido dito de modo claro nos textos do autor, essa contradição revela um embate ideológico, ou seja, baseado na oposição entre uma teoria verdadeira e outra falsa. O sociointeracionismo, para a autora, está num regime de verdade diferente das teorias linguísticas e médicas que sustentam outras práticas. Já para Skliar (2005a; 2005b), quaisquer teorias e práticas estão sob a égide das práticas discursivas de um mesmo regime de verdade, que autoriza a movência de discursos científicos a respeito da surdez da deficiência para a diferença, porque isso se revela uma ação estratégica de poderes que mantêm a surdez no lugar da deficiência, renomeado, ressignificado, mas ainda produtor das mesmas diferenças anteriores, o que se caracteriza como um funcionamento ideológico de manipulação dos discursos da verdade, afinal.

Para o analista, importa saber que papel esses discursos terão na formação dos professores, porque sendo a formação organizada por um regime de verdade,

há que se descobrir o porquê da pluralidade de teorias na determinação do que é essa verdade. A análise do *corpus* pode apontar para percursos do discurso diferenciados dos apontados pelos autores, evidenciando uma estratégia de poder diferenciada das anteriores, até porque se referem a outra prática discursiva. As teorias não concorrem, mas se complementam. Ora autorizam pensar no embate ideológico entre educação e medicina, ora mostram uma convivência entre teorias, cada uma cuidando do mesmo sujeito sob óticas que nem sempre parecem se encontrar no seio educacional, ora mostram práticas educativas que imiscuem em si mesmas técnicas de diagnóstico e terapia. Essa configuração não é caótica, mas possibilitada pelas condições em que se produz, nas quais faz-se obrigatória a manutenção, em graus delimitados, de influências de diversos saberes sobre o corpo do surdo como objeto de conhecimento, de teorias diversas, desde que cada um se proponha a explicar, orientar e prescrever ações diferentes sobre o corpo surdo. Ao professor caberia o contato com essas teorias para que sua prática pedagógica, ao final da formação, possibilite a inclusão dos alunos surdos no sistema escolar, no atendimento necessário ao exercício da cidadania por meio da educação. A ideia de que isso redunde em mais exclusão, defendida por Skliar (2005a; 2005b), é um efeito e não um objetivo em si, não se pode comprovar nem mesmo que seja um resultado esperado da objetivação/subjetivação do surdo, nem mesmo do professor, e talvez nem possa ser generalizado, talvez não se produzam sempre, pelos mesmos processos, o mesmo tipo de sujeito surdo que Skliar diz emergir, nem o mesmo tipo de professor que colabore para esse processo de exclusão.

Não se trata, no entanto, de inocentar esse regime de verdade, assim como não se trata de culpá-lo por um processo de subjetivação que passa pela educação e concerne, em parte, a essa pesquisa, uma vez que nos ocupamos do professor. A subjetividade surda é objeto do conhecimento do professor que entra em contato com esses conflitos teóricos ou a sua pluralidade, mas deve-se deixar claro, de acordo com as discussões teóricas do capítulo, não são os efeitos dos discursos de verdade sobre a inclusão que devem organizar a formação, mas as diretrizes dispostas em lei que funcionam como reguladores, e pelo que constatamos no *corpus*, não interditam discursos divergentes, mas organiza a ordem de seu aparecimento, para que todos se tornem um conhecimento coerente a ser construído pelo docente na sua formação.

O pensamento de Skliar se aproxima da *noção de verdade* marcada por uma concepção da surdez como fragilidade cultural e tende culpar por isso os regimes de verdade e seus discursos, sem levar em consideração as possibilidades reais abertas pelas relações de poder em instâncias mais detalhadas, como a formação de professores, ou a relação entre professores e alunos na escola. O fato de que a formação não autoriza a exclusão, não autoriza uma “atuação ideológica” e qualquer coisa que possa se assemelhar a isso pode ter explicação muito detalhada, complexa, talvez menos simplificada do que a adoção de posturas de que há alguém contra a população surda que forma seus professores incapazes para que isso redunde em discriminação. O fato de políticas e práticas sociais educacionais, como a formação de professores, ou os programas de inclusão não surtirem todos os efeitos benéficos desejados não são creditados, exatamente, a uma postura ideológica de discursos que as colocam diametralmente contra uma população, exercendo opressão descendente, mas por uma série de conjunturas que trazem em si uma incoerência, que passa pelas regras de funcionamento do capitalismo, nesse caso específico, onde elas se inserem, e nas produções de regimes discursivos de verdade que o mantêm, e que não atuam em nível institucional, mas têm seus reflexos nas ramificações menores, mínimas da ação desses poderes. Não há um discurso oculto, expresso em círculos mínimos, mas atuantes nas organizações governamentais a respeito da subjetividade de professores de surdos que a ideologia tenta fazer calar com suas estratégias de oposição à verdade, não há uma indisposição contra a inclusão de pessoas na sociedade, ao contrário, as análises do primeiro capítulo esforçam-se por mostrar que se tenta colocar a todos debaixo dos mesmos poderes e processos de subjetivação que buscam corpos úteis e dóceis para o trabalho, há uma proposta de normalização da surdez a acontecer por meandros e ramificações de poderes que subvertem a análise simplificadora que tenta regulamentar um processo de exclusão sistemático e que se configura como abuso e violência simbólica, acima de tudo, sem se levar em consideração que esse abuso e violência pode decorrer de seus efeitos, da imprevisibilidade das consequências de ações demasiado complexas para que se controlem a priori. A formação de professores de alunos surdos localiza-se num desses igarapés, desses lagos intercomunicantes, dessas microvias do fluxo dos poderes sobre os corpos dos indivíduos em sociedade.

3.4 Poder disciplinar, biopoder e governamentalidade

3.4.1 Poder disciplinar, corpo e Panóptico

Para Foucault (2002, p. 117) descobre-se o corpo como objeto e alvo de poder na época clássica. Treina-se o corpo para que ele seja hábil e suas forças se multipliquem, controlável, corrigível, útil, enfim, adestrado e dócil. As relações de docilidade/utilidade que estabelecem pelo controle dos movimentos mecânicos do corpo e pelo controle do espaço, tempo e movimentos que ele deve realizar é o que Foucault chama de disciplina (p. 118). A disciplina não é escravidão, domesticação, vassalagem ou é ascética, pois objetiva o domínio que cada um tem do seu próprio corpo e elas surgem como técnica de poder em momento histórico específico.

Dreyfus e Rabinow (1995) resumem o funcionamento da disciplina enunciado por Foucault em etapas. A primeira delas consiste em dividir o corpo em unidades separadas, por exemplo, pernas e braços, que serão tomadas separadamente e submetidas a um treinamento preciso e calculado, objetivando-se o controle sobre as partes e sobre o todo. Em segundo lugar, há a diminuição da dimensão significativa do controle do corpo, para que só reste a eficácia do movimento e a resposta disciplinada do treinamento: “A regra de trabalho devia, neste caso, ser: tomar pequenas unidades, retirar delas todas as dimensões significantes, formalizar as operações que relacionam tais unidades e aplica-las em larga escala” (p. 170). Em terceiro lugar, o *micropoder* disciplinar deve se dirigir ao tempo. O controle não deve ser aplicado de modo esporádico nem a intervalos regulares, mas de modo constante e regular. “A fim de atingir este sonho de total docilidade (e o aumento correspondente de poder), todas as dimensões de espaço, tempo e movimento devem ser codificadas e exercidas incessantemente” (p. 170). O seu momento histórico de surgimento como técnica é a época clássica:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também igualmente uma “mecânica do poder” está nascendo; ela define como se pode

ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (FOUCAULT, 2002, p. 119).

A disciplina também concerne ao controle do espaço físico:

A disciplina procede através da organização dos indivíduos no espaço, e, portanto, exige um fechamento específico do espaço. No hospital, na escola ou no campo militar observamos a colocação de uma grade organizada. Uma vez estabelecida, esta grade permite assegurar a distribuição dos indivíduos a serem disciplinados e supervisionados; este procedimento facilita a redução de multidões perigosas ou de vagabundos, que vagam por toda a parte, a indivíduos dóceis e fixados.

Na tecnologia disciplinar, a organização interna do espaço depende do princípio da divisão elementar em unidades regulares. Este espaço se baseia no princípio de presença e ausências. Em tão simples codificação, cada segmento da grade ganha um valor. Estes segmentos facilitam a aplicação de técnicas de disciplina ao corpo [...] Os indivíduos são repartidos, transformados e observados com uma economia de meios impressionante. Para que a operação seja a mais eficiente e produtiva, é necessário definir previamente a natureza dos elementos a serem utilizados; encontrar indivíduos que se adequem à definição proposta; localizá-los no espaço ordenados; não deveria haver espaço perdido, nem interstício, nem margens livres; nada deveria escapar (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 171).

Como analisou Foucault (2002) em *Vigiar e punir*, a ação da disciplina no espaço aparece de modo exemplar no hospital marítimo (p. 123) e depois na fábrica (p. 124) para criar o espaço útil que distribui os corpos de maneira organizada a fazê-los “circular numa rede de relações” (p. 125). Essa estratégia logo se espalha às escolas e quartéis. A disciplina se torna a forma mais exata de controle. “Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar de ‘celular’” (p.

127). A disciplina também se ocupa do tempo, prescreve o exercício o como tecnologia do corpo:

Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns aos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo “evolutivo”. Ora, é preciso lembrar que no mesmo momento as técnicas administrativas e econômicas de controle manifestavam um tempo social de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termos de “progresso”. As técnicas disciplinares, por sua vez, fazem emergir séries individuais: descoberta de uma evolução em termos de “gênese”. Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes “descobertas” do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por serialização, por síntese e totalização. Uma macro e uma microfísica do poder permitiram, não certamente a invenção da história (já há um bom tempo ela não precisava mais ser inventada), mas a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações. [...]

Em todo caso, o pequeno *continuum* temporal da individualidade-gênese parece ser mesmo, com a individualidade-célula ou a individualidade-organismo, um efeito e um objeto da disciplina. E no centro dessa serialização do tempo encontramos um procedimento que é, para ela, o que era a colocação em “quadro” para a repartição dos indivíduos ou o recorte celular: ou ainda, o que era a “manobra” para a economia das atividades e o controle orgânico. O ponto em apreço é o “exercício”, a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas (FOUCAULT, 2002, p. 136).

A formação de professores lança a mão do poder disciplinar, por meio de técnicas meticolosas de controle do corpo e do tempo, assim como professores também fazem aos seus alunos, nos ambientes de estudo escolares. Uma série inteira dos textos do *corpus* pertence diretamente a esse tipo de formação, aqui analisaremos um deles (BACKES; MOURÃO, 2009). Rememorando: é a versão escrita de um curso que se veiculou pela Internet, em ambiente virtual de aprendizagem, com aplicativos e ferramentas pedagógicas, textos de leitura e rotinas fixas de uso dos recursos e da aprendizagem. O controle do tempo e o exercício têm um papel fundamental na formação a distância, embora presuma uma liberdade maior de planejamento e ação, na verdade impõe outra ordem: é um tipo de estudo e formação que se realiza em exercício da função de professor, por isso se organiza no seu tempo livre. Um professor fica responsável pelos alunos que estudam a distância, ele se chama *tutor* e trabalha sob a supervisão de uma equipe pedagógica e tecnológica, media o conhecimento e organiza o trabalho no ambiente

virtual (p. 12). O esquadramento do tempo e a aplicação de exercícios são constantes. Qualquer que seja a natureza do exercitar-se, física ou mentalmente, uma vez que nenhum exercício é completamente mental ou físico, requer controle do corpo, submissão a regras, restrições de diversas naturezas. O exercício de leitura e escrita requer postura, domínio de outras técnicas auxiliares. O estudo é dirigido à distância e requer rotinas e tarefas repetitivas que devem ser seguidas à risca. O estudo a distância requer o aprendizado de como se usar o computador e seus aplicativos, suas rotinas de funcionamento e as precauções para que o trabalho saia bem feito são claras:

- a) Quando estudamos, é importante que tenhamos nosso material de estudo. Para isso, prepare um caderno, caneta, lápis e borracha para suas anotações, pois as atividades serão enviadas pelo computador, mas é bom que você as realize primeiro em seu caderno, e depois passe-as a limpo no computador. Salve os arquivos com os nomes das atividades, para depois encontrá-las com facilidade.
- b) Sempre que possível, imprima os textos para a leitura. Assim, você poderá sublinhá-los e fazer a leitura destes em sua casa ou sem outro espaço de estudo.
- c) Anote suas dúvidas e repasse-as imediatamente às pessoas que possam lhe auxiliar.
Quando tiver as suas dúvidas esclarecidas, anote-as em seu caderno. Por exemplo: como salvar os arquivos em meu computador? Seu tutor poderá lhe explicar!
- d) Clique sem medo! Você é quem comanda o computador. E quando tiver alguma dúvida, peça auxílio (BACKES; MOURÃO, 2009, p.12).

