

inquiétude

Revista dos Estudantes de Filosofia da UFG



V.9 | **N. 02**
2018



Apoio:
FAFIL

QUALIS **B4**
ISSN **2177-4838**

INQUIETUDE

REVISTA DOS ESTUDANTES DE FILOSOFIA DA UFG (V. 9, N. 2)

Publicação semestral do corpo discente da Faculdade de Filosofia da UFG e do Curso de Filosofia da Regional Goiás da Cidade de Goiás - UFG
Goiânia, jul./dez. 2018 - ISSN: 2177-4838

CLASSIFICAÇÃO

Qualis-Capes – B4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitor: Edward Madureira Brasil

Vice-Reitor: Sandramara Matias Chaves

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura: Lucilene Maria de Sousa

Faculdade de Filosofia (FAFIL)

Diretor: Hans Christian Klotz

Programa de Pós-Graduação em Filosofia

Coordenador: Renato Moscateli

CURSO DE FILOSOFIA DA REGIONAL GOIÁS DA CIDADE DE GOIÁS

Coordenadora: Renata Maria Santos Arruda (licenciatura)

Coordenador: Pedro Jonas de Almeida (bacharelado)

IMAGEM DA CAPA

Rita de Cássia Santos Bittencourt

EDITOR-CHEFE

Renato Moscateli

EDITOR EXECUTIVO

Heitor Pagliaro

CONSELHO EDITORIAL

Adriano Correia Silva, UFG

Araceli Rosich Soares Velloso, UFG

Carmelita Brito de Freitas Felício, UFG

Claudia Drucker, UFSC

Desidério Murcho, UFOP

Ernani Pinheiro Chaves, UFPA

Gerson Brea, UnB

Hans Christian Klotz, UFG

Helena Esser dos Reis, UFG

Hilan Bensusan, UnB

José Gonzalo Armijos Palacios, UFG

José Ternes, PUC-Goiás

Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sah, UFU

Miroslav Milovic, UnB

Odílio Aguiar, UFC Oswaldo

Giacoaia Júnior, Unicamp

EQUIPE EDITORIAL

Davi Maranhão De Conti

Eduarda Santos Silva

Kellen Aparecida Nascimento Ribeiro

Paola Nunes De Souza

Reinner Alves De Moraes

Webert Gomes Silva

PROJETO GRÁFICO

Ingrid Costa Moreira

Luana Santa Brígida

EDITORAÇÃO

Renato Moscateli

SUORTE TÉCNICO

Heitor Pagliaro

COLABORAÇÃO/REVISÃO

Heitor Pagliaro

Renato Moscateli

Wellington Damasceno de Almeida

CONTATOS

www.inquietude.org

revista.inquietude@gmail.com

inquietude
Revista dos Estudantes de Filosofia da UFG

Sumário

- 5** **Apresentação do dossiê**
Ana Gabriela Colantoni
- 7** **A arte como uma possibilidade de educação emancipatória na educação de adolescentes, jovens e adultos**
Alana da Silva Melo, Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa e Juliene de Couto
- 19** **Erotismo e o realismo maravilhoso na literatura latino-americana: anotações dispersas**
Álison Cleiton de Araújo
- 31** ***Ars erótica e scientia sexualis* em Foucault: os diferentes procedimentos que produzem discurso verdadeiro sobre o sexo**
Igor Freitas Martins
- 43** **Uma pun[kxs]ofia transviada**
Léo Pimentel Souto
- 58** **O existir deficiente, “ser é existir?”**
Sarah Lindsay Botão de Oliveira Ferreira
- 75** **Corpo e luz na produção de imagem**
Ana Carolina Gomes Araújo

Apresentação do dossiê

Ana Gabriela Colantoni

O curso de filosofia da Cidade de Goiás completa 9 anos em 2018. Em 2014, para comemorar os 5 anos de curso, foi realizado o primeiro Congresso de Filosofia na Cidade de Goiás e foi mantida sua edição a cada dois anos. O tema “Erotismo e Filosofia” atraiu pesquisadores de outros Estados e incentivou a ampliação da pesquisa nesse âmbito. O tema “Filosofia e Cidadania” presente também nessa edição abriu espaço para as discussões sobre gênero, que já se constituía como demanda nos anos anteriores, bem como abriu espaço para trabalhos ligados à formação e ao desenvolvimento humano.

Assim como a filosofia em geral, o congresso possui caráter aberto, sem assumir para si nenhum posicionamento diante dos temas. Cada autor é responsável por suas investigações, que muitas vezes podem contrapor a fala de outro pesquisador.

Apesar de não darmos direcionamentos aos trabalhos, isso não significa neutralidade, pois não há planejamento e nem produção de conhecimento que sejam neutros. De fato, não direcionar significa prezar por alguns valores, a saber: pela autonomia, pela originalidade, pela liberdade de expressão, pelo respeito com a diversidade, pela tolerância a pontos de vista diferentes, desde que não haja preconceito ou discriminação, ou qualquer tipo de subjugação.

Este dossiê representa apenas uma pequena amostra do que aconteceu no III Congresso durante a semana de 15 a 20 de janeiro de 2018, na cidade de Goiás, que reuniu mais de 45 pesquisadores de diversos lugares do país (Goiás, Distrito Federal, Minas Gerais, Tocantins, Ceará, Rio Grande do Sul, Paraná) e também de áreas diferentes (filosofia, direito, história, serviço social, artes plásticas, pedagogia) que participaram ativamente com palestras, comunicações, performances, exposições, contos, poemas, filmes e minicursos, conforme registro no caderno de resumos. Aqui, estão somente alguns dos trabalhos completos enviados e selecionados após a apresentação no congresso.

E como já está se tornando tradição, não podemos deixar de finalizar com a frase da poetiza Cora Coralina: “Esta fonte é para uso de todos os sedentos. Toma a tua parte. Vem a estas páginas e não entres seu uso aos que têm sede”.

Artigos

A arte como uma possibilidade de educação emancipatória na educação de adolescentes, jovens e adultos

Alana da Silva Melo¹, Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa² e Juliene de Couto³

RESUMO

O presente relato de experiência é um recorte do projeto desenvolvido e realizado por acadêmicos(as) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), no componente curricular Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Educação (RME) do município de Goiânia, que atende a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Sob a concepção da Dialogicidade, buscou-se por elementos construtivos que relacionassem ação e reflexão. Conforme Freire (1987), pode-se transformar o mundo mediante uma educação libertadora em que cada sujeito é autor e protagonista de sua vida. Conforme Rancière (2012, p. 16), “cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições”. Buscou-se por práticas educativas que viabilizassem as formas sensíveis de vivenciar, acolher e resolver os desafios estabelecidos pelo contexto real dos(as) educandos(as). Recorreu-se também à Proposta Triangular com o propósito de propiciar a experimentação, a criação e a apreciação aos(as) educandos(as), pois a inserção da arte na sala de aula possibilita uma educação mais sensível, emancipatória e transformadora de realidades.

PALAVRAS-CHAVE

EAJA; Dialogicidade; Educação emancipatória; Arte.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG.

² Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG.

Art as a possibility of emancipatory education in the Education of Adolescent, Young, and Adult learners

ABSTRACT

The following experience report is a snippet of a project developed and implemented by pedagogy academics of the Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) in the curricular course named Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. The project was developed in a municipal public school in the City of Goiânia which implements the Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) (in English: Education of Adolescent, Young, and Adult learners). Under the conception of Dialogicidade, we sought constructive elements that connect action and reflection. According to Freire (1987), one can transform the world through liberating education, in which each one is author and protagonist of their own life. According to Rancière (2012, p. 16), “each intellectual act is a path traced between a form of ignorance and a form of knowledge, a path that constantly abolishes any fixity and hierarchy of positions with their boundaries”. We sought educational practices that make feasible sensible forms of experiencing, welcoming, and resolving the challenges experienced by learners. We resorted as well to the theory of the Proposta Triangular, aiming to encourage experimentation, creation, and appreciation to all learners; the introduction of art in the classroom enables a more sensible education which expands and transforms reality.

KEYWORDS

EAJA; Dialogicidade; Emancipatory education; Art.

Introdução

O estágio curricular em Pedagogia é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e é indispensável na formação de professores, pois proporciona o primeiro contato com a sala de aula, além de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Dessa forma, deve ser compreendido como um período destinado à aprendizagem, ao desenvolvimento dos conhecimentos e das competências relacionadas a uma atuação pedagógica responsável.

Nessa perspectiva:

O estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade (BURIOLLA *apud* PIMENTA e LIMA, 2008, p. 62).

Posto que o estágio não é *práxis*, é o momento de atividade teórica que propiciará a construção da *práxis*, em que o(a) estagiário(a) terá o seu primeiro contato com a prática docente, tendo o intuito de aproximá-lo(a) da realidade na qual atuará. Nessa acepção, a experiência do estágio deve possibilitar ao(a) estudante do curso de Pedagogia a aproximação à prática docente, sendo que é nesse momento que ele(a) refletirá e relacionará os conteúdos dos componentes curriculares estudados com as práticas pedagógicas.

Segundo Manacorda (1966, p. 22),

[...] o homem não nasce homem: isto o sabem hoje tanto a fisiologia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares – não dadas *a priori* pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tantos “humanos” quanto “não-naturais”, como falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo.

Portanto, acredita-se que a escola, bem como o(a) educador(a), deve desempenhar crucialmente o papel de realizar intervenções no processo de ensino-aprendizagem, pois é

nesta instância que o ser humano pode ascender socialmente e culturalmente, tornando-se um sujeito com capacidades de reflexividade e criticidade.

De acordo com Luporini, “o homem nasce, de fato, na sociedade, mas não nasce social; assim se torna pela educação que o faz assumir, pouco a pouco, aquela situação de fato e originária” (*apud* MANACORDA, 2007, p. 22). Assim, pressupõe que o ser humano nasça ser humano, enquanto possibilidade. Entretanto, para se socializar, é fundamental que o sujeito se prevaleça de um contexto social adequado para que haja a possibilidade de uma aprendizagem. Logo, que esta aprendizagem se valha de significados que visem à formação multidimensional do sujeito.

Uma vez que o direito à escola deve ser garantido ao sujeito, conforme Manacorda (1966), não deve ser visto como um luxo, mas como uma necessidade primária. Deve ser garantida às pessoas uma educação pública, gratuita, laica e universal, pois é crucial para a formação de um(a) cidadão(ã), a fim de constituir indivíduos pensantes e críticos.

A constituição do sujeito enquanto ser social se estabelece ao longo da vida, nos mais diferentes contextos da realidade e, concomitantemente, por meio das interações com os demais sujeitos. Por isso, as intervenções pedagógicas devem ser mediadas pelo(a) professor(a) juntamente com a instituição de ensino, com a finalidade de propiciar uma formação científica, autônoma, crítica e, também, libertadora, além de assegurar aos seus discentes uma formação significativa, satisfatória e desafiadora.

Para que haja inclusão e articulação entre o conhecimento e o cotidiano, é primordial que exista a preocupação e o comprometimento genuíno com os(as) educandos(as) e com o processo educativo. Sendo que a Dialogicidade é a ideia central da educação como prática da liberdade. Nesse sentido, ensinar por meio do diálogo é indispensável para a construção do conhecimento:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 40)

Dessa forma, uma educação dialógica, apresenta-se como uma necessidade na práxis (ação e reflexão). Nessa concepção há uma relação horizontal, permeada pela confiança, humildade e solidariedade. O diálogo se “revela algo que já poderemos dizer

ser ele mesmo: a *palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos” (FREIRE, 1987, p. 44).

Metodologia

O presente trabalho apresenta um recorte do projeto desenvolvido e realizado pelos(as) discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), no componente curricular Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II. As observações e as regências foram realizadas em uma escola da Rede Municipal de Educação (RME) na turma da 1ª série da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA).

A turma era composta por nove alunos(as), em sua maioria do gênero masculino, sendo a faixa etária de 45 a 68 anos. O fato de a turma se encontrar em processo de alfabetização motivou a inserção do componente curricular Arte no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que o ensino de artes, de acordo com Nietzsche (1987), além de seduzir e estimular a vida, colabora com a produção de uma educação mais sensível, emancipatória e transformadora das realidades em que estamos inseridos. Trabalhar Arte com os sujeitos da EAJA constitui-se inicialmente como um desafio, uma vez que estes sujeitos têm sede de aprender a ler e a escrever, sendo estes os motivos reais que os levaram a retomar os estudos. Contudo, parte-se do fator de que não se aprende apenas ao ler e a escrever, mas também ao apreciar, criar e experimentar.

Realizaram-se duas regências na turma da 1ª série, nas quais trabalharam-se conteúdos de Arte de diferentes maneiras. Na primeira regência foram apresentadas aos(as) educandos(as) algumas obras de artistas famosos(as), tais como: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Djanira da Motta e Silva, Romero Britto, Di Cavalcanti e Leonardo Da Vinci.

Apresentar as obras e seus títulos, assim como os(as) artistas, e uma breve introdução de sua história, possibilitou a apreciação e o desenvolvimento da dimensão estética nos(as) educandos(as). De maneira processual, foram apresentados(as) os(as) artistas e suas respectivas obras, promovendo discussões e problematizações sobre como uma pintura pode se comunicar conosco, mesmo que não haja texto escrito. Foi solicitado aos(as) educandos(as) que escolhessem as obras de que gostaram mais e menos,

incentivando-os(as) a compartilharem suas impressões, emoções e/ou sentimentos despertados ao apreciarem-nas.

Nas discussões, um educando relatou que a obra *Entre Morros e Roda d'água*, de Anita Malfatti, foi a pintura que mais lhe chamou a atenção. O aluno partilhou com a turma a sua experiência ao relatar que a obra o remetia ao lugar onde ele morava na juventude. Por iniciativa própria, relatou que se recordava de quando a sua namorada ficou grávida e ele, por ser muito jovem, fugiu da cidade, mas retornou logo depois, pois se arrependeu, e os dois se casaram. O educando também demonstrou o sentimento que a obra lhe despertou ao realizar a atividade proposta na aula, a qual consistia em retratar, por meio de desenho, um fragmento de sua vida.

Ao ser indagado pelos(as) estagiários(as) sobre o desenho que havia produzido, o educando explicou que a imagem era a representação de uma mulher grávida e que a casa era dela, pois “toda mulher grávida precisa de um lar seguro para viver”. O relato evidenciou, conforme Freire (1987) ao tratar da Dialogicidade, que a experiência vivida pelo educando continua fazendo parte da sua vida; por este motivo ele revelou o seu sentimento e, ao ser indagado sobre qual obra lhe chamou mais a atenção, ele escolheu uma que o remeteu a um episódio marcante de sua vida, ou seja, a atividade trouxe significado para ele. O processo de ensino-aprendizagem ocorreu a partir do momento em que o educando falou e foi escutado pelos(as) colegas; nesse momento ele exerceu o direito da palavra, relacionando a sua experiência de vida ao conteúdo proposto.

Outro estudante escolheu a obra *Pedras na Praia*, também de Anita Malfatti, como marcante. Segundo o aluno, a obra o remetia à lembrança de sua terra natal, assim como o colega havia relatado anteriormente. Inicialmente este mesmo aluno se mostrou muito resistente a participar da aula, pois considerava que o ensino de Arte não seria importante, porque ele queria ler e escrever. Ao ser proposta a atividade na qual os(as) educandos(as) produziram um desenho, este aluno se retirou da sala como forma de protesto contra a aula que não lhe agradou. Em contrapartida, os demais alunos e alunas se mostraram participativos e interessados nas discussões e atividades realizadas.

Na segunda regência realizada na turma da 1ª série, os(as) alunos(as) foram incentivados à produção artística com pintura em telas, utilizando tintas e pincéis. A aula objetivou contemplar a experimentação, a criação e a apreciação, conforme a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2003). De acordo com a Proposta Político-Pedagógica da EAJA, “as artes nos ajudam a promover o exercício do pensamento divergente e

convergente, acolhendo o inusitado, desnaturalizando hegemonias, **questionando regras e padrões assentados** e ampliando repertórios artísticos e práticas socioculturais” (2016, p. 97 - grifos nossos). Assim propiciando aos sujeitos da EAJA, por meio das práticas educativas, uma educação que abarque as dimensões cognitivas, éticas, estéticas, físicas e sociais. Os relatos das vivências dos alunos revelam que os adultos têm muitas recordações agradáveis da infância; entretanto, conforme Lowenfeld e Britain (1977), a maioria dessas lembranças referem-se a acontecimentos fora do ambiente escolar.

Ainda visando contemplar a Proposta Triangular, os(as) alunos(as) foram incentivados a trabalhar a dimensão estética por meio da produção de esculturas feitas com argila. Durante a aula, os(as) estagiários(as) propuseram a atividade e trabalharam junto aos(as) educandos(as) tanto para auxiliá-los(as) como também realizando as atividades; desta forma, transmitindo confiança aos(as) alunos(as) e mostrando que o desenvolvimento da capacidade criadora é processual e contínuo, e que todos são capazes de criar arte, independentemente das formas em que ela se apresenta.

O quadro abaixo resume o trabalho acima descrito:

Aula	Tema da aula	Atividades solicitadas	Revisões e avaliações
01	A representatividade da arte para mim e a representatividade da minha arte por meio do desenho: um fragmento da minha vida.	Desenho livre de um momento da sua vida que despertasse lembranças.	Espera-se que os conteúdos propostos tenham significado na vida dos(as) educandos(as), uma vez que sempre se escuta a respeito dos(as) artistas apresentados, mas nunca se sabe quem realmente são, de onde vêm, qual a sua importância e/ou influência na história, etc. Por isso, decidiu-se trabalhar obras que, de alguma forma, remetam ao cotidiano, exceto <i>Mona Lisa</i> e <i>Abaporu</i> , que possam ter sido vistas (no jornal, na televisão, etc.) em algum momento de suas vidas. De maneira interdisciplinar, trabalhar literatura e arte constituiu-se em uma forma de introduzir os sujeitos socialmente a uma parte da cultura que é inacessível a classes menos favorecidas.

02	Experimentação, criação e apreciação: uma experiência.	Pintura com tinta e pincéis. Produção de escultura de argila.	Conforme as apresentações das pinturas e os desenhos produzidos pelos(as) alunos(as), e também as discussões e problematizações ocorridas na Aula 1, pretende-se com as atividades propostas para a Aula 2, desenvolver a capacidade criadora, uma vez que as artes, conforme assegura a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP da EAJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME GO), “[...] além de seduzir e estimular a vida [...] colaboram com a produção de uma educação mais sensível, emancipatória e transformadora das realidades em que estamos inseridos [...]” (2016, p. 97). Assim, propiciando aos sujeitos da EAJA, por meio de práticas educativas, uma educação que abarque as dimensões cognitivas, éticas, estéticas, físicas e sociais, possibilitando, dessa maneira, a formação de um sujeito multidimensional.
----	--	--	---

Fonte: os autores.

Conclusão

É preciso que o(a) educador(a) propicie nos educandos e nas educandas o despertar do interesse, a vontade de aprender, pois é somente com o despertar do interesse que haverá vontade de aprender o que não se conhece, uma vez que só se aprende quando há o rompimento do desinteresse pela instrução, pelo aprendizado. Conforme Rancière (2002), é necessário ainda que seja estabelecida uma relação de igualdade entre “mestre e aluno, na medida em que a educação do mestre emancipe seu aluno, liberte-o”. Para isso, é necessário que o(a) educador(a) compreenda que há “duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade”; tal relação somente será possível por meio do “laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno” (RANCIÈRE, 2002, p. 25). O autor reitera, ainda, que cada ação intelectual é um caminho demarcado entre uma ignorância e um saber, que anula constantemente as fronteiras da fixidez e da hierarquia

das posições. É esta a educação que é primordial, isto é, a educação que emancipa e liberta.

A relação educador/educando(a) deve ser pautada na horizontalidade, isto é, que ambos tenham oportunidades de ensinar e aprender. De acordo com Freire (1987, p. 39):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Tal relação possibilita um processo de ensino-aprendizagem significativo e emancipatório, ao contrário de uma educação bancária e hierarquizada que promove o embrutecimento do(a) pedagogo(a). Conforme Rancière, tal embrutecimento ocorre “quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (2002, p. 25). Ademais, ao tratar do mestre explicador ou embrutecedor, Rancière (2002, p. 20-21) afirma que:

O embrutecedor não é o velho obtuso que entope a cabeça de seus alunos com conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade para assegurar o seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mais ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a diferença que há entre tatear às escuras e buscar com método, mais ele se aplicará em substituir pelo espírito da letra, pela clareza das explicações a autoridade do livro. Antes de qualquer coisa dir-se-á, é preciso que o aluno compreenda e, para isso, que a ele se forneçam explicações cada vez melhores. Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ele compreendeu.

Optou-se por trabalhar o componente curricular Arte, a fim de propiciar o desenvolvimento global do(a) educando(a), considerando-o(a) como sujeito multidimensional, de maneira a desenvolver as dimensões cognitiva, ética, física, social e, especialmente, a estética. Acredita-se que é possível aprender não somente quando se escreve e se lê, mas também quando se aprecia, desde que a apreciação estética seja despertada e que seja provocada nos(as) educandos(as) a vontade de conhecer. Rancière relaciona o espectador ao aluno, afirmando que “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual”, e, por meio desta relação, a emancipação ocorre “quando se questiona a oposição entre o olhar e o agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da

dominação e da sujeição” (2012, p. 17). Afirma ainda que “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 50).

