

Autora

Michelle Sousa Mussato



**O QUE É
SER ÍNDIO
SENDO SURDO?**

UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR

Autora

Michelle Sousa Mussato



**O QUE É
SER ÍNDIO
SENDO SURDO?**

UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 8-COED/AGECOM/UFMS,

DE 08 DE MARÇO DE 2021.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Borgo

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Delasnieve Miranda Daspet de Souza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabeth Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Marcelo Fernandes Pereira

Rosana Cristina Zanelatto Santos

Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Mussato, Michelle Sousa.

O que é ser índio sendo surdo? [recurso eletrônico] : um olhar transdisciplinar /
autora Michelle Sousa Mussato. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2021.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Originalmente apresentada como dissertação do autor (mestrado – Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul, 2017).

Bibliografia: p. 212-226.

ISBN 978-65-86943-04-7

1. Índigenas da América do Sul – Mato Grosso do Sul - Linguagem. 2. Língua de
sinais. I. Título.

CDD (23) 980.41

Bibliotecária responsável: Wanderlice da Silva Assis – CRB 1/1279

Autora

Michelle Souza Mussato

**O QUE É
SER ÍNDIO
SENDO SURDO?**
UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR

Campo Grande - MS
2021



© dos autores:
Michelle Sousa Mussato

1ª edição: 2021

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009

Direitos exclusivos
para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº | Bairro Universitário | 79070-9000

Fone: (67) 3345-7203 - Campo Grande - MS

e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN:978-65-86943-04-7

Versão digital: março de 2021

PREFÁCIO

Como dizer sobre o índio-surdo sendo branco-ouvinte?

[...] a identidade não existe em si mesma e que, ao se relacionarem em territórios diversos, essa fronteira entre culturas, entre línguas, possibilita uma incessante (re)construção daquilo que os constitui como surdos indígenas terena. [...] fronteira entre ser índio, surdo, branco, ouvinte, usuário de libras [...] que se dá o processo identitário do surdo indígena da aldeia Cachoeirinha, que significa ser índio sendo surdo (MUSSATO, 2017, p. 144).

Convivi doze anos com as comunidades indígenas da Região Aquidauana (IBGE), sabia da presença de índios surdos na comunidade de Cachoeirinha, em Miranda/MS (local da pesquisa de Michelle), por intermédio de uma professora daquela aldeia que orientei em um curso de Especialização em Gestão Escolar (UFMS/CPAQ). Entretanto, com eles nunca tive contato, naquele período, nem tive a oportunidade de conversar sobre eles com a mãe que conheci na escola da aldeia, como professora de Língua Terena. Aliás ela jamais mencionou os filhos surdos.

Foram inúmeros os projetos desenvolvidos na escola da Aldeia que também, em nenhum momento, trouxe para a discussão ou informou a presença de alunos surdos em suas salas de aula. Portanto, não conhecia o aluno índio surdo e sua vivência na escola, na comunidade étnica, na sociedade envolvente. Desse modo, em 2015, quando iniciei a orientação de Michelle Mussato deparava-me com duas situações novas em meu trabalho: a surdez e o aluno índio surdo Terena. Ler e reler o texto em construção me causava, ao mesmo tempo, dois tipos de sentimento: o de angústia pelo sofrimento do outro (surdo) e de orgulho duplo (o primeiro por acompanhar o crescimento e a dedicação de Michelle e o segundo pela oportunidade em participar desse crescimento, ao mesmo tempo em que aprendia muito com ele). Espinhoso? Gratificante? Não sei ao certo.

A escrita de um texto científico é árdua e solitária. Nela o autor estabelece uma luta no jogo com as palavras em busca de um determinado sentido e não outro e, por isso o prefaciador assume alguns riscos ao trazer para outros leitores possíveis rastros de um caminho a seguir. Um deles, e talvez o mais perigoso, é indicar apenas uma possibilidade de leitura/interpretação, negando a opacidade, a porosidade da linguagem e as experiências leitoras de quem visita o texto.

Como dizer sobre o índio-surdo sendo branco-ouvinte?, título deste texto, foi a primeira questão a desarranjar meu pensamento enquanto professora, branca-ouvinte, do Programa de Pós-Graduação em Letras ao receber o pré-projeto de mestrado de Michelle Sousa Mussato (branca-ouvinte), que me indicava como possível orientadora. Hesitei, mas o desejo do conhecimento e a vontade de conhecer o o(O)utro, o dizer de Michelle sobre o discurso do índio surdo levou-me a aceitar o desafio de trilhar um caminho, cujos rastros de passagens desconhecia: seria este um discurso silencioso de voz? Quanta ingenuidade a minha, pois o sujeito é surdo e não destituído de “voz”, afinal discursiviza-se ou pode-se discursivizar por inúmeras formas de linguagens, de manifestações linguísticas e, nesse caso, pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e interagir com o outro, com a sociedade envolvente, com o mundo.

Percorrer este caminho não foi fácil, por mais que tentasse não conseguiria, aqui, explicar as sensações, emoções, marcas que este caminhar “tatuou” em mim, professora/pesquisadora da temática indígena. Não foi o pouco conhecimento sobre a surdez a maior dificuldade, pois este fui construindo ao lado de Michelle. O mais desafiador foi ler as entrevistas realizadas pela autora e ignorar o sofrimento daqueles sujeitos, marginalizados duplamente, por serem índios e por serem surdos, em busca de um lugar sociocultural na comunidade étnica e na sociedade envolvente. Em busca da liberdade. Triste e comovente.

Preocupada em diminuir o risco que corro ao prefaciar um texto tão profundo, parto do objetivo traçado pela autora: “problematizar o processo de constituição identitária do sujeito surdo indígena por meio de narrativas de si e do outro, pela subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco), sendo índio e surdo”. Um olhar atento a esse objetivo autoriza interpretar que o desafio é grande e carece de dedicação e muita leitura da literatura a respeito da surdez e das questões culturais que envolvem os indígenas, quase sempre carregadas de preconceitos e estereótipos que os enraízam em uma situação de subalternidade, de diferentes, excluindo-os e negando-lhes o direito à cidadania.

Essa subalternidade, exclusão e ausência de direitos à cidadania mostram-se ainda mais marcadas no caso do sujeito índio surdo, trazido por Michelle Mussato para o centro das discussões neste livro. Movida pelo trabalho como intérprete de Libras no município de Miranda/MS, local que se encontram muitas comunidades indígenas Terena, a autora busca na sua experiência com sujeitos indígenas surdos o alimento para discussão de inquietações e angústias em torno de sujeitos que estão sempre no(s) “entre-lugar(es)” e em situação de “entre-língua(s)”, tendo como ponto de partida o dizer desses sujeitos sobre si e sobre o outro, por meio de entrevistas narrativas, em língua de sinais, gravadas, filmadas e transcritas.

Nessas narrativas os sujeitos se dizem e dizem sobre o olhar do outro sobre si, materializando, nos recortes que compõem as reflexões postas, as teorizações feitas, pela autora, a respeito da surdez, dos povos indígenas, da(s) língua(s), da linguagem, das discursividades, do discurso... e a tematização sobre a fundamental importância em se conceber o conhecimento não apenas no interior da academia, do científico, mas aliá-lo, discuti-lo também em sua extensão sociocultural, sem cristalizações, militâncias e “verdades” absolutas. Há questões, mas não há respos-

tas e sim reflexões e posicionamentos que levam o leitor a pensar sobre si e sobre o outro. A emocionar-se, comover-se e entender que o caminho é longo e espinhoso em busca de compreensão do seu lugar e do lugar do outro no processo de in(ex)clusão do sujeito indígena surdo Terena.

Dizer de si é tocar o mais íntimo do interior do indivíduo. É expor feridas que sangram e ferem a alma do sujeito índio surdo que, já de início, denuncia sua posição de “estranho no ninho”, sem conhecimento da língua portuguesa, da língua terena falada em sua comunidade e no seio familiar e de Libras, considerada L1 para os sujeitos surdos. Mas, não o é para o sujeito índio surdo até a juventude, pois a desconhece. O sujeito sofre e não consegue encontrar o seu lugar. Vive aqui, lá e acolá, num “entre-lugar”, sem ser compreendido, aceito na escola da aldeia, na comunidade terena em que nasceu e sobreviveu. Solitário e sentindo-se um “ignorante” vai passando pelo tempo, pela vida, no interior de uma organização social pautada na coletividade, como o são as sociedades indígenas, a comunidade Terena. Como se fazer sujeito do coletivo sem a(s) língua(s), sem a linguagem? Como construir e dizer sua história se lhe falta a linguagem? “Um estranho no ninho”, um “estrangeiro” em sua própria comunidade e na sociedade envolvente.

Essas questões inquietam, incomodam, emocionam e levam à reflexão sobre a constituição do processo identitário desse sujeito. Esse processo identitário constitui-se pelo olhar do outro, pelas representações que o outro constrói sobre esse sujeito à margem social, subalterno (SPIVAK, 2010), diferente, “infame” (FOUCAULT, 1995, 2007), “anormal” (FOUCAULT, 1997; SKLIAR, 1997, 1998), por ser índio e por ser surdo. O sujeito índio surdo “lê” nas atitudes do outro a representação de que é “ignorante”, destituído da capacidade de falar, de usar a(s) língua(s) para a produção de conhecimentos sistematizados na escola e tradicionais, culturais de sua comunidade, de sua etnia e, assim, assume para si a representação de “ignorante”, de incapaz. Há no seu caminhar fronteiras

que o “amarram” na produção de conhecimentos na escola e na comunidade étnica: a fronteira linguística e cultural. Mas, ao mesmo tempo, essas fronteiras também o constituem.

Enfrentar, entender essas fronteiras só se torna possível a partir do momento que se desterritorializa do espaço da aldeia e territorializa-se no espaço urbano para o aprendizado da língua portuguesa e de Libras. Aprende a comunicar-se em Libras e, o narrar-se alcança novos horizontes, mesmo que a base cultural dessa língua seja a língua portuguesa, a língua do outro (do branco). Nas palavras da autora, a problematização do processo identitário desses sujeitos é possível “quando observado o processo de territorialização e desterritorialização a que eles são submetidos, pois, habitando num entre lugar (BHABHA, 2001), num entre línguas, são interpelados por fronteiras que lhes agregam sentidos e significações que impactam diretamente nas representações que fazem de si, do o(O)utro e de como acreditam que o outro os vê”.

O aprendizado de Libras mostra-se como um “divisor de águas”, um marco entre o antes e o depois da vivência no território urbano, para esses sujeitos. Agora, com a Libras, os sujeitos sentem-se inseridos na sociedade e pensam em ensiná-la para outros surdos e ouvintes de sua comunidade para que possam ser compreendidos e não mais serem entendidos e entenderem-se como ignorantes. A conquista da cidadania pelo trabalho, pelo narrar-se, por historicizar-se pela língua/linguagem.

Entretanto, como em um carrossel em movimentos circulares, quando faz o caminho inverso, desterritorializa-se do urbano e (re)territorializa-se na comunidade étnica, depara-se com outra fronteira linguística: a língua terena, utilizada e valorizada na comunidade e no seio familiar. Não entende a língua da mãe e novamente sente-se excluído. Excluído linguístico e culturalmente de suas origens, de sua etnia. Tem-se aí, a meu ver, a ciência, o científico tido como “verdade” apontando para o refletir científico tendo como ponto de partida e de chegada o

homem, sua (falta de) humanidade e a humanidade do homem sujeito índio surdo, que o constitui pela subjetividade, e que resiste a essa “humanidade” do(s) o(O)utro(s). É o rigor científico em diálogo com a vida que pulsa, que sangra e que imprime cicatrizes. Enfim, nas palavras de Michelle: ‘São essas marcas de subjetividade que nos anunciam traços de uma identidade marcada pela in(ex)clusão”.

Em “Por entre histórias, línguas e culturas: a inclusão/exclusão do aluno surdo”, a autora discorre sobre a história da educação de surdos; traz a trajetória legal da Língua Brasileira de Sinais – Libras; narra a história do povo Terena; reflete sobre questões de língua, educação e identidade e amarra todas estas abordagens com a descrição do Primeiro Encontro de Surdos Terena ocorrido, em 2015, na Terra indígena de Cachoeirinha, na aldeia com o mesmo nome, constituindo o primeiro capítulo deste livro. Capítulo importante para localização do leitor sobre os sujeitos de pesquisa, de onde falam estes sujeitos e como discursos colonizadores do passado ainda habitam o imaginário social por meio de um arquivo colonial a respeito da educação do surdo e do índio em meio às tematizações e discussões sobre o índio surdo terena.

No capítulo dois, “Análise do discurso e estudos culturalistas: uma abordagem teórico-metodológica”, Michelle Mussato ilumina a teoria com a vivência dos sujeitos e essa vivência com a teoria, trazendo para o centro do capítulo os sujeitos indígenas surdos e os conceitos e noções teórico-metodológicas da Análise do Discurso e dos estudos culturalistas. Nele observamos o “conversar” entre os autores e assistimos ao apontar de semelhanças e diferenças entre eles sob o olhar analítico interpretativo de Michelle. Entre os autores, é possível estar com Pêcheux, Foucault, Coracini, Bhabha, Spivak, Skliar, entre tantos outros, fundamentais para as análises que são empreendidas no capítulo três.

O terceiro e último capítulo, “O que é ser índio sendo surdo?: O outro constitutivo do eu”, constitui-se de um gesto analítico/interpreta-

tivo no qual a história vivida (e ainda experienciada) dos sujeitos índios surdos é por eles narrada como uma espécie de confissão do vivido, da experiência na escola, na comunidade terena, no espaço urbano e no seio familiar. No início, essa experiência se dá pelo não conhecimento da língua portuguesa, da Libras e da língua étnica; os sujeitos se comunicavam, sobretudo no lar, por meio da língua de sinais emergentes terena, usada no seio familiar, a língua materna. Depois, já no espaço urbano aprendem português e Libras, mas, no ambiente familiar, estranham a escrita da mãe, em terena. Não entendem o que está escrito, as letras e a estruturação do enunciado são diferentes. Sentem-se ignorantes novamente. O que incomoda na história dos sujeitos índios surdos é compreender como o ir e vir de um território a outro com culturas e línguas diferentes constitui o processo identitário desses sujeitos?

Não como resposta a essa questão, mas sim como uma possibilidade de interpretação, remeto o leitor à (re)leitura da epígrafe que abre este texto. São palavras da autora em torno da questão que traz no título deste livro: “O que é ser índio sendo surdo?”, que, após o gesto analítico/interpretativo, a reflexão teórica e as problematizações empreendidas, permitem-lhe refletir e posicionar-se em relação ao processo identitário desses sujeitos como em uma teia que vai entrelaçando territórios, inter-relações pessoais e inter-étnicas, fronteiras culturais e linguísticas, enfim, essa vivência de entre-lugares e entre-línguas constitui o processo identitário do sujeito índio surdo da Aldeia Cachoeirinha e “significa ser índio sendo surdo”

O que posso afirmar é que terminei a orientação com outro olhar, com outra compreensão sobre a surdez e o sofrimento/liberdade do sujeito índio surdo situado no “entre-lugar(es)”, entre línguas e culturas. Um olhar bem distante daquele que me constituía quando da primeira leitura do pré-projeto de Mestrado da autora. E, com muito orgulho presencio a transformação daquela dissertação, *O que é ser índio sendo surdo?: um olhar transdisciplinar*, defendida em 2017, em livro, tendo a honra de prefaciá-lo.

Fascinada pelo grito das palavras, pelos efeitos de sentidos que delas afloram, por meio da maestria da autora na condução da leitura, em busca de fazer eclodir um novo olhar sobre a surdez, a educação do surdo e sobre o índio surdo terena; um olhar que procure desconstruir o lugar de subalterno, marginal, anormal que a ele é atribuído pela sociedade envolvente, finalizo este texto, com Michelle ao dizer que este lugar “está alocado numa memória discursiva colonizadora, que os representa como ‘incapacitados’, ‘imperfeitos’, ‘anormais’, comparados aos ouvintes brancos, aos ‘normais’” (p.145). Confirma, portanto, a autora, a hipótese inicial: “nesse entre lugar em que habitam os surdos indígenas, que estes ainda se encontram sob uma dupla exclusão: por serem índios e por serem surdos, [...] não havendo uma discursividade que legitime sua condição de indígena surdo” (p.145).

Por fim, ressalto que o texto provoca o leitor à reflexão que, engajado na leitura, sente a vontade de conhecer, de saber desses sujeitos hoje, de poder contar uma outra história sobre eles que seja mais leve, mais humana e que desenhe um fio de esperança de mais humanidade, respeito e compreensão da sociedade para com esses sujeitos. Afinal, o que será do homem sem o respeito à diversidade, sem as vozes não ouvidas, sem a humanidade e a ética necessária para o viver no dissenso?

Claudete Cameschi de Souza

Três Lagoas, em tempo sombrio e fúnebre de pandemia.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	18
POR ENTRE A HISTÓRIA, LÍNGUAS E CULTURAS:	
A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO ALUNO SURDO INDÍGENA	18
1.1 Retrospectiva da educação de surdos.....	18
1.2 Língua Brasileira de Sinais: um panorama legislativo.....	29
1.3 Terena: um breve histórico sobre a etnia.....	33
1.4 Questões de língua, educação e identidade.....	38
1.5 Cachoeirinha: o primeiro Encontro dos Surdos Terena.....	41
CAPÍTULO II.....	69
ANÁLISE DO DISCURSO E ESTUDOS CULTURALISTAS:	
UMA ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	69
2.1 Língua, história e sentido.....	72
2.2 Discurso, interdiscurso e memória discursiva.....	76
2.3 Sujeito, esquecimento e heterogeneidade.....	80
2.4 Ideologia, formação discursiva e formação ideológica	84
2.5 Saber/poder: relação de força e de resistência	88
2.6 Estudos culturalistas: entender a identidade do entre lugar.....	93
2.7 Método Arqueogenealógico.....	100

CAPÍTULO III	104
O QUE É SER ÍNDIO SENDO SURDO?	
O OUTRO CONSTITUTIVO DO EU	104
3.1 Como me vejo?: representações de si	106
3.2 Como acredito que o outro me vê?: representações de si e do outro.....	140
3.3 Em que universo linguístico me encontro?: representação de língua/linguagem	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDICE.....	227
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE.....	227

INTRODUÇÃO

Por considerar que a alteridade se instala por meio da língua, e inaugura uma outra discursividade sobre o mundo e, em consequência, ensaja que o sujeito possa enunciar(-se) de uma perspectiva discursiva outra e que possa dar-se uma outra história, este livro é fruto da pesquisa percorrida durante o mestrado que objetiva problematizar o processo de constituição identitária do indígena surdo, por meio de narrativas de si e do outro, pela subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco¹) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco) sendo índio e surdo, observando os deslocamentos, (re)significações, (des)construções de sentido.

Problematizar o processo identitário dos sujeitos surdos indígenas da etnia terena se faz possível quando observado o processo de territorialização e desterritorialização a que eles são submetidos, pois, habitando num entre lugar (BHABHA, 2001), num entre línguas, são interpelados por fronteiras que lhes agregam sentidos e significações que impactam diretamente nas representações que fazem de si, do o(O)utro² e de como acreditam que o outro os vê. São essas marcas de subjetividade que nos anunciam traços de uma identidade marcada pela in(ex)clusão.

Para tanto, como objetivos específicos buscamos: analisar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do índio surdo sobre si; interpretar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do índio surdos a partir de como ele acredita que o outro o vê na sala de aula e na aldeia onde reside; compreender os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do índio surdo acerca da língua

¹ Em consonância com Hall (1996), usamos o termo branco para nos referir a todos que não se autodeclararam indígenas.

² O Outro (com inicial maiúscula) é um termo utilizado por Jacques Lacan (1998) para designar um lugar simbólico (o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente) que determina o sujeito de maneira externa a ele, ou intra-subjetiva, da/na sua relação com o desejo.

brasileira de sinais, língua portuguesa e língua terena, língua de sinais emergente que, segundo Vilhalva (2009, p.70), é a língua “que emerge ou que surge conforme as necessidades de comunicação”, na comunidade.

Ao participarem de um processo educacional em rede urbana de ensino e por residirem em uma comunidade indígena de maior representatividade da cidade de Miranda-MS, a constituição da identidade desses sujeitos indígenas surdos se dá num entre-meio. Um lugar de trânsito entre a convivência cotidiana com ouvintes falantes da língua terena como língua materna, que reafirmam sua identidade étnica com manifestações culturais na gastronomia, no artesanato, nas danças e rituais, e o ambiente urbano, a que se dirigem para frequentar uma escola e terem assistidos seus direitos à educação escolar.

A fronteira entre os tantos universos aqui percebidos se dá, sobretudo, em relação à oportunidade de estudo, compreensão e assimilação dos aspectos étnicos culturais tão caros a sua família e etnia, pois, na escola urbana, esses aspectos não eram/são oferecidos como poderiam ou “deveriam” na educação escolar indígena. Tais condições inquietam-nos a ponto de querermos interpretar como se dá o processo identitário de um índio surdo que não possui legitimada sua condição, e, para tanto, questionamos: onde se aloca a identidade desses sujeitos, uma vez que as orientações educacionais são ou para educação de surdos ou para a educação indígena? Sendo assistidos por apenas uma das orientações educacionais, os sujeitos surdos indígenas sofrem processos de exclusão nos ambientes em que circulam? Observando a possibilidade de um entre lugar discursivo, em qual condição discursiva os índios surdos dizem de si?

Dessa forma, o estudo aqui apresentado reflete sobre inquietações e desafios que fazem parte da trajetória profissional da pesquisadora desde 2006, motivando-a ao aprofundamento de estudos que pudessem refletir suas interrogações. É em meio à transdisciplinaridade

frente ao método arqueogenealógico de Foucault (1990), somados às concepções advindas da Análise do Discurso de vertente francesa e dos estudos culturalistas, que articulamos o aporte teórico desta pesquisa, que sustenta a análise de quatorze recortes selecionados de entrevistas³ com sujeitos surdos indígenas terena. A hipótese que buscamos validar (ou refutar) é de que esses sujeitos de pesquisa estão à margem da sociedade hegemônica numa dupla exclusão: por serem indígenas e surdos, uma vez que não se encontra uma discursividade que os legitime, que os inscreva como índio surdo.