A utilização de estratégias de controle reflete sobre o espaço, também. O cursista precisa de espaço propício à realização de uma rotina impressionante de atividades, que incluem leitura, escrita e interação com o computador. Essas rotinas fazem parte do texto instrucional, que refere a todo instante ao tempo pelo qual o cursista deve fazer as atividades, quando se devem fazer as atividades e como elas deverão ser realizadas, isso pressupõe condições de espaço adequadas. Não há uma adaptação da formação a todo e qualquer espaço, mas ao contrário, vários espaços devem ser adaptados à tarefa de estudo, para que se garantam mínimas condições de aprendizagem, como silêncio para a concentração, mobiliário para a leitura e escrita. A educação a distância deixa para o cursista a responsabilidade de propor os espaços físicos e o tempo para a realização das atividades. Nesse trecho, vê-se a organização pela qual se estrutura o tempo-espaço, por meio da dinâmica do texto instrucional, que articula o tempo e o espaço por meio do modo *como* as

atividades devem ser feitas, ou seja, o exercício como maneira de se organizar o espaço e aproveitar o tempo, que “serve para economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado” (FOUCAULT, 2002, p. 137):

Caro cursista!

Estudar na EaD [educação a distância] é um privilégio. Mas exige dedicação e empenho. No texto “O que é EaD” você encontra conceitos importantes sobre a educação a distância. Como realizar a atividade?

- a) Clique no Link ao lado para ler o texto: O que é EaD.
- b) Se julgar mais interessante, imprima-o para depois realizar a leitura.
- c) Em seu caderno, escreva as principais ideias apontadas pelo texto.
- d) Resuma o texto em tópicos principais.
- e) Escreva também sobre o que você achou do texto e qual a sua visão de EaD após essa leitura.
- f) Você acredita que podemos aprender LIBRAS a distância? Por quê?
- g) Envie suas respostas para o seu Diário.
- h) Crie uma pasta em seu computador de estudo para salvar estes textos e todo o material do curso (BACKES; MOURÃO, 2009, p. 13, negrito e sublinhado do autor, colchetes meus).

No caso que analisamos, *como* introduz uma pergunta em seguida respondida com uma lista de instruções, reforçada pela utilização de verbos no *modo imperativo* [escreva, resuma, crie] e pela realização de perguntas cuja resposta seria um ponto importante da aprendizagem ou uma tarefa a se realizar. Todo o texto que contém o conteúdo a ser aprendido é constantemente entrecortado de interferências do professor, por ser uma transcrição de um curso que deve prescrever constantes exercícios. Uma delas é a intervenção para que se aprenda a usar a ferramenta *e-mail*, que também ensina regras de etiqueta na Internet e demonstra o uso privilegiado da palavra escrita no meio eletrônico:

Neste universo virtual em que estudamos, também exercitaremos o convívio, porém, será uma convivência através da palavra escrita.

Por isso é bom pensar acerca de alguns itens importantes:

- a) Um *e-mail* enviado não volta, então, devemos escrever com calma e sempre reler o que escrevemos antes de enviar a mensagem.
- b) A escrita é nossa maneira de conversar com os colegas e tutores. Nesse caso, a escrita é nossa fala.

c) É importante rever o que escrever para evitar problemas como: falta de acento, letras trocadas, palavras mais ríspidas, frases confusas.

Não se preocupe, a prática é uma grande aliada nestas horas, quanto mais exercitamos, melhor escreveremos!

Estes aspectos e muitos outros são tratados no texto “Netiqueta”. [...]

Faça a leitura desse texto e depois participe do Fórum, respondendo às seguintes questões: O que você conhecia sobre estas regras? O que julga ser o mais importante desta leitura? O que ainda poderia ser acrescentado ao texto? Reflita sobre estas questões e escreva as suas opiniões no Fórum intitulado “Netiqueta e LIBRAS” (BACKES; MOURÃO, 2009, p. 14).

O controle é minucioso: o que deve ser feito, o modo como se fizer, a ferramenta utilizada, o nível da linguagem. Certas intenções e usos da linguagem são claramente vetados, num controle claro da produção do discurso, marcada pela *interdição* (FOUCAULT, 2011a, p. 8-10). Na formação, há de se ter um controle do desejo de dizer, para a manutenção do convívio; há que se controlar *como* dizer, para que a escrita seja compreendida sem erros e desvios; há que se adotar um código de conduta, uma *etiqueta* para que haja ideia de uniformidade, hierarquia e colaboração.

A técnica do exercício é recorrente e exaustiva. Nesse capítulo do curso, em vinte páginas escritas, há trinta e um exercícios, dois por página escrita, em média, nos quais o aluno deve interromper a leitura, fazer a atividade escrita e voltar ao texto (BACKES; MOURÃO, 2009, p. 11-31). Esses exercícios devem seguir as orientações iniciais, na ordem em que se segue: leitura no computador ou texto salvo e impresso [de preferência] / escrita das atividades à mão, num caderno / reescrita no computador (p. 12). Esse percurso de atividades é importante porque demonstra um controle de ações necessárias, que, se seguido, conduzirá ao sucesso pedagógico, porque, provavelmente, substitui a ação facilitadora e de condução pessoal da aprendizagem, que acontece quando o professor está presente. A vigilância, as fiscalizações necessárias ficam por conta da ação assíncrona do tutor, pela análise dos registros de entrada e saída no *website* do curso e outras formas de controle não expressas no material escrito, mas supostas pelo texto. O que é interessante ao pesquisador é que, mesmo se contando com essas possibilidades externas de controle, as instruções do texto do curso que temos analisado são claramente suficientes para o estabelecimento de uma rotina,

de um controle minucioso de ações que podem, até, certo ponto, prescindir de outras formas mais diretas.

Certamente, há uma estratégia de controle mais eficiente do que a coerção, a obrigação imposta pela vigilância controladora. Embora a vigilância esteja presente e atuante, não é como principal motivo do controle. A sensação de dever imposta, de compromisso com a aprendizagem e o seguir de uma rotina de exercícios bem distribuída num espaço e tempo é muito mais eficaz em controlar. Pode-se supor que qualquer trabalhador possa buscar formação por uma imposição de necessidade, ou de cunho pessoal, ou por cobranças do trabalho, isso também, em determinado momento pode se atribuir ao professor, mantendo-o disciplinado, mas é um achado interessante ver que esse controle mínimo — que garante a existência e algum sucesso nessa ação de formação — é perfeitamente plausível sem se considerar fatores externos que não estão, nesse momento, acessíveis pelo discurso analisado, mas podem ser supostos.

À primeira vista, poderíamos entender que a educação a distância fosse uma alternativa à disciplina e ao controle que dela advém, pelo simples fato de que não podemos supor a existência de uma instituição presente, materializada em prédio, sala de aula, carteira posicionada, professor em pé e alunos sentados, por exemplo. Obviamente esse feixe de estratégias não desapareceu, mas tem correlatos em outras formas de se pensar e realizar o ensino e aprendizagem. Dentro da educação a distância, pelo que o corpus analisado mostra, há outros agentes de controle realizando o mesmo trabalho de fiscalização e coerção que professores, assistentes, bedéis e outros tantos na escola faziam, só que em espaços e tempos diferenciados. O acesso aos ambientes virtuais de curso são datados e fixados, as atividades realizadas são datadas e fixadas de modo que o aluno de um curso a distância não possa removê-la ou alterá-la, algo dito num ambiente virtual de aprendizagem fica, não é apagado pelo seu autor, a não ser que isso seja permitido, não volta mais atrás (BACKES; MOURÃO, 2009, p. 14) e isso esquadrinha o espaço de aprendizagem [meio virtual: os sites de aprendizagem onde estão os cursos] e o tempo, cronogramado a partir do acesso e permanência nesses ambientes.

Aqui caberiam críticas a modernas teorias que se ocupam da relação entre poder e subjetividades. Para Bauman (2001), a mudança nos padrões, códigos, regras e modos de conduta dos indivíduos na atualidade puseram em cheque o modelo baseado no Panóptico de poder disciplinar. A ausência de padrões “dados”

pelos quais deveríamos nos orientar em nossas vidas sociais mostra que eles existem, mas estão em outros espaços e funções, modificaram-se, conflitam uns contra os outros e se contradizem. A *política da vida* não é mais emoldurada por esses padrões, mas serve de ponto de partida para que eles existam, acompanhando suas torções e flexões. “Os poderes que liquefazem passaram do ‘sistema’ para a ‘sociedade’ da ‘política’ para as ‘políticas da vida’ — ou desceram do nível macro para o ‘micro’ do convívio social” (p. 15). Até nesse ponto, Bauman parece enunciar o mesmo que Foucault, mostrando como diversos micropoderes têm se organizado na composição de uma proposta de organização social a partir de padrões não fixos de comportamento social, ou milimetricamente dispostos, com curto alcance, em determinadas situações e noutras não. Na análise de Bauman, a estrutura engessante do *panoptismo* não mais serve ao modelo de especulação a respeito do funcionamento dos poderes, assim como não explica mais as relações regulantes nos diversos níveis sociais:

O Panóptico era um modelo de engajamento e confrontação mútuos entre os dois lados da relação de poder. As estratégias dos administradores, mantendo sua própria volatilidade e rotinizando o fluxo de tempo de seus subordinados, se tornavam uma só. Mas havia tensão entre as duas tarefas. A segunda tarefa punha limites à primeira — prendia os “rotinizadores” ao lugar dentro do qual os objetos da rotinização do tempo estavam confinados. Os rotinizadores não eram verdadeira e inteiramente livres para se mover: a opção “ausente” estava fora de questão em termos práticos.

O Panóptico apresenta também outras desvantagens. É uma estratégia cara: a conquista do espaço e sua manutenção, assim como a manutenção dos internos no espaço vigiado, abarcava ampla gama de tarefas administrativas custosas e complicadas. Havia os edifícios a erigir e manter em bom estado, os vigias profissionais a contratar e remunerar, a sobrevivência e capacidade de trabalho dos internos a ser preservada e cultivada. [...] Ela requer presença, e engajamento, pelo menos como uma confrontação e um cabo-de-guerra permanentes (BAUMAN, 2001, p. 17).

Em suma, o poder perde a territorialidade, o seu ponto fixo. Para Bauman (2001), o importante do Panóptico era a presença dos encarregados de exercer o poder que está em estágios atrasados, se não puder prescindir da presença (p. 18), e tenderia a ser substituído por outras estratégias mais eficientes e menos fixas e dispendiosas. Há que se concordar com essas afirmações de Bauman que, nesse dado momento, vem corroborar a análise do *corpus*, no momento em que se percebe o espaço de formação como estando alocado na negação de um espaço

físico, por se caracterizar como *virtual*, no sentido em que pode prescindir da característica de *realidade* concreta da sala de aula. Mas espaço virtual também é espaço, na medida em que também é esquadrinhável e controlável, na medida em que se estabelece, mesmo que tenha características temporárias. A *sala de aula* é substituída por qualquer espaço onde o professor possa acessar a Internet por meio do computador. Isso também é espaço esquadrinhado, é lugar onde o corpo encontra controle e disciplina, essenciais para o funcionamento do poder, para o processo de aprendizagem que a isso requer.