Portanto, é fundamental que o(a) pedagogo(a) tenha um olhar voltado para a realidade e uma apreciação sensível, humana e profundamente ética, uma vez que “o mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma reexplicação” (RANCIÈRE, 2002 p. 21). Ao tratar da criança, pode-se afirmar que tanto os sujeitos que frequentam o ensino regular como os sujeitos da EAJA necessitam de um olhar sensível do(a) profissional da educação. Os(as) educadores(as) devem se emancipar sendo “conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (RANCIÈRE, 2002, p. 27), dado que o embrutecimento acontece quando não há a emancipação.

Diante disso, há sempre uma relação entre aprender e ensinar, agir e conhecer, a todo momento somos espectadores relacionando o que foi visto com o que foi escutado, dito, feito e sonhado, pois não há um ponto de partida priorizado, assim como não há uma forma particularizada, porém há sempre pontos de partida que nos permitem aprender algo que não conhecemos. Dessa maneira, é possível propiciar experiências educativas significativas por meio da apreciação estética desde que sejam estabelecidas relações entre o conteúdo e o cotidiano dos(as) alunos(as).

Na EAJA é essencial que o(a) educador(a) trabalhe com projetos que lhe possibilitem não somente aceitar ou rejeitar, mas também elaborar, construir e estabelecer o processo de ensino-aprendizagem. É relevante suscitar a construção do conhecimento e, também, a transformação da realidade. O(a) educador(a) necessita repensar práticas conservadoras que propagam preconceitos. Dessa forma, é preciso “desconstruir os mecanismos de construção e manutenção da exclusão dos educandos dessa modalidade” (Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, 2016, p. 54). Por isso, é fundamental que a escola se reconheça como um espaço de sociabilidade, posto que é por meio deste espaço que estes sujeitos também se reconhecerão como sujeitos históricos.

Espera-se que o profissional da educação tenha em mente as razões que lhe possibilitem reconhecer a sua capacidade em fazer algo, a tríade “o que fazer?”, “como fazer?” e “para quem fazer?”. Além disso, sob a concepção da Dialogicidade, buscar por elementos construtivos que relacionem ação e reflexão, pois acredita-se que por meio do

diálogo, conforme Freire (1987), pode-se transformar o mundo mediante uma educação libertadora, em que cada sujeito é autor e protagonista de sua vida. É necessário que estes sujeitos possam ter o direito primordial de dizerem a Palavra, sendo que a estes mesmos sujeitos foi negado o direito de pronunciarem o mundo. Portanto, é fundamental que eles apreendam, por intermédio da conscientização, que são diferentes dos demais, mas que tanto os outros quanto eles são iguais em relação aos direitos e, por conseguinte, não devem ter medo da liberdade (FREIRE, 1987).

Neste projeto buscou-se por práticas educativas que viabilizassem as formas sensíveis de vivenciar, acolher e resolver os desafios estabelecidos pelo contexto real dos(as) educandos(as), conforme as exigências atuais da sociedade capitalista industrial burguesa. Deste modo, elaborou-se um projeto que contemplasse um processo de ensino-aprendizagem que fosse significativo e que relacionasse o cotidiano de cada sujeito com o mundo no qual está inserido, de forma empática e coletiva.

Ao trabalhar a Arte, foi possível evidenciar aos(as) educandos(as) que o ato de aprender vai muito além de ler e escrever, e que mesmo em Arte é possível tratar de questões socioeconômicas, políticas e culturais, com o propósito de problematizar e instigar a reflexão dos(as) educandos(as) acerca de seu cotidiano, de sua realidade e sua visão de mundo, viabilizando uma educação emancipatória.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FIDELIS. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Goiânia, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALDINO, P. D. *A relação entre estética e política na obra de Jacques Rancière*. 2016. 92 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2016.

GOIÂNIA, P. M. *Proposta político-pedagógico da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2016.

LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

NERIS, R. *Descaminhos da experiência: uma jornada de investigação com estudantes na construção de sentidos na e para a experiência*. 2016. 113 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes, 2016.

NIETZSCHE, F. *Obras completas*. Seleção de textos de Gerárd Lebrun. Tradução e notas de Rubem Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 1. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SOARES, E. *A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos*. 2006. 180 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Ed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Erotismo e o realismo maravilhoso na literatura latino-americana: anotações dispersas

*Álison Cleiton de Araújo*⁴

RESUMO

O trabalho que lhes apresento tem relação direta com as minhas experimentações literárias desenvolvidas sobre o realismo maravilhoso. Não se trata de uma crítica literária sobre o universo do erotismo e suas fendas investigativas. Mas, sim, de uma imersão compulsiva do erótico nas obras do realismo maravilhoso, em particular, do seu mais célebre autor, Gabriel García Márquez. É um convite à provocação, um pulsar pela literatura que busca desbravar o erótico, a sensualidade e o desejo que manifestam as obras e os personagens dessa corrente literária latino-americana. Especificamente, *Do amor e outros demônios* (1994) e *Memórias de minhas putas tristes* (2004). É um “enxerimento literário” que tem sua base na erótica tímida, que se encontra na tênue relação entre a contemplação e o impulso do querer. O erótico que se vincula intrinsecamente aos traços disciplinadores e de controle dos corpos presentes na formação social e cultural latino-americana, sobretudo com as insígnias do obscuro, sigilo e medo. Contudo, expõe as mudanças sociais calcadas nas rupturas, inquietações, transgressões e no rebelar-se de mulheres e homens.

PALAVRAS-CHAVE

Realismo Maravilhoso; Erotismo; Gabo.

⁴ Professor do Curso de Bacharelado em Serviço Social - Regional Goiás – UFG.

Eroticism and Wonderful realism in Latin American literature: scattered annotations

ABSTRACT

This paper is directly related to my literary experiments on wonderful realism. It is not a literary criticism about the universe of eroticism and its investigative slits, but about compulsive immersion on the erotic in the works of the wonderful realism - in particular, of its most celebrated author, Gabriel García Márquez. It is an invitation to provocation, a pulse for the literature that seeks to grub the erotic, the sensuality and desire manifested by the works and characters of this Latin American literary chain. Specifically, on the works *Of love and other demons* (1994) and *Memories of my sad whores* (2004). It is a "literary graft" that has its basis in shy eroticism, which is found on a tenuous relationship between contemplation and the impulse of will. The erotic is intrinsically linked to the disciplinary and controlling features of the bodies, present in Latin American social and cultural formation, especially with the insignia of obscurity, secrecy and fear. However, it exposes the social changes based on the ruptures, restlessness, transgressions and rebellion of women and men.

KEYWORDS

Wonderful Realism; Eroticism; Gabo.

Introdução

Há um tempo, debrucei-me sobre uma proposta ousada: conhecer o mundo imaginário que envolveu parte considerável de nossa literatura latino-americana. Tratava-se de uma escolha carregada de intenções e seletiva referência, qual seja, aquilo que convencionou-se chamar de realismo maravilhoso. Evidencia-se nessa corrente literária o gigantesco trabalho de Gabriel García Márquez (Gabo) e suas referências colombianas. Certamente, o leitor já se deparou com as gerações dos *Buendía* e imaginou cada detalhe da pacata cidade de Macondo. Ao desbravar as ruas, suas sinuosas e mirabolantes histórias, seu povo e seus conflitos, Gabo nos permite retomar experiências infantis já enferrujadas e deixadas aleatoriamente no porão do esquecimento. Como se Macondo tivesse milimetricamente posição geográfica e retomasse as velhas histórias dos nossos antepassados. Ou suas histórias pudessem ser replicadas em referências temporais alheias, contudo, fortemente marcadas pela unidade da formação social latino-americana e caribenha.

Pois bem, além das obras do Gabriel García Márquez, destacam-se os inquietantes romances do Alejo Carpentier e suas manifestações da realidade cubana; o mundo labiríntico de Juan Rulfo e as artimanhas literárias de Carlos Fuentes, ambos mexicanos. Ademais, quando a nossa referencialidade pauta-se no sul deste continente, insere-se o escritor José J. Veiga, sonhador, que transformou a realidade num mundo maravilhoso; Murilo Rubião e seus contos lúcidos e desconcertantes; Julio Cortázar e a literatura que nos impressiona pela estranheza da construção temporal, os penetrantes personagens que nos tiram o fôlego ao desbravar em suas histórias e vidas. Dentre tantos outros autores inseridos na corrente literária que se convencionou chamar de realismo mágico, realismo maravilhoso e real maravilhoso.

Diante desses elementos introdutórios, cabe-nos duas notas reflexivas para a análise das obras, uma de caráter eminentemente histórico sobre o contexto de emersão do realismo maravilhoso, e outra teórica sobre as polêmicas constitutivas do caráter mítico, maravilhoso e/ou mágico no realismo que unifica essa corrente literária.

A partir da década de 1950 evidencia-se na América Latina e no Caribe processos de acirramento de projetos de desenvolvimento dependente-associado ao capital internacional. Paralelamente, irrompiam, em alguns poucos países, processos políticos convulsionados pelas revoltas das massas, com forte inclinação radical e progressista, a exemplo de Cuba. Porém, ergueram-se hegemonicamente, nessas latitudes, projetos autocráticos de tomada de poder com giros políticos e sociais de revigoração do substrato burguês, consubstanciado por um forte poder ideológico de aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. Contrariamente, observam-se movimentos que reivindicavam as liberdades de expressão, denunciavam as recentes sociedades autoritárias constituídas, defendiam a democracia e os direitos sexuais e reprodutivos. Na literatura, emergia o *boom* latino-americano, como foco de crítica à monocromática realidade imperante.

Assim nos diz Gabo:

Não é completamente casual que cinco ou seis escritores de distintos países latino-americanos de repente se encontrem escrevendo, de certa forma, volumes separados do mesmo romance, libertos de cintos de castidade, de espartilhos doutrinários, e captando as verdades que estavam ao nosso redor, pairando, e das quais nós estávamos com medo; por uma parte, porque os camaradas nos repreenderam e, por outra parte, porque os galegos, os Rivera, os Icaza, as haviam maltratado, esbanjado e prostituído (GARCÍA MÁRQUEZ, 1967, p. 1)⁵.

O contexto sócio-histórico do realismo maravilhoso – como período de destacada luta pelas liberdades políticas, sexuais e eróticas – consubstancia obras e personagens que estão carregadas de uma resistência às opressões e da luta contra os fundamentalismos e interditos. Portanto, os elementos sócio-históricos que permitem a febril manifestação literária assentam-se nas conformações de modelos de desenvolvimento dos países latino-americanos tracejados pela mudança de padrão econômico que combinavam as bases agrárias desses países e o impulsionar dos processos de industrialização. O surgimento dessa corrente literária está fortemente marcado pelo declínio da base agroexportadora e a renovada alteração das relações sociais urbanas.

⁵ “No es completamente casual que cinco o seis escritores de distintos países latinoamericanos nos encontremos de pronto, ahora, escribiendo en cierto modo tomos separados de una misma novela, liberados de cinturones de castidad, de corsés doctrinarios, y atrapando al vuelo las verdades que nos andaban rondando, y a las cuales les teníamos miedo; por una parte, porque nos regañaban los camaradas, y por otra parte, porque los Gallegos, los Rivera, los Icaza, las habían manoseado mal y las habían malgastado y prostituido”. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1967, p. 1).

A segunda nota reflexiva pauta-se no caráter da crítica literária ao significado do realismo maravilhoso. Diz respeito ao enquadramento literário de seus autores e obras. O que distingue o gênero literário em questão? Para Arturo Uslar Pietri (1948), o elemento que distingue o realismo mágico é a consideração do homem como mistério em meio à realidade, uma adivinhação poética ou uma negação poética da realidade. Portanto, o elemento identificador reside no caráter mítico, numinoso que transcende as barreiras da racionalidade e do real. Ou seja, que advogam por uma interpretação fantasmagórica ou fronteira do real.

Pietri (1948) aponta o caráter mágico da literatura em questão e estabelece, já na década de 1940, as bases para a constituição do realismo mágico. Distintamente dessa interpretação, encontramos a designação do real maravilhoso pautada por Alejo Carpentier:

O maravilhoso começa a sê-lo de maneira inequívoca quando surge de uma inesperada alteração da realidade (o milagre), de uma revelação privilegiada da realidade, de uma iluminação incomum ou particularmente favorável à riqueza despercebida da realidade, de uma expansão das escalas e categorias da realidade, percebidas com particular intensidade em virtude de uma exaltação do espírito que o leva a um modo de “estado limite” (CARPENTIER, 2011, p. 10)⁶.

Distanciamos dessas interpretações e pautamos nossas reflexões na apreensão de Gabriel García Márquez. Para o respectivo autor, o realismo maravilhoso caracteriza-se por uma literatura que expressa a realidade e retrata o chão histórico do cotidiano latino-americano que brota as coisas admiráveis e poéticas. Trata-se da apreensão do real a partir do alargamento de suas dimensões visíveis e ocultas, palpáveis ou indecifráveis. Ademais, evidencia uma negação da cisão entre o real e o maravilhoso e, ao mesmo tempo, uma diferenciação do mágico com o maravilhoso. Assim nos alerta Gabo, numa belíssima conversa com o amigo e jornalista Plinio Apuleyo Mendoza, que ocasionalmente foi publicada como livro intitulado *Cheiro de goiaba*:

De repente compreendi que existiam na literatura outras possibilidades além das racionalistas e muito acadêmicas que tinha conhecido até então nos manuais do colégio. [...] Com o tempo descobri, não obstante, que não se pode inventar ou

⁶ “Lo maravilloso comienza a serlo de manera inequívoca cuando surge de una inesperada alteración de la realidad (el milagro), de una revelación privilegiada de la realidad, de una iluminación inhabitual o singularmente favorecedora de las inadvertidas riquezas de la realidad, de una ampliación de las escalas y categorías de la realidad, percibidas con particular intensidad en virtud de una exaltación del espíritu que lo conduce a un modo de ‘estado límite’” (CARPENTIER, 2011, p. 10).

imaginar o que der na telha. [...] A imaginação é apenas um instrumento de elaboração da realidade. Mas a fonte de criação, afinal de contas, é sempre a realidade (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 45-46).

Para o escritor, todo romance é uma transposição poética da realidade, uma adivinhação do mundo (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014). A realidade está carregada de coisas extraordinárias que geram espanto e atacam o imaginário. Contudo, a base é sempre o real e suas maravilhosas manifestações cotidianas.

Ao lê-los, embora tenhamos referências que margeiam uma tênue relação entre o mítico e o real, prevalece como elemento determinante a concreticidade do movimento do real. Ademais, brota de situações casuais, personagens comuns, cenários conhecidos, sonho, desejo, medo, frustrações. Ou seja, situações que nos são familiares e transitam na realidade de todos nós. Diante disso, utilizaremos aqui a designação de realismo maravilhoso.

O erotismo no realismo maravilhoso: as obras *Do amor e outros demônios* e *Memórias de minhas putas tristes*, de Gabriel García Márquez

Apoiemo-nos nas considerações de Julio Cortázar (2015) ao tratar sobre o tema erotismo e literatura. Para este autor, é um tema espinhoso e complexo na América Latina. Sobretudo porque nessas latitudes as influências do paganismo são subsumidas pelo domínio cristão nas relações sociais vigentes e suas representações literárias. A atividade erótica se reveste de invólucro carregado de tabu, hesitação e proibição. De acordo com Cortázar:

Há um sistema, um código moral que se constitui pela via cristã – tanto na linha católica como na protestante, com diferentes matizes –, que faz com que tudo o que se refere ao erotismo como uma de nossas atividades humanas seja posto entre parênteses na hora de escrever (2015, p. 271).

Para o escritor, a hipocrisia se constitui ao perceber que a oralidade nossa é carregada de linguagem erótica, mas a escrita é revestida pela moral e timidez. Nessa direção, aponta uma importante distinção entre o erótico e o pornográfico:

(...) a pornografia na literatura é sempre negativa e desprezível no sentido de que são livros, ou situações de livros, escritos deliberadamente para criar situações eróticas que provoquem no leitor determinada excitação ou determinada tendência; em contrapartida, o erotismo na literatura significa o fato de que a vida erótica do homem é tão importante e tão fundamental como sua vida mental, intelectual e sentimental. Quando falo de erotismo na literatura, me refiro ao tratamento de algo que é profundamente nosso, de cada um dos que estamos neste momento nesta sala, enquanto a pornografia aponta sempre de alguma maneira para o comercial, a criar sensações de tipo carnal que nada têm a ver com o verdadeiro erotismo (CORTÁZAR, 2015, p. 273).

Diante disso, partimos do entendimento do erótico como elemento constitutivo do ser social, enquanto processo de humanização e produto das interações valorativas das relações do desejo, excitação e da vontade libidinosa.

Após essas notas explicativas das bases literárias sobre as quais estamos debruçados, podemos esboçar elementos analíticos das obras selecionadas. Não tenho como intenção delimitar as influências literárias e as bases formativas de Gabo, tampouco tratar de teoria e da crítica literária concernente ao filho de Aracataca. Aqui, volto-me a relatar experiências literárias, os sabores e as cores dos universos criados e consagrados nas últimas décadas na América Latina e no Caribe. Portanto, adentraremos na perspectiva de enxergar como o erótico se encontra retratado em duas obras em particular: *Do amor e outros demônios* e *Memórias de minhas putas tristes*, de Gabriel García Márquez.

Nessa direção, a linha de argumentação que defendemos pauta-se na perspectiva de que o erótico, nas duas obras, se expressa timidamente. Há um irrealizável desejo carnal que é construído lentamente nas narrativas, e paralelamente se observa o realizável encontro com o amor. Entre os extremos – sexo e amor –, transita desritmada a dimensão do erótico.

Do amor e outros demônios trata-se de uma visita ao convento de Santa Clara quando, no ofício de jornalista, o escritor depara-se com as criptas funerárias que estavam para ser demolidas. Entre elas, encontrava-se a de uma menina de 12 anos:

A lápide saltou em pedaços ao primeiro golpe da picareta, e uma cabeleira viva, cor de cobre intensa, se espalhou para fora da cripta. O mestre-de-obras quis retirá-las inteira, com a ajuda de seus operários, e quanto mais a puxavam, mais comprida e abundante parecia, até que saíram os últimos fios, ainda presos a um crânio de menina. No nicho ficaram apenas uns ossinhos miúdos e dispersos, e na pedra carcomida pelo salitre só se lia um nome, sem sobrenomes: Sierva María de Todos los Ángeles. Estendida no chão, a cabeleira esplêndida média vinte e dois metros e onze centímetros (GARCÍA MÁRQUEZ, 2011, p. 11).

Esta cena o fez lembrar uma velha lenda contada pela avó materna, na qual havia uma marquesinha que foi mordida por um cachorro e acabou morrendo de raiva, e que possuía um cabelo que arrastava como uma cauda de um vestido de noiva. Essas memórias produziram um romance mergulhado numa relação erótica e sincrética que envolve a menina Sierva María e o padre Cayetano Delaura.

O romance inicia em torno do adoecimento da Sierva María em decorrência da mordida do cachorro, e da possibilidade iminente de ter contraído raiva. No primeiro domingo de dezembro, em um mercado público, a menina de doze anos, Sierva María de Todos los Ángeles, filha do Marquês de Casaldüero é acometida pela fúria de um cachorro que lhe morde o tornozelo. Atribui-se ao animal a infeliz marca da raiva que, por extensão, contaminaria mortiferamente suas vítimas. Com a dúvida sobre a possibilidade real de a menina ter contraído raiva, o Marquês socorre-se de várias maneiras para salvá-la. O primeiro contato com o médico Abrenuncio revela ser infrutífera qualquer possibilidade de cura.

O Marquês de Casaldüero investe todos os meios para a obtenção da cura da filha. Diferentemente, Bernarda, mãe de Sierva María, desde o nascimento repousava na criança as piores sensações e desejos, detestando qualquer sinal que remetesse à infeliz menina. Ao impetrar uma solução confessional para a filha, o romance encobre-se de uma centralidade nos dogmas cristãos e na iminente possibilidade de endemoniamento de Sierva María. Enclausurada e presa em fatos extraordinários que lhe são atribuídos, a menina é submetida ao processo de exorcização pelo bispo, que remete o trabalho ao fiel e cuidadoso Cayetano Delaura.

Gradativamente, a narrativa explicita a grande dificuldade de prosseguimento das ações de exorcismo diante do encantamento e da paixão do padre. A história transita em torno das tentativas apaixonadas de conquista e salvação da menina supostamente endemoniada.

Intercruzado com as tentativas de cura da menina, desenrola-se o mal-entendido casamento dos pais de Sierva María. A relação do Marquês de Casaldüero com Bernarda Cabrera é fruto da tradição e dos costumes reinantes no período de colonização colombiana, marcada por relações sexuais e matrimoniais sob a conjugação da decadente estrutura política e social da Casa Grande. Tem-se um casamento por conveniência, no

qual a mulher é descrita “como sedutora, rapace, farrista, e com uma avidez de ventre de saciar um quartel (GARCÍA MÁRQUEZ, 2018, p. 10).