O indígena surdo é trazido para o centro da nossa pesquisa, de modo que a constituição do *corpus* se dá com recortes de dizeres, obtidos por meio de entrevistas, com perguntas semiestruturadas, gravadas/filmadas em vídeo, com auxílio de uma intérprete de Libras no dia seguinte ao *Primeiro Encontro dos Surdos Terena*, ocorrido na Aldeia Cachoeirinha, na cidade de Miranda, ocorrido no dia 11 de julho de 2015. Devido ao grande volume e regularidades e a possibilidade de explorar essa condição de ser índio e surdo, selecionamos duas entrevistas traduzidas e transcritas de acordo com a Norma Urbana Oral Culta, concedidas em língua de sinais atentando-se, com minúcia, à observação dos sinais contidos em língua brasileira de sinais e em língua de sinais emergentes, ou como a comunidade prefere mencionar, na língua de sinais terena⁴. Toda a metodologia realizada para a coleta dos dados é

³ As entrevistas concedidas foram autorizadas por meio da assinatura de Termos de Consentimento Livre Esclarecido elaborado junto à instituição e ao Programa de Pós-graduação. A pesquisadora reuniu-se com os voluntários para a leitura e discussão do Termo e do seu projeto de pesquisa, de modo que os enunciadores se sentissem livres para aceitar ou recusar a proposta. E por questões éticas lá suscitadas e acordadas, os materiais não utilizados não são divulgados e manter-se-á o anonimato dos enunciadores-colaboradores.

⁴ O evento promovido na aldeia tinha em um de seus objetivos, promover a ascensão da língua de sinais local como forma de reforçar suas marcas identitárias e combater as influências de outras línguas no ambiente da aldeia junto a esses sujeitos. Para tanto almejam iniciar um registro dos sinais típicos que, diferentemente dos já postulados em Libras, seriam considerados como Língua de Sinais Terena.

relatada no item 1.5 “Cachoeirinha: o Primeiro Encontro dos Surdos Terena”, no capítulo um.

Buscamos observar, nos dizeres dos sujeitos, singularidades de cada enunciador a partir de condições de produção. Dessa maneira, a perspectiva discursiva observa as práticas identitárias a partir do jogo de representações, pelos discursos que constituem o sujeito e conferem a ele existência histórica, uma vez que as relações intersubjetivas de identidade se manifestam essencialmente no discurso, onde tiveram sua origem. É o discurso que permite o acesso às especificidades, à identidade, e o enunciado é a materialização desse processo, que se espelha no próprio discurso.

A transdisciplinaridade se faz necessária, uma vez que tal aporte teórico considera a linguagem em sua incompletude, permitindo-nos compreender a complexidade das questões contidas no discurso. Nesse “espaço”, o sentido das palavras submete-se às condições ideológicas das relações de produção em sua (trans)formação e (re)produção, esclarecendo pontos que dizem respeito à subjetividade, à memória discursiva e ao pensamento logocêntrico que regulam o que o sujeito pode e deve dizer, bem como o que não pode e/ou não deve ser dito. Portanto, o sentido do dizer não é tão puro e não está tão facilmente ao alcance de todos, já que se apresenta muitas vezes ambíguo ou, no mínimo, plural (CORACINI, 2007).

Ao nos debruçarmos sobre os sentidos que emergem dos discursos dos surdos indígenas terena, via materialidade da língua e da história, refletimos sobre as raízes das significações, pois a exterioridade exerce um papel importante por nos remeter ao espaço, referindo-se às condições de produção, conectando o emergir dos discursos à regularidade dos enunciados, sendo imprescindível para a observação dos acontecimentos que difundiram a série discursiva, ao campo de enunciado em que estes se produzem.

Importa acrescentar que a produção dos discursos está sempre relacionada à interdiscursividade: quando um discurso está ligado a outro por vozes que se entrelaçam. Seja por confluência, seja por divergência, estamos diante da interdiscursividade, construindo assim uma memória discursiva acerca do que se diz. No caso da pesquisa deste livro, muitos são os já ditos sobre educação de indígenas e educação de surdos que precisamos retomar e compreender, pois todo discurso está ligado a outro por vozes que se manifestam e interferem no gesto analítico.

Observamos, neste livro, os deslocamentos nos discursos sobre a identidade do sujeito surdo e sobre a identidade do sujeito indígena – duas identidades ainda tratadas em separado no fazer educacional – fazendo emergir as inquietações sobre a constituição identitária de um sujeito que é surdo e indígena. Resta-nos a inquietação sobre como fazer educação para um índio surdo. Por meio de levantamentos bibliográficos sobre os aspectos educacionais que determinam o fazer sobre a educação de surdos, da observância de uma língua com a modalidade visual-espacial, num bilinguismo (Libras/Português) e, ainda, da reflexão sobre a educação indígena em um processo de ensino-aprendizagem ancorado na língua materna da etnia para utilizarem-se do saber da Língua Portuguesa, que se concentram nossos estudos.

Ao refletirmos sobre a inclusão educacional da pessoa surda, impulsionada pelos recentes estudos, trazemos um breve levantamento bibliográfico sobre populações surdas e suas línguas de sinais, observando que, no Brasil, é crescente o número de pesquisas que abordam o assunto e de pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática. Encontramos, entre teses e dissertações, até o momento desta pesquisa, no Portal Domínio Público (Biblioteca Digital desenvolvida em software livre), 139 (cento e trinta e nove) produções acadêmicas, nas mais variadas áreas do conhecimento. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, conhecimento e reconhecimento (Pesquisa científica do Brasil),

encontram-se 727 (setecentas e vinte e sete) produções científicas em torno dos objetos: surdez, Libras, educação inclusiva, educação especial, inclusão, linguística, até em outros idiomas, como o inglês e o espanhol, que pesquisam o sujeito surdo em diversas áreas, sendo 567 dissertações e 160 teses desenvolvidas em 30 universidades. E, sem dúvida, uma das maiores contribuições para o campo da educação de surdos é creditada aos estudos linguísticos, que permitiram o reconhecimento da língua de sinais como língua natural do surdo.

Ao buscarmos trabalhos desenvolvidos com indígenas surdos, verificamos que a temática está em ascensão, porém ainda com poucas produções acadêmicas. Os estudos, apresentados a seguir, emergiram no intuito de trazer à sociedade hegemônica reflexões sobre as representações que se fazem desses surdos na comunidade, assim como os processos de identificação cultural “Surdo/Índio”.

Em 1995, Lucinda Ferreira Brito observou a existência de uma língua de sinais indígena. A linguista foi a primeira a descrever a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, utilizada por sujeitos surdos indígenas da etnia Urubu-Kaapor na Floresta Amazônica (BRITO, 1995, *apud* VILHALVA, 2009, p. 69).

Em 2008, ao buscar identificar os elementos culturais que constituem a identidade dos surdos Kaingang e analisar os contextos em que os sinais linguísticos próprios à cultura Kaingang se legitimam e se entrelaçam com a Libras, a professora, intérprete de Libras e pesquisadora Marisa Fátima Padilha Giroletti (2008) constrói sua dissertação na investigação sobre a *Cultura surda e educação escolar Kaingang*. Com foco no registro dos sinais desenvolvidos na comunicação dos índios surdos na escola, em casa e na aldeia, no município de Ipuacu, Santa Catarina, a autora observou o processo cultural de criação e uso de signos pertinentes aos significados da cultura Kaingang, discutindo as facilidades e os desafios acerca das relações ambivalentes, nas quais as

diferenças podem se refletir. Giroletti faz comparação entre os povos indígenas e as pessoas surdas que, por muito tempo, foram tuteladas por outros, de modo a revelar a colonização de que a autora diz observar seus resquícios nos dias atuais. Seu trabalho relata que os sinais peculiares e a Libras são submetidos a um processo de hibridação, realizado por meio da comunicação e também da identificação cultural. A pesquisadora conclui que “o Surdo-Índio, que até então não sabia a LSB (Língua de Sinais Brasileira), quando do contato, da aquisição e assimilação, passou a ressignificar este jeito de se comunicar, passando-o a sua própria linguagem” (GIROLETTI, 2008, p. 44).

Voltada para os surdos indígenas do Mato Grosso do Sul, a linguísta e pesquisadora Shirley Vilhalva (2009), em sua dissertação, traz contribuições à linguística, às políticas linguísticas e à educação de indígenas surdos, por ter tomado as línguas de sinais e os sinais emergentes como objeto de investigação. Em *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*, a pesquisadora buscou mapear e registrar, como as línguas de sinais familiares estão emergindo no contexto plurilíngue das aldeias Jaguapiru e Bororo das comunidades indígenas do município de Dourados, em Mato Grosso do Sul, ressaltando uma nova trajetória para os índios surdos, e reconhecendo os índios surdos como pessoas pertencentes às minorias linguísticas. A autora centrou-se em registrar sinais emergentes, diretamente, produzidos por índios surdos de diferentes etnias: Guarani-Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaé e Terena. Seu propósito foi garantir a compreensão da cultura do índio surdo, assim como suas distinções e especificidades culturais e linguísticas, de modo que sejam aceitos e respeitados perante toda a sociedade brasileira, fazendo-nos refletir sobre a falta de orientação sobre o direito à educação especial para as famílias indígenas.

Em 2011, Luciana Coelho investiga a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e busca compreender os processos de in-

teração e comunicação na família e na escola, observando que os alunos surdos indígenas não interagem da mesma forma que as crianças ouvintes no ambiente social e escolar da aldeia. Por meio da análise de documentos que legalizam e normatizam a oferta da educação diferenciada indígena no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, assim como os que dispõem sobre a educação de surdos no Brasil, da observação participante nos contextos familiares e nas escolas diferenciadas indígenas dos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia, a autora buscou conhecer a concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá e os seus impactos no processo de socialização, identificando a presença de sinais caseiros utilizados na comunicação na família e na escola.

Em 2012, a pesquisadora Kate Kumada busca promover a desconstrução do estereótipo em torno do surdo, perpetuado nos discursos como “sem língua”, por meio do estudo sobre as contribuições dos “sinais caseiros” ou sinais emergentes à valorização da diversidade linguística e cultural do surdo. Para a autora, há uma urgência de se trabalhar o entorno com reflexões sobre a desestabilização do modelo linguístico baseado em noções fixas e homogêneas de língua, atuando na formação dos profissionais, que por sua vez orientam e norteiam as representações dos familiares. Pois acredita que a formação desses profissionais possibilitará um trabalho melhor com a diversidade linguística presente nas línguas orais e de sinais, refletindo sobre o preconceito linguístico e suas implicações, bem como as legítimas manifestações de *code-switching* (escrita de sinais) que integram o universo do sujeito bi/multilíngue.

Em 2013, Juliana Maria da Silva Lima defende sua dissertação de mestrado, ressaltando a necessidade de possibilitar condições favoráveis à aprendizagem das crianças indígenas surdas das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados/MS, com o foco no desenvolvimento das potencialidades linguísticas, cognitivas e socioculturais. Em *A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de*

comunicação e inclusão na família e na escola, a autora objetivou compreender como a criança indígena surda se relaciona e se comunica na família e na escola; identificar as facilidades e dificuldades encontradas nas formas de comunicação e inclusão da criança indígena surda; descrever as ações e estratégias utilizadas pela família e pela escola para a comunicação e efetivação da inclusão da criança indígena surda nesses sistemas. A autora constatou que o lugar ocupado pela criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional, fatores esses determinantes na constituição das identidades culturais e linguísticas.

O que aproximam essas pesquisas é a defesa do argumento de que o ensino para esses povos deve observar com mais atenção as suas diferenças culturais e linguísticas, entendendo que o ensino para estes sujeitos não deve ser concebido nos moldes da cultura urbana ocidental. Observa-se a incidência de fatos que atestam resquícios de um processo colonizador do saber e reverberam dizeres e condicionamentos que propagam discursos estereotipados aos sujeitos surdos das/nas mais diversas etnias, como as citadas anteriormente. Esses autores reforçam que as comunidades indígenas e suas diferenças culturais precisam ser consideradas nas tentativas de implantação de um modelo de educação próprio em atendimento às pessoas com deficiência nas escolas das aldeias. “A auto-gestão da educação especial e o diálogo intercultural positivo são medidas que precisam ser encorajadas e garantidas” (COELHO, 2011, p. 104).

Ressaltamos que, até o momento, não encontramos pesquisas que abordem ou articulem análises a respeito da constituição identitária do indígena surdo de etnia terena sob o arcabouço teórico da perspectiva transdisciplinar entre a Análise do Discurso e os estudos culturalistas, em conjunto com o aparato teórico metodológico foucaultiano, com o método arqueogenealógico, o que torna nossa pesquisa relevante ao quadro científico e acadêmico.

Assim, o texto deste livro divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Por entre a história, línguas e culturas: a inclusão/exclusão do aluno surdo indígena”, a atenção se volta às condições de produção dos discursos, para que, na análise dos dizeres do índio surdo terena, se possa compreender onde esse sujeito se encontra e como se dá esse entre lugar (BHABHA, 2001) que se forja num espaço-tempo simultaneamente real e virtual, caracterizando-se como um limiar, uma fronteira, que une e separa, que abarca e delimita, que abre horizontes e restringe possibilidades. Diante do histórico sobre a educação de surdos e sobre a educação indígena, o capítulo busca observar a relação dos sujeitos índios surdos com o espaço-tempo de encontro e de passagem, que possibilita a emergência do múltiplo, do polifônico, da diferença – desconstruindo-se enquanto estereótipo e enquanto subalternização e reconstruindo-se como possibilidade de ressignificação da história, do cotidiano, das relações, das subjetividades de tais sujeitos.

Sob o título de “Análise do discurso e estudos culturalistas: uma ancoragem teórico-metodológica”, o segundo capítulo tece uma base teórica para a sustentação de nossos gestos de interpretação, trazendo uma reflexão mais elaborada a respeito de princípios da Análise do Discurso, dos estudos culturalistas e também do método arqueogenealógico de Foucault, que nos apoiam na construção do dispositivo de análise em meio a transdisciplinaridade. Ao ser permitido utilizar a narrativa pós-colonial colocamo-nos num estar “além”, como diz Bhabha (2001, p. 27). Assim, o gesto interpretativo advindo das narrativas dos surdos indígenas pode residir num espaço onde se faz parte de uma redescritção da contemporaneidade cultural, acreditando que se está noutro lado, escutando significados diferentes daqueles produzidos na relação colonizador/colonizado.

Para o terceiro capítulo, optamos pelo título “O que é ser índio sendo surdo?: O outro constitutivo do eu”, onde são empreendidos os gestos analíticos divididos em três eixos: “Como me vejo?: representa-

ção de si”; “Como acredito que o outro me vê?: representação de si e do outro”; “Em que universo linguístico me encontro?: representação de língua/linguagem”. Consideramos, nesse capítulo, as condições de produção dos sujeitos, a memória discursiva, seu contexto sócio histórico e ideológico e as imagens que o sujeito faz de si, do outro e da língua/linguagem que o cerca, levando em conta o interdiscurso, as ideologias que envolvem a inclusão educacional e, de forma especial, a inclusão dos alunos índios surdos. Ao considerarmos o discurso e fazer a leitura discursiva, trazemos para a pesquisa o próprio sujeito, dando-lhe oportunidade de se dizer e, a partir daí, interpretar suas representações e o que constitui sua identidade, apontando, dessa forma, as representações mais recorrentes nos dizeres dos surdos indígenas da etnia terena.

CAPÍTULO 1

POR ENTRE A HISTÓRIA, LÍNGUAS E CULTURAS: A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO ALUNO SURDO INDÍGENA

Para melhor compreensão sobre os aspectos analíticos a serem discutidos, neste capítulo, são tecidas considerações a respeito das condições de produção que compõem o processo de constituição identitária dos nossos sujeitos de pesquisa, por se tratar de um dos fios condutores que estabelecem a trama da análise do capítulo III deste livro.

Nossa pesquisa observou que, diante da impossibilidade de atendimento especializado, esse aluno com surdez sai de seu território indígena e se dirige à escola no território urbano para que possa ter uma educação que conte com o apoio da tradução e interpretação em língua brasileira de sinais (Libras), uma vez que as escolas da própria comunidade indígena não oferecem este trabalho.

Assim, observa-se como se dá o processo identitário dos sujeitos indígenas surdos de etnia terena, por meio da compreensão do processo representativo do entre lugar (BHABHA, 2001) em que se encontram. Há aqui, marcas de uma transitoriedade entre dois territórios que permeiam a constituição do sujeito surdo indígena: a escola urbana que tem como língua materna nacional a Língua Portuguesa e que passa a incorporar a Libras como língua materna para as pessoas surdas; em contrapartida, os sujeitos pesquisados se inscrevem em discursos oficiais que defendem que a língua materna do sujeito indígena é aquela mantida na etnia, no caso a língua terena, na comunidade onde residem. Dessa forma, os sujeitos surdos da etnia terena permanecem num embate entre línguas em que se veem narrados pelo dizer e pelo olhar do outro, sem a observação de que possuam uma língua de sinais construída no seio

familiar, aqui vista como a língua materna desses sujeitos, pois é uma língua que emerge da necessidade de comunicação entre mãe e filhos, entre os próprios irmãos.

Dessa forma, os subitens a seguir, são imprescindíveis para a composição de nossa análise. Iniciamos com um relato do processo de educação de surdos no mundo, suas lutas e conquistas, fechando com a parte que legitima a língua de sinais como língua materna do sujeito surdo.

1.1 Retrospectiva da educação de surdos

A história das comunidades surdas e suas línguas, registrada em documentos, é marcada por lutas em busca de reconhecimento identitário e cultural. Ao longo dessa trajetória, os surdos travavam grandes batalhas pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura. Assim, acreditamos que o levantamento histórico das comunidades surdas nos permitirá compreender os fatores que contribuíram para a existência de diferentes concepções sobre a surdez no mundo, como também suas influências no contexto político dos países e, sobretudo, no Brasil.

Durante muito tempo, a pessoa que não ouvia foi considerada intelectualmente prejudicada: a surdez era tida como uma enfermidade que impedia ou limitava a pessoa de desenvolver-se plenamente, ou seja, acreditava-se que o surdo era incapaz de desenvolver uma língua. Por esse motivo, Oliver Sacks relata que autores como o Dr. Samuel Johnson acreditavam, no século XVIII, que a surdez era uma das mais terríveis “calamidades” humanas. Sacks (1998, p. 15) descreve que “A situação de pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver fala e, portanto, mudos, incapazes de comunicarem-se livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares isolados”. Ressalta, ainda, que “[...] privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do

mundo, [os surdos eram] forçados a fazer trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos. Muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis” (SACKS, 1998, p. 15).

Autores como Carvalho (2007), Conforto (2007), Costa (2010), Coelho (2010), Dallan (2013), entre outros, afirmam que, no Egito, os surdos eram adorados como se fossem deuses, serviam de mediadores entre deuses e os faraós, sendo temidos e respeitados pela população. Na Antiguidade, ao contrário, os chineses os lançavam ao mar. Os gauleses os sacrificavam aos deuses. Em Esparta, eram lançados do alto dos rochedos. Na Grécia, os surdos eram considerados incompetentes.

Um fato que chama muita atenção é o relato de Aristóteles, que, no século IV a.C, acreditava que todos os processos envolvidos na aprendizagem aconteciam por causa da audição e, por essa razão, os surdos seriam “menos educáveis” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1480) que os cegos; logo, os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar. Esse pensamento demonstra a concepção de que os símbolos e signos deviam ser ouvidos e falados, de forma que, na Grécia, os surdos não recebiam educação secular, não tinham direitos, sendo marginalizados em conjunto com outras pessoas doentes e deficientes mentais, quando não condenados à morte.

A partir dessas representações e da forma como gregos e romanos as compreendiam, vemos o que restava aos surdos, no dizer de Ponce (1990, p. 40), pois “em Esparta os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo das armas”. Já Sócrates, em 360 a.C., declarou que era aceitável que os surdos se comunicassem com as mãos e o corpo, como vemos em uma fala atribuída a Sócrates, no Crátilo de Platão (427-347 a.C): “Se não tivéssemos voz nem língua e quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos

para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?” (PLATÃO *apud* SACKS, 1998, p. 29).

Os romanos, influenciados pelo povo grego, tinham ideias semelhantes acerca dos surdos, vendo-os como imperfeitos, sem direito a pertencer à sociedade. Era comum lançarem as crianças surdas, em especial as pobres, no rio Tibre, para serem cuidadas pelas ninfas. O imperador Justiniano, em 529 a.C., criou uma lei que impossibilitava aos surdos celebrar contratos, elaborar testamentos e até possuir propriedades ou reclamar heranças, com exceção apenas dos surdos que falavam. Em Constantinopla, as regras para os surdos eram bem parecidas, para não dizer as mesmas, porém, lá, os surdos realizavam algumas tarefas, tais como serviços de corte: como pajens das mulheres ou como bobos, para entretenimento do sultão (COELHO, 2010).

Mais tarde, Santo Agostinho defendia a ideia de que os pais de filhos surdos estavam a pagar por algum pecado que haviam cometido. Acreditava que os surdos podiam comunicar-se por meio de gestos, que, em equivalência à fala, fossem aceitos para a salvação da alma (COSTA, 2010).

Jhon Beverly, em 700 d.C., ensinou um surdo a falar pela primeira vez, segundo registros encontrados (COSTA, 2010). Por essa razão, foi considerado por muitos como o primeiro educador de surdos. É, no entanto, só ao final da Idade Média e início do Renascimento que a sociedade sai da perspectiva religiosa para a perspectiva da razão, quando a deficiência passa a ser analisada sob a ótica médica e científica.

Segundo Soares (1999), Cardano reconheceu publicamente a habilidade do surdo em raciocinar, pois entendia que a escrita poderia representar os sons da fala ou ideias do pensamento; assim, a surdez não seria um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento. Soares (1999, p. 17) relata que Cardano, “para avaliar o grau de aprendizagem dos sur-

dos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever”. Segundo Soares a conclusão a que chegou Cardano, “após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem” (SOARES, 1999, p. 17).

Apesar da relevância dos resultados da pesquisa para os surdos, em consequência à ruptura de uma lógica dominante, o episódio teve pouca repercussão, pois a educação de surdos, à época, se destinava aos filhos de ricos e nobres, que queriam garantir a continuidade de seus bens materiais no próprio seio familiar, pois o filho surdo, em alguns casos, teria que ter alguns conhecimentos para administrar os bens da família. Um exemplo prático está na atuação do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que se dedicou à educação de surdos da corte espanhola (SILVA, 2006).