O fim de um confinamento territorial para o exercício do poder, no micro e no macro, como preconiza Bauman (2001) não diminui a força do poder disciplinar, apenas varia as estratégias de poder no que tange aos espaços e a formação de padrões para o ato de se exercer desses mesmos poderes e para a criação de subjetividades. O que Bauman vê como um poder sem território, sem espaço, pode ser entendido como uma pulverização ainda mais fina dos mesmos poderes e a reorganização das estratégias para que o seu funcionamento virtual (como toda e qualquer estratégia de poder) venha a se exercitar de modo diferente. Nessa nova estratégia, qualquer espaço é espaço para se exercer o poder. Não há uma suspensão do espaço, na relação de ensino-aprendizagem, mas uma relativização. Mesmo no exemplo dado por Bauman, na guerra de mísseis teleguiados (p. 18-19), a ausência do sujeito em determinados espaços não indica que eles estejam lá e façam parte do jogo de poder a se exercer. No exemplo da educação a distância, qualquer espaço pode se constituir como o espaço esquadrinhado da *sala de aula*, com um poder ainda mais eficiente de regradar os movimentos e até de imobilizar o aluno. Já no exemplo da guerra *hi-tech* dos anos 80 e 90, os sujeitos ausentam-se dos espaços de combate porque há como colocar em curso outras formas de invasão do espaço, quando o fim não é exatamente a conquista do mesmo. A virtualidade, nesse caso, realoca o poder em outros espaços, apagando a existência do *front* de batalha. Isso não significa que o mesmo poder, ou poderes advindos desse, não se organizem em outros locais, com objetivos semelhantes.

No ponto de vista que essa pesquisa permite sustentar, não há apagamento nem mesmo neutralização dos espaços onde o poder se exerce, mas uma realocação, o estabelecimento da possibilidade de criação de espaços transitórios, mas completamente concretos e efetivos no intervalo de tempo em que se faz sentir o exercício do poder. Além dos exemplos da educação e da guerra, podem-se

elencar práticas semelhantes do ato de se exercer esse poder “mambembe”, “nômade”, na maioria das ocasiões em que se exerce poder nas sociedades modernas: legislativo, executivo, judiciário, segurança pública, saúde pública, tudo hoje parece poder prescindir de espaços apropriados e institucionalizados para que funcionem com um mínimo de eficiência. A fluidez que Bauman vê na sociedade moderna não apaga espaços pela ubiquidade das formas de comunicação e interação humanas mais modernas, mas os constitui e destitui em localizações diversas, o que permite sua constante permanência.

Essa constância fluida do espaço no exercer do poder, em vez de negar o Panóptico, reafirma-o metaforicamente em outras formas de vigilância mais eficientes, que podem prescindir da arquitetura circular que permite ver sem ser visto em sua parte física. A impossibilidade de se encetar longas e demoradas análises que esse tema merece obriga se enunciar, a partir da constatação empírica, que é fato que os seres humanos nunca se vigiaram tanto como agora, na atualidade. A humanidade é dependente de sistemas que permitem ver sem que o observador seja visto. No ponto de vista foucaultiano, a noção de sujeito apresentada em *A arqueologia do saber*, que se caracteriza por ser posicional e passível de ser ocupada por mais de um indivíduo, faz imaginar que a o sujeito que observa e vigia e o sujeito vigiado pode ser ocupado indistintamente por vários indivíduos que, inclusive, alternam-se nessas posições, em algumas ocasiões específicas da vida social. No entanto, no que tange à educação, as posições de sujeito observador e observado ainda são relativamente fixas. A liquidez proposta por Bauman (2001) em sua teoria explica o fenômeno da vigilância mútua dos indivíduos, mas parece, pelo menos superficialmente, se contradizer com o fato de que, em ambientes educacionais, essas posições [vigilante e vigiado] são menos intercambiáveis, há um direcionamento mais específico dos fluxos de poder, uma vez que o objetivo do ato de educar parece demandar uma orientação mais rígida, um controle de quem deve ou não exercer determinadas funções e ações. Essa análise, portanto, vê nessa possibilidade, não a profusão de micropoderes individuais descoordenados, ou ainda ordenados de cima por uma *política da vida*, mas instâncias menores e mais localizadas. Tais focos de poder de esferas de variadas circunferências, no entanto, não seriam tão grandes para que pudessem ser organizadores de uma política centralizadora da vida, mas esses seriam coordenados o suficiente para que pudessemos dizer que há ações educacionais que implicam na ação de poderes

disciplinares sobre indivíduos. A modernidade permite uma fluidez maior dos espaços e um trânsito maior de indivíduos, mas ainda não pode prescindir do Panóptico, não exatamente como descreveu Jeremy Bentham, mas com a mesma função e as mesmas posições de sujeito, as mesmas possibilidades de restrição à visão ou seu uso privilegiado, o mesmo desdobramento sobre o espaço e o tempo. As paredes, as colunas organizadas a partir de princípios da física, os espaços corretamente iluminados agora se organizam a partir do olho das câmeras, monitores, do ouvido de microfones, sensores de presença, que são tão diretos quanto o olho e ouvido físicos do vigilante, também têm existência concreta, também exercem poder sobre os corpos que vigiam e marcam a presença. Esse caso foge aos casos que Bauman utilizou para chegar à sua conclusão.

Não se trata de negar Bauman a partir das teorias Foucault, mas de aproveitar a abordagem de um para aprimorar análises que o outro possibilita, visto que a prática educativa a distância é um desafio, ao aparentemente negar o espaço e a vigilância sob o modelo do Panóptico, que não *saiu de linha* com o atual estágio da modernidade, já que ainda temos instituições que norteiam suas ações na aplicabilidade de poderes baseados na disciplina, não somente num controle suave: a escola, o hospital, o monastério, a exemplo, ainda funcionam de modo semelhante àquele analisado por Foucault, datado do século dezoito. Vê-se, pela pesquisa realizada, que tanto o espaço quanto a vigilância acontecem sob outras formas que prescindem da presença imediata de um que vê, mas que há de ver, assincronamente e exercer poder, sob os mesmos moldes. Isso quer dizer que aquele que vê constantemente não está, na verdade, ausente, mas encontra-se num espaço diferente, que é uma continuidade, porém fragmentada, do espaço onde está o objeto de seu ato de vigiar. Isso é possibilitado pela comunicação telemática. Bauman (2001) insiste na definição do Panóptico pela presença física do sujeito que vê o outro que deve ser visto (p. 18), nos mesmos metros quadrados daquele que é vigiado, já que não seria lógica a criação de um dispositivo que se baseasse na perfeita visibilidade sem alguém para ver. A definição que essa pesquisa pretende adotar, baseada nos princípios de Foucault (2002) vai muito além da noção da presença do sujeito vigilante a todo o tempo como um corpo físico na torre, já que ela é a figura de um instrumento de vigilância, que atualmente pode ser trocada por dispositivos artificiais, como câmeras ou registros eletrônicos em que, diante de certas condições, o indivíduo tem de se mostrar, de autenticar a sua presença, de

comprovar o uso do seu tempo em determinadas tarefas. A presença física de um vigilante, exator, deve acontecer somente quando for necessário o ato de se ver, mesmo que a distância:

[...] A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas. Do ponto de vista do guardião, é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão sequestrada e olhada.

Daí o efeito mais importante do Panóptico; induzir no detendo um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. [...] (FOUCAULT, 2002, p. 166-167).

A criação de novas tecnologias de vigilância, como as diversas formas de rastreamento, registro e de gravação de imagens mantém o olho e a torre no mesmo lugar, mesmo que o indivíduo pensante esteja ainda mais inacessível do que o vigilante da guarita. Aqui há uma possibilidade, não da negação do Panóptico, mas de sua reformulação, da adoção, em seu modelo, de arquiteturas diferenciadas, que se suportam em outras materialidades, mas que permitem o exercer do mesmo poder, de novos parâmetros e instrumentos de vigilância. Usando o termo cunhado por Bauman, temos arquitetura e espaço *líquidos*, sendo que os dois são um só, a arquitetura é a forma que permite que determinado espaço se dê a ação de certos poderes. Há também uma vigilância *líquida*, que se marca por ser virtual, pela relação intercambiável entre *præsentia et absentia*, mas que conserva as características principais do Panóptico, porque a câmera, o registro gravado, as marcas que se deixam nas passagens que fazemos em ambientes virtuais, mesmo quando as pessoas se julgam sozinhas, são o nosso vigilante ostensivo e todos se entendem como seres constantemente vigiados, pelo menos nos ambientes em que a disciplina se lhes é requerida. O vigia pode não estar na torre, mas a torre ainda está lá. Para Bauman (2001), essa constatação significa o fim do modelo do

Panóptico, já essa análise mostra que o Panóptico teve a sua arquitetura e funcionamento ampliadas. Essa pesquisa aponta para as possibilidades diferentes, mas não exatamente díspares, antagônicas. O Panóptico de Bentham não mais funciona do mesmo modo, porque o poder disciplinar tem se modificado, adaptado às necessidades e novidades que permitem o exercer da disciplina de modos mais efetivos. Na verdade, a própria disciplina se modifica e não age como no século dezoito. A sua aplicação sobre o corpo parece, em muitos casos, numa primeira análise, ter desaparecido, mas na verdade, alcançou um nível de sofisticação que quase não mais requer outro indivíduo a aplicá-la sobre o corpo do outro. Isso, no entanto, não significa que a disciplina, ou pelo menos os seus efeitos finais, não sejam perceptíveis e produzam efeitos de controle, manutenção de certos *status*, ou mesmo a possibilidade de relações de trabalho produtivas.

A educação a distância é igualmente disciplinar e baseada em vigilância. Os ambientes de aprendizagem pela Internet registram e transformam em relatórios minuciosos o que os alunos fazem ou deixam de fazer no seu período de acesso para estudos. Todas as atividades são planejadas, cronogramadas, previstas e executadas com rigor, seguindo etapas claras e metodologia aparente em seus enunciados (SILVA; DECHICHI; MOURÃO, 2009). Apesar do espaço líquido, transitório, do tempo flexível, há um rígido controle e imposição de normas e regimes de ação, sob um ambiente de vigilância e fiscalização permanente, o que é algo do que os alunos são conscientes, a ponto de serem eles os responsáveis pela manutenção do controle do espaço e do tempo, ou sejam, exercem poder sobre si mesmos, o que corrobora ainda mais a existência de um dispositivo de poder disciplinar análogo ao Panóptico de Bentham, que não aparenta ter sido superado.

3.4.2. Poder pastoral, biopoder e governamentalidade

De acordo com Santos (2010, p. 47), o poder disciplinar, individualizante, não era o suficiente para dar conta das demandas constantes com relação à produção de alimentos, saneamento, bem-estar da população. Há, então, o deslocamento do poder dos corpos para o coletivo, na verdade esse deslocamento não excluiu os corpos do poder disciplinar, mas reorganiza as disciplinas em torno de outros objetivos. Essa possibilidade é dada pela descoberta de relações de poder que não se ajustavam apenas à aplicação de disciplinas sobre os corpos e que se

organizavam em instituições sociais, como o colégio e o hospital (p. 49). O biopoder [que se ocupa da gestão da vida], substitui, a princípio, o poder da soberania pela vida:

Em certo sentido, dizer que o soberano tem direito de vida e de morte significa, no fundo, que ele pode fazer morrer e deixar viver; em todo caso, que a vida e a morte não são desse fenômenos naturais, que se localizariam fora do campo do poder político. Quando se vai um pouco mais além e, se vocês quiserem, até o paradoxo, isto quer dizer que, em relação ao poder, o súdito não é, de pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou tem direito de estar vivo ou tem direito, eventualmente, de estar morto. Em todo caso, a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeito da vontade soberana (FOUCAULT, 1999, p. 286).

A mudança dessa forma de se entender o poder sobre vida modificou-se, no século dezenove, a partir de transformações no direito político e na noção de soberania, que estavam a acontecer desde o século anterior. No plano do exercer-se dos poderes, a individuação dos micropoderes disciplinares passa a ser complementada pela massificação de um poder que se refere à política da vida humana. Essa mudança nasce da preocupação estatal com os meios pelos quais a sociedade sobrevive, seus fatores populacionais, econômicos, a saúde, a velhice, o controle de epidemias, por exemplo. A necessidade de conservação e manutenção da vida, portanto, para Foucault (2005, p. 287), é o que motiva todas essas coisas: da instituição de um soberano à toda e qualquer providência para a manutenção da vida.

Para Foucault (1995), a gênese desses poderes, esses que se aplicam hodiernamente sobre os indivíduos, sobre seus corpos, e posteriormente sobre a população, está no poder pastoral, estratégia de ampliação e renovação de poderes em curso no mundo antigo que foi realizada pela religião cristã. Foucault põe seus limites no século XVIII, não com a intenção de sugerir a sua extinção como poder religioso, mas a sua diminuição, dada o decréscimo da influência do cristianismo como força política e a realocação do poder pastoral como dispositivo de poder e estratégia governamental. O poder pastoral, de acordo com o autor, tem características específicas:

- 1) É uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo.
- 2) O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela

vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono.