Contudo, a narrativa apresenta uma tensão existente desde o início da relação, com ausência de qualquer sentimento de amor entre os dois, e o surgimento de uma gravidez abruptamente anunciada por Bernarda obriga o Marquês ao estabelecimento dos acordos matrimoniais. Logo após o casamento, a vida do casal resumia-se ao estado vegetativo do Marquês e à insidiosa administração dos negócios e da casa por Bernarda. Com sete meses de gestação, Sierva María de los Ángeles nasce com graves complicações. A menina era a síntese do ódio que orbitava entre o casal, e em certo momento da narrativa, o Marquês assim o confirma: “Embora você não a queira, e eu a queira ainda menos, você é a mãe” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2018, p. 23). O desenrolar da trama expõe o decadente casamento por conveniência, destituído de qualquer sentimento afetivo, sexual ou erótico.

Do amor e outros demônios escancara a condição aviltante do processo de colonização atribuído ao universo feminino. As conformações sexuais eram, em grande parte, marcadas pelo impulso animalesco do colonizador, pelas práticas do estupro e da dominação dos corpos, como objeto de manuseio de seus donos. Consta-se essa afirmação na condição imposta a Sierva María pelo poder paternal e, posteriormente, confessional de cerceamento de sua liberdade. Mas, também, na trajetória da personagem Bernarda, diante da frustrante necessidade de casar-se e ter um projeto de maternidade forçada pelo seu genitor.

Aqui se destaca os padrões machistas, patriarcais, falocêntricos que determinam formas de ser e viver de mulheres. Bernarda e Sierva María, mãe e filha, são subjugadas pelo patriarcado, ambas mitigadas a viverem tatuadas por determinações que não lhes são pautadas pela escolha. Mas, ao mesmo tempo, geram a transgressão: a negativa da maternidade, do mando religioso e patriarcal, a revolta e a inquietação diante do instituído.

Portanto, a realidade histórica se configura por processos de exploração/dominação de suas vidas, em diferentes dimensões, desde o controle dos corpos e sua sexualidade aos diversos espaços de sua inserção na sociedade.

O erótico se esconde nos dramas dos seus principais personagens, como elemento de transição, marcado pelo disciplinamento conservador e religioso. As mulheres são representadas com o poder da sedução e do encanto, já os homens, na condição de contemplação e desejo. Nesse sentido, observaremos os desdobramentos da segunda obra

tratada, *Memórias de minhas putas tristes*. Na obra, a relação entre sexo, erotismo e amor se torna mais demarcada, sobretudo impondo ao erótico a linha tênue entre sexo e amor.

Em memórias de minhas putas tristes, Gabo incita o sexo como consolo e parte realizável e indispensável no viver. Em seu nonagésimo aniversário, o narrador dá-se de presente uma noite de amor com uma jovem virgem e procura a famosa casa de Rosa Cabarcas. O desenrolar da narrativa expõe que “o sexo é o consolo que se tem quando não nos alcança o amor” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2013, p. 79).

Ao deparar-se com a menina nua e dormindo, o narrador observa e descobre o prazer, a contemplação do corpo, o desejo, o erótico se reencontra na dual relação entre satisfação e necessidades. E, portanto, o sexo se perde no despertar erótico que está envolto pelo encantamento do querer, do amar. O sexo, algo trivial para o narrador, consumido abundantemente em toda vida como mercadoria, não figura como primordial no romance. Ao contrário, “fazíamos amores sem amor” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2013, p. 35), o que denota a incompletude e a busca do narrador por um sentimento que lhe é estranho. Ao sentir-se desafiado e encantado pela menina, pela primeira vez, manifesto à sua frente, encontra-se com o amor.

O narrador, diferentemente das diversas relações sexuais vivenciadas, se debruça sobre olhar e contemplar o corpo e a singeleza da menina. O sexo e o erótico se chocam diante da desconcertante postura do narrador, que é surpreendido por um desejo alheio a suas experiências e costumes. O erótico se realiza na proporção em que o sexo em si se torna supérfluo, aos poucos o amor torna-se presença e preenche o estado de ser do narrador, ele se encontra, inadvertidamente, com seu primeiro amor.

Por sucessivas vezes esses encontros de repetiram, e na mesma proporção, o envolvimento e o sentimento cresciam vertiginosamente. A cada encontro, a menina era presenteada e seu quarto envolvia-se do gosto e do sentimento do narrador. O corpo e sua contemplação tornam-se a tônica nesses encontros, é evidente uma mudança de algo carnal e sexual, que motivou o primeiro encontro do narrador, para o incontável impulso do querer e amar.

O nexa constitutivo do romance está envolto no desejo motivador de sentimentos atravessados pela incompletude e na falta de esperança em romper com esse ciclo há décadas vivido. Porém, o encontro com a pobre menina gera no narrador a completude tão desejada em vida. Ao término, esbraveja ao mundo: “Era enfim a vida real, com meu

coração a salvo, e condenado a morrer de bom amor na agonia feliz de qualquer dia depois dos meus cem anos” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2013, p. 127).

Considerações finais

Ao nos debruçarmos no conjunto das obras aqui retratadas, podemos destacar que a dimensão do erótico encontra-se velada pela esfera privada. O olhar e o perceber eroticamente estão intrinsecamente ligados ao obscuro, ao sigilo, ao medo. Nas duas obras, tem-se uma erótica dissimulada, conduzida pelo ulterior movimento inconsciente do amor. Não se realiza o sexo, transita-se eroticamente entre encontros, nos quais o sublime e o numinoso amor se reverberam como busca e desejo intenso dos personagens.

O erótico se expõe nos ritos que estão fortemente tatuados em padrões, costumes, normas e construções, as quais são interpeladas pelo incendiar do desejo, conhecer, excitação e prazer. Nas obras, salta-nos aos olhos a condição da mulher atormentadora, demoníaca, que conduz à insanidade, ao desejo incontrolável e ao abandono das travas morais que a cercam; ao mesmo tempo, a ruptura e a resistência das personagens diante da imposição machista.

Há uma devoção à virgindade, à pureza feminina. Em ambas as obras, identificam-se como personagens principais adolescentes virgens. O autor nos provoca a perceber uma teia erótica que essas meninas geram nos homens, como se a elas fosse dado o caráter da provocação e excitação alheia, uma visão da mulher como pecado e interdito. Portanto, provocadora dos instintos eróticos e sexuais, personificação de um demônio que corrói todos os homens. Ao mesmo tempo, nos permite refletir sobre o fio que divide o real e o literário, portanto, as marcas de uma sociedade autoritária, machista e desigual que impõe controle e disciplinamento sexual e reprodutivo às mulheres.

Nesse sentido, as obras são expressões das contraditórias dinâmicas operadas pelas relações sociais na América Latina, em particular, as relações eróticas e as permanências e rupturas dos interditos evidenciados pelas mulheres. Que o real e o literário caminhem no sentido de superação dessas marcas no cotidiano de mulheres e homens.

Referências bibliográficas

CARPENTIER, Alejo. *El reino de este mundo*. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

CHIAMPI, Irlemar. *O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CORTÁZAR, Julio. *Aulas de literatura*: Berkeley, 1980. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CRUZ, Juan. *Cien veces Gabo*. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2013/01/18/eps/1358520917_568322.html. Acesso em: 19/05/2018.

GARCÍA MARQUEZ, Gabriel. *Carta de Gabo a Plínio* (1967). Disponível em: <http://loescriboportubien.blogspot.com/2013/01/carta-de-gabo-plinio.html>. Acesso: 10/02/2018.

_____. *Memórias de minhas putas tristes*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *Do amor e outros demônios*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

_____. *Cheiro de goiaba: conversas com Plinio Apuleyo Mendoza*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2014.

_____. *Do amor e outros demônios*. (2018a) Disponível em: http://www.kbook.com.br/livraria/wpcontent/files_mf/doamoreoutrosdemoniosgabrielgarciamarquez.pdf Acesso em: 20/01/2018.

_____. *Memórias de minhas putas tristes*. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

USLAR PIETRI, Arturo. *Letras y hombres de Venezuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 1948.

***Ars erotica e scientia sexualis* em Foucault: os diferentes procedimentos que produzem discurso verdadeiro sobre o sexo**

*Igor Freitas Martins*⁷

RESUMO

De acordo com Foucault, é possível identificar dois procedimentos que vinculam o sexo à verdade, a saber, a arte erótica e a ciência sexual. Nesta, muito mais do que manter um saber secreto sobre o sexo individual, procura-se mesmo manifestar exaustivamente a verdade do sexo. Isso se dá pela técnica de confissão, vinda da penitência cristã e absorvida pela ciência, que impõe exaustivamente a necessidade de falar sobre o sexo. Naquela, trata-se de buscar, junto com um mestre, uma verdade sobre o sexo que diz de sua qualidade, de sua maior ou menor apreciação, que não deve ser exposta para todos, mas que deve constituir um tipo de saber esotérico. Assim, o trabalho aqui apresentado caracteriza a *arte erótica* e a *ciência sexual*, apontando suas principais diferenças, a fim de conceber o discurso verdadeiro sobre o sexo como algo contingente, que muda de acordo com a sociedade em que está inserido e com os procedimentos utilizados em sua elaboração, e não como discurso natural onde o sexo é apresentado como essência imutável.

PALAVRAS-CHAVE

Sexo; Arte erótica; Ciência sexual.

⁷ Discente da Universidade Federal de Goiás – Regional Cidade de Goiás. Orientador: Prof. Dr. Pedro Jonas de Almeida.

Ars erotica e scientia sexualis in **Foucault: the different procedures that produce true discourse on sex**

ABSTRACT

According to Foucault, it is possible to identify two procedures that link sex to truth, namely, erotic art and sexual science. In this, much more than maintaining a secret knowledge about the individual sex, it even seeks to fully express the truth of sex. This is done by the technique of confession, coming from Christian penance and absorbed by science, which exhaustively imposes the need to talk about sex. In it, it is a matter of seeking, together with a master, a truth about sex that says of its quality, of its greater or lesser appreciation, which should not be exposed to all, but which must constitute a kind of esoteric knowledge. Thus, the work presented here characterizes erotic art and sexual science, pointing out its main differences, in order to conceive the true discourse on sex as something contingent, which changes according to the society in which it is inserted and with the procedures used in its elaboration, and not as natural discourse where sex is presented as an immutable essence.

KEYWORDS

Sex; Erotic art; Sexual Science.

Introdução

O sexo foi alvo e objeto de discurso. Muito é dito sobre a verdade do sexo, sobre quais práticas sexuais devem ou não devem ser exercidas, quais desejos são anormais ou desviantes. Porém, este texto pretende analisar este movimento: tomar a pretensa naturalidade de tais verdades como um problema, isto é, não partir de uma posição interna ao discurso de verdade sobre o sexo. Em outras palavras, é uma análise que deve partir da exterioridade da verdade sobre o sexo sem tomá-la como séria, e sim como produto de discursos. Quem faz tal movimento analisado é Michel Foucault, intelectual francês do século XX. Foucault tenta apresentar a verdade do sexo não como um produto da natureza do próprio sexo, mas como obra de diferentes procedimentos discursivos que remetem a diferentes tipos de sociedades. Nesse sentido, no livro *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault afirma a existência de uma arte erótica em oposição a uma ciência sexual. São, na perspectiva foucaultiana, procedimentos que edificam discursos verdadeiros diversos, e que, portanto, produzem verdades que não se assemelham. Assim, neste texto iremos analisar a pesquisa que Michel Foucault realiza sobre as diferentes técnicas de poder que fabricam discurso verdadeiro sobre o sexo, a fim de conceber semelhante discurso não enquanto verdade natural e imutável, mas enquanto verdade produzida por múltiplos mecanismos de poder que remetem a diferentes tipos de sociedades.

A produção de discurso verdadeiro sobre o sexo

Nas palavras do próprio Foucault, é possível apontar, por um lado,

[as sociedades] – e elas foram numerosas: a China, o Japão, a Índia, Roma, as nações árabes-muçulmanas – que dotaram de uma *ars erótica* [...]. [Por outro lado] nossa civilização, [que], pelo menos à primeira vista, não possui *ars erótica*. Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma *scientia sexualis* (1999, p. 57).

Existem dois procedimentos que produzem verdade sobre o sexo, e cada um desses procedimentos remete a sociedades distintas. A arte erótica, como bem apontou Foucault,

é própria das sociedades orientais, já a ciência sexual reflete o procedimento utilizado pelas sociedades ocidentais na produção de discurso verdadeiro sobre o sexo.

A arte erótica

A arte erótica se preocupa, sobretudo, com o prazer. Ela toma o prazer sexual como prática, enquanto experiência que produz verdade. De acordo com Silva e Ribeiro, “considerava-se o prazer, sem vínculos a prescrições morais, proibições ou permissões, ou seja, o saber da arte erótica é atribuído à própria prática sexual” (2011, p. 528). Se o prazer é levado em consideração pela arte erótica na produção da verdade sobre o sexo, é na medida em que ele deve revelar uma verdade sobre o próprio prazer: “Na ars erotica, a verdade do sexo se extrai do prazer mesmo” (CASTRO, 2016, p. 44). Portanto, não se trata de ponderar o sexo enquanto experiência que produz prazer proibido ou prazer lícito; não se trata de considerar o prazer sexual enquanto elemento útil ou inútil para a sociedade, mas de contemplar o prazer sexual na sua maior ou menor intensidade, contemplá-lo em suas propriedades específicas, “sua duração, suas reverberações no corpo e na alma. Melhor ainda: este saber deve recair, proporcionalmente, na própria prática sexual, para trabalhá-la de dentro e ampliar seus efeitos” (FOUCAULT, 1999, p. 57).

Desse modo, a arte erótica se preocupa com uma verdade que diz do próprio prazer sexual, como aumentar ou diminuir a intensidade desse prazer, apontar a duração e as qualidades do prazer. Como bem coloca Ribeiro ao comentar Foucault, “o que contava era a intensidade do prazer, sua qualidade e duração” (2006, p. 102). Ademais, essa verdade criada é retomada pelas práticas sexuais. Não se trata de um procedimento que apenas constata certas características do prazer sexual, mas, além de constatar, aumenta, redireciona, em suma, reconfigura o prazer sexual através da verdade criada inicialmente.

Há ainda outras características que delimitam a arte erótica. De acordo com Foucault, o saber criado por essa arte devia ser mantido “na maior discrição, pois segunda a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado” (1999, p. 57). Há, por conseguinte, aquilo que Foucault chamou de “relação com o mestre detentor dos segredos”. Não é apenas aquele que sente o prazer sexual que detém a verdade secreta do gozo, mas há também um mestre responsável pela orientação do discípulo e pela transmissão da verdade secreta sobre o prazer sexual.

Na arte erótica existe uma relação entre discípulo e mestre que produz um saber esotérico sobre o prazer sexual, um saber oculto que só é conhecido por quem está inserido na arte: o mestre, que possui um saber que deve ser transmitido, e o aluno, que é elemento fundamental na produção de novos saberes e que retoma os efeitos de tais verdades. “Os efeitos dessa arte magistral”, dirá Foucault, “[...] devem transfigurar aquele sobre quem recaem seus privilégios: domínio absoluto sobre o corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir da longa vida, exílio da morte e de suas ameaças” (1999, p. 57). Destarte, o saber esotérico produzido reconfigura, transmuta aquele que sente o prazer. Mas também transmuta aquele que observa o prazer sentido pelo aprendiz, pois tal prazer sexual constitui elemento na produção da verdade de que o mestre vai tomar parte.

Foucault nota que a arte erótica é própria das sociedades orientais. O Japão e a China, apontará Foucault, por exemplo, são países que desenvolveram uma arte erótica. As sociedades ocidentais, por outro lado, desenvolveram uma *scientia sexualis*. Percebemos que Foucault acredita que o procedimento que a sociedade ocidental utiliza para produzir discurso verdadeiro sobre o sexo é totalmente diverso daquele procedimento esotérico já mencionado. E isso ocorre, principalmente, porque a ciência sexual não utiliza a relação mestre-aprendiz de iniciação nos saberes secretos.

A ciência sexual

Nas palavras do próprio Foucault, “a civilização ocidental, há séculos, em todo caso, não conheceu a arte erótica: ela ligou as relações do poder, do prazer e da verdade de um modo totalmente diferente: o de uma ‘ciência do sexo’” (2014, p. 4). Enquanto a arte erótica é caracterizada pelo saber esotérico acerca do prazer produzido com o mestre, a ciência sexual aparece através da confissão e de sua preocupação com os desejos.

De acordo com Foucault, “desde a Idade Média, pelo menos, as sociedades ocidentais colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção de verdade” (1999, p. 58). Porém, o uso que se deu à confissão mudou desde então, pois ela foi absorvida por diferentes domínios. Assim, é possível dizer de um uso cristão da confissão, e de um uso, como veremos posteriormente, científico da confissão:

A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros [...]. O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente (FOUCAULT, 1999, p. 59).

Portanto, é preciso apontar a diferença entre a análise foucaultiana da confissão cristã e entre a análise foucaultiana da confissão científica, pois são dois domínios distintos em que a confissão vem tomar parte na produção da verdade. “Somos levados a confessar tudo, expor nossos prazeres através de duas modalidades de produção de verdade: os procedimentos da confissão [cristã] e a discursividade científica” (RIBEIRO, 2006, p. 103).

A confissão, ato enunciativo onde o sujeito do enunciado corresponde a quem enuncia, foi um instrumento profundamente utilizado pela penitência cristã. Foi o Concílio de Latrão que regulamentou, em 1215, o sacramento da penitência e introduziu a confissão nas condutas religiosas. Através dela era possível constatar os pecados, analisar as faltas, apontar as penitências. E o sexo não deixou de ser alvo dessa insistente preocupação religiosa. Nas palavras de Foucault, “desde a penitência cristã até os nossos dias o sexo tem sido a matéria privilegiada de confissão” (1999, p. 60). O discurso verdadeiro sobre o sexo no Ocidente faz parte dessa aparelhagem que comporta a confissão. É através da enunciação do verdadeiro sobre quem enuncia, para outrem, que o sexo é levado em consideração. Não se trata, portanto, daquele ritual secreto de iniciação oriental. Trata-se, isto sim, de um ritual que pede a enunciação exaustiva da verdade sobre o sexo.

Ademais, não há apenas o caráter ritualístico do discurso na confissão cristã, mas também um caráter político. Nas palavras do autor francês, a confissão

é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar (FOUCAULT, 1999, p. 61).

A confissão enquanto relação de poder aponta para a existência de outra pessoa que participa da produção de verdade. Porém, é totalmente diversa da relação iniciando-mestre

apontada na arte erótica. Se existe uma instância de confissão é na medida em que a própria enunciação da verdade desencadeará efeitos em quem enuncia a verdade. Se existe “o outro” na confissão é porque quem confessa se modifica através do requerimento do outro. Nas palavras de Foucault, através da confissão “inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação” (1999, p. 61). Assim, o sexo está imerso num discurso que não se fundamenta em um saber das maiores ou menores intensidades do prazer, das propriedades e qualidades da prática sexual, mas de um saber relacionado ao permitido e ao proibido, a um sexo que deve ser purificado, em suma, é um saber do sexo sem faltas.

A estrutura de poder que está presente na *scientia sexualis* não produz um discurso verdadeiro que surge através de um mestre, tampouco é um discurso tradicional. Como bem colocou Foucault, essa produção vem “de baixo, como uma palavra requisitada, obrigada, rompendo, através de alguma pressão imperiosa, os lacres da reminiscência ou do esquecimento” (1999, p. 62). A verdade produzida, portanto, não é retificada por um mestre, tampouco por uma memória-tradição, mas por uma memória-enunciação. Se a memória é utilizada, não é na medida em que remete a um conjunto de saberes antigos e esotéricos sobre o prazer, mas a saberes obscuros que o indivíduo possui sobre si mesmo e que são passíveis de enunciação.

É isto o que Foucault afirma sobre a esfera de dominação presente na estrutura de poder da ciência sexual:

A instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois é ele o pressionado), mas do lado de quem escuta e cala; não do lado do que sabe e responde, mas do que interroga e supostamente ignora. E finalmente, esse discurso de verdade adquire efeito, não em quem o recebe, mas sim naquele de quem é extorquido (FOUCAULT, 1999, p. 62).

Quem fala é quem deve ser purificado, perdoado, liberto, por quem escuta. Se há verdade produzida através da confissão, é na medida em que a enunciação é ouvida por outrem e produz efeitos sobre quem a enunciou.

Eis expostos as características da ciência sexual e o procedimento que lhe é próprio, a confissão. Foucault acredita que a confissão é o manancial da produção de verdade sobre o sexo na sociedade ocidental. Porém, é certo que o autor nota diferenças fundamentais nos domínios que admitem a confissão.

De acordo com Foucault, a confissão “durante muito tempo permaneceu solidamente engastada na prática penitenciária”, porém, a partir da “pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, perdeu sua situação ritual e exclusiva: difundiu-se; foi utilizada em toda uma série de relações” (1999, p. 62). A confissão, inicialmente pertencente ao cristianismo e aos seus ritos penitenciais, passa a integrar um campo muito mais extenso. Não se trata apenas de fazer confessar os cristãos, mas os filhos, os pacientes psiquiátricos, os alunos, os doentes. A partir do século XVIII, as ciências absorvem a confissão, e o discurso verdadeiro sobre o sexo construído através da confissão passa a ser uma verdade científica.