O monge católico da Ordem dos Beneditinos, Ponce de Leon, inicia mundialmente a história da educação dos surdos. Além de fundar uma escola para surdos em Madrid, dedicou grande parte da sua vida a ensinar os filhos surdos de pessoas nobres. Nobres esses que lhe encarregavam os filhos para que pudessem ter privilégios perante a lei, demonstrando-nos que a preocupação geral em educar os surdos era tão somente econômica. Ponce de Leon desenvolveu um alfabeto manual, que ajudava os surdos a soletrar as palavras. Autores, como Costa (2010), comentam que esse alfabeto manual foi baseado nos gestos criados por monges, que se comunicavam entre si, dessa maneira, pelo fato de terem feito votos de silêncio.

Reily (2007), na tentativa de responder às lacunas vistas por ela na educação dos surdos, acrescenta que, pertencentes a um grupo de nove

irmãos, sendo quatro surdos, Francisco e Pedro Fernández de Velasco y Tovar foram enviados ao mosteiro de São Salvador em Oña, para ter aulas com o monge. A autora acredita que, entre os irmãos, provavelmente, se havia desenvolvido uma “sinalização caseira”¹, servindo de base para a construção dos sinais beneditinos. Ao trazer as contribuições de Plann (1997 *apud* REILY, 2007, p. 321), Reily salienta que os sinais beneditinos foram utilizados no início, complementados talvez pelos sinais caseiros dos irmãos Velasco, utilizando-se da estratégia de rotular “tudo” de modo a estimular a escrita e a pronúncia das palavras por parte dos surdos.

Em conformidade com a possível linearidade dos fatos sobre a educação dos surdos, após quarenta anos da morte de Ponce de Leon, o padre espanhol Juan Pablo Bonet publica o livro *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*², hoje considerado o primeiro do mundo a tratar especificamente sobre a educação do surdo. Nessa obra, Bonet descreve as técnicas que eram utilizadas para educar o surdo, dentre as quais têm-se o treino da articulação facial e leitura labial. Segundo Coelho (2010), Bonet se destacou dos outros autores por incluir em seu trabalho a necessidade de considerar a idade e as causas da surdez ao implementar estratégias educacionais necessárias às pessoas com deficiência auditiva. Plann (*apud* REILY, 2007, p. 322) afirma que o período de 1615 a 1619 foi demasiadamente curto para que Bonet construísse a metodologia do trabalho que publicou em 1620. A autora supõe que ele acompanhou o trabalho de Carrión (surdo contratado pela família real para atender na educação do próximo herdeiro, filho surdo Juan de Velasco) na educação de Luís de Velasco e, dessa forma, teve acesso ao alfabeto ma-

¹ Língua de sinais que as crianças surdas trazem de casa, sem contato com a gramática da Libras. Em seus estudos, Silva; Kumada, 2009, p.169 reconhecem os “sinais caseiros” como mais uma “variedade linguística”, e Vilhalva (2009, p.70) os denomina como “sinais emergentes”, aqueles que emergem ou que surgem conforme as necessidades de comunicação.

² BONET, J. P. *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Disponível em: <<http://fondosdigitales.us.es>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

nual e à metodologia de ensino. Para tanto, Reily (2007) conclui que tanto Bonet quanto Carrión enfatizavam uma pedagogia ouvinte, tendo como objetivo a fala, ao passo que Ponce de León trabalhou com sinais para chegar à escrita, enfrentando a articulação da fala como etapa final.

Ao dar prosseguimento ao percurso histórico sobre a educação dos surdos, Sérgio André Lulkin (2000, p. 53) comenta que, assim como a “Espanha preserva a memória do Frei Pedro Ponce de León como um ‘mito paternal’ da educação de surdos, autorizando a comunicação sinalizada e criando métodos de ensino da fala e da escrita, na França outra figura lendária assume esse papel: Charles Michel de L’Épée”.

Na segunda metade do século XVIII, o abade de L’Épée (1712-1789) inicia um trabalho pedagógico relacionado à surdez com duas irmãs surdas, após o falecimento do padre Vanin, que as assistia. De início, seu intuito era dar continuidade ao trabalho catequizador do padre, entretanto, com o tempo, resolveu ir além das gravuras para ensinar o cristianismo e passou a “ensinar a linguagem pelos olhos, em vez dos ouvidos” (REILY, 2007, p. 322) ao observar que as meninas se comunicavam entre si com muita fluência, possuindo assim um possível sistema gramatical. Dessa forma, o abade L’Épée se dispôs a aprender os sinais das irmãs para lapidá-los posteriormente, de modo a aproximar os sinais à língua francesa.

Como uma maneira de oportunizar educação aos surdos em situação de pobreza na capital francesa, L’Épée funda, em 1760, o estabelecimento que se tornou a primeira escola pública para surdos no Ocidente: o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, recebendo diversos alunos surdos, sem fechar as portas a ninguém. Cada aluno que chegava trazia consigo suas formas linguísticas e também aprendia com os surdos mais antigos da instituição, que certamente já estavam constituindo uma forma híbrida e funcional de comunicação, baseada nas necessidades da prática e influenciada, quando convinha, pelos ensinamentos do sistema metódico de L’Épée (REILY, 2007; COELHO, 2011).

Charles Michel de L'Épée teve contato com a obra de Bonet, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, que o fez refletir sobre configurações unimanuais, mais eficientes que as binamuais utilizadas por ele, bem como, com a obra do médico suíço Amman, *Dissertatio de loquelâ surdorum et mutorum*, que propunha uma pedagogia eminentemente oralista, que motivou um ensino de leitura em voz alta posteriormente. Assim, L'Épée sistematizou os sinais ao constituir os sinais metódicos, apropriou-se de muitos sinais que os surdos já utilizavam, criou outros tantos e acrescentou movimentos aos elementos lexicais para demarcar funções gramaticais francesas no conjunto de sinais que considerava fundamentais para a comunicação e a aprendizagem das lições (REILY, 2007).

O mérito que cabe ao abade de L'Épée é o do reconhecimento público das fontes que utilizou para fundamentar sua metodologia, bem como a divulgação gratuita do conhecimento produzido em Paris. Esses registros ajudam a compreender por que os educadores católicos participaram do movimento de legitimação da língua de sinais na prática pedagógica, enquanto outros educadores de surdos na Europa daquele período investiram fortemente no método oralista. L'Épée legou-nos uma série de documentos publicados, contendo correspondência, pareceres, programas e metodologia pedagógica, alguns dos quais podem ser acessados na Biblioteca Nacional da França³.

Em 1791, após a morte de L'Épée, o Instituto passa a ser dirigido pelo gramático Sicard que contribuiu significativamente, mesmo com as mudanças filosóficas da metodologia de ensino que surgiram posteriormente, em âmbito mundial.

Segundo Coelho (2011), essa língua de sinais que nascia em Paris deu origem à Língua de Sinais Francesa, e, sua versão primeira in-

³ Biblioteca Nacional da França. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/> Acesso em: 06 out. 2015.

fluenciou as línguas de sinais utilizadas na América, como a *american sign language* (ASL), a *lengua de señas mexicana* (LSM) e a língua de sinais brasileira (Libras).

Dando prosseguimento ao percurso histórico-social da educação de surdos no mundo, observamos que o século XIX traz, como forte característica, os numerosos centros educativos criados para o ensino de pessoas com problemas de audição e linguagem na Europa e na América. No ano de 1816, é fundada a primeira escola para surdos da América do Norte, nos Estados Unidos, por Thomas Gallaudet, a *Columbia Institution for Deaf and Blind*, transformando-se em uma faculdade nacional para surdos, a *Gallaudet University*, em 1864, a primeira instituição de ensino superior específica para surdos. Thomas Hoppins Gallaudet, iniciou sua busca da língua de sinais, sensibilizado com Alice Cogswell (uma menina surda de oito anos de idade). Ele viaja para a Europa em busca de novos métodos para ajudar no desenvolvimento de Cogswell. Por não acreditar no método oralista utilizado na educação da menina, Gallaudet tomou a frente de várias pesquisas, indo em busca de novos métodos, servindo de exemplo para outras manifestações e aguçando a curiosidade de outros pesquisadores sobre a questão da linguagem, de modo que essas reflexões repercutiram mundialmente, inclusive no Brasil.

A educação de pessoas surdas no Brasil passou a ser vista de uma maneira distinta das demais deficiências com a vinda do professor surdo e ex-diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, Hernest Huet, discípulo de L'Épée, a convite de Dom Pedro II, e, juntos, fundam o Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857, permitindo aos surdos (meninos) brasileiros o acesso à língua de sinais. Usando a língua de sinais francesa como referência e os sinais já utilizados pelos surdos das diversas regiões do Brasil, diferentes técnicas eram utilizadas com o objetivo de que as pessoas surdas aprendessem a língua oral. O estímulo da audição, da fala e da leitura labial era combinado com o uso dos sinais e do registro escrito da língua.

Não demorou muito para que as diferentes correntes começassem a se distinguir e a confrontar-se quanto à filosofia de ensino. Conhecidos como “manualistas”, esses educadores defendiam que a comunicação com a pessoa surda deveria ser por meio da língua de sinais, a ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Aqueles que defendiam o ensino da comunicação oral para o surdo ficaram conhecidos como “oralistas”, divergindo da proposta anterior por crerem que a língua de sinais restringia a pessoa surda ao convívio e comunicação apenas com o grupo dos surdos, enquanto a expressão oral facilitaria a integração desses indivíduos na sociedade. Muitos adeptos dessa corrente chegavam a proibir que seus alunos surdos utilizassem os sinais para se comunicarem por entender que isso atrasaria a aquisição da língua oral.

Diante desses questionamentos, reuniram-se educadores de surdos provenientes da Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá para uma conferência Internacional de Surdo-Mudez, no período de 06 a 11 de setembro de 1880, em Milão, Itália. O Congresso de Milão teve como objetivo discutir a educação de surdos e analisar suas vantagens e inconveniências, bem como estipular o período necessário para educação formal, o número de alunos por sala e, em especial, como os surdos deveriam ser ensinados, se por meio da linguagem oral ou gestual.

A deliberação do Congresso foi determinante na história da educação de surdos, pois apenas uma minoria – seis, dos cento e oitenta e dois participantes – era surda. “Sem voz”, esses surdos viram suas conquistas serem mal compreendidas e sufocadas pela hegemonia ouvinte presente na conferência. Nesse congresso, foi afirmada a superioridade da fala sobre os sinais e enfatizada a importância de ensinar ao surdo a língua oral, uma vez que esta seria sua forma de integração à vida social de seu país. Esse evento foi considerado um marco no campo da educação de surdos, pois, a partir disso, os oralistas questionaram o status de

língua da comunicação sinalizada e recomendaram que essa modalidade fosse proibida no processo de ensino do aluno surdo, devendo ser priorizado o emprego de técnicas de estímulo da audição (ou dos resquícios de audição), da fala (fonoaudiologia) e da leitura labial. Dessa forma, a linguagem oral se torna um símbolo de repressão física e psicológica, não sendo aceita a língua de sinais ou gestos, mesmo que ajudasse o aluno a ter melhor aprendizagem ou integração no mercado do trabalho (SILVA, 2006).

Vilmar Silva (2006) estabelece uma reflexão sobre as representações que a ciência passa a ter diante das mudanças ocorridas na educação de surdos, ao explicar que, desde o século XVII até o Congresso de Milão, a ciência moderna vem refletindo o paradigma assim denominado “homem-máquina”, onde se olha ao corpo humano como objeto de estudo, separando o corpo da alma, tornando-o apenas uma máquina. O autor reforça que o novo estilo atesta o triunfo da ciência experimental por meio da dessacralização do corpo, oportunizando à medicina desenvolver estudos desvinculados aos mitos cosmológicos. Em consequência disso, excluíram-se os surdos do processo educativo, transformando-os em deficientes. O surdo passa a ser objeto de pesquisa para a medicina, “uma vez que, no novo paradigma, a surdez é uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita à cura” (SILVA, 2006, p. 31).

Nesse processo de transferência de concepção, a representação do surdo, que outrora era de um trabalhador, passa a ser de um deficiente, fazendo que o surdo perdesse o direito de demonstrar a sua força de trabalho, suas habilidades e capacidades, passando a depender das habilidades e dos instrumentos do médico para curar aquilo que lhe falta: um dos sentidos mais importantes, na perspectiva dos ouvintes, a audição. Sob a visão patológica, os surdos são representados como aqueles com *déficit* biológico e passam a ser excluídos da escola e do mundo do trabalho e obrigados a transitar no âmbito da medicina, num processo denominado, segundo Skliar (1997), de “medicalização da surdez”.

As novas representações que emergiram após as discussões reverberadas no Congresso de Milão trouxeram para a educação essa concepção medicalizada da surdez, iniciada com o médico holandês Johann K. Amman (1669-1724), com o objetivo de promover a articulação das palavras por meio de procedimentos de leitura labial, com o uso do espelho, para que os surdos imitassem mecanicamente os movimentos da língua falada. A proposta pedagógica de Amman teve continuidade com o método oralista de Samuel Heinecke (1729 – 1784), fundador e diretor da primeira escola pública para surdos na Alemanha. Os ideais da medicina, portanto, geram, nos familiares e na maioria dos ouvintes que trabalham na educação de surdos, a expectativa de solucionar rapidamente as questões da surdez, ou seja, transformar o surdo em ouvinte pela cura de seu *déficit* biológico.

Silva (2006, p. 33) acrescenta que “diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas pouco a pouco são transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas. Os professores surdos são excluídos e incluem-se os profissionais ouvintes”. Continuando, o autor salienta que “os trabalhos pedagógicos coletivos são transformados em terapias individuais e, a partir dessa concepção, entendeu-se que a surdez afetaria, de modo direto, a competência lingüística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral” (SILVA, 2006, p. 33). E, para finalizar a reflexão, Silva interpreta que “dessa idéia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos surdos da língua oral” (SILVA, 2006, p. 33).

Com o Oralismo, constata-se o fracasso acadêmico sofrido pelo surdo, por meio de resultados de pesquisas. De acordo com Sacks (1998, p. 45), “o Oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de

instrução do surdo em geral”. Na tentativa de impor o meio oral, proibindo a comunicação gestual-visual, o Oralismo diminuiu a sociabilidade do surdo, criando obstáculos para a sua inclusão (DIAS, 2006).

Mediante a nova filosofia oralista, Sá (2003, p. 91) observa que no Brasil e no mundo “os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados para o ‘mercado de trabalho’) têm sido mantidos desinformados”, e, por fim, “têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos”.

Tendo em vista que a filosofia oralista na educação de surdos não estava garantindo a qualidade do ensino, na década de 1960 tornam-se evidentes os resultados de pesquisas realizadas sobre a língua de sinais, indicando que o aprendizado da língua de sinais ajuda o desenvolvimento escolar das crianças surdas e que a língua de sinais se constituiu em uma língua completa, que não prejudica as suas habilidades orais (DIAS, 2006). William Stokoe (1960), ao estudar a língua de sinais americana (ASL), observou que a língua de sinais continuava existindo, mesmo com a proibição do seu uso nos espaços escolares, comprovando a sua característica de língua natural. Ela continuava sendo utilizada pelos surdos nas suas casas, nas rodas de amigos, nos ambientes de trabalho e, dessa forma, foi transmitida aos outros surdos, geração após geração. Por meio dessas observações, o professor de surdos Roy Holcomb (por ter dois filhos surdos, procurava novas metodologias para ensiná-los), com o objetivo de possibilitar a comunicação aos surdos, passou a assumir, a partir de 1968, uma nova filosofia pedagógica para a educação de surdos: a Comunicação Total.

Dentre os mais diversos autores que discutem essa outra filosofia aplicada à educação de surdos, como Strobel (2009), Capovilla e Raphael

(2001), Costa (1994, p.103) elucida de uma forma didática que a Comunicação Total “[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem”. Assim, segundo Costa (1994, p. 104), “Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo”.

De modo a entender que a comunicação e não apenas a língua deve ser privilegiada, a filosofia Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual, acreditando que esse bimodalismo pode atenuar o bloqueio de comunicação existente entre a criança com surdez e os ouvintes. Essa filosofia tinha o objetivo de desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo interno. A oralização não teria prioridade na Comunicação Total, mas seria uma das áreas trabalhadas para a integração social do indivíduo surdo (LACERDA, 1998).

Na década de setenta, novas pesquisas surgem nos mais variados campos, investigando a organização cerebral dos usuários das línguas de sinais, a memória, a aprendizagem, questões psicolinguísticas e sobre a aquisição da língua de sinais como primeira língua, enquanto bilinguismo. Um estudo realizado em Copenhague constatou, segundo Capovilla e Raphael (2001), que as crianças obtinham uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem as palavras faladas nem os sinais estavam sendo compreendidos plenamente nessa abordagem bimodal. Os resultados obtidos com essas pesquisas permitiram a criação e implementação de novos modelos educativos, que reinseriram a língua de sinais na educação de surdos, agora com maior apreciação do uso de sinais para apoio no processo de aprendizagem por meio de um arsenal de razões concretas que o estudo possibilitou. Ficou demonstrado que,

com o auxílio de inúmeras outras pesquisas que se disseminaram sobre o assunto, “a própria Língua de Sinais natural da Comunidade Surda, e não mais a língua falada sinalizada, poderia ser o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo e social da criança Surda” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1486).

Tem-se, portanto, uma mudança de paradigma: as pessoas surdas passam a ser reconhecidas como pessoas que pertencem a uma minoria sociocultural, usuárias de uma língua diferente, que surge por meio da experiência visual que compartilham. Isso conduz à reflexão que os modelos de processo de ensino devem ser repensados e reformulados, reconhecendo a influência que as concepções terapêuticas tiveram sobre as práticas antigas e permitindo com que novas concepções e práticas emerjam nas instituições de ensino. Assim, a partir de discussões sobre as práticas até então utilizadas junto às pessoas com surdez, considerando especialmente as ineficácias observadas na utilização da filosofia de Comunicação Total e do Oralismo para garantir uma aprendizagem educacional de qualidade para os alunos surdos, temos, nos anos 1990, a divulgação de uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína: o assim chamado Bilinguismo.

Capovilla; Raphael (2001) revelam que o objetivo do Bilinguismo é levar o surdo a desenvolver habilidades, primeiro em sua língua materna, a sua língua de sinais natural, e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence. Habilidades essas que eles descrevem como “compreender e sinalizar fluentemente em sua Língua de Sinais, e ler e escrever fluentemente no idioma do país ou cultura em que ele vive” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1486). Os autores afirmam que a Comunicação Total serviu de transição entre as filosofias opostas do Oralismo e do Bilinguismo, o que permitiu flexibilizar a rigidez do Método Oralista estrito, preparando o caminho para o resgate da língua de sinais como veículo formal para a educação escolar regular dos surdos.

Para dar prosseguimento às discussões sobre os aspectos pedagógicos da educação de surdos, sobretudo no tocante à escola bilíngue, voltarmos-nos à realidade brasileira, no próximo subitem, onde traçamos um panorama das legislações que aqui vigo(r)aram. Relatamos as garantias de direitos constitucionais, segundo os quais os surdos devem estar vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas. Observamos que, nos textos legais, há uma marca indelével das conquistas históricas do movimento surdo, que hoje tem assumido um papel ativo no reconhecimento de seus direitos linguísticos e educacionais.

1.2 Língua Brasileira de Sinais: um panorama legislativo

Estas mudanças de visões mostram os resultados daquilo que os surdos hoje queremos dizer como sendo um novo jeito de ser surdo. Ser surdo com identificação naquilo que rompe nos aspectos que envolvem a educação no que nos entendia como deficientes. Nosso impulso é para que ela não mais fique nas malhas da “correção”, mas nas orientações fundamentais que despertam nossa diferença para as condições de existência (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 2).

O que vemos hoje como fundamentação da educação dos surdos na legislação teve uma longa caminhada e suas possibilidades enunciativas foram mudando ao longo dos anos. À medida que se descobria a cultura surda e, por esta, a língua de sinais, a legislação foi-se ampliando.

A importância da educação de surdos foi sentida antes de 1961, um ano depois que Stokoe (1960), com sua pesquisa, defendeu a língua de sinais com *status* de língua, como vimos anteriormente. Nesse ano, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já estava legislando a respeito com dois arti-

gos (88 e 89) referentes à educação dos excepcionais⁴, garantindo, dessa forma, o direito à educação. No artigo 89, consta que o governo se compromete a ajudar as Organizações Não-Governamentais (ONGS) a prestar serviços educacionais aos deficientes, entre eles os surdos.

Perlin e Strobel (2006, p. 27) afirmam que, no artigo 168 da Constituição Brasileira de 1967, já se vê assegurado aos surdos o direito de receber educação: “A educação é **direito de todos** e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”.

Costa (2010, p. 40) ressalta que a primeira legislação brasileira a contemplar a educação dos surdos é a Constituição de 1988, por promover “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Cap. 3, Seção I, item III; Constituição Federal de 1988). Segundo a autora, na Constituição de 1967 não havia menção aos direitos dos surdos, sob qualquer nomenclatura.

Muitas ações em prol da Educação para Todos culminaram em um movimento mundial que buscou estabelecer um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem escolar, sendo aprovado na Conferência Mundial sobre a educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Essa declaração teve impacto no Brasil.

Em continuidade com as reflexões acerca da educação para todos, oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais se reúnem em Salamanca, na Espanha, reafirman-

⁴ Termo usado nos artigos da LDB (1961) referindo-se à pessoa deficiente.

do o compromisso com a Educação para Todos e estabelecendo um documento com “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”. Essa “Declaração de Salamanca”, como ficou conhecida em 1994, confere aos Estados a obrigação de assegurarem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. E, em relação às pessoas surdas usuárias de língua de sinais, a Declaração afirma que:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Dallan (2013, p. 58) afirma que, “embora a participação brasileira [na Conferência Mundial sobre Educação para Todos] não tenha sido proveitosa” o Brasil assumiu vários compromissos visando à elaboração de medidas emergenciais para o atendimento educacional para todas as pessoas. Assim, em 1996, a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz algumas inovações que permitem indicar melhores perspectivas governamentais e legislativas para a educação de surdos, no que se pode observar no capítulo dedicado à inclusão e às escolas de surdos. Isso leva, em seguida, o estado de Mato Grosso do Sul, com a Lei Estadual nº 1.693, de 12 de setembro de 1996, a estabelecer, em seu artigo 1º, que “Fica reconhecida oficialmente pelo

Estado de Mato Grosso do Sul a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente”. O que permitiu a abertura dos espaços sociais e instituições escolares para a inclusão de intérpretes e professores da língua de sinais aqui no estado. Antecipando-se à tendência nacional, o estado então incluiu, em seu quadro de profissionais da educação, pessoas capacitadas no uso da língua de sinais para o atendimento aos estudantes surdos, dentro de um modelo de comunicação total, que englobava a Libras, treinos de audição, fala e recursos visuais diversos (ALBRES, 2011).