3) É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida.

4) Finalmente, esta forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la.

Esta forma de poder é orientada para a salvação (por oposição ao poder político). É oblativa (por oposição ao princípio da soberania); é individualizante (por oposição ao poder jurídico); é co-extensiva à vida e constitui seu prolongamento; está ligada à produção de verdade — a verdade do indivíduo (p. 237).

E mais:

Para efeito de diferenciação entre o poder pastoral e o poder de governo típico dos gregos e romanos, Foucault apresenta, na aula de 08/02/1978 do curso Segurança, Território, População, alguns traços específicos da ação de governo realizada pelo pastor-governante sobre o rebanho-povo. Esquemáticamente ele os organiza na seguinte sequência: o objeto específico de sua ação, a qualidade essencial deste poder, a finalidade de sua aplicação, a figura central de seu funcionamento e a maneira como deve ser exercido.

Primeiro, o objeto da ação do pastorado. Diferentemente do modelo grego de governo, nos moldes do poder pastoral, o objeto especial sobre o qual o pastor dirige sua atenção não é a cidade com seus limites territoriais e lateralmente os indivíduos que nela habitam. A escala de importância é invertida. No pastorado toda atenção (ou pelo menos a maior parte dela) deve ser dirigida ao grupo de indivíduos/rebanho que se quer dirigir/conduzir, “mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro” (FOUCAULT, 2008a: 168). É preciso frisar a questão do deslocamento e do movimento porque em sua generalidade o poder pastoral não se encontra atrelado a um espaço territorial que determina os limites de seu campo de ação. Como dissemos, os deuses gregos estão ligados à cidade que ajudaram a fundar e que protegem quando invocados, também é nela que recebem holocaustos e agrados nos templos a eles dedicados. Já o deus hebraico caracterizava-se por ser um deus errante, sem morada e que está a todo o momento caminhando com seu nômade rebanho/povo que exigia cuidado e proteção, pois ainda não possuíam a segurança da “terra da promessa”.

[...]

O poder pastoral se exerce sobre indivíduos e não sobre um território. O rebanho/povo precisa de alimentação e descanso, o pastor/governante o conduz até onde possa encontrar. Seu poder está em determinar para o rebanho por onde deve andar, e não é necessariamente centrado na terra como nos gregos. Diferentemente de um poder “que se exerce sobre a unidade de um território, o poder pastoral se exerce sobre uma multiplicidade em movimento” (FOUCAULT, 2008a: 169). Se existe alguma

referência ao território, este se dá “na medida em que o deus-pastor sabe onde ficam as campinas férteis, quais são os bons caminhos para se chegar lá e quais serão os lugares de repouso favoráveis” (FOUCAULT, 2008a: 169).

Em segundo lugar, o poder pastoral tem como qualidade principal o fato de ser um “poder benfazejo”. O que significa que esta modalidade de poder coloca como princípio fundamental para o governante, quase como função e destino, o “fazer o bem”. Esta característica não é exclusividade do poder pastoral, posto que também marque presença no pensamento grego e romano, mas com a diferença de que para estes povos a diretriz “fazer o bem” é apenas mais um dos componentes dentre os muitos que definem o poder. Para Foucault, como o poder pastoral é “inteiramente definido por seu bem-fazer, ele não tem outra razão de ser senão fazer o bem” (FOUCAULT, 2008a: 170), o que nos remete ao seu terceiro traço característico, a saber, a finalidade/objetivo de sua aplicação que não é outra senão a “salvação do rebanho”.

Salvar o rebanho/povo é o traço que se constitui em objetivo fundamental do poder pastoral, o que não está muito distante da “salvação da pátria” fixada pelo pensamento político clássico como objetivo máximo do soberano (SANTOS, 2010, p. 74-76).

A instituição eclesiástica era a principal agente desse poder. Com a diminuição da força dessa instituição, a partir do século dezoito, houve uma ampliação, multiplicação desse poder fora dos domínios da igreja, a partir do Estado Moderno. Essa difusão desse tipo de poder, no entanto, produziu mudanças no seu objetivo e forma de ação:

1) Podemos observar uma mudança em seu objetivo. Já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para a sua salvação ao outro mundo, mas, antes, assegurá-la neste mundo. É, neste contexto, a palavra *salvação* tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes. Uma série de objetivos “mundanos” surgiu dos objetivos religiosos da pastoral tradicional, e com mais facilidade, porque esta última, por várias razões, atribuiu-se alguns destes objetivos como acessório; temos apenas que pensar no papel da medicina e sua função de bem-estar assegurados, por muito tempo, pelas Igrejas católica e protestante.

2) Concomitante, houve um reforço da administração do poder pastoral. Às vezes, esta forma de poder era exercida pelo aparelho do Estado ou, pelo menos, por uma instituição pública como a polícia. (Não nos esqueçamos de que a força policial não foi inventada, no século XVIII, apenas para manter a lei e a ordem, nem para assistir os governos em sua luta contra seus inimigos, mas para assegurar a manutenção, a higiene, a saúde e os padrões urbanos, considerados necessários para o artesanato e o comércio.) Outras vezes, o poder se exercia através de empreendimentos privados, sociedades para o bem-estar, de benfeitores e, de um modo geral, de filantropos. Porém, as instituições antigas como a família eram igualmente mobilizadas,

nesta época, para assumir funções pastorais. Também era exercido por estruturas complexas como a medicina, que incluíam as iniciativas privadas, com venda de serviços com base na economia de mercado, mas que incluíam instituições públicas como os hospitais.

3) Finalmente, a multiplicação dos objetivos e agentes do poder pastoral enfocava o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois polos: um, globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro analítico, concernente ao indivíduo.

E isto implica que o poder do tipo pastoral, que durante séculos — por mais de um milênio — foi associado a uma instituição religiosa definida, ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma “tática” individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria; da educação e dos empregadores (FOUCAULT, 1995, p. 238).

Essa modificação do poder pastoral faz eco à modificação do poder disciplinar posto em curso pelo modelo do Panóptico de Bentham (FOUCAULT, 2002). Por se tratar de estratégia que organizam relações dentro de uma esfera de eficiência desejada e possível, o poder pastoral chega à esfera da educação e nas relações entre empregados e empregadores. O poder pastoral, portanto, passa a se ocupar da vida, da sua gestão, o seu foco principal é a população e seus desafios administrativos. Esse se desenvolver dos poderes, visando uma aplicabilidade maior de suas ações e efeitos se dá pela irrupção da governamentalidade. Esse processo inicia-se na difusão do poder pastoral pelo Estado, estendendo-se século dezenove adentro, quando passou a ser importante não somente o controle dos corpos trabalhadores na sociedade, mas uma organização em nível populacional, que propiciasse a gestão da sociedade como um todo, surge como um conceito centralizador, dentro da obra de Foucault, durante a década de setenta:

Em suma, o Estado deve conjugar esforços no sentido de cuidar de sua população, promovendo a felicidade dos homens através do oferecimento de condições de trabalho, de produção, de consumo, de vida ou de morte. Distanciando-se da simples aplicação coercitiva de um corpo de leis sobre a população o Estado foi, paulatinamente, tornando-se positivo e presente na vida cotidiana dos homens.

Ao constatar isso Foucault percebe que o ferramental teórico e conceitual de que dispunha (como as noções de saber, discurso, disciplina, vigilância, poder, biopolítica,...) *[sic]* ajudaria a pensar as mudanças que ocorreram na história política do Ocidente entre os séculos XVI e XVIII, mas não seriam suficientes. Desprovido de um conceito que fosse capaz de melhor denominar este novo momento na história ocidental Foucault viu-se impelido a criar

uma nova palavra, cunhar um neologismo que, na medida do possível, fosse capaz de explicar o funcionamento de tão complexa miríade de relações sociais atravessadas por matizes de política, economia, ética e religião,... [sic] É desse modo que na aula de 01/02/1978 é introduzido o conceito operatório, a noção metodológica, que Foucault chamou de governamentalidade (SANTOS, 2010, p. 126-127, colchetes meus).

Na concepção de Foucault, por si mesmo, governamentalidade é:

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

A consequência principal da criação do Estado administrativo aponta para a governamentalização pela economia, que a partir da Idade Clássica torna-se o motor principal da máquina estatal. A economia é a base para a manutenção da sociedade, da vida, exercê-la como poder, é exercer um biopoder justificado pela necessidade da manutenção da gestão da vida por qualquer forma de governo que seja. A governamentalidade, de fato, presente no controle das atividades econômicas, na emergência de aparelhos governamentais específicos tornou possível o questionamento da soberania, a modificação das formas de governo, de regime, uma vez que governar pela economia era considerado, no século dezoito, uma forma moderna de exercer o poder (SANTOS, 2010, p. 16). Nas palavras de Foucault:

Uma expressão, por sinal importante no século XVIII, também caracteriza isso muito bem. Quesnay fala de um bom governo como sendo um “governo econômico”. E encontramos em Quesnay, [...] o momento [em que nasce] essa noção de governo econômico, que é, no fundo, uma tautologia, já que a arte de governar é, precisamente, a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia. Mas se Quesnay diz “governo

econômico” é que a palavra “economia” [...] já está adquirindo seu sentido moderno e aparece nesse momento que a própria essência desse governo, isto é, da arte de exercer o poder na forma da economia, vai ter por objeto principal o que agora chamamos de economia. A palavra “economia” designava uma forma de governo no século XVI, e no século XVIII designará um nível de realidade, um campo de intervenção para o governo, através de uma série de processos complexos e, creio, absolutamente capitais para nossa história. Eis portanto o que é governar e ser governado (FOUCAULT, 2008a, p. 127).

Nesse ponto, apresenta-se a governamentalidade, como um eixo organizador das ações dos poderes em torno da economia. Isso tem uma relação direta com as formas como se distribui o trabalho da na sociedade, com a divisão social do trabalho, a linha de força pela qual, desde o século dezoito, vêm se sofisticando as maneiras de organizar as relações de poder entre os indivíduos na sociedade. Por esse panorama, pode-se ver que os poderes disciplinares têm uma função muito mais profunda do que manter pessoas ligadas a instituições que a controlam e dão coesão à soberania. O motivo principal é a manutenção da vida, que para ser provida pelo estado não pode prescindir de uma série de relações, serviços, organizações, condições para o exercer das atividades econômicas, bem estar da população em geral. Por isso é que existem as necessidades de se formar o trabalhador, justifica-se, portanto, a oferta de educação pelo Estado, ou o seu fomento, pelo menos, e no nível microscópico das relações de trabalho, a existência de programas de formação em quaisquer níveis que sejam, e por sua vez, a utilização da formação para o trabalho como poder disciplinar, corroborada por um exercício da governamentalidade, que organiza a formação a partir das necessidades individuais de sujeitos que se formam, porque prescreve a formação de sujeitos trabalhadores que necessitam de constante formação. Essa pesquisa, portanto, parte disso: a subjetivação obedece à organização da governamentalidade que regra o uso dos poderes em nível micro ou macro e cria esferas de relativa autonomia para o exercer-se de certos modos de disciplina, sem que isso deixe claro ao indivíduo, não importando a posição que ocupe nesse processo, que há um campo de forças orientadoras, de múltiplas estratégias. Essa, com certeza, é a chave para o existir da governamentalidade: ela está no ponto de encontro dos anseios de uma sociedade, está na realização de suas necessidades mais básicas e tem de tornar mais suave, à medida em que as atividades econômicas precisam diversificar e se modificam as relações que ordenam o trabalho, a sua demanda e o

modo como o trabalhador se relaciona com aquilo que faz e com quem o comanda, ou mesmo com quem é comandado.

A governamentalidade surge do uso pastoral dos poderes sobre a vida e decorre dele, marca-se pelo cuidado e zelo como estratégia de governo, uma ligação, concatenação entre todos os fatos da vida humana em sociedade:

[...] um continuum, um fio condutor que interliga as ações minúsculas e subjetivas de uma pessoa com a ordem política responsável pelo bom ordenamento da coisa pública. Esta é uma das razões por que qualquer reflexão sobre a formação do homem moderno deve, no pensamento foucaultiano, passar pela análise das maneiras como, desde a Antiguidade até nossos dias, nos relacionamos conosco mesmos e com os outros. Deve ser efetuada, no campo das problematizações, uma analítica de como nos constituímos como sujeitos, de como fomos subjetivados a ponto de sermos como somos hoje. É a esse respeito que a tentativa de livrar-se da economia do poder que “molda” nossas identidades exige a invenção de novas subjetividades, de novos modos de relações de si para consigo mesmo (SANTOS, 2010, p. 230).