É isto o que Foucault diz a respeito da disseminação da confissão por múltiplos domínios:

a confissão se abre, senão a outros domínios, pelo menos a novas maneiras de percorrer tais domínios. Não se trata somente de dizer o que foi feito – o ato sexual – e como; mas de reconstituir nele e ao seu redor, os pensamentos e as obsessões que o acompanham, as imagens, os desejos (FOUCAULT, 1999, p. 63)

A produção do discurso científico verdadeiro sobre o sexo, através da confissão, não remete apenas à prática sexual propriamente dita, isto é, a confissão não deve designar apenas as formas pelas quais se obteve o prazer sexual. Na verdade, a confissão, no domínio científico, preocupa-se com as redondezas da prática sexual, preocupa-se com os elementos que aparecem junto com o sexo, a saber, determinados juízos, certas obsessões, pensamentos inapropriados que surgem ao redor da relação sexual. Assim, é correto afirmar que Foucault observa uma mudança crucial naquilo que é importante na confissão. Outrora confissão dos pecados, a confissão, através de esquemas científicos, passa a ser a confissão das obsessões, dos desvios, das figuras indesejadas, que aparecem ao redor da prática sexual.

Na perspectiva foucaultiana, para que fosse possível tal mudança de domínio do exercício confessional, a confissão precisou se adequar aos esquemas científicos. Assim, Foucault apontará cinco procedimentos “pelos quais essa vontade de saber relativa ao sexo, que caracteriza o Ocidente moderno, fez funcionar os rituais de confissão nos esquemas de regularidade científica” (1999, p. 64).

Em primeiro lugar, houve aquilo que Foucault chamou de codificação clínica do fazer falar. Tal codificação trata de combinar a confissão – enunciação da verdade em que

o sujeito na enunciação corresponde a quem proclamou o enunciado – e o exame – a possibilidade de apontar sinais e sintomas cientificamente válidos.

O segundo procedimento foi postular uma causalidade difusa em relação ao sexo. Dito em detalhes, este procedimento tratou de imputar ao sexo uma capacidade causal polimorfa, tratou de criar um postulado onde o sexo é visto como causa de múltiplos desvios e acidentes. Como o próprio Foucault afirma, “dos maus hábitos das crianças às tísicas dos adultos, às apoplexias dos velhos, às doenças nervosas e as degenerescências da raça, a medicina de então teceu toda uma rede de causalidade sexual” (1999, p. 65). Ademais, a suposta implicação do sexo com múltiplas doenças justificava a exaustiva preocupação com o sexo. Já que o sexo pode causar diferentes males, é ele que deve ser objeto de permanente preocupação. “Os perigos ilimitados que o sexo traz consigo justificam o caráter exaustivo da inquisição a que é submetido” (1999, p. 65), apontará Foucault.

O terceiro procedimento utilizado para introduzir a confissão num esquema científico foi apontar a verdade sexual como algo latente, obscuro. Uma confissão rápida, direta, não traz a verdade sexual imediatamente. Para Foucault, a medicina vê no sexo um campo obscuro que deve ser clarificado. “O século XIX desloca a confissão ao integrá-la a um projeto de discurso científico; ela não tende mais a tratar somente daquilo que o sujeito gostaria de esconder, porém daquilo que se esconde ao próprio sujeito” (FOUCAULT, 1999, p. 65). Se a verdade se esconde não é porque o sujeito assim o quer, mas porque faz parte da própria natureza do sexo se esquivar. É preciso, portanto, um trabalho incessante, não só de quem confessa, mas também de quem ouve a confissão (o médico, o psicanalista, o professor, os pais) para trazer ao claro aquela verdade que nem mesmo quem confessa a aprecia.

O terceiro procedimento traz necessariamente o quarto artifício, a saber, mesclar o método de interpretação com a confissão. O quarto procedimento coloca quem ouve a confissão em um novo papel. Não se trata mais de ouvir para perdoar, mas de ouvir para tomar parte na produção da verdade. Nas palavras do próprio Foucault,

a verdade não está unicamente no sujeito, que revelaria pronta e acabada ao confessá-la. Ela se constitui em dupla tarefa: presente, porém incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, só podendo completar-se naquele que a recolhe. A este incumbe a tarefa de dizer a verdade dessa obscura verdade (1999, p. 66).

Assim, aquele que escuta quem confessa não é somente o detentor do perdão, mas também o detentor da clara verdade sobre a obscura verdade. A verdade enunciada por quem confessa necessita que uma nova verdade a absorva, essa segunda verdade é aquela produzida por quem ouve. Isso quer dizer que a confissão não é mais a produção direta de uma verdade, mas um sinal, um sintoma. Quando ela ocorre, o importante não é o conteúdo que o sujeito tem a falar, mas o sinal que aquilo que ele fala representa para quem escuta. A confissão a respeito do sexo não é mais uma prova, mas algo a ser interpretado (FOUCAULT, 1999).

De acordo com Foucault, há ainda um quinto procedimento utilizado para adequar a confissão aos esquemas científicos. O quinto procedimento acontece “através da medicalização dos efeitos da confissão: a obtenção da confissão e seus efeitos são recodificados na forma de operações terapêuticas” (FOUCAULT, 1999, p. 66). Dito em pormenor, a confissão, outrora ligada ao cristianismo e ao seu sistema penitencial, não vai mais apontar os pecados que devem ser perdoados, mas as doenças que devem ser tratadas. A confissão sai de um âmbito dos abusos e das infrações, e entra no domínio do normal e do patológico. De acordo com Foucault, “define-se, pela primeira vez, uma morbidez própria do sexual; o sexo aparece como um campo de alta fragilidade patológica: superfície de repercussão para outras doenças, mas também centro de uma nosografia própria [...]” (1999, p. 66). Portanto, não se trata apenas de afirmar que o sexo é a causa de várias doenças, mas de dizer que é possível um sexo propriamente doente.

Desse modo são expostos os procedimentos que são utilizados para adequar a confissão aos esquemas científicos. A verdade sobre o sexo purificado ou desviante, produzida através da confissão, transformou-se, principalmente a partir do século XVIII, na verdade do sexo são ou doente. Como diz Foucault, “a verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável” (1999, p. 66). Neste novo aspecto tomado pela confissão, confessa-se não apenas para marcar os abusos da prática sexual, mas para curar aquele que confessa. Assim, fica claro como, para Foucault, a confissão cristã é vinculada aos procedimentos de escuta clínica e como essa vinculação tornou possível uma produção de verdade científica a respeito do sexo e de suas redondezas.

Considerações finais

Como podemos constatar, não há uma verdade “natural sobre o sexo” em Foucault. O que existe são diferentes procedimentos que produzem discurso verdadeiro. A verdade produzida pela arte erótica está muito longe da verdade da ciência sexual. Enquanto a primeira trata do prazer sexual do indivíduo, da prática sexual, de ver junto com um mestre os caminhos para a transformação das qualidades do prazer sexual; a segunda, por outro lado, trata de um processo que necessita que as pessoas produzam um discurso verdadeiro sobre elas mesmas em relação às práticas sexuais e aos desejos que surgem ao redor de tal prática.

Se foram possíveis todos esses procedimentos, se foi possível produzir uma verdade esotérica ou uma verdade que deve ser confessada, se foi possível edificar um saber das intensidades e das propriedades do prazer sexual ou um saber da pureza e dos desvios, da sanidade ou das patologias sexuais, não é por causa de “alguma propriedade natural inerente ao próprio sexo, mas em função das táticas de poder que são imanescentes a [tais] discursos” (FOUCAULT, 1999, p. 69).

Eis expostas as características principais que representam a arte erótica e a ciência sexual. Ambos os procedimentos produzem verdade sobre o sexo, porém, são tipos de verdades diferentes, pois são fabricadas através de técnicas de poder que não se assemelham. Mesmo a ciência sexual com a sua confissão, por exemplo, não pode ser tomada como uma unidade imutável de procedimentos, pois ela fabrica diferentes verdades em diferentes momentos. A confissão, instrumento cristão, é absorvida pelas técnicas de exame e se torna um instrumento científico a partir do século XVIII. A verdade penitencial do cristianismo não é a verdade científica das periferias da prática sexual.

A partir do que foi apresentado, é possível contemplar a análise foucaultiana dos diferentes procedimentos que produzem discurso verdadeiro sobre o sexo. Fica claro que, na concepção foucaultiana, não existe um único discurso verdadeiro sobre o sexo; existem, isto sim, diferentes técnicas de poder que produzem verdades distintas.

Referências bibliográficas

AZEREDO, Vania de. *A vontade de saber*. [On-line] Disponibilidade: <<http://arethusa.fflch.usp.br/node/108>>. Acesso: 20 dezembro 2017.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e Verdade. In: *Ditos e Escritos IX: Genealogia da Ética – Subjetividade e Sexualidade*. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edição Graal Ltda, 1999.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Fernando Seffner, Guiomar Freitas Soares, Mérisa Rosana Santos da Silva, Paula Regina Costa (Org). Rio Grande: ed. da UFRG, 2006.

SILVA, Benícia Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, mai./ago. 2011.

Uma pun[kxs]ofia transviada

Léo Pimentel Souto⁸

RESUMO

Aqui proponho um filosofar desde a visualidade e os textos pós-pornô de fanzines *queers*, como *Guerrilha sexual*, *Nem macho, nem facho*, *Fuego queer*, *Nosso corpo nos pertence*, *HurraH!*, *Ludditas sexuales*, *Bash back*, *Guerrilha afetiva*, *Ediciones piedr(a) papel o tijera* e *Pornographismos*. Pensar desde que, por um lado, guarda traços de minha formação acadêmica em filosofia pela UnB, por outro, de minha vida no meio anarcopunk. Duas vias que poderiam ser articuladas como oposição dialética: academia e rua. No entanto, a relação entre elas não é dialética. É um pensar, um viver e um agir político que apontam análises mais complexas acerca do poder e da opressão que se distanciam da lógica binária da dominação: nem bem, nem mal, nem homo, nem hétero, nem homem, nem mulher, nem verdade, nem mentira. Recusa realizada, em ambas as vias acima apontadas, pelo percorrer caminhos *queers*, pós-pornôs, decoloniais e transversais: eis o que chamo de pun[k|s]ofia transviada. Um filosofar que tem a atitude punk, do “faça-você-mesma” e do “não há autoridade a não ser você mesma”, e a política experimental *queer* que se reapropria da pornografia como horizonte operativo. No presente artigo, trago os elementos composicionais para a realização e experimentação ensaísticas dessa pun[k|s]ofia transviada.

PALAVRAS-CHAVE

Filosofia; Pós-pornô; *Queer*; Punk; Decolonial.

⁸ Doutorando em Arte e Cultura Visual pela UFG.

A queer pun[kxs]ophy

ABSTRACT

Here I propose to philosophize from the visual and post-pornographic texts of fanzines queers, like *Sexual guerilla*, *Neither macho, nor facho*, *Fuego queer*, *Our body belongs to us*, *HurraH !*, *Sexual ludditas*, *Bash back*, *Affective guerrilla*, *Stone, paper or scissors editions* and *Pornographisms*. Think-since, on the one hand, it holds traces of my academic training in philosophy by UnB, on the other, of my life in the anarchopunk environment. Two ways that could be articulated as dialectical opposition: academy and street. However, the relationship between them is not dialectical. It is a thinking, a living and a political action that point to more complex analyzes of power and oppression that distance themselves from the binary logic of domination: neither good, nor evil, nor homo, nor hetero, nor man, nor woman, nor truth, nor a lie. Rejection carried out, in both ways mentioned above, by walking paths, queers, post-pornots, decoloniais and cross: this is what I call transpired pun. A philosophy that has the punk attitude, do-it-yourself and "no authority but yourself" and queer experimental policy that reappropriates pornography as an operational horizon. In the present article I bring the compositional elements for the essayistic realization and experimentation of this transcended punk.

KEYWORDS

Philosophy; Post-porn; Queer; Punk; Decolonial

Introdução

Começo com uma provocação: se sabes, perfeitamente, o que seja Filosofia, não teremos aqui uma conversa. Sei que a comunidade acadêmica de Filosofia profissionalizada tem sua definição. Conheço-a muito bem: atividade de reflexão, teoria por meios de métodos argumentativos, cuja universalidade é sua vocação, desde a tradição filosófica ocidental. E não vejo problema com ela, a não ser no caso de tal definição pretender ser a única forma possível de se fazer Filosofia. O que a tornaria mais um mecanismo de dominação. Esta, tão aperfeiçoada que se reduziria a uma mera técnica instrumental de fabricar argumentos.

No entanto, desde onde estou, o Filosofar é muitas coisas. Pois tanto nasce da diversidade das muitas formas de vida, quanto se faz importante justamente por viver entre outras formas de vida. Estar dentre a diversidade e perceber-se enquanto um diverso entre outras é sempre um ato reflexivo. Este que emerge como um tipo de saber, ou de ignorar, que tenta experienciar-se em nossa própria diversidade, em nosso diferenciar-se em meio a toda a diferença de estares-num-mundo, ou mal-estares-num-mundo. Assim, como filósofxs, trata-se de “ser mais diversx”, e não só “saber mais diversamente”.

A diversidade e a percepção de “ser mais diversx dentre diversxs” é o início de nossa conversa – aqui ressalto que tal experiência nada tem a ver com o estabelecimento de hierarquias. Em um primeiro momento, é mesmo o nível mais elementar e primário de nosso ato reflexivo. É a crueza de nosso pensar. Um pensamento cru que, por vezes, faz-se necessário por sua crueldade. E é aqui que vejo a Filosofia como a diversidade exuberante da vida diversa e autocriada do pensar. Como um grande ato reflexivo de diversificar-se e de “ser mais diversx dentre diversxs”. Quando a diversidade do pensamento se expande e percorre múltiplos caminhos e bifurcações, a Filosofia não se perde em meio a uma indefinição radical, mas sim se coloca como ato reflexivo múltiplo de desdobramentos possíveis de definições.

Neste meu horizonte reflexivo, eu proponho desenvolver um filosofar diverso e transviado. Diverso cuja crueza inicial dá-se desde o “ser mais diversx” e “estar-num-mundo” como punk: porque se realiza enquanto irrupção violenta, nada dócil, intempestiva, breve, onde é o instantâneo, o espaço-tempo que carrega o potencial das

realizações, que não vem para salvar nada, nem a si mesmo, pois seu estar-no-mundo é um violento “tirar da inércia”, por meio do faça-você-mesmx, tudo o que é linear, e que, por fim, extrai do lixo e da desesperança sua linguagem. Pun[kXs]ofia. E transviado cujo desvio, depois de se se iniciar punk, dá-se desde o “ser mais diversx” e “estar-num-mundo” como *queer*: por ser a mais impactante cultura onde os corpos e suas respectivas sexualidades múltiplas, desviantes, desnaturalizadas e desuniversalizadas são colocadas como centro irradiador de um rompimento radical com as normas socialmente estabelecidas e normatizadas de comportamento sexual e/ou afetivo. Portanto uma Pun[k(X)s]ofia Transviada.

Horizonte do transvio

A crueza da qual parte meu “pun[k(X)s]ofar transviado” não é uma pretensão de estabelecer uma definição fixa. Mas sim, é o próprio deixar-se o mais livre possível, a tal ponto de se tornar uma definição provisória, efêmera, finita e cambiante. E esse deixar-se livre é uma tarefa arriscada, pois seus desfechos podem ser imprevisíveis. Imprevisibilidade que em nada preconiza uma imobilidade. Mas simplesmente preconiza a aceitação de aspectos perigosos, problemáticos e enigmáticos do ato reflexivo que aqui proponho. E aqui emerge o desde onde pretendo pensar livremente: a visualidade e os textos pós-pornô de fanzines⁹ *queers*, como *Guerrilha sexual*, *Nem macho, nem facho*, *Fuego queer*, *Nosso corpo nos pertence*, *HurraH!*, *Ludditas sexuales*, *Bash back*, *Guerrilha afetiva*, *Ediciones piedr(a) papel o tijera* e *Pornographismos*.

Da visualidade pós-pornô, ou seja, da exposição imagética e sensível do pós-pornô, abrem-se três vias para trilhar o pensamento: a circulação das imagens mediadas pelo consumo e pela formação de identidade; a importância das práticas de corporização; e os modos como as pessoas tratam suas práticas de subjetividade e subjetivação.



“A Public Cervix Anouncement” de Annie Sprinkle -
<http://anniesprinkle.org/a-public-cervix-announcement/>

⁹ Como trabalharei este artigo tendo base tão somente em fanzines, farei as devidas referências deles tal qual se faz com livros.

De seus textos, ou seja, de se refletir mediante a escrita, antes de tudo, acaba-se com a hegemonia da linguagem (práticas e teorias inseparáveis da vida cotidiana) e da significação (os termos são criados, desenvolvidos, recriados e morrem nas ruas¹⁰). É desconstrução da normatividade e criação de uma multiplicidade de agires. Com isso, dá-se início ao horizonte da representatividade tanto como apontar uma realidade específica, quanto o modo como tal é criada e/ou falseada.

Desde nossa infância fizeram-nos sentir vergonha de nossos corpos. Em primeiro lugar, nos proibiam de nossas masturbações com discursos médicos absurdos; somos proibidos de colocar os cotovelos na mesa; somos proibidos até mesmo de ficarmos nus. Somos criados para sentir vergonha de nossos corpos porque eles traduzem nossos desejos, mesmo quando não ousamos a verbalizá-los. Nos é dito: submeta-se à sua carne – use gravata, cuecas e sutiãs, faça a saudação militar, corte a grama, não se sente na sala do chefe, permaneça sentadx na sala de aula... (HOCQUENGHEM, 2012).

Experimento 01 de pun[k(x)s]ofia transviada

Da leitura dos conteúdos escritos nos zines *Nem macho, nem facho*, *Fuego queer*, *Nosso corpo nos pertence*, *HurraH!*, *Ludditas sexuales*, *Bash back*, *Guerrilha afetiva* e *Ediciones piedr(a) papel o tijera*, compus o esboço para uma Pun[k(X)s]ofia Transviada. Esta pode ser considerada, a totalidade do *continuum* entrecruzado do fluido histórico pessoal e do fluido histórico coletivo articulado lógico e afetivamente.

Do fluido histórico pessoal:

Deseo entregarme sin reservas, y perderme: ser artifex de mim misma: jubilosa creadora por médio de una indiferencia brutal del futuro. Me abro al juego incierto del azar que se me propone y afirmo el presente: si el poder es algo, la soberanía no es nada más y nada menos que poder perder, renunciar y reivindicar la dimensión lúdica y estética de la existencia corporal (SEXUALES, 2011).

Do fluido histórico coletivo:

Na nossa revolta, estamos desenvolvendo uma forma de jogar. Esses são os nossos experimentos em termos de autonomia, poder e força. Nós não pagamos por nada que estamos vestindo e raramente pagamos por comida. Roubamos do nosso trabalho e fazemos umas maracutaias para sobreviver. Nós transamos em público e nunca gozamos tão gostoso. Compartilhamos dicas e fraudes em meio a fofocas e akuendações. Nós saqueamos a porra toda e temos prazer em compartilhar a recompensa. [criminal inimacy] (EANELLI, 2011).

¹⁰ Como, por exemplo, a palavra “*queer*”: anteriormente utilizada de forma ofensiva, mas adotada e recolocada pela comunidade LGBTTQ como um denominador afirmativo de ruptura com a heteronormatividade.

Do entrecruzamento entre estes dois fluidos históricos, traço aqui um primeiro experimento, por meio dos textos, desse contínuo. Já o segundo experimento, farei por meio das imagens.

Momento 01: estar-diversx como mal-estar-num-mundo

Estar-diversx é, primeiramente, um mal-estar profundo.

Uma bicha é surrada porque sua apresentação de gênero é muito feminina. Um homem-trans pobre não pode pagar por seus hormônios vitais. Um(x) profissional do sexo é assassinadx pelo seu cliente. Um(x) pessoa queer é estupradx porque elx ‘só precisava de uma foda corretiva’. Quando lésbicas negras são enviadas para a prisão por se atrever a defender-se contra um atacante cis-hétero. Policiais nos espancam nas ruas e nossos corpos estão sendo destruídos pelas companhias farmacêuticas porque não podemos dar-lhes dez centavos (EANELLI, 2011).

Mal-estar profundo por destruir a ordem de Deus, seja este o Deus material da produção, do espetáculo, do mercado e do capital, seja este o Deus imaterial da individualidade e do desejo (única sexualidade, única libido, de estrutura forte, discriminante e centrada na materialidade do corpo eleito como normal). E assim, *estar-diversx* é romper com as determinações de nossas famílias, estas células bases da sociedade que nada mais é do que “la mirada moral omnisciente y omnipresente sobre nuestras vidas” (SEXUALES, 2014). Rompimento cujo nosso grau de sensibilidade nos faz entender que *estar-diversx* é estar condenadx a viver uma de vida em rebeldia, em uma permanente revolta *queer*.