No caminhar da legitimação da língua de sinais como meio de comunicação do surdo, Costa (2010, p. 40) ressalta que a Lei 10.098 de dezembro de 2000 “é um discurso fundador na esfera da linguagem brasileira de sinais” pois, desse modo, são instaladas as condições de formação de outros discursos sobre o surdo, demonstrando que, para o surdo, a sua linguagem é de sinais e não é oralizada. Tem-se, no artigo 17, do capítulo VII dessa lei, a preocupação em eliminar as barreiras para a garantia do acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer que, seguido pelo artigo 18, deixa a cargo do Poder Público implementar a formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais e à permissão do uso da linguagem de sinais nos serviços de radiodifusão de sons e imagens, assegurados pelo artigo 19.

Como marco de grande destaque para a educação dos surdos, a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua oficial do país, e esclarece que a Libras é a forma de comunicação e expressão do surdo, com um sistema linguístico visual-motor que possui uma gramática própria, porém, sem substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Corroborando essa definição,

Dallan (2013, p. 90), ao refletir sobre a Lei da Libras, considera que a Libras “é a forma de manifestação cultural do sujeito que fala uma língua visual”.

O decreto traz desdobramentos quanto à definição de “pessoa surda”, ao ato de incluir a Libras como disciplina curricular, à formação de professor e instrutor de Libras, à realização de exames de proficiência e demais avaliações, além de medidas para difusão e uso da Libras e da Língua Portuguesa, oportunizando ao surdo acesso à educação, entre outras medidas.

Segundo o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (BRASIL, 2014), o Decreto 5.626/2005 foi ratificado à luz do Decreto 6.949/2009 e pelo Decreto 7.611/2011. Por meio de uma comissão de profissionais ligados à educação de surdos, esse relatório afirma que o percurso da educação de surdos está vinculado às Secretarias de Educação Especial (SEESP), fazendo emergirem políticas públicas para a área e deixando claro que a questão da surdez não se inscreve mais na área da Educação Especial. A mudança da SEESP para a SECADI _ Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão _ é considerada um avanço para a comunidade surda, pois os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos, como os surdos cegos, os surdos autistas, os surdos com deficiência visual, com deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades.

O relatório acrescenta que “a Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo”, pois representa-o “como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo” (BRASIL, 2014, p. 6). Esclarece

ainda que, como parte de uma comunidade linguístico cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser acolhidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e português escrito como segunda língua. Isso nos faz refletir que, mesmo diante de mudanças e “avanços” prescrito no documento, não se observa em nenhum discurso oficial, legitimado por meio de decretos e leis, a observação do processo educacional dos sujeitos surdos indígenas, como é o caso dos sujeitos pesquisados na dissertação que originou este livro. Até o momento, não foram encontrados discursos que assegurem a educação do índio surdo inscrito em uma língua de sinais construída no seio de sua cultura e etnia que difere da língua da etnia, da Libras e da língua “nacional”_ a língua portuguesa.

Além dessas reflexões, o relatório traz orientações, explica sobre o sistema de avaliações educacionais e institucionais, estipula metas operacionais e recomendações para garantir uma Educação Bilíngue de surdos entre as escolas especializadas e regulares. Traz, ainda, especificações sobre o modo como essa educação deve proceder nos mais variados segmentos educacionais, priorizando a Libras como instrumento de comunicação e ressaltando o uso da língua portuguesa como segunda língua. Reforça ainda que “A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue”, pois é possível compreender a partir de tal documento que, “se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola” (BRASIL, 2014, p. 13).

Neste relatório, observa-se que a “inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades”, de modo a enfatizar que “a cultura surda e a pedagogia do surdo” constitui “um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, da língua de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos” (BRASIL, 2014, p. 13).

Compreendemos, portanto, a partir desse documento, que a Educação Bilíngue Libras-português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola, em todo o processo de escolarização, de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda.

Por não terem amparo legal as comunidades surdo-indígenas almejam alcançar esses objetivos, em que a cultura surda e a cultura da etnia estejam inseridas no ambiente educacional, uma vez que, a inserção do sujeito em uma cultura própria propicia o desenvolvimento e a afirmação de sua identidade. O foco está em se constituir uma educação plurilíngue, já que esses sujeitos indígenas surdos convivem num ambiente linguístico permeado por quatro línguas, a língua de sinais emergentes, constituída no seio familiar, a língua indígena local, língua portuguesa na modalidade escrita e a Libras.

A seguir, traçamos um percurso sobre a história da comunidade indígena da etnia terena, explanando aspectos ligados à educação indígena no tocante às lutas e conquistas para com a educação de surdos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente, da comunidade Posto Indígena de Cachoeirinha, em Miranda-MS.

1.3 Terena: um breve histórico sobre a etnia

Marques e Souza (2008), ao analisarem a história do povo Terena e suas implicações na educação escolar indígena por meio das relações entre história e língua; educação escolar e cultura; identidade e resistência cultural, explicam que a história dos povos indígenas, para a sociedade brasileira, só tem início com a chegada de Pedro Álvares Cabral, o que acarreta uma desvalorização de todas as contribuições desses grupos indígenas à formação de nossa cultura e de nossa identidade enquanto território, para além de povo brasileiro. As autoras ressaltam ainda que, antes de Cabral chamá-los de “índios” (como forma de homogeneizar/generalizar os povos que já habitavam a América antes do “descobrimto”), essas populações habitavam diversas regiões do Brasil e se conheciam como Guarani, Guaicuru, Macuxi, Terena, entre outros, possuindo crenças, culturas, organizações sociais, origens distintas, de acordo com cada comunidade.

Por estarmos interpretando o processo identitário de sujeitos surdos da etnia Terena, habitantes da aldeia Cachoeirinha, na cidade de Miranda – Mato Grosso do Sul, é imprescindível observar que o terena é um povo aguerrido, cuja trajetória segue em meio a muitas lutas e acontecimentos, levando-os ao encontro com diversos grupos étnicos e ao contato com os brancos⁵, estabelecendo, assim, muitas alianças e acordos para que se pudessem manter como nação.

Ladeira (1999) afirma que, pertencentes à família linguística Aruak, os Terena são remanescentes do subgrupo Chané-Guaná e Txané, oriundos do Gran Chaco, mais conhecido como Chaco Paraguaio, que, no século XVIII, era uma região habitada

⁵ Em consonância com Hall (1996), usamos o termo “branco” para nos referir a todos que não se autodeclararam indígenas.

apenas por índios na banda ocidental do Rio Paraguai, espalhados pelos contrafortes Andinos e na região do Chaco, e não eram submetidos à dominação colonial. Explica ainda que o povo Guaná, “[...] em meados do século XVIII, cruzou o rio Paraguai em direção ao atual Estado de Mato Grosso do Sul, provenientes do Chaco paraguaio/boliviano, região mítica chamada de Êxiva na história oral Terena”. Segundo Ladeira, “faziam também parte destes Guaná (chamados pelos cronistas de Xané) os Layana, Kinikinawa e Exoaladi, hoje todos reconhecidos sob a identidade genérica de Terena”. (LADEIRA, 1999, p.1).

Depois que os portugueses e espanhóis invadiram e exploraram o Êxiva onde residiam os Guaná, os Terena e os demais grupos indígenas se viram obrigados a descer o rio Paraguai em direção à atual cidade de Miranda, o que acarretou o contato com outros indígenas e com o branco, uma vez que passaram a usar sua mão de obra como forma de garantir o estabelecimento das novas terras como pertencentes ao povo Guaná. Como explica Ladeira (1999, p. 41), “[...] tanto os Guaná quanto os Guaicuru reconstruíram suas aldeias perto do Forte Coimbra e das vilas da Serra de Albuquerque [...]”. De acordo com a autora, “os colonizadores tinham também intenção de criar grande amizade com os grupos indígenas para garantirem a sua posse da terra, mão-de-obra para lavouras de cana-de-açúcar, criação de gado e estruturação de vilas” (LADEIRA, 1999, p. 41).

Esse contato intercultural estabelecido entre os Guaná e os brancos propiciou a articulação e a troca de conhecimentos, bem como o confronto dos grupos indígenas e colonizadores envolvidos nesse processo. Marques e Souza (2008) relatam que o maior objetivo dos colonizadores foi o de transformar a população indígena em trabalhadores (mão de obra), corroborando a construção de riquezas.

Ladeira (1999) reforça que o povo Terena, entre todos os subgrupos pertencentes aos Guaná, foi o que se manteve mais afastado do contato com o colonizador europeu até o início da Guerra entre a Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) e o Paraguai, na antiga Província de Mato Grosso, na segunda metade do século XIX, em que houve um processo de profunda desestruturação da organização tradicional dos Terena e seu território foi sendo diminuído progressivamente.

Com a Independência do Brasil e as intensas disputas por territórios para delimitações de fronteiras e demarcações de terras, em especial com o Paraguai, visto que as navegações para importação e exportação se davam, de maneira mais significativa, no Rio Paraguai, o então presidente paraguaio, Solano Lopes, declara guerra contra o Brasil, atacando-o pela denominada província de Mato Grosso. Bittencourt e Ladeira (2000, p. 41) afirmam que, para defender a região brasileira, “os purutuyé⁶ precisavam da amizade dos grupos indígenas que aí viviam. Era importante ter gente para garantir a posse das terras e para morar nas novas vilas e cidades”. Para isso, os portugueses criaram uma lei que proibia a escravização dos índios, e, em troca esses indígenas eram obrigados a morar em aldeias determinadas pelos brancos e a aprender a viver e a trabalhar de acordo com os costumes do homem branco.

Vargas (2003, p. 31) acrescenta que o território

é imprescindível para as sociedades indígenas, como lugar para sua reprodução física e cultural, compreende-se uma das razões pela qual os índios Terena envolveram-se na Guerra contra o Paraguai. Estavam em defesa dos territórios, motivo pelo qual organizaram-se para evitar as invasões externas.

⁵ Palavra indígena terena para representar o homem branco.

A autora explica-nos que o espaço territorial é o meio pelo qual as sociedades indígenas reelaboram sua cultura, sua política e sua economia, daí o interesse dos Terena em legalizar, nesse contexto, os seus territórios junto ao governo, adotando as práticas dos brancos para estabelecer os seus limites, a sua terra indígena, conseqüente ao povoamento que se desenvolvia no sul de Mato Grosso. Assim, a participação do grupo indígena Terena em servir à Guarda Nacional como soldados combatentes e conhecedores da região se dava como uma forma de reivindicarem os territórios tomados pelos fazendeiros, que, tradicionalmente, antes do conflito, eram ocupados pelos indígenas.

Marques e Souza (2008) ressaltam que, com o fim da guerra em 1870, o Brasil garantiu suas terras e o direito a navegação após sua vitória contra o Paraguai, iniciando então o processo de exploração no território conquistado. Apesar da paz e das boas relações estabelecidas entre o Governo brasileiro e a população Terena no período da guerra, o Governo não devolveu e não demarcou as terras pertencentes a essa comunidade, nem no período do Império. Passando a habitar pequenos territórios, os Terena começam a sofrer pressões por parte dos fazendeiros, “os novos proprietários”. Assim, os Terena “não possuíam a posse sobre os antigos territórios que ocupavam, tomados agora pelas fazendas que se proliferaram pela região, indicando assim, a sua desterritorialização” (VARGAS, 2003, p. 53). Restando-lhes pouca terra para sobreviverem, os Terena eram obrigados, sem alternativas, a trabalhar em fazendas sendo explorados pelos fazendeiros, vendendo mão de obra barata. Entre outros trabalhos, os indígenas Terena acabaram por ter que trabalhar nas construções de linhas telegráficas, na instalação de estradas de ferro, como a Noroeste do Brasil (importante contribuinte na força econômica da região), ligando São Paulo a Porto Esperança.

Após disputas, como toda a população do pós-guerra (comerciantes, militares, entre outros), quando não refugiados em locais precários (ROSA, 2010, p. 33), os Terena viram suas posses territoriais serem delimitadas e reorganizadas em reservas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado somente em 1910. Em 1905, ocorreu a primeira demarcação das terras indígenas, dos índios Terena, em Cachoeirinha, na região de Miranda, com a colaboração de Cândido Mariano da Silva Rondon, que, conforme Vargas (2003, p. 58) não tem mérito nisto sozinho:

[...] Rondon foi fundamental para concretizar o processo de demarcação das terras indígenas, mas não foi ele quem começou este processo e, sim, os próprios índios Terena que, ao reivindicarem os seus territórios de volta, o faziam com base nos serviços que haviam prestado para as autoridades brasileiras.

Autores como Azanha (2001) e Vargas (2003) consideram que, de início, os ideais do SPI fundaram-se no pensamento de Rondon e se mantinham com propostas inovadoras, buscando reconhecimento aos indígenas por meio da garantia de direitos, como o de ter seus limites territoriais respeitados e autonomia sobre sua vida e território.

“O SPI instalaria o seu primeiro posto indígena (PIN) entre os Terena na aldeia Cachoeirinha (1918), com o objetivo de levar aos índios a ‘proteção fraternal’ preconizada por Rondon – o que ao menos nos primeiros anos, foi de fato tentado” (AZANHA, 2001, p. 6, grifos do autor). Não levou, porém, muito tempo para que as opressões dos brancos rompessem com os ideais de proteção aos indígenas, pois, conforme Ladeira (2001, p. 97), “o SPI mostrava para os Terena, que ali, nas reservas indígenas, eles viviam por concessão, como se o governo estivesse fazendo um favor”; e a proteção aos índios se transforma em imposição. Por exercer um trabalho que não beneficiava mais as populações in-

dígenas, o SPI foi substituído, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como meio de garantir a integridade étnica e cultural dos indígenas.

Com tantas migrações, refúgios e opressões, os Terena instalaram-se em diversas partes do estado de Mato Grosso e, com a divisão do estado entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, os Terenas estão hoje (seu grande grupo) localizados nos municípios de Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Campo Grande, Anastácio, Aquidauana, Miranda, Porto Murtinho (na reserva dos Kadiwéu), Dourados (na reserva dos Guarani e Kaio-wá), além do município de Bauru, no estado de São Paulo (na reserva Araribá, junto aos Kaingang), segundo Silva e Sobrinho (2010) .

Especificando a localização das aldeias em Mato Grosso do Sul, Marques e Souza (2008, p. 15-16) afirmam que, “após as emancipações realizadas ao longo dos anos, os territórios municipais e aldeias Terena [alvo desta pesquisa] foram reorganizados geograficamente. Aquidauana, hoje (2009), possui quatro distritos: Cipolândia, Piraputanga, Camisão e Taunay”. Seguindo a descrição das aldeias as autoras destacam que “na estrada de Cipolândia entre os morros do Amparo e Vigia, na Serra de Santa Barbara, localiza-se as Aldeias Limão Verde, Córrego Seco e os Núcleos de famílias indígenas Cruzeiro ou Mangarita e Buriti”.

Já no Distrito de Taunay “localizam-se as aldeias: Lagoinha, Imbirussu, Colônia Nova, Ipegue, Bananal, Morrinho e Água Branca. Em Anastácio existe uma aldeia urbana: Aldeia Aldeinha”. Ainda segundo os dados contidos na obra (MARQUES; SOUZA, 2008, p. 16) “em Dois Irmão do Buriti, localizam-se as comunidades indígenas: Aldeia Água Azul, Aldeia Barreirinho, Aldeia Buriti, Aldeia Córrego do Meio, Aldeia Olho D’água, e Aldeia Recanto. Em Sidrolândia situam-se: Tereré, Oliveira e

Lagoinha”. Em Nioaque “localizam-se as Aldeias: Brejão, Taboquinha, Água Branca e Cabeceira”. Em Miranda, cidade onde se concentrou esta pesquisa, “na Reserva Indígena de Cachoeirinha estão as Aldeias: Cachoeirinha, Babaçu, Argola, Morrinho e Lagoinha; próximas à zona urbana do município de Miranda, nas terras indígenas de Pilad Rebuá, estão as Aldeias Passarinho e Moreira”. A 50 KM da sede do município localiza-se a Aldeia Lalima”. E, por fim, as autoras declaram que, “em 2006, os indígenas da região invadiram uma fazenda no município de Miranda e fundaram o acampamento Mãe Terra, hoje denominado de Comunidade Mãe Terra”.

Diante disso, observa-se que, por estarem próximos aos centros urbanos e por manterem relações socioeconômicas, muitos desses grupos indígenas viram-se diante da necessidade de aprender a língua majoritária do país – língua portuguesa, como forma de compreender as relações de trabalho, consumo, escoamento de produção, negociações em geral, bem como para ter acesso a informações e tecnologias variadas e, assim, conhecer o funcionamento da sociedade envolvente; em suma, para sobreviver, recebendo o título de povo aculturado (LIMBERTI, 2009).

Fialho (2010) relata que o povo Terena passou por diversas mudanças de práticas culturais que alteraram o seu modo de vida, em particular a educação e política interna nas aldeias, adotando outra forma de viver para conseguir a sua sobrevivência, passando a assumir várias identidades.

Como forma de compreendermos um pouco mais sobre os aspectos que corroboram o processo identitário dos indígenas surdos de etnia terena, abordamos no subitem seguinte, algumas questões sobre a língua terena, mantida pela comunidade como marca de sua identidade, e sobre questões que legitimam (ou deveriam legitimar) uma educação étnica nas escolas local-

izadas nas próprias comunidades indígenas. Esta discussão nos moverá a refletir sobre a busca de um atendimento especializado aos sujeitos surdos indígenas, como ferramenta de promoção de identidade cultural dos terena.

1.4 Questões de língua, educação e identidade

[...] embora muito já tenha sido feito a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue ainda é um sonho [...] (SILVA; SOBRINHO, 2010, p. 72).

Silva e Sobrinho (2010) relatam uma realidade ainda presente em nossos dias e atrevemo-nos a fazer um acréscimo de que tal realidade não se dá apenas à educação oferecida aos indígenas, mas à toda comunidade surda que também tem esses direitos elencados na legislação (como vimos anteriormente) e, mais, aos surdos indígenas que parecem não terem alcançado visibilidade até momento. As autoras trazem em seu discurso a demonstração do empenho e preocupação por parte da comunidade indígena “em fazer com que a escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue não seja apenas uma exigência da legislação, mas sim uma realidade no processo de escolarização da aldeia” (SILVA; SOBRINHO, 2010, p. 57). Como vimos, a comunidade surda também se constitui em grupos para promover e fortalecer sua cultura, lutando da mesma forma pelo reconhecimento linguístico e cultural de seu grupo.

Antes de tudo, faz-se necessário lembrar que esta pesquisa se atém à população terena que vive em aldeia no município de Miranda, denominada “Posto Indígena de Cachoeirinha, onde se encontram as aldeias Cachoeirinha, Argola, Babaçu, Lagoinha, Morrinho, Assentamento Mãe Terra e [...] a área de retomada nomeada *Tumuné Kalivôno* – “Futuro das Crianças” (PORTO, 2012, p. 42). Na Aldeia Cachoeirinha é possível observar uma

comunidade falante da língua terena, utilizada no cotidiano da aldeia para comunicação e interação entre os sujeitos índios em todas as situações vivenciadas internamente: social, econômica, política, religiosa e cultural. Eles compreendem que o uso de seu idioma valoriza a identidade cultural e preserva a cultura indígena. Isso nos leva a refletir e a nos questionar onde, segundo as legislações, decretos e diretrizes que almejam a preservação da cultura e da língua desses povos por meio do ensino em língua materna, esse sujeito surdo índio se encontra e como se dá o processo identitário desse indígena surdo.

Observa-se que a educação formal dos povos indígenas esteve pautada por uma tendência de dominação por meio da integração e da homogeneização cultural desde o período colonial e imperial até o final dos anos 80 do século passado e “[...] serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos como a catequização, a civilização, a assimilação e a integração” (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 140).

Ramos e Limberti (2013) situam o leitor em todo o processo da educação indígena e trazem como um marco importante a Constituição de 1988, a qual “serviu como alavanca em um processo de mudanças históricas para os povos indígenas do Brasil” (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 136). Assim, por meio de organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas foram propostas ações de cunho educativo que se mantiveram, estabelecendo relação com o Estado brasileiro, de modo a permitir que os povos indígenas fossem “considerados como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2008, p.16).

Em seu artigo 210, a Constituição Federal de 1988 reconhece o direito dos índios de manterem sua identidade cultural, garantindo o uso de suas línguas maternas e criação de processos

próprios de aprendizagem. Diante disso, a escola indígena torna-se a principal ferramenta de autodeterminação desses povos, pois ao Estado cabe proteger as manifestações de suas culturas, assegurando o direito de serem diferentes, de manterem sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições.

Visto que a própria comunidade indígena tem o direito ao uso da língua materna e a processos próprios de aprendizagem, o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) resultou dessa mudança. Por conseguinte, os artigos 78 e 79 contidos nas “Disposições Gerais” preconizam que é dever do Estado oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, para que se fortaleçam as práticas socioculturais e a língua materna em cada comunidade indígena, oportunizando a recuperação de sua memória histórica e reafirmando sua identidade, permitindo, assim, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Documentos outros vêm sendo criados para garantir aos indígenas uma educação específica e diferenciada⁷, e, nesses documentos, o professor indígena é categoria necessária a esse novo modelo de escola.