A partir desse trecho de Santos (2010), estabelece-se, na obra de Foucault uma relação clara entre os micropoderes disciplinares, o biopoder, o modo pastoral de sua ação e a governamentalidade, e como isso tudo se origina de um eixo de continuidades ligando o macro e o micro que, no entanto, não representa uma ação ideológica imposta pelo governo, mas que surge, no entanto, do ato de governar, em si. Quando a governamentalidade se aponta para a subjetivação, devemos entender que não é determinar, mas para organizar, compor relações de poder que a produzirão, num regime que, atualmente, difere da coerção da disciplina, mas que apresenta profundas relações com ela. Assim, podemos afirmar que, da gestão da *bios* até a gestão do eu, há um traço de continuidades e similitudes possibilitados pela governamentalidade que, por ser gestão, proporciona relações em que o sujeito possui autonomia e liberdade e deve guiar-se por si mesmo para os objetivos que melhor o localizam e o tornam bom e útil à sociedade.

Assim, as subjetividades também se organizam em torno da economia e das relações em que se produzem o trabalho e seus efeitos. No *corpus* analisado, a formação para o trabalho é necessária para que o trabalhador se capacite. Se entende-se a formação para o trabalho como uma ação de governamentalidade, é porque se pode afirmar que há uma relação intrínseca entre a subjetivação e processos econômicos que comandam o uso adequado em sociedade da força de

trabalho. Não se investigou as formas como professores são chamados à formação, partiu-se do ponto que interessados, somente, ou solicitados a participar, não se trata de pensar numa imposição à formação, mas um delicado convencimento a respeito de sua necessidade que não se dissocia da formação da subjetividade do próprio professor, possivelmente. A necessidade da formação e a garantia de sua implantação provém da governamentalidade, e por obedecer a essa organização delicada e meticulosa da distribuição dos poderes na sociedade, faz com que essa necessidade seja sentida e compreendida pelos sujeitos de forma suave, não imposta, mas revela, no desenvolvimento de suas ações, o rigor do poder disciplinar e as limitações da subjetivação, imbuídas de convencimento, de um discurso de verdade, tanto a verdade dos outros quanto a verdade de si mesmo.

4 O SUJEITO PROFESSOR DE SURDOS PRODUZIDO PELA FORMAÇÃO: ANÁLISE DE DISCURSOS E IDENTIDADE.

4.1 Formação de professores

Essa pesquisa trata de formação de professores, como um campo organizador de discursos em torno da ação de poderes e da produção de sujeitos específicos. Entenda-se por “produção” não uma criação em escala repetível *ad infinitum*, como numa linha de montagem, mas uma coordenação e organização de indivíduos em torno de objetivos específicos em torno da sua atuação como um ser social, ao qual cabem responsabilidades específicas: a sua subsistência e sua atuação na manutenção da sociedade, baseada no trabalho. Mais do que *aprender*, *treinar* habilidades técnicas específicas a formação busca ensinar outras coisas, a depender de quem vai se formar, de sua atuação específica, do nível de estudos que o indivíduo possui.

A área de atuação também apresenta particularidades e demandas específicas. Quando se trata da *educação*, como uma área de atuação profissional, também definida como um grande campo organizador de disciplinas e de uma prática discursiva, a formação de professores, portanto, é um movimento de aprendizados dentro desse campo, organizando se para uma teleologia específica: a manutenção de seu funcionamento. Embora possamos ver a educação como um campo associado (FOUCAULT, 2008a, p. 111) onde se apoiam os discursos específicos da formação, ela também é uma instituição, compondo os sistemas educacionais, em que se coordenam poderes, sujeitos, e se define por um saber, na medida em que “se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” ou “o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas” (p. 204). Também é notória a independência da educação com relação às disciplinas e ciências da qual se ocupa, o que reforça o seu caráter de saber, no qual a formação de professores se localiza. A educação, portanto, produz as condições de existência para a formação de professores que sofre, por conseguinte, as mesmas pressões e contradições e complexidades oriundas da sociedade. Indissociável da Educação, compreendida como um sistema em que há outros subsistemas, a formação de professores encontra nela e fora dela uma série de tensões a conformá-la:

Não podemos ignorar a tensão que está hoje colocada nos sistemas educacionais pelas condições socioculturais e científicas que vivenciamos. Gestores e professores diante de crianças e jovens bem diversificados, com pensamentos, atitudes e comportamentos construídos num contexto social complexo, em que a novidade, a moda, o fugaz, o passageiro, assumem papel determinante, tanto pelo sistema de consumo que temos hoje, como pelo sistema das mídias, através do qual o desejo de ter é permanentemente estimulado e onde a tragédia humana é tomada como filme ou como novela, onde os deslizes morais, as violências de diversas naturezas e as mortes perdem sua concretude e passam a ser tomadas como virtuais. A realidade social constrói, derruba e repõe mitos num espaço de tempo curto, inimaginável. A mídia cria personagens, heróis e vilões, e os põe no ostracismo da noite para o dia. Que referências as crianças e jovens podem ter para se formar e guiar?

Diversidade é a palavra que dá o tom das preocupações atuais em vários campos. Não sem razão. O momento histórico em que vivemos, as questões de sobrevivência que nos têm sido colocadas, seja em relação ao ambiente, à vida, ao âmbito social e político, tudo vem nos mostrando que a diversidade de condições que o planeta e as pessoas têm precisa ser considerada para o próprio bem da humanidade. O que nos diz esta palavra: diversidade? Multiplicidade, reconhecimento das diferenças, da heterogeneidade, da variedade de ambientes sociobiogeográficos, de situações, da diferenças nos sentimentos, na cultura, na religião, nos modos de ser, de habitar, de conviver com seu ambiente físico e social. Na contemporaneidade nos é colocada a necessidade de se ter consciência clara da presença do diverso, em convivência (GATTI, 2008, p. 13).

De uma forma geral, todas essas condições parecem estressar a educação com uma série de preocupações éticas, sociais, de diversos lugares. A noção de qualidade na educação, de acordo com Gatti (2008, p. 14), é indefinida, ora parece se determinar pela satisfação de todas essas demandas éticas e sociais, ora pela possibilidade de se melhorar os níveis técnicos, procedimentais e teóricos.

Nesse segundo âmbito é que se tenta entender a dinâmica da produção de discursos em formação de professores. A tentativa de constante melhora, determinada pelas demandas e pressões sobre o sistema educacional e o saldo negativo de resultados esperados (GATTI, 2008, p. 14) colocam a educação numa espécie de encruzilhada de interesses e angústias, que parecem manter a educação e seus educadores num estado de constante tensão. A formação parece, até certo ponto, obrigatoriamente, ser a fonte para todas essas respostas. Os problemas dos sistemas educacionais, os públicos principalmente, são muitos e começam a partir

de uma contradição básica: as múltiplas relações contraditórias em cadeia, que têm uma fonte em comum.

A relação entre a educação e a sociedade se dá por meio dessas dificuldades. Há, em primeiro plano, a necessidade de se oferecer a educação pública, obviamente uma estratégia de manutenção da sociedade, por meio de uma ação do biopoder estatal, posta em cheque a partir da abertura democrática nos países da América Latina, entre eles o Brasil, a partir da segunda metade da década de oitenta⁹. A educação estatizada, pública, sucateada pela falta de recursos e as várias crises econômicas dos anos oitenta e início dos anos noventa, assiste à entrada do setor privado no jogo, a oferecer um serviço de qualidade [de certo modo, há a fixação da ideia da educação como um serviço a se oferecer, por meio da escola, que carrega sobre si as contradições do sistema e da sociedade que contém a ambos]. As contradições continuam, uma vez que as avaliações dos sistemas educacionais provam que há um fracasso geral da educação pública, com algumas exceções pontuais. Esse fracasso se encontra também na educação privada em diferente proporção, uma vez que reflete anseios e valores daqueles que podem pagar por isso, enquanto a educação pública parece não fazer o mínimo por aqueles que não podem pagar. O teto da educação pública, muitas vezes, é esse mínimo, que, no entanto, como afirma Gatti (2008) tem de atender a uma série de questões éticas e sociais. Para aqueles, no entanto, que não precisam levar para os sistemas e ambientes educacionais demandas sociais mais básicas, oriundas de condições extremas de carência econômica, para os mais abastados há outra lógica, outro sistema educacional e outras demandas. A formação de professores, que aqui foi investigada em uma de suas múltiplas facetas, faz eco à primeira delas, principalmente, sobre quem recai a grande responsabilidade de melhoramento, de mostrar resultados em avaliações externas: a educação pública. Ou seja, a formação de professores acontece em meio a uma crise, a crise da educação como sistema, em que a escola emerge, conforme Veiga Neto (2003):

A noção de crise é sempre relacional: ela deriva de um diferencial entre duas situações ou realidades observadas, percebidas, ou entre uma situação observada, percebida, e uma outra, idealizada. Assim, se notamos que a escola atravessa uma crise é porque há

⁹ Reporto-me ao primeiro capítulo da dissertação. Essa nota é uma memória a respeito desse assunto que não será retomado integralmente, para evitar uma discussão redundante a respeito do panorama dos sistemas educacionais públicos no Brasil e América Latina, que já foi feita em capítulo apropriado.

um descompasso entre como ela está se apresentando (para nós) ou funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás. Ou pode estar havendo um descompasso entre ela e outras instâncias sociais. Em qualquer caso, esse diferencial manifesta-se para nós como uma crise. O que me parece mais interessante e produtivo fazer é não assumir que existe mesmo uma crise e partir logo atrás de remédios para ela, mas examinar todas as facetas da questão, traçando o percurso histórico daquilo que está acontecendo, buscando as gêneses das situações, determinando as condições anteriores que possibilitaram a emergência do status quo atual etc.

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade. Como referi antes, a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tomaram hegemônicas, de modo que elas funcionaram como uma das condições de possibilidade - e talvez a mais importante delas - da ascensão da burguesia e do sucesso da lógica capitalista - primeiro no Ocidente e, depois, na maior parte do mundo. Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças. Com isso, não estou sugerindo que ela deveria ter mudado junto; estou apenas reconhecendo um descompasso que acabamos sentindo como uma crise (p. 110).

Para Nadal (2009), a função da escola é mais do que seu objetivo clássico de transmissão de conhecimentos, mas deveria ser a apropriação crítica de conhecimentos, a formação de indivíduos de modo a pensarem criticamente sobre o controle que sobre eles se impõe. Além disso, a escola precisa preparar o indivíduo para a inserção numa sociedade global em frentes variadas de luta social (p. 30-31). Assim sendo, caberia à educação [os sistemas educacionais], por meio da escola uma função mais ampla:

Assimilação crítica de saberes compondo uma formação ética voltada para a participação na construção do bem comum é o que se pode sintetizar ao estabelecermos uma releitura, com ampliações, do quadro de funções sociais da escola na contemporaneidade. Contudo, essa inferência reforça-nos também a percepção da concretude da educação: a conquista real dessas funções exige, mais do que sua constatação, a realização de investimentos financeiros capazes de resgatar a dívida histórica do Estado para com a educação das massas, bem como a implementação de políticas educacionais que levem em consideração a produção das teorias pedagógicas e as demandas sociais, para além do interesse partidário ou pessoal dos governantes (p. 32).

A situação da escola, dos sistemas educacionais é, portanto, de conflito. Esse é uma das condições da formação docente. Se esse conflito está na base daquilo que produz a escola, então deve se refletir de diversos modos na formação docente:

O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. Entendemos que para tomar a escola como objeto de estudo atualmente é necessário compreender sua multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa, não apenas como organização, mas sim como instituição que se faz na tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos, no cumprimento de seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações. Nesse emaranhado de significações e de culturas presentes no cotidiano escolar, o professor se vê muitas vezes inseguro, com muitas incertezas diante do seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado (FELDMANN, 2009, p. 77).