Momento 02: estar-diversx dentre outrxs estares-diversxs

Ao romper com a família e com a sociedade, ou melhor, ao transcender os limites naturalizados de ambas, uma terceira ordem a se contrapor é a sociabilidade mediada por uma economia afetiva da heteronormatividade: *casal-hétero-monogâmico-apaixonado-com-filhxs-legítimxs-humanxs*. Esta que se apresenta como cosmologia, como criação e replicação daquele um-mundo que se quer para nós como destinação por condenação: heterossexualidade como regime político. Ruptura que exige outras relações de cumplicidade alternativas ao “autismo voluntário a dois”, ou seja, ao casal: “*O casal, dentre tudo que nos resta na economia afetiva do heterocapitalismo, representa e incorpora a única forma possível de construir e reproduzir a vida, o futuro*” (TRANSLESBICHAS, 2014). Outras relações de sociabilidade devem ser inventadas e

realizadas experimentalmente, expressões própria do estar-diversx dentre outrxs estares-diversxs: sociabilidades de coautoria e camaradagem contrassexual mais assustadora do que a própria homossexualidade. A prática aqui consiste em realizar novas cumplicidades, realizar múltiplas contraconjugalidades para além da genitalização e de sua estratificação:

¡Soy una lesbiana feminista antiautoritaria y anarco-comunista! ¡Estoy comprometida en una guerrilla urbana y dispuesta a dar mi blanca vida si fuese necesario! Como dijo nuestro hermano y camarada George Jackson: “Debemos unirnos, entender la realidad de nuestra situación, entender que el fascismo todavía está aquí, que la gente todavía se muere sin nadie que la salve, que generaciones morirán o vivirán medias-vidas destrozadas si nos equivocamos en nuestros actos
Amor y rabia –Fuego y Humo.
Rita. 21 de febrero de 1978 (VÁRIOS, 2014)

Momento 03: estar-diversx com outrxs estares-diversxs

Aqui é, propriamente, o momento do refletir sobre ações, aprender com erros e reconhecer conquistas. O momento do “com” é a própria condição de sobrevivência. Pois conecta formas de vidas desviantes, cuja conexão se estabelece como uma espécie de laboratório ético-político, ao mesmo tempo, de desconstrução e de construção sobre escombros. Laboratório violento e cru, pois ousa desafiar a hegemonia pacifista e a quase obsessiva obediência à autoridade e à polícia. É preciso reagir violentamente, de modo individual e coletivo, contra toda a violência recebida ao longo da vida. Reação violenta que nada mais é do que devolver na cara da sociedade a realidade da violência no contexto de cada estar-diversx:

O uso cotidiano da violência por parte de queers, com propósito de sobrevivência, autodefesa e vingança é muitas vezes silenciado e obscurecido por toda uma gama de dispositivos de armário. Gerações inteiras de gangues de rua queers, comunas de putas armadas, corridas bancárias para apoiar vítimas da AIDS e bichas arremessadoras de tijolos – foram esquecidas por todxs; a não ser na forma de mitologia herética, passada de amante para amante (EANELLI, 2011).

“Estar-diversx com outrxs estares-diversxs” é insurgência contra qualquer destinação totalizante da história (colonialidade), da realidade social (heteronormas), da cultura (capitalismo), da linguagem (semiótica sexo-política: pornografia, por exemplo) e dos fenômenos subjetivos (conjunto de normas ou acordos sociais anteriores a qualquer desejo). É insurgência contra as tendências que universalizam de imediato a criação/invenção/composição de estares-diversxs. É um mover-se com explosivos pronto

para qualquer implosão: “*Se você quer um capitalismo queer, por favor, fique em casa.*” (EANELLI, 2011).

Momento 04: pós-pornô-grafistas

É preciso ver, criar visibilidade, observar formas-ataques: visualidades que desestabilizam identidades estáticas; que se mostram como livre disposição de nossos corpos; que rompem com o conformismo sexual (sexualidade reduzida ao coito). Criar, inventar, compor desde um conflito reflexivo dramatizado (dramas pessoais, dissenso e política) entre o sujeito deslocado da pornografia, e a multiplicidade de sujeitos possíveis que insurgem sexualmente. Experimentação crua, indigesta, aberta ao risco, que desmistifica conceitos, desontologiza sexualidades, e nos alerta sobre a sobremitificação de mitos usados, tanto pela cultura “nativa” quanto pela cultura globalizada, para fins de oprimir corpos e ideias. Pós-pornografia: ruptura com o pornô comercial se pondo como ato de uma autogestão positiva e reivindicativa, e produção contra-hegemônica que se coloca como uma nova produtora de relações e não simplesmente a produção de novas imagens. O que aqui insurge em relação ao pornô não é tão só o que se mostra, mas sim como se mostra. Pós-pornô-grafista: usa tudo aquilo que estrutura audiovisualmente a imagem, como os planos e os enquadramentos da câmera (fotográfica e filmadora), e a edição, de modo a desprogramar a visualidade imposta pela indústria pornográfica comercial:

pensar un posporno situado no sólo implica problematizar y descolonizar los contenidos sino también los espacios de circulación, la difusión, los artistas reverenciados, las formas de intervenir el espacio público, la relación entre artistas, obras y espectador al que queremos interpelar. En una frase: re-pensar la relación entre sexualidades, arte y política. [Cavallero y Castelli] (ZINE, 2012).

Experimento 02 pun[k(x)ofia transviada: das visualidades pós-pornô em aforismos

1. Fanzine: meio de comunicação libertário por excelência. Pois é o meio onde se é diretamente responsável pela produção do conteúdo, pela sua circulação e ainda por compartilhar seus "lucros". Ah, e falando nisso... Alguém já sonhou em ganhar a vida fazendo fanzine? Se sim, isso não é mais fanzine, apesar de parecer com um.

2. Cuidado com o patriotismo e com a moral da família: estas duas grandes escolas da calúnia e da vingança contra a realidade. É por meio destas artes da guerra que retroagimos a estágios da cultura que já se superou, ou que pelo menos, já se sobreviveu.

3. O que é um conservador se não um gritalhão desesperado por nos atrasar? Sua tragicomédia é ter a certeza absoluta de que o único que ele pode fazer é tentar ganhar tempo, aos gritos e às cotoveladas, sobre o inevitável; é saber que não passa de um atrasadorzinho de merda; que seu mundinho só tem efeitos de realidade absoluta; que sua vida não passa de uma repetição estilizada de atos vazios querendo ter substância alguma. E nem um pouco sinto lhe informar que jamais tiraremos o pé do acelerador! E que se não sair da frente será atropelado pelas nossas destinações insurgentes!

4. Quantas pessoas ingênuas! Quantas pessoas supersticiosas! Não só acreditam em deuses antigos, como o "bem em si" e o "mal absoluto", como também acreditam em deuses mais jovens e inexperientes como o "divertido em si" e o "chato absoluto".

5. Bem sabemos que não há despreparo algum por parte da puliça. Estão sim, fazendo com maestria, em todos os cantos do planeta, o que são treinados pra fazer.





6. É preciso emancipar o/a indivíduo da noção mesma de indivíduo. Pois não há nada, absolutamente nada, que seja mente, espírito, alma, coração, em cada umx de nós que seja indivisível. Muito menos há na fictícia realidade dxs deusxs, na fictícia realidade da natureza e na fictícia realidade dos tecnocratas. Nos desencantemos! Não somos átomos. Somos moléculas. e como tais nosso fazer emancipatório é simples; basta-nos uma atitude cooperativa combativa, compassiva, criativa, firme, igualitária e livre. Aqui e agora.

7. Sim! É carnaval! Mais uma data para fazermos de nossa carne um campo de insurgência. Festa da carne insurgente que insurge contra o inimigo que deve ser destruído nesta festa: a mercantilização! O carnaval não é o problema! Sua mercantilização, sim! Nossa carne contra o capitalismo! destruamos cada toque, alegria, desfile e fantasia da mercantilizado.

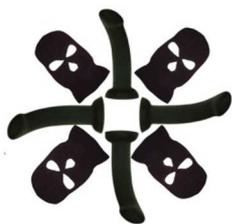


8. Assim, certa vez, certo filósofo disse: "transvaloração dos valores". Um belo projeto, mas é hora de acrescentar-lhe mais empoderamento. O prefixo "trans" de transvaloração deve ser potencializado com sua *queer* interior. Assim transvaloração se empodera como valoração desviante, que não quer ser integrada, muito menos tolerada. Transvaloração que não aspira ao centro. Que assume o desconforto da ambiguidade. Uma transvaloração estranha que incomoda, perturba, provoca e fascina. Queervaloração dos valores já!

9. A sexualidade precisa ser uma guerrilha de desnaturalização insurgente. Tal é sua prazerosa graça e malefício subversivo. Graça por desvelar, com prazer, a pseudonatureza dos espaços privilegiados de uma sexualidade normativa; malefício, ao subverter a normalização revelando que toda natureza é postíça. e assim, quanto mais uma

sexualidade se quer norma evocando a natureza, mais a própria natureza revela-se inexistente.

10. Ah... O empoderamento... Somente é um belo processo de emancipação se for exercitado com boas doses de desprivilegiamento. Caso contrário, é só outro projeto de poder, com o mesmo desejo de chegar a vez de governar e oprimir – ainda que seja em pequenos grupos!



11. Na mais tenra idade, a menina e a criança *queer* já se veem obrigadas a desenvolver táticas de sobrevivências em meio a tantos olhares de odiosos machos. E quando se tornam adultas, de maneira primorosa são elas quem mais lutam em qualquer que seja o movimento social. Se "punk is not dead", se ser anarquista não é ser um animal em extinção, e se hackear não se resume a montar kits chineses, é porque há uma queeridade punk, anarquista e hacker resistindo bravamente para re-existir orgulhosamente!



12. Máxima: jamais dar visibilidade aos delírios racistas, homofóbicos, transfóbicos, machistas ou de toda essa idiotia direitosa preconceituosa e conservadora que por aí circula livremente. No entanto, manter, permanentemente, a temporada de caça a seus respectivos delirantes. Para que devolvamos em liberdade de nossas ações todo o engodo e esgoto dessa liberdade de vossas expressões.

13. Quanto engodo e esgoto há por baixo de uma farda? Quanto prepotente delírio há ao se vestir um uniforme? Cada pessoa fardada, simbólica ou efetivamente, apenas rebaixa o nível da espécie humana. Portanto, só a desobediência civil, o desacato à autoridade, o meu mais profundo desprezo e o mais ativo desrespeito posso lhes dirigir!

14. "Cultura do estupro"? Não. Infelizmente não! A coisa é muito mais perversa! Vivemos toda uma civilização do estupro! Em nosso caso, esta tortura sexual foi o próprio ato que deu origem ao povo brasileiro! Miscigenação colonial! Assim, cada símbolo

nacional é uma lembrança dos "estupradores primordiais" que invadiram estas terras. E cada macho "brasileiro" que ocupa uma função de poder, seja no Estado, na religião, ou seja, no dia a dia social, lhe presta homenagens. Basta! Já passou da hora de cortarmos a pica de cada macho que tenha a menor vontade de poder sobre a vida e os corpos alheios!

15. Não posso levar a sério nenhum/a filósofo, pensador/a ou intelectual que não lave sua própria louça; de igual medida, não posso dar valor algum à arte de um artista que não lava sua própria roupa! É no gesto de limpar um banheiro, varrer uma casa e cozinhar que nascem as melhores, as mais subversivas e criativas ideias! O resto é filosofia e arte da casa grande!

16. Ora ora... Acabei de esbarrar com uma quimera que eu achava que já estivesse extinta: o anarcomacho! Pois bem, antes de lhe cortar a pica fora, tenho pra ti um recadinho: anarquistas patriarcais e cisnormativos não passarão! Ou a anarquia é negra, indígena, cigana, trans, travesti, drag, lésbica, bicha, puta, vadia, mulher, afeminada, ou não será anarquia!

17. Enfim: de que adianta! Não resta nenhum outro meio de reabilitar a humanidade: primeiro é preciso cortar muita pica! Enquanto esses machos continuarem discursando sobre "cagar regras", "feminazi" e "equivalência". Há de se realizar hecatombes maiores contra seus assédios, piadas, violações, racionalidade e desejos. Há de fazê-los sentir muito medo das declarações de guerra contra suas morais e valores: sei que isso há de custar muitas castrações, eis o que prometo!

18. Se a família é a célula mater de nossa sociedade, precisamos urgentemente de uma outra coisa para um mundo melhor! - e/ou ainda: se a família é a resposta, a pergunta deve ser muito idiota!



19. Não! Eu não sou um indivíduo! Muito menos sou único! Sou um múltiplo coletivo de vandalistas!

20. Ah... Houve um tempo em que falar pouco foi a maior das virtudes. Ainda a aprecio. No entanto, este tempo

passou. Hoje são tempos para que coloquemos em cada palavra uma blasfêmia, uma insurgência e um tsunami. Pois são tempos para destruir as duas faces da tirania atual: o fundamentalismo religioso e a democracia liberal.

Considerações espirais

O presente artigo mostra um trecho de uma trajetória de um filosofar. Esta que acaba por se transformar a partir daquilo que se coloca a pensar, Pun[k(X)s]ofia Transviada, ao mesmo tempo em que se transforma a partir daquele que assume os riscos de tal transformação – o presente autor. Curioso ato transformador que pode encontrar má vontade em quem é impermeável ao horizonte ao qual se pensa, cuja preferência é a própria acomodação naquilo que já se pensou até então, ou mesmo, a acomodação nos próprios preconceitos. Acomodações estas que se apresentam às formas costumeiras da dissertação e da pesquisa bibliográfica. Para a pessoa que se põe a pensar desde as mesmas coordenadas referenciais habituais, é muito fácil compreender um texto construído a partir de uma rigorosa arquitetura bibliográfica de citações. Compreensão esta que está baseada, porém, em um longo exercício aprendido como atividade profissional por longos anos. Neste horizonte, um fanzine, uma publicação nem oficial, nem profissional, mas realizada a partir da paixão sobre o tema a que se propõe publicar, não é obra suficiente para questionar as próprias acomodações. Aqui, assumi o risco de compor um filosofar a partir de tais publicações.

Pensar a partir da seleção textual e imagética mediadas pela paixão faz aflorar, criativamente, um pensamento confeccionado por outras ordens lógicas, não menos rigorosas. É um relacionar-se por outras profundezas e intensidades ao pensamento, a outro ato reflexivo. Ao mesmo tempo em que se presta homenagem a quem compôs o fanzine, se toma seu conteúdo como algo que serve para se seguir avante no pensar, no refletir e no criar. Do filosofar sobre o punk, se impermeável, pode se compor uma filosofia punk; caso contrário, ocorre uma transvaloração profunda entre ambas. Torna-se, portanto, uma Pun[k(X)s]ofia. Do Pun[k(X)s]ofar sobre o pós-pornô, se impermeável, pode se compor uma Pun[k(X)s]ofia do Pós-Pornô, caso contrário: Pun[k(X)s]ofia Transviada!



Referências bibliográficas

- EANELLI, T. *Bash Back! Morreu, Bash Back! Para sempre!* São Paulo: Translesbichas, 2011.
- HOCQUENGHEM, G. *Nosso Corpo nos Pertence - Três textos de Tout*. São Paulo: Translesbichas Zines, 2012.
- HOCQUENGHEM, G. *Três textos de Tout*. São Paulo: Translesbichas Zines, 2012.
- SEXUALES, C. L. *Julgás?* Buenos Aires: Luddismo Sexual, 2011.
- SEXUALES, C. L. La Barabárie comienza en casa. In: LOBXS, M. D. *Foucault para encapuchadas*. Buenos Aires: Milena Caserola, 2014. p. 79-99.
- TRANSLESBICHAS, C. *Guerrilha Afetiva*. São Paulo: Translesbichas, 2014.
- VÁRIOS. *Fuego Queer: La brigada George Jackson contra el sexismo y la lucha gay contra la prisión*. Bloomington: Untorelli Press, 2014.
- ZINE, A. *Gay, Mujer y Punk*. Barcelona: Abulia Zine, 2012.

Referências visuais

ALEXANDRA, Alda; MARQUES, Dani. *Pornographismos*. Goiânia, 2017.

Guerrilha Sexual 01 – contato: phedropan@yahoo.com Salvador - BA Nov/2007

Guerrilha Sexual 02 – contato: phedropan@yahoo.com Salvador - BA Nov/2007

Guerrilha Sexual 03 - contato: phedropan@yahoo.com Salvador - BA Nov/2007.

O existir deficiente, “ser é existir?” Pensando o problema ontológico da verdade em Gottlob Frege na educação inclusiva

*Sarah Lindsay Botão de Oliveira Ferreira*¹¹

RESUMO

Ser deficiente implica um conceito que tem identidade com diagnóstico médico de um corpo lesionado. Atualmente, por meio dos dispositivos legais, os indivíduos diagnosticados têm, na posse dessa identidade, meio legítimo de garantia para o exercício de seus direitos básicos enquanto cidadãos. Fica assim ao encargo da educação, pelo domínio da transmissão e do aprimoramento desse exercício, a tarefa de acolher a demanda de conhecimento produzido por essas práticas identitárias que, embora extralinguísticas, possuem uma dependência linguística para a transmissão dos seus significados compartilhados. A posse da identidade pelo indivíduo, e não como propriedade do conceito na linguagem dos falantes, oculta o contexto de confronto dos significados que essencializaram o conceito deficiência. O objetivo dessa investigação será mapear o que se é enunciado do conceito deficiência, refletindo tal demanda identitária por uma educação inclusiva. Nesse sentido, ser deficiente é uma declaração de como o mundo deve ser para que um modo de existir deficiente, constantemente substituível, seja incluído. Perguntamo-nos então: “ser é existir?”. Para o filósofo Gottlob Frege (1948-1925), ser não é existir. Na obra *Grundlagen Der Aritimetik* (1884), essa distinção é feita diante do problema ontológico da verdade.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade; Deficiência; Verdade; Linguagem; Educação inclusiva

¹¹ Graduanda em Filosofia – UFG - Regional Goiás.

The disabled existence: “being means to exist?”

Thinking about the ontological problem of truth in Göttlob Frege in inclusive education

ABSTRACT

Being deficient implies a concept that has an identity with medical diagnosis of an injured body. Nowadays, through legal devices, the individuals diagnosed have, in possession of this identity, a legitimate means of guaranteeing the exercise of their basic rights as citizens. Thus, the task of receiving the knowledge demand produced by these identity practices that, although extralinguistic, have a linguistic dependence for the transmission of their shared meanings, by the domain of transmission and improvement of this exercise. The possession of identity by the individual, and not as property of the concept in the language of the speakers, hides the context of confrontation of the meanings that essentialized the concept of disability. The objective of this investigation will be to map what is stated in the concept of disability, reflecting such an identity demand for an inclusive education. In this sense, being deficient is a statement of how the world should be so that a deficient way of being, constantly replaceable, is included. We ask, then: "to be is to exist?". For the philosopher Gottlob Frege (1878-1925), to be is not to exist. In *Grundlagen Der Arithmetik* (1884), this distinction is made in the face of the ontological problem of truth.

KEYWORDS:

Identity; Disability; Truth; Language; Inclusive education.

Introdução

O tema “deficiência” alcançou muitas vitórias para suprir as lacunas históricas em relação à garantia da proteção das pessoas com deficiência. O Brasil é um dos países mais avançados em relação a essa luta na garantia de direitos humanos, e muitos são os dispositivos legais que alcançamos: são cerca de 32 leis, 19 decretos e 3 normas constitucionais. Esses instrumentos legais, juntamente aos recursos médicos e tecnológicos de acessibilidade, constituem as diretrizes da educação inclusiva, que tem como principais conquistas legais: Artigo 208 da constituição federal (1998); Lei nº 7.853/89, Lei nº 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente; Declaração de Salamanca (1994); Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Decreto nº 3.956/01 da Convenção da Guatemala; Lei nº 10.436/02; Lei nº 12.764/12.

O Plano Nacional de Educação para o período vigente de 2014 a 2024 tem como a 4ª meta:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviço especializados, públicos ou conveniados. (Plano Nacional de Educação 2014-2024, 2014, p. 55)

Outro importante passo no Brasil foi a criação da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), que colabora com a promoção de pesquisas no campo das pessoas deficientes. De acordo com o Censo demográfico 2010, com a temática “A deficiência no Brasil”, foram coletados dados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que registra atualmente no país cerca de 45.606.048 brasileiros têm algum tipo de deficiência: visual, auditiva, motora ou intelectual, ou seja, cerca de 23,9% da população brasileira; 38.473.702 dessas pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais; 23,90% têm pelo menos uma das deficiências, 18,60% visual, 5,10% auditiva, 7% motora e 1,40% intelectual.

Todos esses indicadores são instrumentos quantitativos de auxílio ao Estado no avanço de políticas públicas e das ações afirmativas de inclusão à garantia do pleno exercício da cidadania. Adiante compreenderemos como tais considerações quantitativas

corroboram para a composicionalidade das propriedades do conceito “ser deficiente”. Nesse sentido, a partir da perspectiva do filósofo Gottlob Frege (1848-1925), pensaremos numa distinção entre *propriedades de um conceito* e *o próprio conceito*, pois, para ele, “fala-se aparentemente de objetos, quando na verdade quer-se enunciar algo de um conceito” (FREGE, G. 1889, p. 131), ou seja, a objetividade apresenta-se aparentemente em causa do indivíduo singular, mas, em suma, só se enuncia uma propriedade do próprio conceito. Os conceitos usados para enunciar um objeto enunciam, na verdade, um objeto no nosso pensamento compartilhado – a linguagem – acerca daquele objeto enunciado. Assim, veremos que os dados quantitativos só são possíveis mediante a indicação daquilo que ele quantifica.