Ademais, o Decreto presidencial nº 26/1991 atribui ao Ministério de Educação e Desporto (MEC) a incumbência de conduzir os processos de educação escolar junto às comunidades indígenas, retirando assim a Funai desse trabalho, ficando para estados e municípios a responsabilidade pela execução dos processos desenvolvidos com a educação escolar indígena, e, não mais educação escolar para indígenas. Com isso, o MEC dispõe

⁷ “No âmbito Federal, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional da Educação - Lei nº 10.172/2001; o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentada pela Resolução nº 03/CNE/99; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002)” (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 139).

da participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições que compartilham as experiências desenvolvidas, valorizando as iniciativas locais de modo a fazer surgirem novos paradigmas no atendimento da escolarização das comunidades indígenas, como o “[...] da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade linguística” (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 139). A meta é que os povos indígenas sejam ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola que preferem e que eles mesmos conduzam a gestão escolar, de modo que possam discutir, propor e realizar seus próprios modelos e ideais de educação escolar, conforme seus interesses e necessidades.

Assim, no campo da educação escolar, a participação ativa das comunidades indígenas motiva a elaboração, acompanhamento e execução de projetos que respeitem as demandas políticas e as especificidades culturais e linguísticas presentes na comunidade. Entre elas, são desenvolvidas ações afirmativas como a formação de professores; a formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas; a elaboração de materiais didáticos de autoria própria; que são mecanismos que auxiliam na valorização e preservação da identidade cultural e linguística da etnia. Mas ainda nos questionamos onde o índio surdo está em meio a tudo isso, já que não tivemos uma resposta aos questionamentos anteriores, pois em nenhuma das legislações que tratam sobre o indígena vemos esclarecido o trabalho que precisa ser desenvolvido com os surdos. Também não localizamos algo preciso nas legislações sobre a educação de surdos, explicando como se deve realizar o trabalho com os indígenas surdos.

No próximo subitem explicitamos os aspectos metodológicos para a constituição do *corpus* da pesquisa e um relato de

como foi o *Primeiro Encontro dos Surdos Terena*. A constituição dos discursos do evento chama a atenção das autoridades para os seguintes questionamentos: Se a educação escolar indígena almejada é aquela capaz de preparar os sujeitos para os desafios que o contato com a sociedade hegemônica impõe, sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais, onde está o trabalho para com os alunos surdos indígenas dessa etnia? Por que a escola indígena local ainda não os recebe? Por que eles têm de estudar em escolas da rede urbana onde não se considera a língua terena como sua língua materna? Esses questionamentos foram levantados pela família dos sujeitos pesquisados que, com sete filhos, três possuem surdez profunda e não foram aceitos na escola indígena onde os irmãos ouvintes estudavam porque, ao saber sobre a surdez do primeiro aluno, uma professora diz: “não tenho condição de dar aula pra ele. Não manda mais ele amanhã” (relato da mãe durante o evento).

1.5 Cachoeirinha: o primeiro Encontro dos Surdos Terena

Como forma de não presenciar aquela educação escolar para indígenas anteriormente imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar, fazer, a família dos sujeitos pesquisados promove, no Posto indígena de Cachoeirinha, localizado no município de Miranda-MS, o *Primeiro Encontro dos Surdos Terena*, em cuja abertura se narra a trajetória de uma mãe que ultrapassou as barreiras da diferença linguística, submetendo-se a aprender a língua portuguesa para conseguir atendimento educacional para seus três filhos surdos.

Neste evento, reuniram-se autoridades das comunidades indígenas da etnia terena das aldeias Cachoeirinha e Morrinho com seus caciques, o chefe das Coordenações Técnicas Locais (CTL) junto ao representante Fundação Nacional do Índio

(Funai), a professora mestre Shirley Vilhalva, representante da Secretaria Estadual de Educação e dos trabalhos desenvolvidos junto ao Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), o grupo MABIL, composto por surdos e intérpretes das cidades de Campo Grande e de Miranda – MS, que levaram doações às pessoas das comunidades, como também vieram prestigiar o evento e dar apoio aos questionamentos levantados no evento, além de diretores e professores das escolas das comunidades e os familiares que têm filhos surdos da mesma etnia.

Após as formalidades de composição da mesa de autoridades, a mãe dos três surdos indígenas e anfitriã do evento recebe a todos e explica seus objetivos com esse encontro, ressaltando as dificuldades enfrentadas por ela quando seus filhos foram excluídos da escola da comunidade indígena, obrigando-a a levar seus filhos ao território urbano para que eles tivessem um aprendizado. Destaca, ainda, que ela aprendeu a língua portuguesa para poder buscar na cidade uma escola que atendesse às necessidades educacionais de seus filhos surdos. Somente após cinco anos de tentativas uma diretora de uma escola municipal abraça o projeto e a auxilia na educação dos surdos indígenas. E, mesmo diante de uma possível educação escolar a seus filhos, tempos depois assistida por tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a matriarca sente as disparidades referentes à formação identitária de seus filhos e as diferentes concepções culturais que adquiriram por estudarem em uma rede escolar situada na cidade, que não observa a cultura terena e não reconhece a língua terena como língua materna do povo da comunidade. Dessa forma, a matriarca, anfitriã do evento, motiva as comunidades indígenas presentes a observarem as barreiras enfrentadas por eles, incentivando a todos a lutarem juntos, para que os próximos surdos da comunidade não passem pelo mesmo

problema. Além disso, demonstra aos presentes a capacidade que seus filhos têm em se comunicar com demais pessoas usuárias da língua de sinais, destacando o fato de estarem finalizando seus estudos com consideráveis progressos.

O cacique da aldeia Cachoeirinha também motiva as demais famílias a entrar nessa luta e buscar formas de melhor atender às necessidades educacionais dos seus filhos e familiares indígenas surdos. Para tanto, chama a atenção de outras lideranças ali presentes, como o representante da Funai, do CTL, demais caciques e diretores, questionando-os sobre os trabalhos que podem ser desenvolvidos nas escolas e na própria comunidade e sobre a formação de profissionais aptos para esse trabalho. Ao encerrar sua fala, o cacique parece querer desconstruir uma prática estabelecida historicamente (tanto na comunidade indígena, quanto na comunidade branca), ao pedir a todos os participantes e familiares que reflitam sobre a condição de terem filhos “especiais”, para que não tenham vergonha dos próprios filhos e ainda que não lhes omitam seus direitos.

Em seguida, o chefe do CTL, ao fazer uso da palavra, traz indagações que favorecem a reflexão sobre a temática abordada, questionando a falta de uma relação numérica estatística, de um censo, para que se possa reconhecer às reais necessidades das comunidades em face da educação dos indígenas surdos, de modo a conhecer quantas crianças e adultos surdos residem nas comunidades da etnia terena, quantos precisam de atendimento especializado. Chama a atenção ao fato de que, por estudarem nas escolas da rede urbana, afastadas da aldeia, a língua terena, língua materna da comunidade, não é valorizada na formação educacional desses sujeitos. Sugere ainda que estudos que remetam a uma possível língua de sinais Terena tenham início, como forma de motivar avanços na educação escolar indígena na comunidade,

pois há muitos pais e familiares terena que não usam ou nunca usaram da língua portuguesa para se comunicar e, uma vez que a Libras tem sua tradução/interpretação remetida ao português, muitos familiares se veem distantes dos próprios filhos por não se compreenderem. Pensa-se que a “língua de sinais terena” aproximaria a comunidade aos sujeitos surdos e estes estariam mais próximos à cultura terena, e a escola seria uma importante ferramenta nesse processo de aprendizagem sobre a cultura local da etnia e a possibilidade de uma construção identitária terena, na visão do chefe das CTL, a esses índios surdos.

Seguindo o mesmo pensamento, o diretor da escola da aldeia Cachoeirinha, mostrou-se bastante preocupado com a causa divulgada no evento e surpreso por não ter atentado a essas necessidades em seus nove anos de trabalho como gestor educacional. Em sua fala, propôs-se auxiliar nos estudos que trarão em números quantas pessoas precisam de um atendimento educacional especializado, com destaque à surdez, pois foi muito grande sua admiração ao se sentir “surdo” diante da comunicação em língua de sinais e Libras dos indígenas surdos e demais participantes do evento que dominam a língua. Afirma que o encontro promovido pela família é de fundamental importância e deseja que muitos outros sejam promovidos a fim de que a comunidade esteja mais participante, mobilizando comunidades vizinhas, como os terena da aldeia Morrinho, a estarem à frente dessa luta em prol da valorização dos sujeitos surdos indígenas de sua etnia.

Durante a fala do cacique da aldeia Morrinho, percebeu-se a importância de unir forças entre as comunidades para que os indígenas surdos terena saiam da invisibilidade, diminuindo as barreiras que a promotora do evento enfrentou. Enalteceu a necessidade própria de tentar se comunicar, transmitir seus sentimentos a esses sujeitos, impossibilitado pela barreira linguísti-

ca. Menciona ainda a importância da participação de todos na elaboração da “Carta”, documento que elenca as necessidades referentes ao atendimento dos surdos indígenas terena, explicado mais adiante pela professora mestre Shirley Vilhalva. Encerra sua fala reforçando o apoio aos projetos desenvolvidos e a se desenvolver sobre essa temática na comunidade terena de Miranda.

Como personagem marcante no evento, a professora surda Shirley Vilhalva, em conjunto com o tradutor/intérprete de Libras, também de Campo Grande, esclarece as finalidades da escrita desse documento, intitulado como “Carta do Terena surdo”, que pretende trazer as necessidades de intermediação que os familiares de índios surdos almejam em meio às diversas solicitações já encaminhadas a alguns órgãos (não citados). Vilhalva menciona ainda que tais necessidades já estão contempladas no Projeto Índio Surdo, em que ela contribui com ações afirmativas, oferecendo apoio às comunidades indígenas do Estado. Foram listadas algumas sugestões sobre a aplicação de uma educação escolar que assista os índios surdos, as quais passarão por apreciação das comunidades terena, que podem fazer correções ou incluir sugestões para esse processo educacional especializado.

É importante mencionar que, durante todo o evento e em seu encerramento, realizaram-se apresentações culturais de danças, vestuários, lendas e contos indígenas e homenagearam-se os visitantes de Campo Grande, bem como os visitantes de aldeias vizinhas e demais lideranças, ficando a cargo do filho surdo mais velho as palavras finais. Ele se mostra bastante emocionado com o apoio de todos para a realização do evento e para com as causas que as lideranças das comunidades indígenas decidiram abraçar, pois relembrar os caminhos percorridos pelos seus pais para que ele e seus irmãos tivessem a oportunidade de estudar, de estar em sociedade trabalhando e convivendo com os

ouvintes, mesmo diante das dificuldades de comunicação, para ele é motivo de orgulho. Apontou as vitórias e os objetivos que ainda serão conquistados, pois sentiu que todos ali presentes se mostraram dispostos a perceber os surdos com outros olhos, olhos mais sensíveis às suas especificidades e, sobretudo, às capacidades que cada índio surdo possui para se desenvolver.

Compreende-se que o evento propôs um modo de repensar a educação para os surdos terena, a partir de um alicerce linguístico diferente, onde a Língua de Sinais Terena (LST) e a Libras deixem de ser coadjuvantes do processo educacional e se tornem protagonistas, por serem línguas que permitem a esses sujeitos desenvolver-se mais espontaneamente, e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, colabore com esse crescimento educacional. O objetivo principal do evento na aldeia Cachoeirinha, foi dar visibilidade aos surdos da etnia terena, oportunizando uma necessária discussão com autoridades, familiares, com os surdos da etnia e demais participantes, surdos e ouvintes que acreditam numa educação escolar capaz de alimentar e preservar a cultura e a língua dessa comunidade, revelou-se um processo fundador de discursos para aquele local e para todos os envolvidos, pois este foi apenas o Primeiro Encontro dos Surdos Terena.

Os enunciadores, surdos e ouvintes, concederam as entrevistas no dia seguinte ao evento, demonstrando satisfação pela conquista de um, dentre tantos objetivos traçados para as mudanças que esses sujeitos buscam alcançar, alocando, na memória discursiva dessa comunidade, discursos e interdiscursos que, dado o momento de enunciação, se inscrevem não só na memória discursiva de um povo, mas no processo de (re)significação dos sujeitos que ali estão inseridos, que lutam por reconhecimento e novas conquistas, rompendo com as significações e estereótipos que os rotulam como *mókere*⁸.

Foi durante e após o importante evento que realizamos a coleta de dados desta pesquisa, composto por cerca de cinquenta páginas transcritas, que se buscou explorar como é ser índio sendo surdo. Materialidade linguística obtida por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas/filmadas em vídeo, aplicadas, em especial, a três sujeitos surdos indígenas de etnia terena (filhos da família que organizou o evento) que concederam sua entrevista por meio da língua de sinais, e a três ouvintes que convivem e/ou conviveram com esses sujeitos índios surdos, somadas ao áudio do evento promovido na aldeia Cachoeirinha que reúne a participação de lideranças da aldeia Cachoeirinha e Morrinho, intitulado como Primeiro Encontro dos Surdos Terena ocorrido em 11 de julho de 2015.

O áudio do evento bem como as entrevistas filmadas foram transcritos de acordo com a Norma Urbana Oral Culta e, para as entrevistas concedidas em língua de sinais a tradução e transcrição buscou observar os sinais contidos em Língua Brasileira de Sinais e em língua de sinais emergentes, ou como a comunidade prefere mencionar, na língua de sinais terena⁹. A tradução dos enunciados dispostos nas filmagens por meio da língua de sinais se deu em dois momentos em que a pesquisadora realizou uma tradução sinal por sinal para que se pudesse ser avaliado os limites da tradução em relação a significação e sentido das palavras no contexto, assemelhando-se à possibilidade da escrita do próprio surdo (uma escrita em sinais sem considerar aspectos próprios da língua portuguesa como o uso de preposições

⁸ Termo em língua Terena utilizado para nomear sujeitos com pouca escolaridade ou ignorantes.

⁹ O evento promovido na aldeia tinha em um de seus objetivos, promover a ascensão da língua de sinais local como forma de reforçar suas marcas identitárias e combater as influências de outras línguas no ambiente da aldeia junto a esses sujeitos. Para tanto almejam iniciar um registro dos sinais típicos que, diferentemente dos já postulados em Libras, seriam considerados como Língua de Sinais Terena.

e conjunções). Posteriormente, em conjunto com a análise das imagens, observando a intensidade dos movimentos durante a realização da mensagem por sinais, as expressões corporais e faciais do sujeito, buscou-se manter o mais próximo da veracidade do enunciado e imparcialidade na tradução.

Essas entrevistas foram concedidas na casa dos familiares, no dia 12 de julho de 2015, reunindo toda a família para a discussão dos ideais de pesquisa, sendo entregue a eles um termo de livre consentimento e esclarecido (TCLE), seguindo as normas éticas da instituição de ensino superior_UFMS, contendo uma breve explicação sobre as pretensões do projeto para esta pesquisa, como também, uma explicação sobre os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, todos devidamente assinados pelos colaboradores. Em seguida, um ambiente foi montado para a gravação/filmagem das entrevistas, com o apoio de uma tradutora/intérprete de Libras, que serviu de apoio para a execução dos trabalhos.

Dado ao grande volume de material coletado (21 páginas transcritas do evento, 17 páginas com as narrativas de ouvintes e 13 páginas com as narrativas dos surdos indígenas) e uma recorrente regularidade nos dizeres dos surdos indígenas, a seleção dos recortes (R1 ao R14) procurou reunir subsídios que nos auxiliem observar, ler e interpretar “o que parece estar opaco” na problematização da constituição do processo identitário do indígena surdo, inscritas nas narrativas de si e do outro, na subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco) sendo índio e surdo. Procuramos interpretar os efeitos de sentido lançados sobre as formas de exclusão, limitação e representações, observando como se desenvolvem, se constituem, se modificam e se deslocam nos discursos enunciados. Isso nos

fez optar pelas entrevistas de dois sujeitos surdos, homens, da comunidade terena, aqui denominados como IS1 _ índio surdo 1 e IS2 _ índio surdo 2, preservando-os em anonimato.

Quinto filho da família e primeiro surdo, IS1, no momento da pesquisa, é concluinte do ensino médio, mora há quase três anos no centro urbano da capital do estado, cerca de 200 km de Miranda, cidade onde se localiza a aldeia que seus pais residem. Irmão de IS1, IS2 é o segundo filho surdo da família, é ingressante do primeiro ano do ensino médio em uma escola urbana estadual e reside com seus pais na aldeia Cachoeirinha. Ambos sujeitos e sua irmã surda, foram interditados no acesso à educação escolar indígena, onde seus quatro irmãos ouvintes estudaram. Como exposto no evento, a professora indígena da escola da aldeia pediu a mãe de IS1 que não o levasse mais à escola indígena, pois a instituição não dava suporte nem conhecimento didático para a educação do filho.

Após cinco anos, IS1, IS2 e sua irmã surda foram matriculados em uma escola municipal situada no centro urbano. A educação dos índios surdos pesquisados transitou entre o método de comunicação total, que contava com o auxílio de uma fonoaudióloga que operava equipamentos que lhes ensinassem a falar e compreender a leitura labial, e início das perspectivas do bilinguismo, com a saída da fonoaudióloga, a legitimação da Libras como língua oficial do país, e, novos trabalhos com tradutor/intérprete de Libras. Alguns anos depois, os surdos indígenas são transferidos para uma escola estadual, representante de um polo de educação inclusiva, onde IS1 termina o atual nono ano, antes de se mudar para Campo Grande, e onde IS2 e sua irmã ainda seguem estudando.

Ao permitir ou autorizar a narrativa do sujeito, dado a oportunidade de observar um gesto confessional ao “ouvir” o

que o índio surdo tem a “(des)dizer”, tem-se, segundo Coracini (2007, p. 19), a possibilidade de inscrevê-lo na história, conferir-lhe o poder de confrontar a história oficial com as histórias cotidianas e assim colaborar com a “construção de sua própria identidade, da verdade sobre si mesmo”. Dessa forma, atravessados por dizeres outros, interdiscursos que ressoam na memória discursiva, sendo afetado, constantemente, pela construção de si por meio do olhar do outro, sob um entre lugar representado por meio de uma (re)territorialização das fronteiras entre o universo branco, o terena e o surdo, os dizeres dos surdos indígenas oportunizaram-nos observar processos identificatórios sob um constante embate entre línguas, que exploraremos ao longo da pesquisa.

O próximo capítulo reúne concepções teóricas imprescindíveis para a composição de nosso gesto analítico. Nele pode-se observar a relevância da transdisciplinaridade para este trabalho somando o método arqueogenealógico de Foucault às contribuições teóricas dos estudos culturalistas e da AD.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO DISCURSO E ESTUDOS CULTURALISTAS: UMA ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para realizar, discursivamente, um gesto de interpretação, confirmando ou não a hipótese formulada que conduz esta pesquisa, este capítulo visa explicitar as noções teórico-metodológicas que contribuem para a problematização e análise dos dados constituídos por dizeres que trazem as representações identitárias dos indígenas surdos. Como fundamentação teórica transdisciplinar, trazemos concepções advindas da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa, alguns conceitos dos estudos culturalistas e o método arqueogenealógico de Foucault. E, como descreve Coracini (2010, p. 93-94), não utilizaremos as teorias em sua íntegra, mas vamos “puxar os fios que necessitamos, para com eles, tecermos a teia de nossa rede teórica, transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é por eles transformado”. Os conceitos dessas diferentes áreas de conhecimento são fundamentais para a problematização do processo de constituição identitária do surdo indígena por meio de regularidades enunciativas trazidas à tona pela materialidade linguística.

A transdisciplinaridade aqui descrita se faz necessária, uma vez que tal aporte teórico considera a linguagem em sua incompletude, pois se busca compreender a complexidade das questões contidas no discurso, o sentido das palavras que, submetidas às condições ideológicas das relações de produção (sejam elas em sua formação, produção, transformação ou reprodução) vem esclarecer pontos que dizem respeito à subjetividade, à memória discursiva, ao pensamento logocêntrico que regulam o que o sujeito pode e deve dizer, bem como o que não pode e/ou não deve ser dito. Portanto, o sentido do dizer não é tão puro e não está tão

facilmente ao alcance de todos já que se apresenta muitas vezes ambíguo ou, no mínimo, plural (CORACINI, 2007).

Antes de adentrarmos a profundidade de cada conceito que se fará necessário aos gestos de interpretação utilizados em nosso capítulo III, iniciemos por compreender o que é Análise do Discurso. Orlandi (2007), em seu livro *O que é linguística*, publicado inicialmente em 1986, traz elucidações sobre a história da Linguística e mostra o desenvolvimento do pensamento linguístico pelas abordagens dos precursores dessa ciência. A autora destaca que, diferentemente das críticas feitas pela sociolinguística, pela pragmática e pela teoria da enunciação (concepções teóricas abordadas no livro, às quais não adentraremos neste trabalho), a AD tem como proposta básica “considerar como primordial a relação da linguagem com a exterioridade”, entendendo a exterioridade como “as chamadas condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico)” (ORLANDI, 2007, p. 60).

A autora enfatiza que, diferente das concepções teóricas tidas até então, a AD, em especial a de linha europeia, se distingue por acreditar ser fundamental, para a análise dos textos, o estudo da significação, abrindo espaço para a intervenção de conceitos que fazem parte da reflexão sobre as formações sociais, pois a noção de discurso desloca a reflexão para além da dicotomia língua/fala ou competência/desempenho desenvolvida nas concepções teóricas anteriores. Para a AD, a língua não aparece como um sistema abstrato, ideologicamente neutro, ou como um código com função puramente informativa, bem como “o discurso não é geral como a língua nem individual e a-sistemático como a fala. Ele tem a regularidade de uma prática, como as práticas sociais em geral” (ORLANDI, 2007, p. 62).

Dessa forma, Orlandi explica que o discurso é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores,

por considerar que o que se diz não resulta da intenção de um indivíduo em informar um outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico, uma vez que a AD introduz, pela noção de sujeito, ideologia e situação social e histórica, questões de poder e das relações sociais.

Constituída no espaço disciplinar que relaciona a Linguística com as Ciências Sociais, a AD é tida como forma de conhecimento particular, pois a Linguística, para se constituir, exclui o sujeito e a exterioridade, e as Ciências Sociais tratam a linguagem como se ela fosse transparente. Assim, a AD leva em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, estabelecendo uma prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes, produzindo outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso com lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia.