Nesse contexto, a escola, hipônimo para educação, mas muitas vezes espaço de divergência e contestação e portanto diferente dela, ponto de confluência de discursos pedagógicos, de construções simbólicas, foco de resistência mas também importante foco de conformação e sujeição a poderes, é um espaço político importante, sem o qual a formação de professores não faz sentido, organiza-se a partir da formação discursiva, organiza também uma prática discursiva que é atravessada por discursos políticos diversos: das instâncias administrativas, legislativas, judiciárias, das lutas sociais por igualdade e que prescreve um sujeito-professor que traz em sua identidade essas crises em curso. A partir desse contexto de crise e de necessidade de formação é que se analisa a identidade do professor e o modo como se organizam os ditos e escritos sobre a sua formação.

4.2 A literatura na formação de professores: trajetos temáticos

A partir da discussão anterior sobre a formação, pode-se afirmar que a literatura de formação de professores se organiza a partir da educação como um saber, esse trabalho toma um recorte de discursos dentro do arquivo e traça percursos analíticos possibilitados pela noção de *tema*, conforme Guilhaumou e Maldidier (1994, p. 165-166) que supõe uma relação entre o horizonte de expectativas e o acontecimento discursivo, sendo que o tema tem, por isso uma

posição referencial. O trajeto temático, portanto, mostra a movência do acontecimento discursivo em torno desse referencial, e sua análise demanda objetivos em torno do acompanhamento desse périplo:

[...] A análise de um trajeto temático remete ao conhecimento de tradições retóricas, de formas de escrita, de usos da linguagem, mas sobretudo, interessa-se pelo novo no interior da repetição. Esse tipo de análise não se restringe aos limites da escrita, de um gênero, de uma série: ela reconstrói os caminhos daquilo que produz o acontecimento na linguagem. [...] Vemos que a análise do trajeto temático fundamenta-se em um vai-e-vem de atos languageiros de uma grande diversidade e atos de linguagem que podemos analisar linguisticamente e nos quais os sujeitos podem ser especificados (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1994 p. 166-167).

A partir dessa definição de trajeto temático, como o percurso de acontecimentos em torno tema, a descoberta de apenas uma *trilha* de atos languageiros no que tange à formação se mostrou impossível. No que tange à subjetividade, à identidade do professor, e os fatores que a produzem, mais de um eixo temático se manifestou, fora e dentro dos limites da escrita e que, inoportunamente, impediu analisar-se somente um fator, de modo completo e satisfatório. Assim sendo, três trajetos principais se abriram à análise do corpus, analisando-se o enunciado como acontecimento linguístico:

- 1) Enunciados sobre conteúdos específicos da formação de professores: os micropoderes disciplinares no ensino a distância.
- 2) Enunciados sobre conteúdos a serem ensinados pelos professores.
- 3) Enunciados sobre os procedimentos e práticas de ensino.

Oportunamente, nessa pesquisa, o primeiro trajeto já foi analisado no Capítulo Três, mostrando satisfatoriamente a presença de práticas discursivas em formação de professores de surdos, que pudessem ser individuais. As análises dos outros trajetos, a seguir, tem caráter complementar, não serão prolongadas e contribuirão, com a análise do Capítulo Três, para a argumentação em torno da identidade do professor. Isso porque se descobriu que os trajetos temáticos anteriores também apontam para relações semelhantes no tocante aos micropoderes disciplinares. Por isso, esse capítulo enfocará o âmbito da identidade.

A perscrutação do *corpus* se deu por meio da leitura dos textos que os compõe. Essa leitura atenta não mostrou sucesso ao se encontrar atos languageiros repetitivos que tivessem a mesma estrutura ou o mesmo padrão de repetição. O que

pareceu comum a todos os textos do corpus foi a intenção de ensinar, de modo que todos os textos possuem, em certa medida, linguajar pedagógico, a utilização de marcas específicas de linguagem que denotam a intenção de ensinar. Isso justifica a continuidade das análises. Essas linhas-mestras que ordenam a análise são, no entanto, trajetos temáticos, porque embora não se apoiem na repetição de um sintagma nominal ou verbal que recorre nos textos, atendem a todas as características propostas por Guilhaumou e Maldidier (1994), principalmente, porque os atos languageiros, embora não sejam repetitivos, se organizam em torno de um tema, têm historicidade e neles sujeitos podem ser especificados.

Uma parte considerável do corpus refere-se ao currículo a se ensinar para alunos surdos. Num primeiro momento, a intenção do pesquisador foi desviar a análise disso, por achar que ali havia outro trajeto temático específico que poderia pertencer a outro projeto de pesquisa. Mas o aprofundamento na leitura suscitou uma pergunta, a respeito do motivo pelo qual se fazia presente, no curso, o ensino a respeito de conteúdos programáticos, já presentes nos conteúdos escolares. Para não se repetir a discussão do primeiro capítulo a respeito da postura de ouvintes com relação a indivíduos surdos ou as relações de dominação cultural presentes na organização daquilo que deve ser ensinado aos surdos, é importante ter em mente que a possibilidade de manutenção da hegemonia cultural de ouvintes perpassa essa análise, não porque ela busca provar essa tese, mas porque ela, em muitos momentos se apresenta como uma importante forma de explicação de relações que se estabelecem na formação de professores.

O corpus nos mostra muitos exemplos de como se apresentam os conteúdos das disciplinas escolares na formação de professores de surdos, porque um dos seus excertos, um curso de formação de professores, organizado por Silva, Dechichi e Mourão (2009), apresenta instruções de como ensinar Português (GODÓI; CUNHA; SOUZA, 2009, p. 53-83), Ciências (SILVA; LIMA, PIRES, 2009 p. 85-106), História (PUENTES; COSTA *et al*, 2009, p. 107-149), Geografia (SAMPAIO; CARVALHO *et al*, 2009, p. 151-173) e Matemática (SOUSA JR.; SILVA, 2009, p. 175-243). O curso se destina a professores de séries iniciais, cargo ocupado preferencialmente por profissionais pedagogos ou com curso técnico em magistério. A formação, no entanto, não é específica para professores que desejam atuar com determinadas disciplinas, mas é geral. Para que se termine o curso, é necessário aprender como ensinar todas essas disciplinas ao aluno.

Isso parece apontar para o fato de que alunos surdos terão um apoio complementar de um profissional formado para isso, nas séries fundamentais, o que pode sugerir que deve haver um professor específico, cuja identidade difere daquela da maioria dos professores. Por isso não é exagero se pensar na existência de um professor diferente, com conhecimentos diferentes, cujo modo de ensinar é diferente, por isso deve ser formado de modo diverso.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, o objetivo inicial é ensiná-la como segunda língua (GODÓI; CUNHA; SILVA, 2009, p. 53), o que tornam as condições de seu ensino diferente, já que para os ouvintes é ensinada como primeira língua. A condição de disparidade que o professor enfrenta parte do fato de que os alunos ouvintes não aprendem língua de sinais como segunda língua, o que otimizaria a comunicação em sala de aula, facilitaria o trabalho pedagógico e permitiria o ensino em situações de colaboração entre todos. Mesmo com um intérprete em sala de aula, muitas vezes as perguntas e questionamentos param nos intérpretes, não chegando aos professores ouvintes, conforme foi ouvido pelo pesquisador, em arguição informal a dois intérpretes numa escola estadual. O corpus discute, por todo o texto, as diferenças muito claras entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, propondo o ensino da primeira pela modalidade escrita dos gêneros em circulação, usando um instrumento de normalização da prática pedagógica: o plano de aula, tomado como garantia de qualidade e sucesso didático na aquisição, pelo aluno surdo, do letramento necessário para a continuidade dos estudos, que acontecerá, mormente, em Língua Portuguesa, enquanto ele estiver na escola regular:

Lembre-se: Professor cursista, para garantirmos o Letramento do nosso aluno, apostaremos no manuseio dos diversos tipos de textos que circulam socialmente. Assim, para proporcionar ao educando, o aprendizado da leitura e da escrita precisamos apresentar-lhes uma coletânea de textos diversificados e de qualidade. Essa estratégia lhes despertará o gosto pela leitura e enriquecerá a visão de mundo de nossos alunos.

Então, use sua criatividade e proponha atividades dinâmicas e interessantes que lhes proporcionem o domínio oral e escrito da língua e o desenvolvimento da capacidade de interagir competentemente com o mundo a sua volta. Não se esqueça de mediar o texto pela Libras (p. 72).

A presença de orações no modo imperativo no texto mostra seu caráter instrucional claro e a tentativa de impor uma forma de ensinar como correta que

deve ser repetida por instrumentos claros de exame e registro [o plano de aula, usado como estratégia de controle das ações do professor, por seu caráter documental, fiscalizado pela coordenação da escola] e pela mediação na Linguagem de Sinais, que deve acontecer para que o surdo possa ser atingido com eficiência. Em suma: esse professor deve ter ações controladas, ter sua prática guiada por um roteiro específico e ter eficiência garantida.

Noutro ponto do *corpus*, quando se trata de aprender a ensinar História para os alunos de Ensino Fundamental, há uma ênfase na afirmação do aluno como um sujeito portador de documentos de identificação. A ênfase central do curso é ensinar o professor a desenvolver aulas sobre o assunto, dando exemplos praticamente prontos de como deve ser a aula, apresentando imagens dos documentos a serem mostrados, definidos e compreendidos em sala de aula: certidão de nascimento, carteira de vacinação, carteira de identidade, cadastro de pessoa física [CPF], carteira de trabalho, carteira de motorista, cartões de banco, passaporte, cheque bancário (PUENTES; COSTA; *et al*, 2009, p. 116-122). Essa ideia de ensinar a respeito dos documentos que cada um deve usar faz eco à formação da identidade do surdo. Esse excerto foi avultado nesse trajeto temático porque mostra outra característica intrínseca ao professor de surdos: ele ensina como o surdo deve ser, como ele deve se definir, proposta que culmina no plano de aula sobre os documentos, mas que perpassa todo o capítulo sobre o ensino de História e ecoa em todos os capítulos.

A variedade de coisas que se ensinam ao professor se reduzem, pelo percurso analítico realizado, a três itens principais:

- 1) O professor deve privilegiar o ensino em Língua Portuguesa, mediado pela Libras [Língua Brasileira de Sinais].
- 2) A ação do professor deve ensinar com eficiência quaisquer conteúdos e conceitos mediados pela Libras, eficiência garantida por instrumentos de planejamento que controlam o que se ensina, com objetivos definidos e organizados.
- 3) O professor de surdos é responsável por ensinar, priorizar, na verdade, o ensino da identidade surda definida pela escola de ouvintes em que ele vai estudar.

Todas e quaisquer coisas que o professor de surdo deve aprender, deve passar por essa grade de avaliação, mesmo que esteja ensinando matemática, trabalhando os conceitos abstratos de classificação e ordenação (SOUZA JR.; SILVA, 2009, p. 194-202).

A ideia do curso é claramente se organizar como uma prática discursiva de subjetivação, uma vez que sua linguagem é exatamente indicar o que o professor deve fazer, como fazer e o porquê de ser feito. Com isso, o texto prescreve um tipo de sujeito claro e com fins dentro de um esquema de organização administrativa, que produz resultados, que ensina e produz outros sujeitos. É uma organização econômica da produção de sujeitos professores, é uma organização econômica do ensino e da aprendizagem. Isso faz eco à governamentalidade, cuja suavidade e delicadeza, aqui, dá vez à disciplina, ao rigor, ao controle definido, à produção de sujeitos circunscritos à instituição escolar.

O excerto do corpus analisado acima ainda faz referência aos procedimentos de ensino, às práticas de regulação da aprendizagem em torno da obtenção de resultados. As referências mais diretas são as tentativas de “ensinar” o uso do plano de aula como instrumento de trabalho e a linguagem instrucional direta.

As atividades do curso tentam diminuir a distância entre a teoria e a prática, obrigando o professor a reproduzir o que aprendeu em sala de aula, fazer uma reflexão orientada pela teoria aprendida e expor sua opinião ao seu professor. Nessa mescla de papéis dada ao mesmo indivíduo, o cursista transitando entre os papéis de sujeito e professor, é levado a mostrar que o que aprendeu dá certo:

Professor!

Durante esta unidade de estudo, você leu vários textos complementares, conheceu várias atividades em oficinas e também diversos tipos de jogos que podem ser utilizados no ensino da matemática para alunos surdos. Agora é hora de colocar em prática o que aprendeu.