Temos a obra de Débora Diniz intitulada *O que é Deficiência?* (2007) como guia, onde a autora expõe a complexidade do conceito de deficiência em função de dois modelos, um médico e um social. A investigação concordará com o princípio de Frege em que “o significado de uma expressão complexa é uma função do significado das partes e do modo com elas se combinam” (MORTARI, 2001, p. 125), para indicar, através das sentenças expressas por considerações quantitativas e qualitativas, como as citadas acima, de que modo os termos compõem condições de verdade da sentença enunciada. Por isso optei pela linguagem como representação em detrimento do sujeito como representação, analisando os termos em um sentido fregeano: “*o que se está afirmando?*” e “*de que se trata?*”, ou seja, como termos conceituais podem representar aquela situação, já que não podemos deduzir, analisar o que é intuído subjetivamente, mas o que é expresso em sentenças e seu arranjo.

A proposta da educação inclusiva concorre em favor do acolhimento dos educandos em toda a diversidade, com a participação de identidades discursivas por suas categorias diversas, sejam elas de gênero, classe, raça e habilidade do processo educacional. Isso não significa uma filosofia de que todos são iguais, mas do que se pode retirar de útil do processo de aprendizagem na diversidade, reestruturando a educação. Nesse contexto de acolhimento das diferenças, *ser deficiente* é um conceito que corrobora fortemente para uma reestruturação da educação. Sua demanda ultrapassa os indicadores quantitativos. Pois esse conceito, como outros, é complexo, e aquilo que indica é constantemente substituído por suas condições de verdade mantidas durante a substituições dos sujeitos que ele indica.

Do conceito da deficiência à reestruturação da educação

Como o sentido produzido pelas práticas discursivas pode regular o processo de aprendizagem? O contexto atual da aprendizagem como uma instituição social responsável pela formação do cidadão, com fins de contribuir para construção da esfera social, tem foco na interação sujeito/sociedade, participação na composição do significado do exercício da cidadania, por intermédio da linguagem. A linguagem como instrumento da sociedade é usada para atribuir sentidos da sua totalidade, por meio do compartilhamento de significados, que por sua vez padronizam o compartilhamento dessa totalidade. Ela se afirma enquanto universal ao mesmo tempo em que confere unidade, mas uma unidade universalizante é algo contraditório. A aprendizagem enquanto gênese de formação discursiva das unidades universalizantes-pode encontrar na demanda contemporânea pela diversidade uma autêntica fonte de manutenção.

Muito das lutas por visibilidade de determinados grupos e indivíduos implicou a (re)significação de termos, em virtude de terem suas demandas publicamente reconhecidas. Muitas delas foram asseguradas por dispositivos legais do Estado, e não é diferente com a deficiência. O termo, enquanto conceito, carrega na sua composição modelos que estão em função de determinada prática discursiva indicada (com identidade) pela linguagem. É pela linguagem que se poderá reivindicar um comum território de ação na construção de uma esfera social. “Dito de outro modo, é em nossa atividade discursiva diária que inventamos e fazemos dizer e agir os padrões de inteligibilidade e não inteligibilidade de nossa experiência social” (PINTO e FABRÍCIO, 2013, p. 13). O paradigma da educação inclusiva, tendo inclusão como seu conceito característico, coloca a questão linguística no seio dessa discussão. De modo que não há compartilhamento se não for pela linguagem, e não há inclusão se não houver compartilhamento.

Os indivíduos que caem sob o conceito “deficiência” dentro do ambiente educacional, quando no exercício cotidiano de suas práticas discursivas, trazem uma problemática que acaba por ultrapassar os dispositivos legais e as intenções do Estado, à medida que (re)organiza processos de aprendizagem. A fronteira linguística construída pelas práticas discursivas produtoras desses sujeitos sociais concretos, indicados neste conceito, contrapõe processos de aprendizagem hierarquizados e valores padronizados, idealizados por professores, por alunos e por toda a equipe técnica-administrativa colaboradora das instituições promotoras de educação.

Estes sujeitos têm, na malha discursiva idealizada, fronteiras que indicam uma experiência de uma identidade marginalizada. Mas se eles têm a possibilidade de se instaurar na gênese enunciativa das práticas discursivas, o processo de aprendizagem provoca uma reversão da prática identitária, da marginalidade com gênese, pois constringe às práticas regulares discursivas (regime) do processo de aprendizagem, por não terem sua demanda compartilhada. Ela não é descrita, não é reconhecida, não é compartilhada, não é incluída. Como colocado por Pinto e Fabrício¹²:

A ordem social existente e os sujeitos e objetos nela reconhecidos são ativamente produzidos em regimes discursivos, ou seja, coisas, estado de coisas, sistemas de nomeação e descrição, conceito e ideias não são exteriores ao discurso; são efeitos discursivos. Conhecer que a malha discursiva que tecemos sobre o real e seus objetos (coisas, pessoas, fenômenos e etc.) instaura a realidade sob descrição, é admitir que o tecido social não é imóvel e sim modulável; é vislumbrar uma porosidade que permite deslizar, escapes e pontos de fuga. (2013, p. 14)

Isso implica incluir performances identitárias na organização de novos valores discursivos, de novos sentidos para construir um novo fundamento da educação, em que todos aqueles que participam cotidianamente da comunidade educativa tenham suas práticas discursivas inclusas no conteúdo comunicável. Assim, indicando nos paradigmas pedagógicos os compromissos assumidos que vêm compor o sentido dos “discursos sedimentados e as metodologias fixadas, eles discutem discursos e ideologias tanto de professores e estudantes quanto das próprias instituições escolares e dos documentos oficiais sobre a educação” (PINTO e FABRÍCIO, 2013, p. 15).

O contexto que dá sentido ao conceito de educação enunciado contemporaneamente encontra dificuldades em sua argumentação, quando as propriedades que o compõem não conseguem indicar objeto da realidade que tece. Nesse sentido, somos levados a questionar: a educação é um direito de todos? Quantos são/estão nesse todo?

Acontece que na gênese enunciativa do discurso, a *unidade* expressiva que dá conteúdo existencial na linguagem, embora afirme aparentemente a existência de objetos de uma classe específica, *ela* apenas indica as condições de verdade do conteúdo existencial de afirmação da existência de um objeto. Assim, o conceito pode ser composto

¹² No grupo de trabalho “Práticas Identitárias e Linguística Aplicada”, ocorrido durante o XXIII Encontro Nacional da ANPOLL, em Goiânia-GO, que tem por objetivo refletir sobre a reversão de processos societários de re(construção) do mundo social.

de partes mais básicas. Na relação sociedade/linguagem, a linguagem é pensamento compartilhado, onde compartilhar implica a interação de diversos modelos de composição conceitual. Um conceito na linguagem pode ser composto pelos diversos movimentos de interação/cominação de sentidos pela sociedade, produzidos na descrição da sua realidade através da linguagem.

Há mais de um conteúdo existencial a conferir contexto aos discursos que envolvem o conceito deficiência: a unidade descritiva que concorda com o contexto de diagnóstico do corpo lesionado; uma unidade descritiva da realidade da estrutura social que concorda com um contexto de denúncia da estrutura social; e posteriormente, uma unidade que concorda com o contexto que reivindica à educação o acolhimento necessário para a formação básica ao exercício pleno da cidadania. Segundo Diniz:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. (2007, p. 9-10)

Diniz diz que o conceito foi constituído por três modelos sistêmicos responsáveis pela prática discursiva cotidiana. Eles criaram interlocutores e contextos de interlocução: o modelo social, o modelo médico e o modelo de cuidado advindo do movimento feminista. O primeiro modelo investiga o impacto nas estruturas sociais responsáveis por segregar ou confinar em instituições exiladas da sociedade os indivíduos que caíam sob esse conceito. O segundo modelo, o médico, foi ressignificado pelas reivindicações quanto ao vocabulário utilizado pelas políticas de saúde¹³, circunscritas às críticas feitas pelo discurso do modelo social. O terceiro modelo foi resultado da oposição do movimento feminista em relação ao discurso do modelo social, que descrevia e criticava nos discursos a opressão provinda do conceito de corpo: o feminino pelo sexo, e o deficiente pela lesão.

Segundo Diniz (2007, p. 14), o modelo social partiu das reivindicações feitas pela liga de lesados físicos contra a segregação (Upias), pelo reconhecimento de pessoas que são – e também das potencialmente sujeitas a serem – reclusas em instituições com objetivo de depósito, excluindo diferentes indivíduos da participação na sociedade, pelo estigma que até então constituía sentido ao conceito de deficiência nesse contexto. Sobre isso, Diniz (2007, p. 13 *apud* GOFFMAN 1986) aponta que foi um momento de descrição

¹³ Publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em meados da década de 80.

de uma realidade que denuncia a incapacidade da sociedade de lidar com a diversidade: “os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais”.

O modelo médico, pressionado por reivindicações referentes ao modelo social, acatou (re)significações no seu vocabulário de catalogação, tentando dar “sequência lógica entre doença, lesão, deficiência e *handicap*¹⁴” (DINIZ, 2007, p. 41). Elas descrevem cinco pontos específicos: a) a representação dos documentos oficiais a serem produzidos por pessoas que não tinham identidade com o conceito de deficiência – diferentemente do modelo social; b) o diagnóstico é baseado nas expectativas do conceito de eficiência; c) a inconsistência causal entre os termos do vocabulário, lesão e deficiência; d) a amplitude das práticas discursivas biomédicas, “bem como a aproximação da deficiência às doenças, fortaleciam ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, ao mesmo tempo que afastavam o debate das perspectivas sociológicas” (DINIZ, 2007, p. 45); e) a descrição do conceito de deficiência enquanto tragédia individual, por focar nas desvantagens de um corpo com lesão.

Na década de 90, devido às reivindicações desses pontos, foi discutido e (re)significado em 2001 o vocabulário usado pela Organização Mundial da Saúde, formulando-se a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde* (CIF). A CIF foi responsável por retirar do conceito de deficiência a concepção de identidade pessoal, para indicar aspectos multidimensionais resultantes da interação social (DINIZ, 2007, p. 54).

O modelo que trouxe o termo “cuidado” para compor o conceito de deficiência adveio das práticas discursivas dentro do movimento feminista, entre os anos de 1900 e 2000 (DINIZ, 2007, p 58). Pois a relação entre opressão e corpo era próxima de suas pautas. Para as feministas, o corpo era um espaço de reivindicação. Embora o modelo do movimento social tenha alargado a abrangência dos elementos que caem sob o conceito de deficiência, o movimento feminista, em suas aproximações, trouxe à composição do conceito o termo “inclusão” no seu discurso. O modelo social tinha como valor a independência da organização social, “pressupunha que o deficiente seria uma pessoa tão potencialmente produtiva como o não-deficiente, sendo apenas necessária a retirada das

¹⁴ Expressão inglesa pejorativa, significa “chapéu na mão”. Representa uma situação que concorda com o sentido expresso por esse contexto, o de sujeição à caridade alheia, pedinte.

barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades” (DINIZ, 2007, p. 60), ou seja, descreviam-se somente as restrições de participação dentro do modo de produção econômico. As práticas discursivas descritas por parte das feministas ampliavam a abrangência do conceito para além das situações congênitas ou crônicas, englobando também as contingências, como a terceira idade e as doenças crônicas, ou seja, não criticaram o modelo produtivo, mas sua inclusão participativa. O cuidado como termo característico introduzido pelo modelo crítico feminista, com o lema de que todos já estiveram em algum momento sobre cuidados maternos, concorda com a situação de que todos, em certo momento da vida, são carentes de auxílio. Contudo, alguns desses auxílios não são referidos, visto que são padronizados pelo conceito de corpo tradicional, enquanto outros são tidos como constrangedores. Esse contexto opera discursivamente uma prática que descreve o acolhimento das diferentes identidades discursivas. As “teóricas do cuidado”, como chama Diniz (2007), repercutiram valores na sociedade, como o da não individualidade, da interdependência e da necessidade do cuidado frente às questões jurisprudentes, não só dos deficientes, como também dos não-deficientes. O modelo feminista colocou as questões: será que vivemos em um mundo em que auxiliamos uns aos outros? Auxiliamos os outros em suas necessidades básicas? Essa é uma questão que desafia os conceitos de independência e individualidade contemporânea? Como eles compõem o conceito de ser humano ou não, determinando quais propriedades são excluídas ou incluídas?

Podemos ver que as diferentes interações entre os termos mais básicos que compõem um conceito não podem ser tiradas do contexto que dá seu sentido. Se observarmos o processo discursivo, temos a impressão de uma identidade que se apresentará ambigualmente diante da relação entre os termos, e isto se explica porque a identidade precede o sujeito na linguagem. Ao longo das pressões por diversos modelos e comunidades paradigmáticas, determinada identidade descreve o universo do discurso que essencializa o conceito compartilhado. A identidade de um pensamento compartilhado expresso, entre duas ou mais sentenças declarativas, reside em reconhecer a verdade entre elas e não para o objeto a que ela pretende se referir. Quero dizer que a identidade do conceito de deficiência é para com objeto do discurso, que pode vir a ter dependência de outros conceitos que o compõem mais basicamente, como os de corpo, de pessoa, de humano, de comunidade, de educação, de economia, de Estado, etc. Portanto, o conceito “ser deficiente” não é o mesmo que existir deficiente, pois a existência são todas a

possibilidades a que o contexto do discurso consegue dar sentido, um valor de verdade associado com o argumento.

A assinatura da Declaração Salamanca, o documento de uma resolução internacional legítima que congrega no seu discurso a complexidade do conceito de deficiência, é, para além de um documento oficial das Nações Unidas, também um efeito da composição discursiva compartilhada por diversas comunidades paradigmáticas. O Brasil, como um dos signatários desse documento, tem previsto princípios, práticas e políticas para uma educação especial que, junto com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, constituem a essencialização dos conceitos que fundamentaram filosoficamente uma educação inclusiva, uma realidade onde todos têm igual direito de serem incluídos. E se a educação prevê como objetivo, segundo o art. 205 da Constituição Federativa, o “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, certamente é por ela que se começa um processo radical de aprimorar e transmitir os efeitos discursivos que consolidaram esses documentos oficiais, entre outros da temática da inclusão.

Os documentos de pesquisa usados pelos institutos públicos de administração brasileira, os instrumentos jurisprudentes federais e internacionais, os dispositivos legais, são todos efeitos discursivos consolidados. O critério de identidade que eles fornecem para uma filosofia de educação inclusiva não prevê as singularidades indicadas pelos sujeitos na linguagem, mas somente as condições de verdade das propriedades nas proposições daquilo que é enunciado. Como acolher as diferenças e transformá-las em gênese enunciativa no domínio da educação inclusiva, quando nas proposições enunciadas a distinção entre um e muitos desaparece, quando as características distintivas daquilo que é enunciado como unidade são silenciadas pela relação de identidade entre as proposições?

Nesse problema, a relação entre propriedade e linguagem é fundamental, pois o caráter da linguagem é essencializar lexicalmente as propriedades, de tal modo que em um enunciado ocorrem deitivamente o método, a técnica e o ético. Isto é, ocorre quando perguntamos o que é algo como, por exemplo, “O que é deficiência?”. Conforme se derem essas situações, darão a origem dos preconceitos.

Gottlob Frege e o problema ontológico da verdade

No debate sobre a investigação da natureza do conhecimento, surge o filósofo contemporâneo, lógico e matemático, o alemão Friedrich Ludwig Gottlob Frege (1848-1925). Frege rompe radicalmente com a concepção modernista do conhecimento, em resposta às demandas do contemporâneo. Conhecido como o maior expoente da lógica depois de Aristóteles, envolveu uma terceira consideração na filosofia no que diz respeito à relação com mundo, ultrapassando o realismo – uma concepção que considera a existência de um mundo físico independente da atividade de conhecimento humano – e o idealismo – uma concepção em que o mundo físico depende dessa atividade para ser conhecido. Frege inseriu concepções linguísticas nessa relação dualista. Quando procurava pela relação entre realidade e pensamento, trouxe uma posição filosófica **que** ia além da filosofia da natureza e do espírito (ética geral), trouxe o que há entre a passagem de uma a outra, a transliteração lógica da linguagem. Suas concepções acerca da função, conceito, objeto e as suas relações rompiam com o estatuto tradicional do conhecimento, por se contraporem à natureza desse estatuto, um domínio do mundo exterior das coisas percebidas pelos sentidos e pronto para ser conhecido, ou, do domínio de um mundo interior das impressões sensíveis dependente do sujeito que conhece e o constrói.

Os marcos na história do pensamento ocidental têm uma relação de dependência com os problemas de gênese matemática, pela legitimidade que seu caráter dedutivo presta à sociedade, pois o aspecto formal do seu sistema sintático é mais exato de ser analisado. Não diferentemente, o posicionamento de Frege também partiu de questões como a dessa gênese: há conhecimento nas matemáticas? Havendo, como é transferido o seu sentido? O que são números? Qual a natureza das verdades aritméticas? A resposta a essas questões se segue na obra *Der Grundlagen Der Arithmetik*, publicada em 1884, dez anos após sua obra mais conhecida, a *Begriffsschrift*.

Guiado por estes questionamentos, Frege combateu fortemente as opiniões acerca do conhecimento, assumindo um forte posicionamento lógico e antipsicologista que mais tarde colaboraria para uma crise da razão: “O que garante que o pensamento seja, *por princípio*, capaz de nos proporcionar um discurso verdadeiro sobre o mundo, um discurso que nos revele o que as coisas são, em si e por si mesmas?” (SANTOS, 1996, p. 438). A lógica fregeana, numa tentativa de sustentar essa problemática, pergunta qual a relação entre pensamento e realidade, abarcando um terceiro critério, mas sutil e, por isso, mais

difícil de ser apontado, o da linguagem como “um pensamento compartilhado” (PORTO, 2013, p. 82), que chamamos pedagogicamente de problema ontológico da verdade, ou a ontologia semântica de Frege.

Em *Der Grundlagen Der Arithmetik* (1884), obra fundacional de seu pensamento, Frege pretende investigar “aquilo que mais assenta fundamentalmente a justificação, e de ser ela tomada como verdadeira”, na esperança de que se possa compreender algo que seja “universalmente válido” (FREGE, 1884, p. 94), tomado pelas pessoas nos casos mais simples, quase que instintivamente. Esta obra, em comparação com sua obra anterior, a *Begriffsschrift*¹⁵, tem simples e claros expoentes filosóficos, sendo atualmente a obra mais acessada na filosofia da matemática.

De acordo com Dummett (1991), há três doutrinas em *Der Grundlagen Der Arithmetik*: a primeira é a questão interpretativa, apontando o princípio do contexto. Ela afirma que uma palavra só tem significado dentro do seu contexto; assim, o significado de certas proposições é a “função dos significados das partes e como elas se combinam”¹⁶. Um objeto linguístico não pode ter representação real fora do seu contexto, como afirma Frege, pois o conceito fora do seu contexto fica desconectado dos termos que o compõem; assim, somente o representa, mas nada diz sobre as condições dessa representação: “a aparência do contrário nasce do fato de considerar-se uma palavra, e indagar-se de seu significado, isoladamente, o que leva a recorrer a uma representação” (FREGE, 1884, §60).

A segunda doutrina assumida em *Der Grundlagen Der Arithmetik* (1884), que auxiliará sua investigação matemática, é a apropriação da classificação kantiana acerca das proposições verdadeiras em analíticas, sintéticas, *a priori* e *a posteriori*, usada para seu objetivo: provar que as leis aritméticas são analíticas. Embora se aproprie delas, diverge no posicionamento, pois para Kant o valor do juízo é dado pela *unidade* na apercepção, que tem como condição a experiência do sujeito. Inclusive, a obra de Frege fora motivada pela afirmação kantiana dos juízos matemáticos serem sintéticos (são juízo da experiência) (KANT, 1983, §14-18), revertendo essa afirmação. Em Kant os objetos da matemática eram conhecidos somente se se deixassem apresentar na intuição (KANT, 1983, §8). Mas em Frege, “as distinções entre *a priori* e *a posteriori*, sintético e analítico, concernem, a

¹⁵ Obra de alto nível de rigor simbólico, julgada inacessível, tanto por ocultar seus posicionamentos filosóficos, como pela dificuldade de compreensão da notação simbólica, pois Frege cria a sua própria (DUMMETT, 1991, p. 1).

¹⁶ Ver *Introdução à lógica*, de Cezar A. Mortari (2001, p. 125).

meu ver, não ao conteúdo do juízo, mas à justificação da emissão do juízo” (FREGE, 1884, §3). Com isso, em nome das demonstrações rigorosas da matemática, Frege pretendia, em geral, distinguir “como se chega ao conteúdo de um juízo da questão de justifica nossa asserção” (FREGE, 1884, §3), tirando a asserção do domínio da psicologia.