A AD é um aporte teórico que pretende interrogar sentidos estabelecidos, mobilizar formas de poder diversas, em cada contexto em que é significada e, na base da inquietação, encontra-se a história de cada sujeito e o desejo que o vincula à Análise de Discurso. Como mostrou Michel Pêcheux (filósofo precursor desta nova ciência), um campo teórico é incompleto, porque consiste numa produção discursiva de sujeitos, comprovando que a AD não somente se propõe a ser uma disciplina de interpretação, mas que ela própria, como disciplina, está sujeita à interpretação. Assim, a AD está aberta para outras épocas, outras fases (além das três principais fases), a novos sentidos e à possibilidade de (re)significar-se. Acreditamos que esse ponto de vista transdisciplinar nos permitirá estudar os discursos identitários dos indígenas surdos, os quais, quando incitados à fala, agenciam os sentidos de sua identidade e constituem representações de si e do outro.

Assim, Orlandi (2002) compreende a AD como uma disciplina que se constitui “no meio de”, um entremeio de campos teóricos que,

deslocando de sua rede de filiação teórica, língua-sujeito-história, constrói um objeto próprio, o discurso, e um campo teórico específico, a Análise do Discurso precisamente. A AD busca (des)construir e compreender/interpretar seu objeto de análise, aceitando o diálogo com outros saberes sem cair em contradição. Assim como falar em discurso implica falar em língua/linguagem, dispersões, processos históricos, memórias e ideologias, faz-se necessária a mobilização de conceitos teóricos para articular apenas os fios de que necessitamos para analisar os efeitos de sentidos que emergem na materialidade linguística, e como estes são significados, simbolizados (CORACINI, 2007).

2.1 Língua, história e sentido

Ao realizar o gesto de interpretação, apenas uma análise linguística não é suficiente; por mais que seja imprescindível, não basta, pois, os sentidos não dependem apenas das palavras, e, como visto, as palavras são atravessadas por equívocos, são submissas à irrupção interna da falta. Daí a necessidade de a análise observar o percurso sócio histórico para que o dizer tenha sentido (ORLANDI, 1999). E como a AD se preocupa em analisar o discurso – este sempre em processo de significação, de sentidos_, traz a língua para a análise, como meio, como forma material, a materialidade simbólica, capaz de deslizos, de falhas, de equívocos, sendo determinante para o gesto de interpretação, mas não como prioridade.

Percebe-se, dessa forma, que as palavras, quando materializadas em diversos suportes textuais, trazem consigo múltiplos sentidos que contribuem para a (re)configuração dos significados. Authier-Revuz (1990) esclarece que as palavras são porosas, carregadas de discursos incorporados, de sentidos multiplicados. Para Pêcheux (1997, p. 160),

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...] (grifos do autor).

Entende-se, então, que a produção de sentidos é uma prática ligada à exterioridade, em que a materialidade linguística se percebe construída pela língua em conjunto aos aspectos sociais, inscrita num processo histórico que faz sua enunciação significar. Assim, interpretar um discurso vai além da leitura de seu texto, mas observá-lo como mediação entre o homem e a realidade social abrindo-se “para o passado (para o já-dito, para outros textos) e para o futuro (para as diversas possibilidades de produção de sentido, para outros textos a partir dele)” (CORACINI, 2007, p. 23).

Ao reunir noções de diferentes áreas do conhecimento, a AD se constitui numa região específica, instaurada no entremeio dessas áreas, como o fato de se utilizar da Linguística e das Ciências Sociais. Sua grande especificidade se dá, em especial, por possuir um objeto teórico próprio (o discurso) e também por definir seus procedimentos analíticos, tomando emprestadas de outras áreas, noções como discurso, língua, sujeito, história e ideologia, ressignificando-as.

Assim, a AD, ao repensar tais noções, questiona, na Linguística, a negação da historicidade inscrita na linguagem, do mesmo modo que interroga as Ciências Sociais com relação à transparência da linguagem sobre a qual estão apoiadas as te-

orias nessa área. Mesmo que outras teorias trabalhem com a noção de discurso, dentro de seus aportes teórico-metodológicos, a AD apropria-se dela, pensando-a não como uma concretude, mas sim, efeito.

Tem-se, portanto, que, o discurso se define na/pela determinação da língua pela história, tomada como materialidade, em que o sujeito está presente. Analisar um discurso implica, em princípio, tomá-lo como objeto teórico (objeto histórico-ideológico) produzido a partir de práticas sociais de linguagem e manifestado em sua forma material, “que é a forma encarnada na história para produzir sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 19), portanto, forma esta ao mesmo tempo linguística e histórica.

Reconhecer que há uma historicidade inscrita na linguagem implica compreender que não existe um sentido literal, já posto, e que o sentido não pode ser qualquer um, tendo em vista que toda interpretação é regulada por condições de produção específicas. Assim, a linguagem passa a ser concebida como prática social em que a exterioridade lhe é constitutiva, e o sujeito, “lugar de significação historicamente constituído” (ORLANDI, 1999, p. 37).

Diante da afirmativa de Pêcheux (1990, p. 82), que descreve o discurso como “efeitos de sentidos” entre interlocutores, a AD busca trabalhar com os processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais, de modo que o analista considere indissociavelmente, o funcionamento linguístico (ordem interna), e as condições de produção em que ele se realiza (exterioridade). Isso nos conduz a pensar o sentido como movente, em curso, e produzido a partir de uma determinação histórica colocando em questão o caráter de resistência da língua, revelador da opacidade que lhe é inerente.

Compreende-se, portanto, que a noção de língua constitui a condição de possibilidade do discurso, pois é “sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos” (PÊCHEUX, 1997, p. 91), funcionando como pressuposto para a análise da materialidade do discurso.

Com o intuito de estabelecer uma distinção necessária entre ordem e organização, observa-se que, distante de uma concepção logicista ou sociologista da linguagem, a organização da língua, tal como na Linguística, baseada em regras e classificações, não se destaca, pois a relevância está na ordem: a ordem do discurso (FOUCAULT, 1996). O movimento estruturalista da linguagem, conforme afirma Pêcheux (1990), realizava suas análises sob uma compreensão lógica e unívoca da língua, preocupando-se sobretudo em “descrever os arranjos textuais discursivos na sua intrincação material”, o que acabava por colocar “em suspenso a produção de interpretações em proveito de uma pura descrição desses arranjos” (PÊCHEUX, 1990, p. 44).

A AD lança como proposta a aproximação entre as práticas da “análise da linguagem ordinária” e as práticas de “leitura” de arranjos discursivos, relacionando o trabalho com a materialidade discursiva a rituais ideológicos, reconhecendo que a materialidade linguística é constituída pelo real. Isso aponta para o fato de que a língua é sujeita a equívoco, uma vez que a AD se distancia de qualquer “ciência régia” (PÊCHEUX, 1990, p. 30).

Conceber a noção de língua como afetada pelo real, na perspectiva discursiva, significa reconhecer que algo sempre escapa à univocidade, que a língua compreende a ordem do não todo; a impossibilidade de se dizer tudo na língua. O equívoco é concebido como “fato estrutural implicado pela

ordem do simbólico” (PÊCHEUX,1990, p. 31), como lugar da resistência, e que afeta a regularidade do sistema da língua.

Dessa forma, há uma relação entre duas ordens, a da língua e a da história, o que faz intervir um real da língua e um real da história, pois a língua é tomada não só como sistema significante material, mas também como materialidade simbólica, oportunizando ao analista compreender a relação entre essas duas ordens do real, procurando ultrapassar o “nível da organização (regra, sistematicidade) para chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equivoco, interpretação)” (ORLANDI, 1999, p. 47).

Assim, a materialidade do discurso é a língua, pois a organização da língua está determinada pela ordem do discurso, bem como a materialidade da história é o social, pois a organização social está determinada pela ordem histórica, que contém ideologias e discurso, de modo que a materialidade da ideologia é o discurso.

2.2 Discurso, interdiscurso e memória discursiva

Orlandi (1999, p. 11-12) ressalta que o discurso é uma das instâncias materiais da relação linguagem/ pensamento/ mundo, sendo que “o dizer é aberto. É só por ilusão que se pensa dar a ‘palavra final’. O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso”. Língua e discurso, então, mantêm uma relação de contradição. Para a AD, a língua tem uma autonomia relativa, já que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1997, p. 92), o que faz a língua funcionar diferentemente, produzindo efeitos de sentido diferentes, como esclarece Pêcheux (1997, p. 93) ao afirmar que “as contradições ideológicas que

se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os processos discursivos”. Entendemos, assim, que a língua, enquanto sistema, pode ser indiferente às contradições ideológicas, mas estas não lhe são indiferentes, daí a relação contraditória entre língua e discurso.

Para Pêcheux (1990, p. 76), discurso “é enquanto tal, da ordem da fala, na qual se manifesta a ‘liberdade do locutor’, ainda que bem entendido seja proveniente da língua enquanto sequência sintaticamente correta”. Tendo em vista que o discurso se constitui da língua sob a forma de textos e sob os aspectos sociais inscritos no processo histórico para significar, lembrando que sem história não há sentido (porque a produção de sentidos é uma prática consorciada à exterioridade), observa-se que interpretar um discurso é muito mais que ler um texto; é compreender que o discurso é um objeto social, o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos, uma dispersão.

Conforme Foucault (2007, p. 132), o discurso é

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história;

Em continuidade o autor diz que o discurso, via formação discursiva, é

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2007, p. 133).

Em *Arqueologia do saber*, Foucault nos faz refletir que é na dispersão de textos e não em sua unidade que se constitui um discurso e que a historicidade de um texto se dá na relação com as formações discursivas em suas diferenças. Assim, o texto é visto como aquele que nos permite ter acesso ao discurso, e esse discurso não pode mais ser concebido como um conjunto de signos, mas como uma junção de saberes, organizando-se como práticas discursivas que revelam, por meio de escolhas lexicais, qual relevância ou qual silenciamento discursivo deve ser dispensado a determinados acontecimentos.

O próprio sujeito assume uma posição discursiva, tendo em vista que o campo discursivo busca compreender o enunciado em sua singularidade de acontecimento (FOUCAULT, 1987), procurando elucidar as condições de sua emergência e estabelecendo relações com outros discursos. Foucault explica que um enunciado é sempre um acontecimento, uma vez que abre espaço para sua inscrição na memória e é suscetível de repetição, transformação e reativação, sobretudo porque está ligado ao interdiscurso, ou seja, a outros enunciados que vieram antes ou depois dele, a “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2002, p. 30).

Mesmo que o conceito de interdiscurso seja utilizado de modos diferentes, como polifonia, intertextualidade, dialogismo, o repetível, memória do dizer, processo de subjetivação da linguagem (POSSENTI, 2003), para o campo da AD, o interdiscurso é o lugar do “já dito”, do algo que fala antes, em outro lugar; enfim, do pré-construído, cujo efeito possibilita aliar o linguístico, o histórico e o ideológico. O dizer do sujeito é determinado sempre por outros dizeres, de modo que o discurso é determinado pelo interdiscurso, pois o discurso só adquire sentido se estiver inserido em um universo de outros discursos

e só produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade.

Tido como aquele que pode ser entendido como discursos que foram ditos, entendidos e esquecidos, o interdiscurso é a memória discursiva, pois, sempre que se produzem discursos, aciona-se uma memória discursiva que se utiliza de discursos presentes nela, oportunizando reorganizar e produzir outros discursos.

Para Orlandi (2002, p. 31), “a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”. Acrescenta a autora: “[...] a memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2002, p. 31). Dessa forma, situando a memória na dimensão do histórico e do linguístico, podendo tomá-la como condição de interpretação do presente e reinterpretação do passado, bem como elemento organizador dos discursos. Uma memória discursiva que, ao atravessar o discurso dos sujeitos, agencia e sustenta o sentido de sua identidade, sentido em que a materialização está no fio do dizer.

Assim, o discurso é um jogo de relações permeado por uma rede de discursos outros, sempre em formação, que, veiculando diversos fios discursivos, faz emergir o sujeito, que contribui para a interpretação dos efeitos de sentidos. O discurso é, portanto, “[...] efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

2.3 Sujeito, esquecimento e heterogeneidade

Na AD, a temática do sujeito tem um lugar primordial, pois, desde o início de sua formação teórica, Michel Pêcheux (1997), ancorando seus estudos nas releituras de Marx e de Freud, reitera um posicionamento teórico contrário à visão logocêntrica de sujeito como causa de si mesmo instaurada por Descartes, sob a visão de um sujeito uno, inteiro e do cientificismo.

Como visto, o sujeito do discurso é determinado sócio historicamente, afetado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, uma vez que, numa dada formação social (estratificada, antagonicamente, em classes sociais), a ideologia interpela os indivíduos em sujeito. Dessa forma, a relação da ideologia com o inconsciente está no fato de que o sujeito não percebe tal interpelação, tomando-a como evidência ou como naturalidade das relações sociais, corroborando a noção de assujeitamento.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 133), “o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como processo do significante na interpelação e na identificação”. Assim, para Pêcheux, é na língua que o sujeito materializa os efeitos de evidência, resultando no que se conhece como os dois esquecimentos (ilusões), em que o sujeito, pelo ideal de completude, da relação da língua com a ideologia, imagina-se origem de seu dizer e capaz de controlar o que diz ou os sentidos do que diz.

Diante da ilusão de ser determinador de seu dizer e de sua compreensão, Pêcheux conceitua dois tipos de esquecimentos da/na linguagem por parte do sujeito. O esquecimento “número um” diz respeito à ilusão de o sujeito pensar ser a origem

de tudo o que ele diz: um esquecimento ideológico, do inconsciente. Já o segundo esquecimento “cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 177), fazendo-o crer que o que foi dito só pode ser dito com as palavras escolhidas e não com as demais, estabelecendo uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo (ORLANDI, 1999). Para Coracini (2007, p. 32), os dois esquecimentos são “marcado(s) pela impossibilidade de controle de si e dos efeitos de sentido e seu dizer”, contidos em qualquer produção textual.

Foucault vê a necessidade de ratificar o conceito de sujeito ao perceber a importância de tal teorização, afirmando que o sujeito é “uma coisa complexa, frágil, de que é tão difícil falar”. O filósofo acrescenta que “mais do que perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder deles mesmos ou de seus poderes para deixar sujeitar, é preciso procurar saber como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos” (FOUCAULT, 1997, p. 71), sob o propósito de desenvolver um estudo histórico dos diferentes modos que possibilitam a constituição dos seres humanos em sujeitos.

Buscando distanciar-se da conceituação de forma-sujeito pela qual Pêcheux mantém a ideia de uma luta de classes, Foucault (1995) observa os modos diferentes de constituição do sujeito estabelecendo três distintas formas de objetivação de sujeito. Na primeira, o sujeito se dá a conhecer pela ciência na condição de objeto de estudo, também como um ser que produz economias e é parte de uma história biológica e natural. No segundo processo de objetivação, Foucault observa o sujeito como prática divisória (como divisão em si mesmo e dos outros), resultado de seus estudos sobre a separação dos loucos,

prisioneiros, da parcela “sã” da sociedade. A terceira forma caracteriza-se pelo modo como o homem dá a si mesmo o *status* de sujeito, entendendo que o conhecimento de si e as práticas de si levam o homem a constituir-se e a reconhecer-se como sujeito.

Partindo da contribuição de tais autores, a AD nos faz refletir que, para compreender o sujeito discursivo, é preciso compreender quais são as vozes que se fazem presentes e ressoam em sua voz, tendo em vista que todo discurso é constituído pelo entrecruzamento de diferentes discursos e sentidos retomados das redes de filiação às quais o sujeito se filia. Dessa forma, o sujeito discursivo é um sujeito polifônico (conforme a contribuição de Bakhtin), que tem muitas vozes.

Ressalte-se que o sujeito não é homogêneo, não é categorizável, nem empírico, mas um sujeito cindido (por carregar em si vários tipos de saberes, alguns conscientes e outros não); descentrado, erigido pela experiência (uma vez que não é tratado *a priori*, não é o centro); afetado pelo real da língua e o real da história estando sempre em construção.

Compreende-se, portanto, que o sujeito não é fonte absoluta do significado, do sentido, não é a origem, pois ele se constitui por falas de outros sujeitos, sendo resultante da interação de várias vozes, da relação com o social e ideológico, o que o faz ter um caráter heterogêneo, sabendo que “por trás de uma aparente linearidade, da emissão ilusória de uma só voz, outras vozes falam” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 141).

Ao se apoiar, de um lado, na concepção bakhtiniana de dialogismo, que concebe o discurso como produto de interdiscursos, e de outro, na abordagem de sujeito e de sua relação com a linguagem aos moldes da psicanálise, numa releitura

lacaniana de Freud, Authier-Revuz (1990) propõe a forma de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, em que a presença do o(O)utro constitui o Um (o sujeito). Mesmo que o sujeito em si não o perceba, é identificada como heterogeneidade constitutiva, pois o enunciado do sujeito é atravessado pelos dizeres do(s) o(O)utro(s), de modo que se é possível observar fronteiras entre o dizer do outro e o próprio dizer, oportunizando ao sujeito registrar conscientemente o outro em seu espaço discursivo, retirando sua “carga de responsabilidade” sobre o que é dito.

E, com base nessa visão de sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por vozes, abordamos, no próximo subitem, a questão da ideologia e as relações de poder vinculadas ao discurso e a nosso gesto de interpretação. Como afirmam Guerra e Souza (2014), na análise de um discurso, concretiza-se o processo de interação verbal, uma vez que o discurso permite ao(s) sujeito(s), marcar(em) presença histórica e social no contexto da língua/linguagem. Nas palavras das autoras, articuladas às contribuições de Foucault (1999) sobre a *Microfísica do poder*, seja no e pelo discurso “é possível vermos nossa experiência simbólica e de mundo, abordando não somente a maneira pela qual os indivíduos se tornam sujeitos de governo e objetos de conhecimento, mas também a maneira pela qual se acaba por exigir que os sujeitos produzam um discurso sobre os outros e/ou sobre si mesmos” de modo a tornar “as experiências e cotidiano cercados de múltiplos saberes perceptíveis na relação de um ‘biopoder’” (GUERRA; SOUZA, 2014, p. 131, grifo das autoras).

2.4 Ideologia, formação discursiva e formação ideológica

Orlandi (1999, p. 28) escreve que ideologia e inconsciente estão materialmente ligados e que a interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, “traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz”, conduzindo-nos à reflexão de que só há discurso por meio de ou sob uma ideologia, e só há ideologia pelo/para o sujeito.

Entre os vários campos das Ciências Sociais, temos em Althusser (1985) uma compreensão do conceito de ideologia utilizado nos gestos de interpretação na AD, pois, partindo dos estudos de Marx, o filósofo Althusser entende que a ideologia não é produto do pensamento das pessoas, mas é a própria existência material definindo o que as pessoas pensam, incorporando-se na nossa sociedade, naquilo que o autor denomina Aparelhos Ideológicos do Estado: “trata-se de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição” (ALTHUSSER, 1985, p. 8).

Assim, vemos que o conceito de sujeição surge como um mecanismo em que o agente se reconhece como sujeito e se assujeita a um sujeito absoluto; e, conforme o filósofo, a sujeição não se localiza apenas nas ideias, mas num conjunto de práticas, de rituais que se encontram em um conjunto de instituições concretas.

A ideologia vai funcionar como (re)produtora das relações de produção, o que auxilia a AD na análise dos processos discursivos que passa a designar o sistema de relações entre

elementos linguísticos em uma Formação Discursiva (doravante FD) dada, que envolvem os sujeitos, “aquilo, que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

O que possibilita a compreensão de que uma FD controla o que é dito e representa as formações ideológicas em relação a diversos outros traços ideológicos, que não são encontrados na essência das palavras, mas na discursividade, nos efeitos de sentidos produzidos pela ideologia materializada nos discursos (ORLANDI, 1999). Dessa forma, observa-se que há uma maneira de identificar, numa dispersão de diferentes enunciados, características constitutivas que se assemelham; regularidades, pertencentes ao mesmo campo discursivo, embora estejam aparentemente articulados no interior de temas considerados “incompatíveis”, entendendo a FD como lugar de articulação entre língua e discurso.

Diferentemente da concepção de Pêcheux sobre FD, Foucault (2007, p. 43) explica que, quando,

[...] entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem de correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (grifo do autor).

A formação discursiva é concebida por Foucault como regras anônimas que determinam a maneira de pensar, de interpretar, de agir de cada sociedade em determinado tempo, de modo que as FD articulam também regras de formação que nos possibilitam realizar uma análise. Compreende-se que,

referente à formação de objetos, têm-se as ciências, os conhecimentos, os saberes, as manifestações, os registros, as instituições como escopo de investigação com condições determinadas para seu aparecimento ou apagamento.

Quanto aos tipos de enunciação, tem-se o exercício discursivo, as movências, uma vez que é por meio das modalidades enunciativas que os objetos emergem nos discursos, de modo que podemos observar como são descritos e em quais lugares os enunciados emergem, bem como, as posições e o *status* dos sujeitos que os enunciam. No que concerne aos conceitos, têm-se as disciplinas, as relações conceituais que direcionam o aparecimento e (trans)formação de um pensamento, pois são definidas e utilizadas por um determinado domínio do saber. As escolhas temáticas, por sua vez, correspondem a estratégias que determinam como cada item anterior se relacionam em uma FD, pois, em suas diferentes possibilidades, garantem a estabilidade e a pertinência do emprego das outras regras de formação, bem como a genealogia e a manifestação de temas.

Os discursos identificam, portanto, a “[...] pertença de classe, de status social, ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação” (FOUCAULT, 1996, p. 43), observa-se um vínculo com o conceito de FD ao perceber que, quando for possível, entre um certo número de enunciados, “definirmos uma regularidade (em termos de ordem, posições, transformações), diremos, pois, que estamos diante de uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2007, p. 43). A FD apresenta-se como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria.

Para Foucault (2007, p.135), “um enunciado pertence a

uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”, de modo que o discurso se caracteriza por um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva. Orlandi (1999) corrobora as assertivas de Foucault ao dizer que o discurso se constitui em seus sentidos, porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra, para ter um sentido e não outro, mencionando que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, pois elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.