Para isso você deve fazer o seguinte:

- 1- Escolher, dentre todas as atividades das oficinas, uma que tenha lhe chamado mais atenção, cite-a e justifique porque gostou mais dela, qual (is) potenciais você vê possíveis de serem desenvolvidos na sua utilização nas aulas de matemática;
- 2- Escolher, dentre todos os jogos que conheceu no material, um que tenha também lhe chamado maior atenção. Justifique os motivos de sua escolha.
- 3- Qual dos textos complementares você mais gostou? Justifique.
- 4- Contar, resumidamente sobre uma atividade que você conhece, que seja adequada para trabalhar matemática com

aluno surdo e que não esteja no material. Justifique sua escolha (SOUSA JR.; SILVA, 2009, p. 239).

As relações de aprendizagem, aqui, têm a obrigatoriedade de parecerem práticas, possíveis, economicamente ajustadas para dar certo, planejadas, executadas, racionalizadas, conforme o modelo de controle da vida proposto pela governamentalidade. Há um *crescendo* de coisas que o professor deve ter feito para aprender: ele leu, conheceu, por isso deve praticar, escolher atividades que acha possíveis de serem aplicadas e, ao fim, é desafiado a levar o seu conhecimento sobre a aprendizagem de surdos para fora do que o curso propõe. Tudo é organizado, arranjado para a consecução de seus objetivos.

4.3 A identidade do professor de alunos surdos

Identidade poderia ser definida como um conjunto de características que definem um ser. Essa noção geral, depreende-se do uso geral do vocábulo, dentro das ciências sociais, a identidade corresponde à *identificação* do sujeito com a sociedade e é algo que está em cheque, em atual estado de crise, conforme enuncia Hall:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2005, p. 7).

E no conceito sociológico, identidade não é só um conjunto de características, mas pode se definir por três formas. A primeira delas é a noção de identidade como o que surge do sujeito do Iluminismo: a sua identidade era seu cerne, o sujeito era visto como um indivíduo, uno. A visão sociológica encontra o sujeito na relação entre ele e outras pessoas na sociedade. É uma concepção interativa da sociedade e do eu, a identidade se forma na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito e sua identidade são uma projeção dos valores culturais, mas ainda se mostra como uno, predizível, porque adaptado ao seu mundo cultural. A noção de sujeito pós-moderno,

fragmentado, composto nasce da crise das formas de concepção do sujeito sociológico ou individualista, pelo colapso de suas identidades, ou seja a sua relação com a sociedade não se dá mais pelos mesmos modos. Os processos de identificação dos sujeitos com suas culturas e sociedades entraram em crise porque não possuem parâmetros definidos, como outrora (HALL, 2005, p. 11-12). Para Hall, o sujeito pós-moderno se produz nesse contexto:

[...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (p. 13).

Uma vez definido o que é identidade, e tendo marcado a sua fragmentação, a sua composição múltipla, pode-se confrontar seu conceito com a noção foucaultiana de sujeito. Pode-se acreditar que toda e qualquer identificação que o sujeito tem consigo mesmo ou com a sociedade deve ser oriunda de seu posicionamento na ordem do discurso. Para Foucault, o sujeito é prescrito no seio da formação discursiva, define-se pela função enunciativa que deve exercer a partir de sua posição relacional nos espaços de enunciação. A marca do mundo pós-moderno, para usar a terminologia de Hall (2005), é uma multiplicidade de identidades para cada sujeito. Acho preferível se admitir que o sujeito é uma posição passível de ser ocupada por muitos indivíduos e o mundo atual propicia, mais do que antes, uma rotatividade maior, instâncias múltiplas de produção de discurso, antes menos segmentadas, mais fixas em posições sociais. Essa pulverização das identidades é efeito de discurso (BELOTI, 2011, p. 15, p. 22), assim como a própria noção de identidade, conforme se pode perceber nos textos de Hall. A noção de indivíduo, sujeito ou identidade dependem diretamente dos discursos postos em circulação na sociedade, a crise das estruturas sociais que os mantinham, fizeram-nos ruir, até certo ponto. O mundo pós-moderno, no entanto, não se marcou pela substituição de vontades de verdade questionadas e até mesmo combatidas por ciências ou

saberes na sociedade, mas aponta para uma convivência irritadiça entre concepções diversas, modos de compreensão do mundo, de polaridades diversas de opiniões e discursos, de instâncias múltiplas e intercambiantes de possibilidades do dizer.

Para Bauman (2001), há instâncias semelhantes na crise da identidade:

Resumidamente, a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia *de jure* (independentemente de a autonomia *de facto* também ter sido estabelecida).

Os seres humanos não mais “nascem” em suas identidades. Como disse Jean-Paul Sartre em fase célebre: não basta ter nascido burguês — é preciso viver a vida como burguês. (Note-se que o mesmo não precisaria ser nem poderia ser dito sobre príncipes, cavaleiros ou servos da era pré-moderna; nem poderia ser dito de modo tão resolutivo dos ricos nem dos pobres e de berço dos tempos modernos). Precisa *tornar-se* o que já é a característica do via moderna — e só da vida moderna (não da “individualização moderna”; a expressão sendo evidentemente pleonástica; falar da individualização e da modernidade é falar de uma e da mesma condição social). A modernidade substitui a determinação heterônoma da posição social pela autodeterminação compulsiva e obrigatória. Isso vale para a “individualização” por toda a era moderna — para todos os setores da sociedade. No entanto, dentro daquela condição compartilhada há variações significativas, que distinguem gerações sucessivas e também as várias categorias de atores que compartilham o mesmo cenário histórico (p. 40-41).

Esse tornar-se a sua identidade, hoje, como parte da condição moderna e da individuação mostra a crise da identidade herdada. As concepções foucaultianas de sujeito nas malhas do discurso e do poder não contradizem as teorias críticas a respeito da identidade. Conceito que não está na pauta do dia dos debates em torno de Foucault e sua obra, é necessário abordar-se o sujeito, a subjetivação a partir do ponto de vista histórico, para que a identidade surja, no seio das subjetividades:

O problema da produção histórica da subjetividades pertence, portanto, ao mesmo tempo, à descrição arqueológica da constituição de um certo número de saberes sobre o sujeito, à descrição genealógica das práticas de dominação e das estratégias de governo às quais se pode submeter os indivíduos, e à análise das técnicas por meio das quais os homens, trabalhando a relação que os liga a si mesmos, se produzem e se transformam: “no curso de sua história, os homens jamais cessaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de

subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que não nos colocam jamais diante de alguma coisa que seria o homem”. Esse lugar inassinalável da subjetividade em movimento, em perpétuo desprendimento em relação a ela mesma, é, ao mesmo tempo, para Foucault, o produto das determinações históricas e do trabalho sobre si (cujas modalidades são, por seu turno, históricas), e é nessa dupla ancoragem que se enlaça o problema da resistência subjetiva das singularidades: o lugar de invenção de si não está no exterior da grade do saber/poder, mas na sua torção íntima — e o percurso filosófico de Foucault parece aí, para nós, disso dar o exemplo (REVEL, 2005, p. 85).

As identidades são múltiplas na medida em que são múltiplos os saberes que discursam sobre os sujeitos na atualidade, assim como são múltiplos os poderes que loteiam seus corpos e sua força de trabalho e serão tantas quantas o homem puder ter, quantas forem necessárias para que ele seja o homem de sua época. Fruto das técnicas de si, no seio da relação entre saber e poder, o homem pode se definir como um ser que muda sua identidade a partir dessas técnicas. Assim como na antiguidade (FOUCAULT, 2004b) o homem se engajava em tipos específicos de ascese para se constituir como sujeito, hodiernamente, o homem se submete a saberes e as práticas discursivas de subjetivação no intuito de buscar o tipo de si, de eu, de indivíduo que precisa ser num dado momento.

As teorias de Hall e Bauman mostram que essa mudança não é linear nem leva à ideia de identidades únicas ou obrigatoriamente se organizando e surgindo em sequência, uma sempre após outra, após o cessar da anterior. O que se tem é uma fragmentação do eu, a multiplicidade de posições sujeitos prescritas por múltiplos saberes que, num primeiro momento parecem se alternar na composição da identidade, mas que a fragmentam, a recortam caleidoscopicamente.

No entanto, a pesquisa, apesar das abordagens teóricas, não parece apontar para uma identidade múltipla para o professor de surdos, ao contrário: ela parece estar cristalizada por uma prática discursiva de subjetivação que o quer, como aponta as análises desse capítulo: dominado, controlado por um dispositivo de poder que usa as atribuições de seu trabalho e profissão como estratégias de poder sobre si e seu corpo, desde a sua formação, com ação determinada e características de si definidas. Nada, na formação do professor aponta para uma crise dessa identidade, mesmo que ela aconteça na sociedade atual, mesmo que ela faça eco à crise que a pesquisa encontrou nos sistemas educacionais e na escola. Apesar disso, e apesar das apostas na formação docente como uma das soluções da crise,

não há, nas análises das amostras de enunciados, a intenção de mostrar que a identidade docente está em crise e precisa de se fragmentar para funcionar no mundo que determina esse tipo de fragmentação. A formação docente insiste, por suas práticas discursivas, num tipo cristalizado de identidade de professor, como atesta Beloti (2011), o mesmo pode ser dito a respeito da formação de professores surdos e sua prática discursiva definida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, pretendeu-se demonstrar como se dão processos de subjetivação e de formação de identidades na formação de professores. A pesquisa foi iminentemente bibliográfica e baseada nas teorias foucaultianas arqueogenealógicas como modelo teórico e analítico para a compreensão de como se articulam no campo do discurso: verdade, saber e poder. Buscou-se compreender a proximidade possível entre os Estudos Culturais e as teorias de Foucault, entre subjetividade e identidade, levando-se em consideração que ambas são posições possíveis de serem ocupadas pelo sujeito, onde a ideia de identidade pode se subordinar à de subjetividade, ou mesmo a primeira ser consequência da segunda. A noção de identidade parece ser algo consciente ao indivíduo, mais precisamente, algo posto à sua consciência, algo que faz parte da composição da subjetividade que se lhe impõe, algo que tem a ver com a posição que deve ocupar na ordem do discurso (FOUCAULT, 2011a). A identidade, em suma, parece ser uma forma positiva, produtiva de impor ao sujeito a ideia de que ele é um indivíduo. A noção de pertença cultural, profissional, de atribuições e permissões que acompanham a ideia de identidade apontam, em verdade, para uma rede intrincada de poderes em curso e interdições que compõem o sujeito. A identidade é identificação com um todo externo ao indivíduo, e tenta impor, dentro de seu âmbito, a contradição entre a identificação a individuação, essa última comum na cultura pós-moderna. O indivíduo parece ser uma falácia contada para que se concilie o efeito assujeitador da cultura com a ideia de que o indivíduo é fruto de suas escolhas, que o indivíduo é central na compreensão que tem de si mesmo e do mundo que o cerca.

Como a ideia de sujeito presente em Foucault, identidades são posições, pontos numa malha de outros pontos que definem uns aos outros e que, embora diferentes na forma e localização, são formados pelo mesmo fio. Há uma relação possível entre a subjetividade e a identidade, na medida em que se pode compreender a ideia de identidade como as possíveis realizações de uma subjetividade na malha de relações de poder que a produzem, como as características dessa subjetividade que se mostram ao sujeito quando da sua reflexão sobre si, mas que tem relações diretas com os processos culturais que o produzem.

Não se espera, no entanto, que todo sujeito tenha consciência desses processos de identidade, identificação e produção de si. O sujeito é levado a se produzir, é determinado dentro de uma série de relações que escapam a si, mesmo quando se faz um esforço para compreender e prever essas relações. Assumir identidades é algo que não se faz de maneira esclarecida e consciente, o que remete à ideia dos esquecimentos que o sujeito comete ao pensar sobre si, como enuncia Pêcheux: o sujeito se ilude pensando ser o centro e a razão de seu discurso e, subsequentemente, acha que o que enuncia possui um significado que é único e de acesso a todos. Quando pensa sobre o que é, o sujeito, por tal, segue trilhas do que foi construído para ele ser, evidencia processos que falam a respeito de relações em curso, interdições e propostas de discursivização que possuem uma persuasiva vontade de verdade.