A terceira doutrina assumida em *Der Grundlagen Der Arithmetik*, e somente nessa obra, foi o conceito de identidade. Ela é assumida como um estabelecimento entre os termos que compõem as propriedades que enunciam o conceito, contrapondo a tradicional concepção de atribuição direta ao objeto: “um objeto não aparece repetidamente, mas que vários objetos caem sob um conceito” (FREGE, 1884, §51). Por mais que pareça falar do objeto, se está enunciando algo do conceito (FREGE, 1884, §53). Assim, a identidade é o critério de correção, das condições de verdade que o objeto tem para a representação que o define, da relação de dependência da verdade entre os conceitos.

A concepção de pensamento tradicional, diante daquilo que é percebido no mundo, fundamenta e cria redes complexas de estruturas conceituais que servem às explicações científicas, cuja legitimidade é a justificativa racional. Tais discursos, inferindo acerca *daquilo que é e daquilo que não é*, a partir de particulares, tecem racionalmente universais responsáveis por abrangerem *repetidamente* vários outros singulares, mantendo assim uma relação de *identidade* numa numerosidade de *coisas* abrangidas: *quantifica-as a serem elemento de um domínio, pois o enunciado implicará a unidade*.

Dizer sobre “o que é” é também pensar “o ser”, e o ser é uma questão ontológica. Bem, Frege notou que se algo é algo, então é verdadeiro, se algo não é algo, então é falso. Assim, ele inaugura a relação com o pensamento: verdade e linguagem. Aquilo sobre que se pode declarar algo deve possuir necessariamente um valor de verdade, verdadeiro ou falso, e somente um valor de verdade – usa-se 1 e 0 na linguagem binária que serve à computação. Para Frege era importante ter clareza desta relação, pois “a indicação numérica contém um enunciado sobre um conceito” (FREGE, 1884, §55). O conceito é “um possível conteúdo ajuizável singular” (FREGE, 1884, p. 140), e ele daria unidade à numerosidade que se enuncia; portanto, a indicação numérica, por conter um enunciado (FREGE, 1884, §55), perde a distinguibilidade da numerosidade indicada, pois o submetemos a uma medida comum do conceito (FREGE, 1884, §49).

Para resolver esses problemas, Frege teria que encontrar um conceito lógico para número, para um e para zero, completando o trabalho do filósofo e matemático Leibniz (1646-1716). Seu objetivo era afastar as ambiguidades da linguagem natural presentes nas

deduções matemática. Para ele, toda a matemática poderia ser redutível à lógica, decidindo-se em favor da matemática pura. Até então, tudo o que se havia falado sobre o mais básico conceito da matemática, o número, era repleto de reflexões provindas da experiência, das sensações, de métodos psicológicos. Assumir as classificações kantianas era uma estratégia adequada, já que a crítica de Kant é à experiência do sujeito, a representação seria tomada subjetivamente, sensivelmente. Então, *para demonstrar que “a indicação numérica contém um enunciado sobre um conceito” (FREGE, 1884, § 55)*, Frege tece críticas a filósofos e matemáticos como Leibniz, Kant, Baumann, Köop, Schoroeder, Mill, Hobbes, Hume, Thomae, Locke e *Lipschitz*.

Frege faz uma redução ontológica ao dar as sentenças da forma linguística (que contém um pensamento ou um conteúdo que pode ser asserido) o mesmo caráter analítico que dá às asserções nas matemáticas, estas são expressões funcionais que não podem atribuir propriedade a algo, mas somente uma referência que expressão veio introduzir. Os objetos são designados por nomes que servem como argumentos de funções que produzem um valor de verdade: falso ou verdadeiro. O significado de uma sentença não é a sua representação, mas como deve ser para que ela seja verdadeira; sendo verdadeira, ela existe. O conteúdo filosófico extraído dessa concepção fregeana é que faz pioneiramente uma tentativa de responder à relação do pensamento com realidade, a partir do que justifica os juízos da asserção (FREGE, 1884, §3), ou seja, pela linguagem. Frege estreita a semântica da sintaxe, ou seja, o plano do significado com o plano expressivo, através da concepção das condições de verdade, de como as verdades dependem uma da outra (FREGE, 1884, §2). O problema ontológico da verdade, a que nos referimos anteriormente, chama a propriedade predicada do indivíduo por propriedade de primeira ordem. Para Frege, a linguagem engana: embora ela aparente se referir a coisas, indivíduos, objetos, estamos nos referindo a uma propriedade enunciada do conceito: uma proposição de que existe algo que enuncia o conceito. Se não existe, atribui-se zero; se existe, atribui-se um, pois a numerosidade é ocultada pela unidade da enunciação direta. Esta é a maior tentativa de aproximar a quantidade da palavra.

O existir deficiente e a educação inclusiva

A distinção de Frege pode nos servir de inúmeras formas positivas, principalmente por não ter em seus princípios um caráter sensível determinado. Frege intentava achar uma maneira formal e rigorosa, através da matemática, de provar que a verdade é *a priori*. A verdade não implica um conteúdo emitido do juízo, mas a verdade está em como ele se justifica. *A verdade de um fato singular decorre de uma verdade geral. Dessa maneira, Frege aponta que não atentar para a necessidade de justificar a emissão do juízo é aceitar a crença na verdade de uma proposição, sem que, por meio dela, esta crença se justifique* (FREGE, 1884, §4, N. do A.), colocando a verdade a depender das questões de fato.

A existência é como o número, indica um enunciado do conceito, diz Frege. Trata-se de perguntar “quantos?” (FREGE, 1884, §4, N. do A.), e ter-se-á que indicar a que se refere a quantidade, para dar o número. *A unidade indicativa deve então estar bem definida: “Este nome genérico ou conceito será chamado de denominação do número formado da maneira indicada, e constitui a natureza de sua unidade”* (FREGE, 1884, §54).

No caso do nosso conceito em questão – a deficiência –, o existir deficiente implicará propriedades do conceito de ser deficiente, e que o emprego do conceito ao indivíduo que cai sob ele, atribuindo-lhe existência efetiva, depende da sua singularidade na linguagem indicada, e não o conceito de ser deficiente. Pois como vimos anteriormente, a identidade para com o conceito de ser deficiente mostrou-se substituível.

Ora, a teoria constitucional tem como sua matéria três conceitos: identidade, organização e valores são os componentes da jurisprudência constitucional. Se temos a identidade enquanto critério para aplicabilidade da lei – e sabemos que sem ela a inclusão não ocorreria –, essa identidade que é concedida pelo diagnóstico médico da lesão no corpo, oculta o efeito discursivo da estrutura social no seu discurso, na concessão da identidade ao indivíduo. A identidade de ser deficiente, pertencendo ao conceito de ser deficiente, confere uma certa repetição na diferença, pois se ser diferente é uma propriedade do conceito de ser deficiente, fica posto que há uma repetição da própria diferença que os diferencia. Contudo, a diferença não se repete, posto que cada indivíduo que cai sob o conceito de ser deficiente se diferencia e não se repete, o que se repete é o conceito. Ou seja, eles se diferenciam na sua própria pluralidade, posto que as pessoas se

diferenciam. A educação inclusiva, nesse sentido, colabora para novos modos de ser, pois tendo compreendido a necessidade do acolhimento da diversidade, ela também acaba por demandar um critério adequado de distinguibilidade presente na diversidade.

A analiticidade da temática da deficiência enquanto um domínio público e objetivo, que pela aparência da linguagem acaba por conferir atribuição imediata do conceito ao objeto, torna-se opressora, pois suprime a distinção de todos os indivíduos que caem sob esse conceito. Trata-se de uma existência que nada diz sobre sua singularidade, mas revela um modo de linguagem da conjuntura social que atravessamos. A imperfeição da linguagem leva nossa atenção para aquilo que é exterior, e esconde o fato de que temos que utilizar sinais para pensar.

Concluo que fazer tais paralelos leva a questionar a utilização de todos os recursos que temos, como dos bancos de dados, pesquisas e documentos oficiais que regulam o expediente das pessoas com deficiência na educação inclusiva, auxiliando as medidas administrativas, os quais requerem uma crítica da emissão de nossos juízos para aplicá-los. Transmitir o conteúdo do exercício cidadão requer responsabilidade com as pretensões de nossas transmissões, compreendendo esse problema, que é um problema de comunicação. Como propõe a educação inclusiva, uma crítica não somente do alunado em questão requer toda uma rede que compõe a comunidade da educação:

Sem a consciência de que as linguagens específicas são mediadoras e instrumentais da palavra que expressa a composição integral do ser, todas as ações que elas supõem, intransitivas (porque interrompem a comunicabilidade vital), tendem a perde-se no vazio (BRITO, 1994, p. 61).

Referências bibliográficas

BRITO, M. B. *Linguagem básica e leitura sistemática*. Goiânia. Editora UFG, 1994.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUMMETT, M. *Frege: Philosophy of Mathematics*. 1. ed. London: Gerald Duckworth & Co. Ltd. 1991.

FREGE, G. *Sobre a Justificação científica de uma conceitografia/Os fundamentos da Aritmética*; seleção e tradução: Luís Henrique dos Santos. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

Legislações brasileiras referentes a questão da deficiência. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acessado em: 28/12/2017.

MURCHO, D., GOMES, N., BRANQUINHO, J. (Org.). *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*. 2005.

MORTARI, C. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

OLIVEIRA, L. M. B. *Cartilha de Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Deficiência (SNPD)/ Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

PINTO, P. J. e FABRÍCIO, F. B. *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. In: PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Falabella (Org.). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. 1ª ed. Goiânia: Cãnone, 2013, v. 1.

SOARES, M. L. C. A Noção de Existência em Frege. *Análise*, Lisboa, v. 7, p. 49-78, 1987.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Corpo e luz na produção de imagem

*Ana Carolina Gomes Araújo*¹⁷

RESUMO

No bergsonismo deleuzeano encontramos remissões a uma filosofia da imagem, se não filosofia, bem certo que a uma analogia estreita entre maquinismo de produção de imagem e maquinismo de acesso à memória ontológica. Enquanto na fotografia a focalização é obter via de regra uma imagem nítida, por sua vez, na teoria da memória, a focalização é atingir o ponto onde a percepção pura e a lembrança pura se recortam, se cruzam e se reatam, isto é, o foco na teoria da memória é efetivamente o ponto onde se dá a passagem da experiência para as condições da experiência. O ponto focal que Deleuze remete ao momento em que as duas direções, percepção e lembrança, se distinguem e se reconectam, é atingido pela intuição a partir de um maquinismo que conjuga três pontos inseridos numa mecânica de justaposição: ponto confuso, ponto preciso, ponto virtual. Tal como numa máquina fotográfica, o foco é adquirido a partir de uma conjugação de elementos indispensáveis para a produção da imagem, de modo que esse foco é resultado do manejo de fatores que se desdobram relacionando distância, quantidade de luz e tempo. Diante dos maquinismos da fotografia e da memória, propomos relacionar a produção da imagem com o corpo, cuja fonte é o próprio bergsonismo que não vacila em tratar a relação entre corpo e alma a partir dos atravessamentos energéticos materiais, cuja tese mínima é a imagem.

PALAVRAS-CHAVE

Imagem; Maquinismo; Deleuze; Bergson; Memória.

¹⁷ Doutora em Filosofia pela UFPR e Profa. de Filosofia do IFTM.

Corps et lumière dans la production de l'image

RÉSUMÉ

Dans le bergsonisme deleuzien, nous trouvons des références à une philosophie de l'image, sinon à la philosophie, plutôt qu'à une analogie étroite entre le machinisme de la production d'images et les mécanismes d'accès à la mémoire ontologique. Alors qu'en photographie, le mise au point d'un appareil est généralement d'obtenir une image claire, à son tour, dans la théorie de la mémoire, le mise au point est d'atteindre le point où la perception pure et la mémoire pure se recourent, se croisent et se renouent, c'est-à-dire, le mise au point sur la théorie de la mémoire est effectivement le point où se donne le passage de l'expérience aux conditions de l'expérience. Le point focal que Deleuze se réfère au moment où les deux directions, perception et souvenir, sont distingués et reconnectés, est atteint par l'intuition d'un machinisme qui combine trois points insérés dans une mécanique de juxtaposition: point confus, point précis, point virtuel. Comme dans un appareil photographique, le mise au point est acquis à partir d'une combinaison d'éléments indispensables à la production de l'image, de sorte que ce mise au point est le résultat du traitement des facteurs qui se déroulent en reliant: distance, quantité de lumière et temps. Avec le machinisme de la photographie et de la mémoire, nous proposons de relier la production de l'image au corps, dont la source est le bergsonisme lui-même, qui n'hésite pas à traiter les relations entre corps et âme des passages énergétiques matériels, dont la thèse minimale est l'image.

MOTS-CLÉS:

Image; Maquinisme; Deleuze; Bergson; Mémoire.

O presente artigo estabelece uma analogia entre corpo maquínico fotográfico que remete à técnica fotográfica propriamente, corpo maquínico fotografante que remete ao sistema óptico humano e corpo-matéria que constitui o universo, sendo estes três corpos tomados na condição de uma placa receptora e refletora, atravessados, indispensavelmente, por luz. Essa analogia tem o intuito de explorar a relação estabelecida por Bergson no livro *Matéria e Memória* que foi retomada por Deleuze no livro *Bergsonismo* entre corpo e alma para aquele e entre atual e virtual para este.

Quando um corpo qualquer é atravessado pela luz o que se produz a despeito de elucubrações filosóficas? Uma imagem, a constituição de uma imagem, constatação essa de domínio do senso comum, tal qual aponta Bergson. Num ambiente sem luz não vejo imagens. Acendo a luz e logo vejo imagens.

Esse é o ponto de partida em que Bergson apresenta a matéria como um conjunto de imagens relacionando, sendo cada imagem um meio caminho entre o objeto e a representação desse objeto.

O construto bergsoniano parte da compreensão do estabelecimento de dois sistemas de imagens:

(i) o universo enquanto mundo material ou o mundo dos objetos, da matéria, cujas imagens são invariáveis pois não se recortam; e,

(ii) minha percepção do universo ou percepção da matéria que é constituída por uma imagem privilegiada inserida no mundo material e que é justamente o corpo. Este recorta a matéria ao se deparar com os outros corpos, sendo que a estas imagens recortadas é dada uma variabilidade infinita numa relação de movimento entre corpo e universo.

Para Bergson (1999, p. 32), é indispensável compreender a coexistência entre estes dois sistemas que lidam com as mesmas imagens, sendo que em um sistema elas não variam, e no outro elas são infinitamente variáveis.

O universo é um conjunto de imagens que se relacionam a partir de todos os seus ângulos, de modo que cada imagem age e reage às outras imediatamente. Nesse conjunto de imagens que trata do mundo material, os átomos são centros de força num fluxo contínuo de relações. Na medida em que um objeto é estimulado por outro objeto, a resposta é dada imediatamente evidenciando uma neutralização, uma vez que a causa relacional é anulada na própria reação que não remete a uma parada, mas sim a uma

passagem indiferente ao estímulo. Isso significa que no conjunto de imagens, toda e qualquer imagem reflete em si mesma a passagem das outras imagens, sendo nesse sentido uma imagem que compreende em si as alterações do universo. No termo do próprio filósofo, trata-se de uma “luz descolorida” que se propaga por todos os lados, em todos os instantes. Entretanto, nesse conjunto de imagens há uma imagem determinada que é o nosso corpo, e é essa imagem que insere uma relação desproporcional entre a matéria e a percepção da matéria.

O corpo é imagem e é uma imagem como centro de ação. No conjunto de imagens indeterminadas temos a luz incidindo por todos os lados entre as imagens. Quando do encontro entre imagens, uma submete a outra, sendo que a imagem submetida o é pois tem partes da sua totalidade obscurecidas, isto é, numa relação entre imagens, uma das imagens submete a outra retirando a luz de partes da imagem que não lhe são necessárias. Dessa submissão decorre que não há mais a incidência generalizada de luz, agora temos revelada apenas alguma parte, como um quadro retirado da totalidade. O objeto material que antes estava imerso numa totalidade, por diminuição dessa totalidade passa a um quadro. Veja-se que Bergson aponta para uma operação de diminuição na passagem da matéria à percepção da matéria, pois no contínuo fluxo do conjunto de imagens havendo paridade simultânea, não há variação das imagens, já que as ações umas sobre as outras se anulam. Entretanto, quando a imagem corpo submete outras imagens, ela opera isolando partes das outras imagens, de modo que o que antes era invariável, agora toma um infinito de variações.

O fenômeno óptico evocado em *Matéria e Memória* é o da reflexão total da luz quando da impossibilidade da refração. Ao atravessar de uma imagem a outra, segundo o fenômeno de refração, a luz muda de direção, pois em decorrência da diferença de densidade entre os meios, a velocidade dessa luz é então alterada. Um exemplo dessa refração é um copo com água pela metade, no qual se insere um lápis. O resultado será parte do lápis imerso na água estando deslocado da parte restante sem água, uma vez que água e ar são dois meios com densidades distintas. No entanto, Bergson aponta que considerando a angulação de incidência dessa luz ao atravessar dois corpos, o fenômeno de refração não mais ocorre e então se tem a ocorrência de um outro fenômeno: a reflexão total. Segundo a óptica, a reflexão total é a incidência de luz em meios distintos com uma precisa angulação cujo raio será refletido paralelamente à superfície do segundo meio por onde passa a luz, nesse processo tem-se o caso das miragens. Uma miragem comum no

dia-a-dia é a reflexão total da luz sob o asfalto quente. É desse fenômeno da reflexão total que Bergson se apropria para dizer que o corpo, enquanto uma imagem que submete outra imagem, reflete as imagens no sistema nervoso, operando um recorte como um quadro. Nesse sentido a luz não mais atravessa indistintamente as imagens, pois o corpo ao obscurecer partes de outra imagem impossibilita que a luz continue seu caminho de passagem. Para Bergson, esse impedimento é dado na reflexão total, de modo que, veja-se bem, a imagem é selecionada pelo corpo como uma reflexão e não uma refração, ou seja, não há mudança de direção da luz, há reflexão da luz. A partir da óptica, essas distinções são sintomáticas na medida em que nos permitem compreender que o corpo, ao captar uma imagem do universo, não muda essa imagem no instante em que a recebe; ao contrário, interioriza inicialmente essa imagem como um refletor sem alterá-la. Portanto, a reflexão é a captura de uma imagem diminuída; diminuída, pois trata apenas de partes do que a imagem continha em si inicialmente.

Diz-nos Bergson: “como não ver que a fotografia, se fotografia existe, já foi obtida, já foi tirada, no próprio interior das coisas e de todos os pontos do espaço?” (1999, p. 36).

Parece-nos que esse questionamento desabilita a inteligência humana como única e exclusiva na constituição da natureza das imagens. Ou seja, as imagens não são produtos da fabulação humana, como se estas fossem produções distintas da própria matéria, assim o seria se o fenômeno óptico fosse dado como refração. Ora, vemos como Bergson traz para o debate filosófico o mecanismo da matéria, bem como a materialidade da imagem, que como uma representação não difere por natureza do conjunto que é o universo. Deste modo, a imagem recortada pelo corpo traz consigo a herança do mundo material.

Salta-se a nós que o que Bergson nos diz é que o mundo material já faz suas fotografias a todo instante, ininterruptamente, pois a luz passa por todas as imagens que se refletem num fluxo contínuo, mas essa fotografia é para ele “translúcida”, e novamente a física é trazida, pois translucidez na óptica remete a meios por onde a luz atravessa com trajetórias irregulares sem que seja impedida de passar. No universo que é o mundo material, há fotografias, mas fotografias que não impedem a passagem da luz, de modo que não temos a reflexão de imagens. Faltava para o filósofo uma tela que permitisse a passagem da luz e que de algum modo retivesse essa passagem. É aí que a imagem corpo aparece como uma tela que permitirá que a luz passe e que o recorte na totalidade possa ser revelado.

Compreendemos o mecanismo da passagem da matéria à percepção da matéria, ou ainda, como se dá a passagem de uma imagem inicialmente invariável à variabilidade a partir de um recorte que não acrescenta luz, ao contrário, diminui a incidência de luz obscurecendo partes dessa imagem, corte este que é operado pela imagem predadora chamada corpo. À imagem invariável, Bergson chama de imagem presente de realidade objetiva, e à imagem recortada, chama de imagem representada, ou imagem virtual (1999, p. 33).

Sendo o corpo uma imagem que pertence ao conjunto das outras imagens no mundo material, recebe estímulos destas, de modo que os estímulos que não lhe interessam, pois não o mobilizam e passam indiferentes, são compreendidos como raios de luz não retidos. Por outro lado, alguns estímulos são retidos, e essa retenção é tomada como a percepção da matéria.