Outro importante conceito estabelecido em AD é o de Formação Ideológica, doravante FI, que constitui o processo discursivo e se inscreve como um dos fios que perpassam a natureza material do sentido de um discurso. Como uma ou diferentes representações que atravessam as FD, determinando o que pode ou não ser dito numa determinada situação, as FI estão no interior do discurso, bem como em sua exterioridade, por serem efeitos ideológicos que propiciam a ilusão do sujeito em possuir o domínio do discurso e de que o sentido já exista como tal em seus interlocutores.

A FI se dá por um conjunto complexo de atitudes e de representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras. É um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica, característica de uma formação social (PÊCHEUX, 1997).

Diante do exposto, pode-se concluir que o processo de produção de sentidos se faz pelo jogo discursivo das FD e das práticas discursivas; conseqüentemente, se faz, também, pelo jogo do processo sócio histórico e pelas posições ideológicas em que as palavras são produzidas (GREGOLIN, 2006), uma

vez que estas não possuem os sentidos em si, mas estes são determinados “segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Dessa forma, o processo discursivo é constituído por tais marcas ideológicas, considerando que esse processo tem como princípio uma formação discursiva que condiciona sua existência, em que um dito não é somente uma mensagem a ser decodificada, mas um conjunto de efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições. Acerca dessas condições, é relevante afirmar que todo discurso se dá na relação com outros discursos e na tensa relação entre materialidade linguística e construções sócio-histórico-ideológicas (ORLANDI, 1999) e delimita-se no interior da formação discursiva, que, por sua vez, liga-se às relações de poder, ao que pode e deve ser dito.

2.5 Saber/poder: relação de força e de resistência

Como visto neste capítulo, o sujeito não se deixa apenas ser usado pelo discurso, mas exerce poder que manipula suas atitudes (assujeitamento do sujeito), uma vez que “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar tudo em qualquer circunstância, qualquer um não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9), e também participa na “ordem do discurso”. Foucault (1996) nos explica que a constituição do sujeito se dá na determinação pelo enunciável, pelo manifesto marcado pela dimensão do saber, na determinação das relações de força marcadas pela dimensão do poder e na determinação dos processos de subjetivação marcada pelo olhar crítico sobre si.

Ao falar de ordem, Foucault está se referindo às normas que selecionam, organizam, regulam e redistribuem os discursos. Em *A ordem do Discurso*, Foucault relata que os discursos

que permeiam a sociedade são controlados, perpassados por formas de poder e de repressão: “[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Assim, em toda sociedade, a produção de enunciados e enunciações (que colocam a linguagem em funcionamento, transformando-a em discursos e estes em subjetividades) pode ser relacionada com o cultivo do poder, do saber, de estratégias, de objetos (FOUCAULT, 1996, 2007), pois Foucault trata o discurso como uma instância em que se manifestam poderes e saberes, que assume *status* de ciência, observando que o saber ajuda a ter o controle do poder.

Em seu livro, *Vigiar e punir*, Foucault (1987, p. 177), reflete, entre tantos temas, sobre a avaliação escolar, tida como exame para o autor. Afirma que “a superposição das relações de poder e das de saber assume no exame o seu brilho visível [...], pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder”. Ou seja, “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercícios do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 179).

Entende-se, portanto, que o exame, como fundamento de uma educação, possui um poder exacerbado que estabiliza os sujeitos em “corpos dóceis”, pois mede quantitativamente e hierarquiza capacidades do sujeito de forma valorativa. Observa-se que o exame está no centro dos processos que constituem o sujeito como efeito e objeto de poder e de saber, combinando a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, que realiza

as grandes funções disciplinares de repartição e classificação.

Ainda segundo Foucault (1999, p. 247) “[...] Tudo em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser um enunciado, ou seja, todo social não discursivo é a instituição”, pode-se compreender que o poder e o saber, bem como suas estratégias e os seus objetos, não são algo que uma pessoa ou uma instituição possui. São relações de forças que se alastram no/pelo tecido social, por meio de mecanismos, sendo o linguístico (a materialidade linguística) o local de atuação desses mecanismos.

Para Foucault (1990, p. 103), o poder

[...] está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares, [...] o poder não é uma instituição, e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é um nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.

Assim, deve-se abandonar a visão cristalizada de que o poder se concentra em um indivíduo ou em uma instituição, pois o poder é móvel, transitório e se exerce a partir de diversos pontos. Foucault (1990) considera que o poder caminha em rede e aponta para o fato de que, vindo de baixo, não existe, no princípio das relações de poder, uma oposição binária e global entre dominadores e dominados.

A norma, para Foucault (1987), articula-se a outras modalidades de poder, como a lei e a tradição, entretanto ela apresenta uma especificidade: o normal é o princípio de coerção que se estabelece em relação direta com a educação, com o ensino. É por meio das disciplinas que se desenvolve o poder da norma, que padroniza e dita, nos moldes da dinâmica de

forças do poder, o referencial a ser seguido, criando o modelo do “normal”, que obriga à homogeneidade ao mesmo tempo em que individualiza, medindo os desvios, determinando níveis e fixando as especialidades, constituindo novas individualidades.

Dessa forma, para a compreensão de pontos relevantes em nosso gesto analítico, observa-se, a partir de Foucault (1987), que a escola é tida como um local de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito moderno. Na condição de objeto de conhecimento, o homem é o resultado da configuração epistemológica do saber moderno e um efeito do poder disciplinar, possível com a ajuda da pedagogia, da escolarização e das instituições educativas.

Disso denota-se a eficiência da escola como uma instituição produtora de subjetividades, visto que não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e a ampliar seu âmbito de ação, a reproduzir as condições de existência social, formando pessoas de modo que se tornem aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Ao mesmo tempo, é responsável pela produção de determinados saberes e discursos sobre o indivíduo a partir da extração de certos conhecimentos sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar, como mecanismo de inclusão ou exclusão.

O filósofo explicita que há três perspectivas de poder, bem como há três grandes sistemas de exclusão. O poder de soberania incide no exercício do poder que encampava os regimes absolutistas, de um governante sobre sujeitos em um território; o poder da disciplina, entendida como uma domesticação dos sujeitos ou poder disciplinar que se constrói e é articulado como modo de produção capitalista, sendo uma forma de poder ligada às instituições, em que os indivíduos são levados a um processo de disciplinarização dentro de uma institu-

ição; a terceira perspectiva do poder é o biopoder: um poder que age sobre os grandes corpos populacionais, uma forma de poder sobre a vida, que começa no final do século XVIII e vai se desenvolvendo ao longo dos outros séculos.

Dos procedimentos externos incidentes sobre os discursos, observa-se a ocorrência de dois sistemas de exclusão: a segregação e a vontade de verdade. A primeira consiste na separação e rejeição dos sujeitos classificando-os como normais ou loucos, conforme seus comportamentos em face das normas sociais. Nesse sistema, Foucault problematiza o conceito de loucura e concebe o processo de exclusão como um sistema histórico (desde a Idade Média até os dias atuais). Para o pensador, a loucura depende do local em que o indivíduo está inserido, da cultura local.

O outro sistema de exclusão utilizado nos gestos analítico será a vontade de verdade, que corresponde a uma vontade direcionada pelo modo de aplicação do saber na sociedade, como é valorizado e como se lhe atribui um *status*. Assim, o discurso verdadeiro impõe-se por meio de suportes, como as instituições, os livros, os laboratórios, o sistema jurídico, entre outros, pois só é pronunciado um discurso verdadeiro por aqueles que detêm o poder.

Ao expandir a noção de discurso, Foucault considera-o como uma prática de formação de saberes, de poderes e de resistência, que se articula à produção da verdade, de modo que a verdade seria um efeito das relações de poder. Foucault (1999) explica que toda verdade é uma construção histórica que permeia o social, por isso é sempre metafórica por se modificar de acordo com o tempo e a ocasião, sendo produzida pelos poderes-saberes outorgados pelas instituições, em redes capilares de (micro) dispositivos que põe em prática, controlando toda

a existência dos indivíduos por meio das instituições. As verdades ou jogos de verdades são visto por Foucault (1996) como um objeto, um mecanismo de poder utilizado para incluir ou excluir.

Os mecanismos de saber e poder devem ser interligados à resistência, pois onde há poder, há resistência, uma vez que todas as relações humanas são dadas pelas relações de poder-saber e/ou saber-poder. Dessa forma, a resistência é um outro dispositivo de poder, uma estratégia articulada de afrontamento que dá origem e subsídios às relações de poder. A resistência é uma força por meio da qual um sujeito reage contra a ação de certos efeitos do poder, esquivando-se dos dispositivos de controle do discurso, podendo, a resistência, incidir no estabelecimento de espaços de lutas e de manobras de transformação (FOUCAULT, 1999).

Neste capítulo, procuramos compreender o percurso histórico da AD, e os conceitos que nos auxiliam na análise dos recortes da presente pesquisa. No próximo item, busca-se estabelecer um diálogo entre os Estudos Culturais e a Análise do Discurso, observando mais de perto a transdisciplinaridade desse aporte teórico tão importante nessa pesquisa.

2.6 Estudos culturalistas: entender a identidade do entre lugar

Com o objetivo de pensar uma nova forma de conceber a cultura, sob seus diversos aspectos, atentando-se, mais profundamente, às relações entre cultura popular, cultura clássica e cultura de massa para torná-las mais democrática, os estudos culturalistas buscam intervir para que a cultura exclusivista faça parte da cultura comum, de modo que os valores culturais se constituíssem por todos e não somente por aqueles consid-

erados privilegiados. A partir disso, tem-se que os estudos culturalistas não formam uma “disciplina”, mas se constituem em uma área em que diferentes disciplinas interatuam, projetando-se ao estudo de aspectos culturais na sociedade, o que os tornam originários no campo dos estudos sobre a marginalidade, uma vez que suas filiações teóricas não se vinculam às disciplinas elitizadas das/pelas universidades.

A relevância dos estudos culturalistas para este trabalho de pesquisa se dá pela abordagem e discussões que envolvem as “subculturas” (negras, indígenas, imigrantes e religiosas), a preocupação com a segregação das minorias e com o hibridismo cultural. Os estudiosos desse campo teórico voltam seus olhares para temas como globalização, subjetividade, representação e processos identitários, dentre eles temos: Bhabha (2001), Canclini (2001), Bauman (2005) e Hall (1996, 2003).

A partir das contribuições desses autores, compreende-se que a ideologia da globalização, busca centralizar e homogeneizar tudo e todos, respeitando as diferenças apenas à medida que elas assegurem a manutenção ou criação de novos mercados de consumo (CANCLINI, 2001). Para Hall (1996), o sujeito e a sociedade eram entendidos como duas estruturas unidas, em contato, porém desenvolvidos separadamente, por acreditar que o indivíduo “internalizava” e assimilava a cultura social, que era “acomodada” em uma estrutura biológica subjacente, e esta relação, apesar de influenciar, garantia a permanência das duas estruturas. Dessa forma, a concepção individualista do sujeito, via-o como um indivíduo possuidor de uma essência, uma identidade original, uma identidade fixa, que “nascia” com o sujeito, e ele a mantinha imutável ao longo de toda a sua vida, onde este indivíduo era centrado, unificado e dotado de capacidade de razão, consciência e ação (HALL, 1996, p. 10).

Porém, com o advento das pesquisas no campo sócio-antropológico, passa-se a considerar as influências da vida em sociedade na constituição da identidade deste sujeito, percebendo que ele age no mundo externo e é também influenciado por este, de modo que sua identidade não determinava mais sua autonomia e autossuficiência, e a concepção de sujeito foi sendo transformada pela observação das relações estabelecidas entre este e o meio social que está inserido.

Assim, o sujeito, anteriormente visto como possuidor de uma identidade unificada e estável, na chamada “pós-modernidade” torna-se fragmentado e possui várias identidades. Pode-se entender com o estudioso jamaicano que as identidades não são fixas, essenciais e permanentes, mas que a identidade é móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ela é definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 1996, p. 13).

Para o autor, quando existe a tentativa de homogeneização, ao tentar narrar à existência de uma identidade (nacional ou de um grupo), utiliza-se os argumentos que remetem à igualdade e continuidade de tais concepções que, negando as diferenças e construindo uma unidade ou identidade única, demonstram a intenção dos grupos dominantes em moldar todos os sujeitos, produzindo semelhantes identidades, sujeitos falantes de uma mesma língua, que reproduzem e transmitem seus valores compartilhados, estabelecendo a crença de que as características culturais presentes num país (língua, tradições, religião, costumes, sentimento de lugar) são igualmente compartilhadas por todos os indivíduos que vivem no mesmo território (HALL, 1996).

É preciso considerar, conforme o aporte teórico da AD, que essas diversas características culturais e identitárias são assumidas pelos sujeitos dentro de relações de poder (FOUCAULT, 1999), sendo que neste “jogo de poder” existem várias tentativas de subordinação das diferenças à suposta “identidade (nacional)”. Entende-se, assim, que o sujeito é continuamente deslocado do seu *locus* social e cultural, havendo sempre uma crise identitária. Agora visto como fragmentado, o sujeito é constituído de várias identidades, que podem ser contraditórias, de acordo com as relações de força das formações discursivas que os inscrevem. A identidade totalmente unificada, segura e coerente torna-se uma ilusão. No lugar da unicidade do “eu”, a identidade conforma-se a partir dos vários papéis sociais que cabem ao sujeito representar: na escola, no trabalho, em um grupo de amigos.

Compreende-se, dessa forma, que as identidades são construídas no discurso, durante os processos de construção de significados, de modo que as práticas discursivas do sujeito ficam subordinadas às formas como enxergam o outro e, assim, a maneira como veem o mundo social depende, também, da forma como enxergam o outro, e de como o outro os vê. Diante dessa alteridade inerente ao sujeito, observa-se que é com o olhar do outro, impregnado de valores, que o sujeito se identifica, se representa e comunica com o seu interior, de modo que tudo o que diz respeito ao sujeito chega a sua consciência pelo olhar e pela palavra do outro.

Entende-se, portanto, que o sujeito é constituído por identidades que são negociadas e transformadas no interior das relações de poder, havendo a possibilidade de sobreposições de identidades e culturas, estas moldam o sujeito, (des)construindo-as, (re)significando-as, tornando-se híbridas.

Retratado como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2001, p. 19) o hibridismo relaciona-se às questões de fronteira, exílio, diáspora e gêneros impuros, que busca analisar as identidades dos grupos minoritários e suas relações com a pós-modernidade, de modo que a hibridação acaba constituindo-se em um processo que permite a sobrevivência de uma cultura, misturada à cultura popular.

Ao pensar os limites das fronteiras, o Hall (1996), observa que existe uma diversidade de culturas e identidades em constante contato, e isso produz nos sujeitos uma sobreposição de características que os identifica, sendo elas móveis e instáveis, passíveis de serem abandonadas e/ou incorporadas, possibilitando a (re)significação como identidades híbridas. Se, para o autor, o hibridismo significa a “fusão entre diferentes tradições culturais” (HALL, 1996, p. 91), tem-se que o transitar e constituir-se pelas culturas outras, por sujeitos outros, por valores outros, a identidade, na pós-modernidade, se insere por um processo de construção e desconstrução contínuo.

Nessa corrente teórica, a relação dos sujeitos com a fronteira, com a cultura do outro, com a sobreposição de identidades, com a relação de poder da nação, é vista a partir de suas margens. Bhabha (2001), chama a atenção para as vivências das minorias, os conflitos sociais, o arcaico chocando-se com o moderno, a exclusão. Entende-se, a partir do autor, que a homogeneização de uma identidade, a eleição por uma identidade se dá por exclusão às demais e nisso se sobressai o poder do colonizador sobre a cultura, a língua e a identidade do colonizado.

Bhabha (2001) destaca que é necessário descolonizar os discursos europeus, as identidades e culturas homogeneizantes,

uma vez que todo discurso do colonizador está presente na fala do colonizado. E, que a identidade e o discurso são polissêmicos, ou seja, comportam uma diversidade de sentidos. Dessa forma, para Bhabha (2001), inclusão e exclusão não são polos opostos, pois elas compõem a dinâmica da sociedade globalizada, onde a fluidez das margens não permite as demarcações rígidas, produzindo o entre lugar, no qual podemos pensar em in(ex)clusão.

Bhabha (2001) explica que o entre lugar é espaço de identidade, ainda que metonímicos, e se forja num espaço-tempo simultaneamente real e virtual, caracterizando-se como um limiar, uma fronteira, que une e separa, que abarca e delimita, que abre horizontes e restringe possibilidades. Acontece como um espaço-tempo de encontro e de passagem, que possibilita a emergência do múltiplo, do polifônico, da diferença, desconstruindo-se enquanto estereótipo e enquanto subalternização e se reconstrói como possibilidade de ressignificação da história, do cotidiano, das relações, das subjetividades.

Na passagem de entre lugares, locais de transição ou interstícios sociais, abre-se “a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 2001, p. 22), pois para o autor, estes interstícios são os locais entre fronteiras culturais, locais onde acontecem o contato de uma cultura com a outra, o diálogo, a troca. Assim, nesse entre lugar as identidades “transitam por fronteiras, nem sempre demarcadas de maneira clara, pois os limites se confundem e as referências se misturam”. (GUERRA; SOUZA, 2014, p. 41) e o sujeito, híbrido, é representado como meio de (des)construção de novos sentidos das binaridades que valorizam o elemento dominante em detrimento do dominado e estes novos sentidos não se opõe, mas se complementam e apontam uma nova visão de mundo e de valorização do outro.

A hibridização entre culturas e identidades, para Bauman (2005) se constituem de forma dinâmica e flutuante, (re) produzindo um sentido de deslocamento. Esse deslocamento é observado pelo autor como algo inerente à subjetividade do sujeito que, por estar fora de seu local ou cultura de origem, não garante ao sujeito a sensação de pertencimento. Para o autor, o “pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para a vida toda”, pois são negociáveis e revogáveis, assim, “[...] as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Para o estudioso, pertencer nem sempre significa sentir-se integrado ao meio, pois haverá exclusões, mesmo pertencendo a um determinado grupo, uma vez que “o pertencimento teria perdido o seu brilho e o seu poder de sedução, junto com sua função integradora/disciplinadora, se não fosse constantemente seletivo nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática de exclusão” (BAUMAN, 2005, p. 28).

Dessa forma, a partir das concepções teóricas elencadas nesse capítulo, almeja-se problematizar o processo identitário do surdo indígena, por meio da análise das narrativas de si e do outro, pela subjetividade em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco), sendo índio e surdo, entendendo que a identidade é uma construção discursiva situada em um dado momento histórico, em que a identidade só adquire sentido nos discursos sociais em que são produzidas, assim como mostra sua indissociável relação com a História. E mais, que não há identidade sem sujeito e também não existe sujeito sem discurso, de modo que a identidade é sempre plural, posto que

a tessitura de um lugar para si se institui na diferença com o outro, por isso a identidade é relacional, sendo formada a partir do que “não se é”.

Sob um processo de (des)(re)territorialização que envolve um embate identitário por ser/estar entre línguas, entre culturas, a análise dos dizeres dos surdos indígenas, no próximo capítulo, busca-se observar, como assevera Limberti (2009, p. 33), que “na manifestação da identidade, não ocorre uma substituição inconsciente de discursos, mas sim uma ‘seleção’, no interior do próprio discurso, do que vai ser dito e como vai ser dito”. Essa seleção, essas escolhas, segundo a autora, são reveladoras, pois, tanto as formas discursivas eleitas quanto as excluídas são as marcas de sua subjetividade e, consequentemente, de sua identidade.

A partir disso, com o olhar voltado para a constituição do sujeito e seu processo de hibridização, a colonização de discursos e práticas discursivas, as relações de força que instauram as formações discursivas que incluem e excluem o índio surdo, o item a seguir nos auxilia na compreensão das análises, ao entender que as marcas combinatórias de seleção/escolhas feitas pelo sujeito social revelam seu modo de representar a realidade, observando a identidade “pelo conjunto de características discursivas próprias, que formam um conjunto de ‘escolhas’ que significa tanto quanto o que se enuncia” (LIMBERTI, 2009, p. 33), sob o método arqueogenealógico de Foucault.

2.7 Método Arqueogenealógico

Nosso gesto de interpretação se fundamenta na obra de Foucault (1990), que estuda a função do poder na sociedade com base nos discursos e práticas discursivas. Para Foucault

(1990), discurso e poder se inter-relacionam, de modo que as relações de poder permeiam a produção do discurso, e o poder surge como questão metodológica. Como visto, o poder não se localiza em instituições como o Estado, não é algo que um indivíduo cede ao soberano, mas é, antes, uma relação de forças que está em todas as partes, pois o poder atravessa todas as relações pessoais e sociais, de modo que nenhuma pessoa pode ser considerada fora dessas relações de poder.

O método arqueológico investiga a natureza do poder na sociedade a partir dos discursos produzidos na sociedade numa dada época. Foucault (2005) chama de arquivo a soma de todos os discursos possíveis, sem estabelecer nenhuma hierarquia de valores, apenas buscando as regularidades do discurso. Assim, para o autor, interessam os discursos sobre o direito, a psiquiatria e a medicina, rejeitando qualquer tentativa de unificação da memória coletiva, da linearidade histórica, por buscar na descontinuidade e na dispersão os fundamentos de sua pesquisa. Já no que se refere à genealogia, Foucault problematiza as relações de poder que se instauram nos interdiscursos, resultando nas possíveis representações, pois essas relações de poder denunciam a existência de um discurso estereotipado que rotula e nega o jogo da diferença, o hibridismo, a alteridade que está na base da identidade.

Gregolin (2004, p. 91) nos permite compreender que o método arqueogenealógico configura, então, um mecanismo ou uma atividade para indagar, problematizar e “enxergar analiticamente na dispersão de enunciados, regularidades de acontecimentos discursivos” como também as supostas “essências” que foram deliberadamente estabelecidas, instauradas, a partir de conjunturas históricas que permeiam a humanidade, uma vez que Foucault articula os saberes, os poderes e as verdades

provenientes do discurso. Foucault (1990) contribui para a constituição de um modo de ler e interpretar, que procura cercar efeitos de sentidos lançados no discurso e explicar como o sujeito, os objetos do saber, da verdade, do poder e os enunciados se desenvolvem, se constituem, se modificam observando como se deslocam ao longo do tempo.

Apropriando-nos de concepções advindas da AD e dos estudos culturalistas, nosso gesto analítico realiza uma “escavação” que, para Foucault (2007), trata-se de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos pronunciados sem, no entanto, buscar compreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou ação moral. Isso nos permite lançar um olhar a fatos desconsiderados pelos procedimentos históricos, compreendendo as regras, práticas, condições e funcionamento desses discursos instituídos e o que possibilitou que esses discursos não se “dissolvessem” no tempo.