Os trajetos temáticos analisados permitem demonstrar que nem sempre se ocupa o sujeito de si mesmo para que ele tenha identidade e identificação. Grande parte do que se enuncia na formação de professores pretende mostrar ao sujeito o que ele deve *aprender e fazer* no seu âmbito profissional, e que, em muitas vezes, atinge-se o objetivo de se produzir o sujeito por meio da identificação e conceptualização de seu objeto de conhecimento. Ensinar a alguém como deve fazer, como deve agir e trabalhar é também ensinar o que se deve ser. Fazer algo é também fazer a si mesmo.

Enfim, o cabedal de conhecimentos apresentados nas obras servem como certificador das verdades [relação entre verdade e saber] a respeito do que o sujeito deve saber e fazer [e por conseguinte, ser]. Não se pode admitir que haja professores de surdos que não apresentem um mínimo de conhecimentos a respeito da surdez e do fazer pedagógico que possibilita a existência de surdos em escolas. A pesquisa, no entanto, deixa várias perguntas em aberto. A resposta que buscamos aqui pretendeu mostrar apenas o professor de surdos não como um ser concreto de identidade cambiante, múltipla, mas uma subjetividade que emerge como efeitos de sentido em discursos que se entrecruzam numa teia de relações determinadas que produzem o mesmo sujeito e reproduz as mesmas relações que possibilitam a manutenção dessas subjetividades, ou mesmo as mudanças que possam fazê-las deslocar na teia de relações de ditos, desaparecer e ser substituídas por outras que possam garantir um estado de coisas que mantém a ordem do discurso.

Essa pesquisa levanta uma série de observações que fogem ao escopo inicial da pesquisa, mas que se fazem presentes, quando os discursos foram abordados. A respeito da surdez, por exemplo, algumas abordagens teóricas do *corpus* levam à posturas sobre a surdez, recalcando a sua ideia como deficiência, o que tem grande impacto na formação do professor. Isso acontece na obra de Goldfeld (1997), onde não há um avanço em se abandonar a ideia da surdez como deficiência, há um realocamento dos discursos científicos sobre deficiência e déficit para outras topografias.

Uma das consequências dessa pesquisa foram descobertas a respeito da subjetividade surda. Não há surdo, há uma construção social sobre a surdez que impõe aos membros da sociedade que são privados de audição uma identidade surda construída a partir de relações de poder entre surdos e ouvintes. A obra de Goldfeld pretende tirar o surdo da condição de alijado da cultura, de ignorante e não-participante de valores comuns, a partir de uma clara proposta subjetivante: um roteiro do que aprender para apreender a surdez, para poder agir com ela numa relação de ensino e aprendizagem. Goldfeld toma Vygotsky e Bakhtin como um só discurso, para que um preencha corretamente as lacunas do outro, para que desenvolvimento e linguagem possam ser delicadamente casados num processo que justifique que a ausência de uma linguagem formal venha prejudicar o desenvolvimento físico, emocional e social.

A obra organizada por Skliar (2005a), por sua vez, compreende a surdez apartada da deficiência e da educação especial, como uma nova territorialidade de pesquisa acadêmica. O tom usado por Skliar é de denúncia contra o preconceito: medicalização da surdez, estabelecimento de um regime de verdade em que surdo é deficiente e culturalmente excluído.

A pesquisa, como a vemos aqui, ocupa-se de discursos emitidos na modernidade, onde, atualmente, dominam as estratégias educacionais que não podem prescindir de poder direto sobre os corpos e do encerramento de indivíduos em espaços prescritos e disciplinares, apesar da propalada superação do modelo disciplinar que Foucault logrou enunciar nas suas pesquisas genealógicas (BAUMAN, 2001). O prescindir-se de estratégias disciplinares sobre o corpo como antes aconteciam, no modelo do Panóptico, é uma prova de que os poderes disciplinares mudaram em relação ao espaço e a dinâmica da ocupação de

posições-sujeito pelos indivíduos, não que deixaram de existir ou que perderam a sua força.

As análises do poder em Foucault, a partir de Vigiar e Punir (2002), mostram que no século dezoito o poder disciplinar era dependente, em certo modo, de indivíduos que o exercessem pessoalmente e que, na atualidade, o poder disciplinar assume formas cada vez mais suaves. Uma delas é quando percebemos que os indivíduos se colocam, voluntariamente, sob regimes disciplinares corporais, visando uma série de objetivos, sob a ideia de que isso é o melhor para ele, sob um discurso de verdade de si.

A partir disso, a análise dos discursos em formação de professores não aponta para um tipo pós-moderno, multifacetado, bricolado de identidade, mas para uma composição cristalizada, unificada, reforçada pelos discursos de disciplina e controle na formação do trabalhador-professor, ainda que suaves e delicados, esse poderes disciplinares estão presentes e requerem a formação, por meio de práticas discursivas que determinam saberes múltiplos sobre esse indivíduo. Esses saberes múltiplos, esperava-se, hipoteticamente, que determinassem possibilidades múltiplas de identidade, mas não apontam, nessa análise, para esse resultado. Isso não significa que professores sejam anacrônicos, ou não sejam encaixáveis nos regimes de modernidade, mas talvez aponte para um foco de resistência contra as propostas de modernidade que a sociedade se impõe a si mesma, na tentativa de aprimoramento da vida social. Se isso realmente se comprovar, é porque essa contradição, presente no universo de possibilidades da educação traz em si, pode fazer eco a uma contradição social mais profunda e também fundante da realidade em si, pertencente às estruturas basais da sociedade, a se refletir dentro da escola, no eu do professor. A sociedade tem respondido à pergunta básica a respeito da relação entre a educação, a escola e o capitalismo de modo a continuar na lógica do mercado: quem tem mais tem uma educação de mais qualidade, quando o objetivo da educação é ter acesso a bens culturais que permitem a ascensão social e financeira. Ainda assim, um mínimo de cidadania e condições de vida digna, por meio da educação, ainda que isso não signifique ter condições de competir meritocraticamente com os mais abastados, ainda não foi alcançado. Essas condições são repetíveis na América Latina, sem importantes exceções.

As discussões sobre identidade se mostraram pouco válidas nessa pesquisa, que respondeu, nas primeiras análises a respeito da presença de práticas

discursivas de subjetivação na formação de professores. A análise das identidades dos envolvidos ficou impossibilitada por limitações do *corpus* escolhido, da escolha dos gêneros em que essa formação foi veiculada. Outro ponto do projeto que se revelou inexequível foi a tentativa de investigar as técnicas do eu, a partir do cuidado de si, porque isso implicaria em ter contato com o discurso dos professores e não com os discursos que recaíram sobre eles, apenas. Ainda que a pesquisa aponte para um uso excessivo da técnica da confissão, no curso pela Internet, na forma de fóruns e de diários de aprendizagem, a impossibilidade de ter uma amostra desses fóruns e diários deixou a pesquisa incompleta e sem possibilidades de continuar por esse âmbito. Ademais, trabalhar esse aspecto demandaria, também, um novo projeto de pesquisa, outros produtos advindos delas. Mesmo que isso entrasse no escopo dessa dissertação, provavelmente não seria corretamente explorado.

Além dessas indagações a respeito da identidade e das técnicas do eu que ficaram em aberto nessa pesquisa, ainda há a possibilidade de se investigar como os discursos correntes a respeito da formação e todo simbólico que evocam colaboram para criar níveis diferentes de modernidade. Isso se afirma pelo fato de que não há um nível de modernidade só, não se conseguiu, por meio dessa análise, comprovar o modelo de identidade proposto por Hall (2005), não por falta de cabedal teórico ou metodológico, mas por se constatar que certas generalizações sociológicas não parecem fazer muito sentido a partir do ponto de vista do uso social dos discursos e dos poderes que eles evocam. O modelo de modernidade líquida de Bauman (2001) não superou, como queria o autor, o modelo do Panóptico, porque a vigilância e a disciplina não foram superadas a favor de uma individualidade desesperançada e abandonada ao sabor das múltiplas limitações e estímulos sociais e poderes exercidos pela ausência do indivíduo, mas continuam existindo nas novas topografias e espaços abertos pelas novas tecnologias de comunicação, sem no entanto, deixar de existir nas instituições tradicionais que resistem em ser superadas, como o hospital, o hospício, o convento, e, claro, a escola. Não se trata de criticar Bauman e Hall, mas de mostrar o quão profunda a análise arqueogenealógica pode ser, e que as análises foucaultianas são capazes de seguir as relações de poder até mesmo onde elas são mínimas, capilares, microscópicas, mesmo onde modelos teóricos tradicionais ou inovadores deixam de dar resposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACKES, E. M.; MOURÃO, M. P. Introdução à educação a distância e políticas públicas brasileiras de educação de pessoas surdas. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO M. P. (Orgs.) *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 11-31.

BARROS, Mariângela Estelita. ELiS — *Escrita das Línguas de Sinais*: proposta teórica e verificação prática. 2008. 187f. Tese (Doutorado) — Centro de Comunicação e Expressão. Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

BELOTI, A. *A revista Nova Escola e a construção de identidades do professor*. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá. Paraná.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, SEESP. *Saberes e Práticas da Inclusão*: recomendações para a construção de Escolas Inclusivas. Brasília, 2005.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. *Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Brasília, 2008.

CHAVES, E. *Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. 149 p.

COELHO, C. M. M. Inclusão Escolar. In: BARBATO; S.; MACIEL, S. A. (Orgs.) *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: UNB, 2010. p. 55-72.

DELEUZE, G. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005. 142 p.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. 236p.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. Verdade e poder. In: *A microfísica do poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979a. p. 1-14.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *A microfísica do poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979b. p. 15-37.

_____. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: *A microfísica do poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979c. p. 69-78.

_____. Soberania e disciplina. In: *A microfísica do poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979d. p. 179-191.

_____. *As palavras e as coisas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. 541 p.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. 680p.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2011a. 79p.

_____. *Em defesa da Sociedade*: Curso no Collège de France (1975 - 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. *O nascimento da clínica*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b. 231 p.

_____. O que é um autor. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*: Estética — literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

_____. O sujeito e poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Foucault*: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *Segurança, território e população*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008b.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2002. 262p.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.) *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

GATTI, B. A. Sobre formação de professores e contemporaneidade. In: KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (Orgs.) *Formação de professores*: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 11-14.

GODINHO, E. *Surdez e significado social*. São Paulo: Cortez, 1982. 96 p.

GODÓI, E.; CUNHA, E. S.; SOUZA, V. A. O Português como segunda língua par o surdo. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO M. P. (Orgs.). *Professor e surdez*: cruzando caminhos, produzindo novos olhares. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 53-83.

GOLDFELD, M. *A criança surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997. 197p.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. *Gestos de leitura*. Campinas: Unicamp, 1994. p. 163-183.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. 97p.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação, e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 33-59.

NADAL, B. G. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, M. G. (Org.) *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009. p. 19-33.

PANIAGO, M. de L. F. dos S. *Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar*. 2005. 344f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras — Câmpus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

PUENTES, R. V.; COSTA, K. R. S. *et al.* A História e a constituição do sujeito surdo. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO M. P. (Orgs.). *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p.107-149.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 299 p.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. Trad. de Maria do Rosário Gregolin. São Carlos: Claraluz, 2005. 96p.

ROBIN, R. *História e linguística*. Trad. de Adélia Bolle. São Paulo: Cultrix, 1977. 327p.

SANTOS, R. E. dos. *Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault*. 2010. 242f. Dissertação (Mestrado) — Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais.

SAFARTI, G.-É. *Princípios da análise do discurso*. São Paulo: Ática, 2010. 151 p.

SAMPAIO, A. de A. M.; CARVALHO, E. do N. *et al.* A Geografia e a relação do espaço físico e social do sujeito surdo. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO M. P. (Orgs.). *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 151-173.

SCHWARTZMAN, S.; COX C. *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009.

SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO M. P. (Orgs.). *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Uberlândia: EDUFU, 2009. 244p.

SILVA, W. F.; LIMA, S. C.; PIRES, L. A. Ciências e a constituição do sujeito surdo. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO M. P. (Orgs.). *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 85-106.

SOUSA JR.; A. J. de.; SILVA, M. R. L. da. Matemática no cotidiano da pessoa surda. SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO M. P. (Orgs.). *Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 175-243.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005a. 192p.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005b. p. 7-32.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization. *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education*. Salamanca, Spain, 1994a. 48 p.

_____. Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas. *A Declaração de Salamanca e Estrutura de Ação em Educação Especial*. Salamanca, Espanha, 1994b. 17 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> - Acesso em 10-out-2012.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.