Recebido o estímulo externo, o corpo procede por um mecanismo sensório-motor que lhe caracteriza como uma zona de indeterminação. O estímulo de fora é enviado por nervos sensitivos à região do córtex cerebral, que por sua vez acionará células específicas que escolherão o derradeiro mecanismo da medula para conduzir enquanto reação motora uma resposta ao estímulo recebido. O que Bergson destaca desse mecanismo é que não há diferença de qualidade entre a função do cérebro como distribuição de movimentos e da medula como condutora da resposta motora, efetivamente o que há é uma diferença de função, pois o cérebro não é responsável por criar representações, o cérebro é sim uma central que recebe estímulos e os multiplica enquanto possibilidades de reação ao que recebeu, desempenhando a função de uma central de comunicação. Tanto assim o é que rompendo os nervos que levam os estímulos até o cérebro, não desaparece a representação, o que ocorre é o rompimento da relação do corpo com o conjunto de imagens, isolando esse corpo das outras imagens. Nesse sentido o cérebro é uma central de comunicação, pois o sistema nervoso dispõe de infinitas reações possíveis que se abrem diante da complexidade dos nervos sensitivos, sendo que essa complexidade muda, por exemplo entre um ser humano e um peixe, uma vez que o sistema nervoso deste último é menos multiplicado em termos de quantidade dos nervos sensitivos disponíveis. Para um estímulo recebido de fora, o cérebro tem à sua disposição uma divisão inumerável desse estímulo em decorrência da própria complexidade dos nervos sensitivos, de modo que diante dessa variabilidade é que a reação será selecionada e enviada à medula que transportará tal reação enquanto movimento motor. Notamos assim que a excitação

inicialmente recebida percorre um mecanismo sensório-motor no corpo que reagirá disponibilizando uma pluralidade de ações possíveis como resposta. Portanto, diante de uma excitação externa, o cérebro disponibilizará essas ações possíveis, etapa essa que será sucedida por uma escolha que se dará como ação real na medida em que o movimento motor seja realizado. Eis a zona de indeterminação do corpo que confere à imagem representada uma variabilidade infinita, e é nesse sentido que a variabilidade se caracteriza como uma reflexão total que devolve os raios de luz como miragens, ou seja, o objeto material recortado numa operação de diminuição na sua totalidade é refletido no contexto do sistema sensório-motor do corpo, que abre uma variabilidade de possíveis desencadeados por uma divisão infinita conforme as capturas dos sentidos corporais diante da ação do objeto.

O processo de produção da imagem fotográfica tem sua técnica condicionada à ação da luz em contato com substâncias químicas que reagem, sendo que essa reação é fixada num suporte específico evocando assim um tipo de impressão da luz, como um processo de revelação dos raios luminosos refletidos. Descreve-nos Philippe Dubois esse processo como a definição mínima de base técnica da fotografia, sendo “o traço, fixado num suporte bidimensional sensibilizado por cristais de haleto de prata, de uma variação de luz emitida ou refletida por fontes situadas à distância num espaço de três dimensões” (1993, p. 60). Não distante, para Jacques Aumont, a fotografia é um processo conhecido desde a Antiguidade, cuja “ação da luz sobre certas substâncias que, assim levadas a reagir quimicamente, são chamadas fotossensíveis”, de modo que a fotografia “guarda um traço da ação da luz” (2012, p. 164). Essa técnica base da produção da imagem fotográfica apresenta desdobramentos variados conforme a tecnologia empregada para a captura da luz, e aqui o objetivo não é analisar essas variações que se estendem, nem a distinção na produção fotográfica analógica e digital. Seja a fotografia uma imagem captada por um aparelho fotográfico ou uma câmara escura, temos uma imagem dada a partir de raios luminosos, entretanto, é importante considerar que no aparelho encontramos a especificidade de determinados recursos que aprimoram o caráter elementar da técnica.

Com o aparelho fotográfico, ou a máquina fotográfica, lidamos com um tipo de alargamento de variantes daquele suporte que inicialmente fixava a impressão da luz refletida. Esse alargamento se deve à presença de lentes, de espelhos e prismas, que configuram um maquinismo diante da luz como fonte primeira de constituição da imagem. A máquina fotográfica ao apresentar uma lente, lida imediatamente com a própria variação

de distância entre a captura da luz e o objeto que reflete essa luz. Não apenas, a máquina fotográfica traz ainda a variante do controle de velocidade e o tamanho de abertura do orifício por onde os raios de luz entram. Vemos, portanto, que ao se falar em produção da imagem fotográfica a partir de um aparelho, trata de elementos que interferem diretamente na imagem revelada. O aparelho é um instrumento de maquinismo, cujos elementos não alteram a condição elementar da imagem-fotografia de captura dos raios luminosos, ao contrário ampliam essa condição inserindo variáveis que apontam um caráter de subdivisões, na medida em que o aparelho é constituído de partes com funções tais que conectadas imprimem a luz.

Vislumbramos que haja duplamente no aparelho fotográfico um mecanismo conectado a um maquinismo, sendo que estes não se dão como sinônimos pois remetem a processos distintos na produção da imagem, se dão efetivamente (i) como mecânica que justapõe etapas funcionais dos elementos específicos do aparelho (por exemplo a abertura do obturador, velocidade do obturador, angulação e distância focal da lente), e (ii) como maquinismo que conecta os resultados mínimos de cada função exercida pelos diferentes elementos (por exemplo a abertura do obturador implica na quantidade de luz que será captada, enquanto a velocidade entre o abrir e o fechar do obturador implica no tempo que essa abertura se manterá quando da recepção dos raios luminosos).

A imagem fotográfica, como produto do ato fotográfico, traz em si uma composição de mecanismo e maquinismo, de modo que a singularidade se faz irredutivelmente numa subdivisão de tarefas e na conexão entre essas tarefas, cujo resultado será a impressão da imagem. As variações da composição resultam da especificidade das partes, cujas funções são responsáveis por ampliar, por alargar o leque de probabilidade da imagem, cuja fonte será sempre a captura da luz, isto é, a matéria.

O foco da máquina fotográfica evocado por Bergson é o salto da teoria da memória, é a passagem da mecânica psicológica para o maquinismo ontológico, cuja composição se faz da percepção pura à lembrança pura.

O primeiro capítulo do *Bergsonismo*, livro publicado em 1966 por Deleuze, apresenta a intuição como o método do bergsonismo, um método de divisão que penetra na experiência em busca do que há de diferenças reais e que inicialmente as captamos misturadas. Para tanto, são apresentadas cinco regras do método, sendo três principais e duas complementares que permitem a passagem da experiência para as condições da experiência, como se apresenta a seguir. (i) Problematizante: determinação dos

verdadeiros problemas. (i-complementar) Falsos problemas: são inexistentes ou mal colocados. (ii) Diferenciante: determinação das verdadeiras diferenças de natureza. (ii-complementar) Divisão e convergência: o real é a distinção das tendências e é também a convergência destas. (iii) Temporalizante: determinação dos problemas em função do tempo.

As cinco regras revelam a intuição como um método de análise transcendental, cujo percurso é a passagem da experiência de fato às condições da experiência de direito, sendo que essa passagem só é possível quando o misto da experiência é dividido sob duas direções que o compõe, a duração e o espaço. A divisão se dá porque à luz do primeiro capítulo de *Matéria e Memória*, a experiência é a fonte de análise cuja mecânica esmiuçada por Bergson ergue a teoria da percepção pura. A outra direção ergue a teoria da memória e evidencia a intuição como método não pautado por ideias generalistas que se perdem na colocação de falsos problemas, ao contrário, a intuição é tomada como método e inserida no âmago do problema de excelência filosófica: a relação entre corpo e alma. Nesse sentido, as cinco regras do bergsonismo deleuzeano perpassam as teorias da percepção pura e da memória, cuja questão fundante é compreender como “a intuição, que designa antes de tudo um conhecimento imediato, forma um método, se se diz que o método implica essencialmente uma ou mais mediações” (DELEUZE, 1999, p. 8).

Deleuze identifica imediatamente a dificuldade do método como sendo a dificuldade de atingir o “ponto focal” onde a percepção pura cuja direção do misto deve-se ao espaço e à memória pura cuja direção se deve à duração se desdobram. Muito nos instrui o termo utilizado que faz alusão à própria citação de Bergson exposta em relação a “busca do foco de uma máquina fotográfica” (DELEUZE, 1999, p. 156), pois, a intuição como método se vale de duas tendências: de fato e de direito, da experiência e das condições da experiência.

Procedendo novamente por uma analogia entre a produção da imagem fotográfica e a teoria da memória bergsoniana, o foco remete às etapas do maquinismo fotográfico quando a luz ainda não foi captada pelo aparelho, trata de um momento preparatório (o próprio Bergson fala em trabalho de tentativa, de busca) cujas funções do conjunto de lentes do aparelho medem a relação entre a angulação do enquadramento, a quantidade de luz e a projeção no suporte de revelação, bem como a distância entre o aparelho e o objeto. A lente fotográfica, que na prática trata de um conjunto de lentes, é inserida no aparelho num espaço “entre”, justamente onde há o orifício por onde entra a luz, situada após o

primeiro ponto de entrada da luz e antes do diafragma, bem como do ponto onde essa luz será projetada num filme (suporte, pano de filme). Buscar o foco é ativar os mecanismos da câmera que permitem que as lentes se movam em milímetros para acertar a projeção do objeto no pano de filme, conforme a quantidade de luz recebida, a angulação dos raios luminosos e a distância do objeto. Eis o ponto focal, uma composição entre a mecânica das etapas do aparelho justapostas e o maquinismo que conecta cada função das etapas de modo a ampliar as variações da captura. É nesse sentido que um profissional em fotografia se vale de diferentes lentes para processos fotográficos distintos. A focalização realizada pelo aparelho fotográfico tem seu traço menos de fato e mais de direito, uma vez que trata efetivamente de uma manipulação imediata da imagem no ato mesmo de captura dos raios luminosos. A busca do foco não está propriamente no objeto, pois o objeto se mostra nítido, sendo que essa nitidez visual é comprometida pela distância de localização do aparelho. Ora, se o objeto tem sua nitidez visual e o aparelho fotográfico necessita operar em busca de uma focalização, somos confrontados a compreender que falar em foco fotográfico é falar em condições de produção da imagem. O foco da imagem é resultado da composição mecânica e maquina dos componentes do aparelho, mas esse foco não está na lente, não está no obturador, não está no pano de filme, o foco é produto de direito e é imediato, pois embora se dê como realizado em segundos quando da manipulação pelo fotógrafo, esse mesmo foco se conservará sob formas variadas, seja ele impresso no pano de filme, seja ele descartado para dar lugar a outro foco seguinte.

Enquanto na fotografia a focalização é obter via de regra uma imagem nítida, na teoria da memória a focalização é atingir o ponto onde a percepção pura e a lembrança pura se recortam, se cruzam e se reatam, isto é, o foco na teoria da memória é efetivamente o ponto onde se dá a passagem da experiência para as condições da experiência.

A passagem do ponto confuso dado na experiência para o ponto focal dado como condição da experiência real é apresentada por Deleuze com relação similar ao processo de focalização fotográfico. Vejamos:

Acima da viravolta: é esse, precisamente, o ponto em que se descobrem enfim as diferenças de natureza. Mas há tantas dificuldades para atingir esse ponto focal que se devem multiplicar os atos da intuição, aparentemente contraditórios. É assim que Bergson nos fala ora de um movimento exatamente apropriado à experiência, ora de uma ampliação, ora de um estreitamento e de uma restrição (DELEUZE, 1999, p. 18).

A metodologia da segunda regra que versa sobre a determinação das diferenças de natureza, trata de um maquinismo de focalização da memória, cujo imbróglio de produção é atingir o ponto exato onde percepção e lembrança se recortam, se cruzam e se reagrupam para se tornarem o objeto que conhecemos. O maquinismo não exclui um movimento mecânico da experiência, entretanto, enquanto movimento maquínico ele engendra um tipo de ultrapassagem da experiência para um “além da viravolta”, e é esse “além” que Deleuze chama de “ponto focal”. É indispensável considerar que o ponto focal, como sendo um além da viravolta, não designa uma elaboração da experiência num conceito geral, distintamente, remete à passagem da experiência para as suas condições, trata de analisar a experiência nos seus contornos de direito e menos de fato. Portanto, o maquinismo de focalização é uma inserção nas articulações do real, cujo foco não despreza as particularidades desse real. Focalizar a memória, nesse sentido, é partir do mecanicismo da matéria e sem restringir a experiência tão e somente às dimensões numéricas de classificação, acessar o ponto onde a experiência humana se vê alargada na sua dimensão temporal. A questão da focalização é tomada como uma lente que partindo dos mecanismos de funcionamento, opera funções distintas no corpo e que possibilitam tornar visível ou dar nitidez às condições que permitem com que o ser humano não encerre sua experiência nos moldes da imediatez dos outros corpos do mundo material.

Poderíamos esboçar um desenho metodológico da focalização a partir da marcação de três momentos da experiência humana. (i) O movimento apropriado à experiência em que temos acesso aos fatos que nos dão uma compressão de diversidades reunidas de acordo com afinidades particulares. Nesse momento temos um ponto confuso que designa a recepção pelo corpo de estímulos do objeto, sendo que essa experiência se apresenta como uma mistura onde não há distinção entre o que é devido à matéria e devido à memória. Essa etapa trata do processo psicológico cuja atividade cerebral é o pivô da mecânica de movimentação da recepção e resposta aos estímulos. (ii) Uma ampliação que é denominada como a viravolta. Trata do ponto preciso que marca o momento quando a lembrança se insere na percepção no intervalo cerebral. Essa etapa marca a distinção das diferenças de natureza entre a percepção e a lembrança, é o momento preliminar de passagem da mecânica psicológica para o maquinismo ontológico da memória, pois este não está mais circunscrito única e exclusivamente ao presente do ponto confuso que se apresentara como atualidade na percepção. Agora a percepção recebe a inserção da lembrança como acesso ao passado. O ponto preciso é como uma região onde a

experiência é ampliada na medida em que as direções da matéria e da memória foram encontradas nas suas purezas e tomamos conhecimento do que é percepção pura e do que é lembrança pura. Se no ponto confuso tínhamos uma compressão, agora no ponto preciso temos uma dilatação, uma vez que percepção e lembrança já não são mais localizações mecânicas no interior do corpo quando da atividade cerebral, agora elas se mostram imersas numa duração que conserva as experiências anteriores e as retoma. (iii) Um estreitamento que marca tanto o momento onde as direções de naturezas distintas se integram, se reagrupam novamente para nos dar a imagem virtual do ponto inicial, daquele ponto confuso da experiência. Esse estreitamento é a diferença de proporção entre percepção e lembrança, e que agrupadas se fazem um misto tal qual conhecemos. Esse estreitamento Deleuze nomeia de razão suficiente, imagem virtual, e ainda, ponto virtual. Nesse ponto, temos o corte, o cruzamento e o reatar das duas direções, na medida em que percepção e lembrança se apresentam separadas com suas particularidades reveladas conforme se cruzam, pois a percepção como presente traz a mecânica do presente material, a partir da atividade cerebral e a lembrança, por sua vez, traz a duração como um passado que conserva todas as anteriores percepções e, na medida em que uma lembrança é selecionada no passado geral das conservações, esta se reatará à percepção para nos dar o objeto tal como o conhecemos.

Vemos, assim, que o ponto focal que Deleuze que remete ao momento em que as duas direções, percepção e lembrança, se distinguem e se reconectam, é atingido pela intuição a partir de um maquinismo que conjuga três pontos inseridos numa mecânica de justaposição: ponto confuso, ponto preciso, ponto virtual. Tal como numa máquina fotográfica, o foco é adquirido a partir de uma conjugação de elementos indispensáveis para a produção da imagem, de modo que esse foco é resultado do manejo de fatores que se desdobram relacionando distância, quantidade de luz e tempo. Aqui, compreendemos que ao proceder uma analogia com a imagem fotográfica e seu processo de produção, Bergson visto por Deleuze evoca a imagem como o entre o objeto e a representação, e longe de uma evocação simplista, trata de uma imagem cuja produção se vale do mecanicismo da matéria que inserido num maquinismo que conecta a atuação de cada etapa, possibilita tornar visível o que inicialmente não se mostra nos limites da materialidade, portanto, o maquinismo é a via que possibilita o acesso metodológico à visibilidade das condições da experiência que se fazem como de direito.

A tese mínima de Bergson ao trazer a imagem como o meio caminho entre a coisa e a representação, diz ao mesmo tempo que estamos na presença de imagens e que essas imagens se nos apresentam. Compreende-se desse modo que a imagem é tomada como um limite que possibilita a troca constante entre a percepção da matéria e a matéria na sua apresentação mesma. Tomada como limite, a imagem uma vez mais assume papel preponderante na medida em que não temos acesso às coisas mesmas, mas apenas às representações delas, de modo que a imagem se mostra simultaneamente dupla: é tanto a presença do objeto como é a apresentação do objeto, isto é, a imagem é o presente do objeto como também traz em si a temporalidade que está implicada na representação, que nos pautando por Bergson, implica sobretudo o misto de durações.

Nicolas Cornibert, ao tratar da imagem como uma pressuposição necessária para Bergson, trata de um aparecer paradoxal da imagem que se dá no limite dos nossos órgãos sensoriais, sendo que ela se afirma como o próprio lugar de anulação dos sentidos, “o grau zero de seus exercícios, onde eles chegam à exaustão” (2012, p. 56). A análise de Cornibert parte de duas passagens de *Matéria e Memória*:

eis a imagem que chamo de objeto material [...] como se explica que ela não pareça ser em si o que é para mim? (BERGSON, 1999, p. 33)
[...] o objeto material, justamente em virtude da multiplicidade dos elementos não percebidos que o prendem a todos os outros objetos, parece-nos encerrar em si e ocultar atrás de si infinitamente mais do que aquilo que nos deixa ver. (BERGSON, 1999, p. 172)

A imagem se mostra ao mesmo tempo em que resiste à minha apreensão, de modo que a visão é forçada a ver numa ausência guardada da própria imagem. É justamente o que Bergson chama de visão sem iluminação e contato sem materialidade, ao se referir aos átomos (BERGSON, 1999, p. 32). Na evocação dos átomos como centros de força, centros fluidos de movimento, Cornibert identifica a experiência-limite dos sentidos na impossibilidade de escaparmos das imagens enquanto estas nos escapam, pois o átomo considerado como dado do real não é captado pela visão em sua materialidade e como fluido esgota os sentidos. No entanto, é essa imagem fugidia que Bergson apresentaria como condição essencial do processo de pensamento, pois, desde que o pensamento esteja em atividade, implica simultaneamente sua condição de possibilidade e como consequência de seu exercício a pressuposição necessária de uma exterioridade, que Cornibert identifica como sendo a imagem de algo determinado. Ainda para ele, “só o caráter vago da imagem se revela aqui susceptível de receber em seu seio uma tal

multiplicidade virtual de determinações” (CONIBERT, 2012, p. 54), no caso do átomo, seja este uma partícula, ou um centro de forças, um puro movimento ou uma carga elétrica.

Parece-nos que Cornibert se dispõe a destacar a imagem como condição da experiência real, e na medida em que força o exercício dos sentidos ao limite, o regime de imagens é instalado remetendo à exterioridade, ainda que esta não se circunscreva ao que possa ser observado apenas de fato, além, que a própria circunscrição atinja os prolongamentos do pensamento numa percepção de direito.

Por isso o que se revele em todos os casos irreduzível é a referência à exterioridade, ao “há” em geral, enfim à imagem. Na verdade, que nós possamos ou não observar de fato os átomos, ainda assim permanecem a partir do momento em que esses últimos são objeto de uma autêntica elaboração conceitual, aparecem como tais indissociáveis de uma percepção de direito. Parece claro, de resto, que se os átomos só são tipos de turbilhões, permanecem neles mesmos observáveis, qualquer que seja, aliás, a precisão de instrumentos de medição mobilizados; mas desde o instante onde eles são convocados na figura de turbilhões, nos instalamos em regime de imagens (CORNIBERT, 2012, p. 55).

A imagem assume menos o papel de uma mera palavra utilizada por Bergson para designar representações que tem como pano de fundo o conhecimento puro, donde há o objeto como valor absoluto ou donde há o cérebro como centro privilegiado responsável pela criação das representações, sendo a imagem, num ou noutro, nada mais que um termo vazio onde corpo e espírito são postos em oposição sem se vincularem, pois o ponto de partida em ambas compreensões é o entendimento de que perceber é antes de tudo conhecer. Diversamente, a imagem, em *Matéria e Memória*, é posta como um termo mínimo que necessariamente é pressuposto desde o começo como um limite que apresenta condição para a relação entre corpo e espírito, sobretudo quando Bergson lança mão das noções de percepção pura e memória pura que, embora detenham o estatuto do real, não se limitam ao observável. Portanto, é nesse sentido que a imagem, ao tratar da atualização da matéria, não está necessariamente engessada no que pode ser tão somente observado. A imagem se põe como um elemento necessário para o pensamento dos movimentos da matéria e da memória, nas extensões de fato e de direito: “a verdade é que os movimentos da matéria são muito claros enquanto imagens, e que não há como buscar no movimento outra coisa além daquilo que se vê” (BERGSON, 1999, p. 18), sobretudo quando *ver* inclui o inobservável que se dá ao pensamento.

Referências bibliográficas

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papyrus, 2012.

BERGSON, Henri. *Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORNIBERT, Nicolas. *Image et matière: essai sur la notion d'image dans Matière et mémoire de Bergson*. Paris: Hermann, 2012.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1993.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRADO JÚNIOR, Bento. *Presença e campo transcendental: consciência e negatividade na filosofia de Bergson*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.