Para o filósofo a regularidade determina “o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa”, assegurando e definindo a existência dos enunciados, lembrando que os discursos que permeiam a sociedade são controlados, perpassados por formas de poder e de repressão. Como ele mesmo menciona: “[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Dessa forma, o próximo capítulo apresenta os recortes selecionados das entrevistas com os sujeitos surdos indígenas de etnia terena. Na análise, procuramos observar, ler e interpretar “o que parece estar opaco” na problematização da constituição do processo identitário do indígena surdo, inscritas

nas narrativas de si e do outro, na subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco) sendo índio e surdo. Procuramos cercar os efeitos de sentido lançados sobre as formas de exclusão, limitação e representações, observando como se desenvolvem, se constituem, se modificam e se deslocam nos discursos enunciados.

CAPÍTULO 3

O QUE É SER ÍNDIO SENDO SURDO? O OUTRO CONSTITUTIVO DO EU

Para realizar, discursivamente, um gesto de interpretação, confirmando ou não a hipótese de que esses sujeitos de pesquisa estão à margem da sociedade hegemônica numa dupla exclusão: por serem indígenas e surdos, uma vez que não se encontra uma discursividade que os legitime, que os inscreva como índio surdo, este capítulo articula as condições de produção dos discursos a serem analisados (contidos no primeiro capítulo) junto às noções teórico-metodológicas (elucidadas no segundo capítulo) de modo a contribuir para a análise e problematização dos recortes dos dados, constituído por dizeres que trazem as representações identitárias dos indígenas surdos da etnia terena.

Para esse gesto analítico, foram selecionados quatorze recortes (R1 a R14) que reúnem subsídios para observar, ler e interpretar “o que parece estar opaco” na problematização da constituição do processo identitário do indígena surdo. Desse modo, por meio da análise de narrativas de si e do outro, pela subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco) sendo índio e surdo, a partir dos efeitos de sentido lançados sobre a língua/linguagem, as formas de exclusão, limitação e representações.

Por entender que a problematização dos dizeres obedece a uma determinada condição histórica, sem desprezar que esta é constituída por outras historicidades, o método arqueogenalógico, permite observar como se desenvolvem, se constituem, se modificam e se deslocam os discursos enunciados, procurando descrever e analisar por que um determinado enunciado foi produzido, e não outro.

Dessa forma, os quatorze recortes foram separados em três eixos. Do R1 ao R4 objetiva-se analisar os modos de dizer em que são evocadas as representações do índio surdo sobre si, com o título: *3.1 Como me vejo?: representação de si*; No segundo eixo os seis recortes analisados, R5 ao R10, objetivam interpretar os modos de dizer em que são evocadas as representações do índio surdos acerca de como ele acredita que o outro o vê, na sala de aula (R5, R6 e R7) e na aldeia onde reside (R8, R9 e R10), sob o título: *3.2 Como acredito que o outro me vê?: representações de si e do outro*; por fim, e não menos importante, R11 ao R14, compõe o terceiro eixo, *3.3 Em que universo linguístico me encontro?: representação de língua/linguagem*, que procura compreender os modos de dizer em que são evocadas as representações do índio surdo acerca da língua de sinais emergente (R11), Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa (R11 e R12) e Língua Terena (R13 e R14).

Como lembra Orlandi (1999, p. 59), para um gesto analítico deve-se “colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz”. Desse modo, não se podem interpretar os dizeres dos sujeitos sem considerar a história e a língua, pois “a compreensão do lugar da interpretação nos esclarece a relação entre ideologia e inconsciente tendo, a língua como lugar em que isso se dá materialmente” (ORLANDI, 1999, p. 63).

A Análise do Discurso de vertente francesa preocupa-se em analisar o discurso, sempre num processo de significação e de sentidos, e, por isso, reforça a necessidade de trazer a língua para a análise, não como prioridade, mas como forma material, como materialidade simbólica que, por ser capaz de deslizos, de falhas, de equívocos, torna-se determinante nesse gesto de interpretação, sem deixar de observar a necessidade da inscrição da escritura no processo sócio histórico para que o dizer tenha sentido.

Em conformidade ao exposto até o momento, pensa-se na disseminação de sentidos que se relaciona à constituição identitária dos surdos indígenas terena, pois estes se encontram num espaço de deslocamentos, num entre fronteiras, sob uma condição de entre lugares, em que se produzem diversos sentidos e também significados, uma vez que temos uma fronteira para além das demarcações políticos-geográficas. Desse modo, a identidade é vista como resultado de representações imaginárias que os sujeitos fazem de si e do outro, a partir da qual se tem uma ficção ou ilusão de unidade e totalidade sobre si mesmo, nesse espaço de entre-meio.

Os recortes a seguir advêm de narrativas dos surdos da etnia terena (IS1 e IS2) que, ao narrarem suas expectativas, seus conflitos, sua trajetória de vida, de estudos, revelam as fronteiras que os compõem como sujeitos, destacando esse ser e estar entre línguas, sob entre lugares.

3.1 Como me vejo?: representações de si

No excerto R1, o sujeito-enunciador (IS1) é um surdo da etnia terena, concluinte do ensino médio, que iniciou seus estudos com cerca de doze anos de idade e passou por diversas reprovações no ensino fundamental em decorrência da falta de uma comunicação consolidada entre ele, a escola e a família. Nesse recorte, o índio surdo (IS1) relata as dificuldades que enfrentou/enfrenta por falta da sistematização do ensino, vivendo assim num entre-meio, num entre línguas, apresentando como regularidades a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como porta de acesso às relações de saber-poder e seu sentimento de impotência e incapacidade, representado por uma formação discursiva de exclusão:

R1 - IS1: [...] até pouco tempo atrás **eu era uma pessoa considerada ignorante... não** adquiria conhecimento e **nem conseguia** ajuda de minha mãe

por falta de comunicação... na escola eu sentia **vergonha, medo, insegurança**... via as outras crianças crescendo se desenvolvendo, mas eu não as acompanhava porque **não** tinha Libras... na escola da aldeia Cachoeirinha que **não** me permitiram estudar... **isso** me entristecia / eu chorava [...] **isso** me deixava muito **triste**...

É possível observar, no recorte, que o sujeito-enunciador indígena surdo (IS1) atrela a sua dificuldade de compreender a si e ao mundo à falta do uso da Libras como suporte em sua comunicação. Assim, deixa emergir em seus ditos que, antes do processo de ensino, era considerado um ignorante. Segundo Coracini (2011a), a identificação se dá pela diferença e pelo olhar do outro que diz quem eu sou. Entendemos, dessa maneira, que o sujeito-enunciador introjeta essa identidade atribuída pelo outro ao proferir que **era uma pessoa considerada ignorante** (o que segundo FERREIRA, 2009, p. 460, o termo ignorante é significado como “pessoa que não tem instrução”), sentimento esse reforçado por sua condição de surdo e por não dominar a Libras (dispositivo de inclusão), uma vez que a língua materna (neste caso, a língua de sinais que emerge em meio à cultura e à língua terena) não oportunizava acesso aos saberes institucionalizados. Quadros (1997) afirma que a primeira língua de uma criança norteia, promove e facilita o acesso aos conhecimentos escolares, mas, para o sujeito-enunciador, por ser surdo, suas experiências são diferentes em relação à construção do conhecimento porque a língua de sinais que utilizava não era a Libras.

Para IS1, o processo de significação de si, do mundo e da escola só acontece por meio da língua de sinais sistematizada, pois o enunciador relata que, sem a Libras **não adquiria conhecimento e nem conseguia ajuda de minha mãe por falta de comunicação**. A voz discursiva que aqui atravessa o dizer do sujeito-enunciador permite compreender que, para ele a Libras é representada pela “salvação da pátria” em que sua condição subalterna de ignorante passaria a se resignificar ao

utilizar-se da língua da comunidade branca surda e da língua do branco ouvinte (Libras e Língua Portuguesa).

Rinaldi (1997, p. 24) explica que, diferentemente de um ouvinte, o aluno surdo “raramente traz consigo aquela gramática implícita, precisando ‘heroicamente’, participar da reflexão sobre uma língua que não domina ou domina precariamente, ao mesmo tempo em que se encontra no processo de aprendizado da língua portuguesa e de aquisição da língua de sinais”. Nota-se, pelo não dito no fio discursivo, que a língua de sinais emergente¹, ou tida por alguns autores como língua de sinais caseira, oportuniza uma comunicação que não atende à complexidade exigida no/do ensino escolar. O modo como a mãe se comunica com ele não lhe possibilita acesso ao aprendizado em sala de aula. Isso gera um sentimento de vergonha diante do outro que o faz confessar.

Para Foucault (1996), a confissão é uma das técnicas de si, um dos modos pelos quais o indivíduo pode estabelecer uma relação consigo mesmo e produzir uma série de operações sobre seu corpo, seus pensamentos e sua conduta; um modelo e mesmo a matriz do modo como, na civilização ocidental, o sujeito pode produzir um discurso de verdade sobre si mesmo. A partir disso, podemos observar no trecho **na escola eu sentia vergonha, medo, insegurança... via as outras crianças crescendo se desenvolvendo / mas eu não as acompanhava porque não tinha Libras... na escola da aldeia Cachoeirinha que não me permitiram estudar**, que IS1 relata sensações e sentimentos negativos que passou a introjetar ao ver a si pelo olhar do outro, pois, conforme Foucault, “o indivíduo é levado a buscar dentro de si, diante de um outro, uma verdade sobre o seu desejo que diga ainda toda a verdade sobre o conjunto da sua existência” (FOUCAULT, 1996, p. 85). O sujeito-enunciador passa pela ordem do assujeitamento, adotando o discurso

¹ Essa temática será melhor explorada no eixo 3 sobre a representação de língua e linguagem.

do outro como uma verdade sobre si. Dessa forma, é-nos dado observar nesse excerto que existe uma gradação negativa da representação e posição-sujeito de IS1, por ser considerado ignorante, motivo de vergonha, uma pessoa medrosa e insegura.

Ao enunciar que não acompanhava os demais alunos porque não tinha Libras, vemos outra construção de uma vontade de verdade por parte do sujeito-enunciador. Observamos que IS1 passa pela ilusão do esquecimento número 1 (PÊCHEUX; FUCHS, 1990), ao (re)produzir o discurso da sociedade branca ouvinte, a qual afirma que o surdo só evolui, progride, quando se utiliza da Libras para estabelecer comunicação e abrir possibilidade de aprendizagem. Tal afirmação podemos observar em Fernandes (2007, p. 2): “as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras” como forma de “suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo”.

Por meio de uma formação discursiva pedagógica, emerge no discurso de IS1 um efeito de sentido de que a Libras é vista como o único dispositivo de poder-saber que garante aos surdos a capacidade e a possibilidade de adquirir conhecimentos escolares. Não mais tomado pelo sentimento de impotência, IS1 vê (re)significada sua condição de ser surdo, pois, imbuído da prática de poder-saber, ele passa a entrar na ordem do discurso, ter uma vez, uma voz na trama discursiva e acredita ainda que sua evolução nos estudos se iniciará e o fará crescer e desenvolver-se por meio dos saberes científicos e pedagógicos da instituição escolar. Fica demonstrada, no dizer de IS1, a busca da completude, da cientificidade e verdade, pois é inerente ao sujeito a produção de “novos sentidos”, sentidos esses que não são novos, mas (re)produzidos nessa necessária ilusão.

Assim, podemos observar no excerto a emergência das formações

discursivas educacional e de exclusão, visto que, nos primeiros anos de sua vida escolar, na escola de sua própria aldeia, o sujeito-enunciador é interditado em seu direito à educação, que deveria assegurar a ele um atendimento especializado por ser surdo e por ser indígena. Durante a coleta de dados, a mãe relata que, quando a professora percebeu que o sujeito indígena não escutava, pediu que não o levasse mais para a escola, alegando falta de “condições” para atendê-lo e alfabetizá-lo. Daí sua lacuna de 5 anos (dos 7 aos 12) sem acesso à escolarização que chega ao fim ao ser inserido em uma escola municipal urbana.

É possível observar que o outro/escola é um lugar de coerção (FOUCAULT, 1987) quando IS1 relata **não me permitiram estudar na escola da aldeia Cachoeirinha**, pois fica expresso o embate entre modalidades de línguas, entre dois tipos diferentes de sujeitos, que deixa a identidade de IS1 desestabilizada. Ao recusar a permanência do índio surdo na escola silencia-se a pretensão da escola em homogeneizar os “iguais” excluindo todo aquele que não corresponde à norma, ou seja, aqueles que ouvem e falam, neste caso. Isso faz cair por terra todo discurso que declara que a escola é vista como um território onde as ideologias e a diversidade cultural e social se debatem, que garante uma “educação para todos”. Para essa instituição escolar, IS1 é caracterizado como aquilo que Foucault (1997) chama de sujeito “anormal”, e passa a ser excluído por não corresponder aos padrões exigidos pela docente em questão, impossibilitando IS1 de ocupar seu lugar na sociedade.

Entendemos, dessa forma, que os processos de identificação dos sujeitos se operam via relação com o outro, seja pelo âmbito social, por constituírem-se pelo imaginário (ou fantasmático) nos espaços culturais (HALL, 1996), seja no âmbito dos processos psíquicos, por relações imaginadas que estruturam o inconsciente do sujeito, enquanto algo pleno, unificado e resolvido, resultando de uma fantasia de si mesmo.

Diante das considerações postas, vemos representada a imagem

de um sujeito surdo indígena que se identifica como motivo de vergonha, ignorante, inseguro, medroso, aquele que introjeta sensações e sentimentos negativos sob o olhar do outro, o olhar da escola; representações marcadas em seu dizer pela recorrência do operador de negação destacado no excerto, uma vez que o sujeito “se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo” (CORACINI, 2007, p. 61). Dessa forma, o sujeito-enunciador culpabiliza o outro/escola, pois um dos efeitos de sentido expresso em R1 é que IS1 encara a Libras como um caminho para seu desenvolvimento.

Quando a escola da aldeia nega o direito à educação, sobretudo por meio da imersão em sua segunda língua _Libras_, por conseguinte, são negados todos os outros direitos cabíveis que vem depois, sob uma (in)capacidade de compreensão de mundo e de si mesmo, diante do outro, da sociedade, da escola, num processo de (in)visibilidade do eu índio, do eu surdo, do eu usuário de uma língua de sinais, do eu usuário de Libras e da língua portuguesa.

No fio do discurso, em R1, observamos que a partir do primeiro não recebido por parte da escola da aldeia e pela falta de uma transmissão dos conhecimentos em Libras na escola urbana, compreendemos que IS1 culpabiliza a escola por seu insucesso no âmbito educacional e social, pois não lhe foi oferecido uma comunicação eficaz, capaz de conferir subsídios para que seu processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorresse como os demais alunos da escola (brancos ouvintes). Isso se encontra expresso nas ocorrências do advérbio de negação que é recorrente em seu discurso e que o afeta, pois o sujeito-enunciador procura, até hoje, lidar com os “nãos” que vieram após seu primeiro ingresso na escola: **até pouco tempo atrás eu era uma pessoa considerada ignorante... não adquiria conhecimento [...] eu não as acompanhava porque não tinha Libras... na escola da aldeia Cachoeirinha que não me permitiram estudar.**

Em virtude do exposto até o momento, é possível observar o processo de subjetivação do sujeito-enunciador, no trecho **isso me entristecia / eu chorava [...] isso me deixava muito triste...**, que o anafórico **isso** comporta-se como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto, sob uma anáfora encapsuladora (KOCH, 2004), revelando que tudo ao que IS1 esteve assujeitado o entristece. Essa situação vem reforçar o sentimento de exclusão que o permeia, pois, conforme explica Cavalcante (2003), a anáfora encapsuladora é um mecanismo linguístico fundamental para a organização das sequências argumentativas que permite ao enunciador, dentre outras estratégias discursivas, conduzir a linha argumentativa de tal forma que o seu interlocutor seja convencido da validade do juízo de valor defendido no seu discurso.

O sujeito-enunciador explana seu sentimento de exclusão diante da recusa da escola indígena, que não permite que ele estude por ser surdo, e pelas situações ocorridas no ensino regular, em que a falta de comunicação com os professores e a percepção de que a comunicação instituída em casa, com seus familiares, não atende à complexidade de suas indagações no ensino escolar. Essas situações estão tão atravessadas na constituição identitária do sujeito-enunciador, que provocam em IS1 um sentimento de tristeza, intensificado pelo uso do advérbio **muito**, a ponto de fazê-lo chorar.

Assim, conforme a análise empreendida até o momento, podemos compreender que esse sujeito tende a ser inscrito na margem da margem, em face de sua dupla condição de pertencimento a duas minorias: além de indígena, IS1 também é surdo. Isso proporciona a ele uma dupla interdição, que contribui para seu sentimento de exclusão tanto na/pela comunidade a que pertence, que não o acolheu por ser surdo, quanto na sociedade branca ouvinte, que o acolhe por ser surdo na escola urbana, porém ressalta sua posição à margem quando evidenciam que sua língua de sinais emergente não é satisfatória para o âmbito educacional institucionalizado.

Antes de adentrarmos no recorte seguinte (R2), faz-se imprescindível acrescer que, conforme descreve Coracini (2003, p. 319), os discursos dos sujeitos se “constituem na heterogeneidade, isto é, resultam de uma pluralidade de vozes que se cruzam em consonância ou em dissonância”. Para a autora, “tal cruzamento provoca conflitos e contradições que, na verdade, constituem o Outro do Inconsciente, instável e em constante transformação, lugar onde o mesmo e o diferente coabitam de maneira a não podermos captar a não ser pelos momentos de identificação”. Desse modo, em conformidade ao exposto, trazemos, no segundo excerto (R2), o dizer de outro sujeito surdo indígena (IS2), irmão de IS1, inserido no primeiro ano do ensino médio, que também traz reflexões sobre a constituição de seu processo de identificação sob o prisma do olhar do outro, revelando os sentimentos de exclusão que o fazem sentir incapacitado e, por vezes, perdido:

R2 - IS2: **eu** ficava triste... **eu** não entendia **nada**... **eu** copiava a matéria... e de novo... e no ano seguinte **eu** estava na mesma série de novo...**eu** ficava **triste** por que **eu** não entendia **nada** do que acontecia... não compreendia a situação e **me** sentia **ignorante** por que **reprovava** de novo... reprovei uma... duas... três... quatro vezes no quarto ano... isso **me** deixava **triste**... **ninguém me** explicava **nada**... não tinha **ninguém** pra **me** falar **nada**... isso **me** fazia sentir **incapaz**... **eu me** sentia **perdido**... realmente **eu** não compreendia... não sabia... um **ignorante**...

Se, para Foucault (2007), o sujeito não é a causa, a origem, do fenômeno linguagem, mas as diversas possibilidades de subjetividade que ele pode manifestar e, a identidade, segundo Hall (1996, p. 13-14), passa a ser definida historicamente e não biologicamente, entende-se que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Nesse recorte, vemos que IS2 traz, em seu discurso, marcas subjetivas semelhantes às marcas de IS1, revelando que sofrem um processo de exclusão

e interdição no que tange aos aspectos escolares, diante das posições de saber-poder impostas institucionalmente.

IS2 assume o lugar de quem fala com conhecimento de causa, relatando suas experiências. Pelo uso de pronomes de primeira pessoa, o sujeito-enunciador não esconde o conflito que há na falta de saber sobre seu desempenho escolar, de modo que o sentimento de exclusão o faz utilizar-se do termo “ignorante” como predicativo do sujeito, na primeira ocorrência, modalizando-o como qualificador. Na segunda ocorrência, o qualificador desloca-se para o âmbito do nome, demonstrando a necessidade de afirmação do eu IS2 como sujeito que assume uma relação de poder e entra na ordem do discurso, seja quando “predica” seu sentimento, em **me sentia ignorante**, seja quando recorre à nominalização, em “um ignorante”. Explicamos: ao determinar “ignorante” por um artigo indefinido, substantiva o adjetivo, cujo efeito de sentido é de gradação: um ignorante que se sente ignorante para alguém que é ignorante.

Com o uso do artigo indefinido, IS2 se coloca numa posição-sujeito que o faz se sentir perdido, incapaz, fazendo emergir uma (in)segurança quanto à sua identidade. O fato de ser um artigo indefinido em **um ignorante** aponta para a generalização, para o inespecífico. Porém o fato de normalizar identifica, fazendo com que o sujeito-enunciador assuma a representação de ignorante estabelecida pelo outro/escola. Esse sentimento de tristeza, incapacidade é enaltecido pela interdição sofrida pelos irmãos surdos indígenas, representada pela necessidade de afirmar que se sentia triste quando não conseguia compreender por que seu desempenho escolar não melhorava, acarretando diversas reprovações.

À luz das contribuições de Eckert-Hoff (2008), observa-se que o que interessa na confissão é o inconfessável-confesso, ou seja, aquilo que submerge do dizer do enunciador como se houvesse um jogo de esconder que é oculto ao próprio sujeito e que revela rastros deixados pelo sujeito-inconsciente, como vimos no deslocamento do qualificador

ignorante para a sua nominalização, pois a materialidade linguística nos permite observar que ao utilizar o adjetivo ignorante IS2 “inconfessa”, pois fica expresso que o outro o fazia sentir-se ignorante, mas ao nominalizar, ser um ignorante passa a ser sua confissão.

Ainda é possível observar que, ao relatar sobre as diversas vezes em que reprovou no ensino regular, nas séries iniciais, o sujeito-enunciador de R2 participa de um processo confessional revelando seu desejo recalcado de aprovação, seu desejo de pertencimento ao grupo dos aprovados, daqueles que compreendiam o conteúdo, ao grupo daqueles que sabiam se comunicar. É possível notar que IS2 deixa silenciado seu desejo de alcançar visibilidade na escola, bem como no seu meio social, por meio do processo de aprovação na instituição escolar.

Ao retornar das férias no ano seguinte e perceber que seus colegas avançaram e estudam em outra sala, outra série, e que o conteúdo exposto na lousa do professor coincide com os assuntos já abordados no ano anterior, seu sentimento de frustração e incapacidade se mesclam aos sentimentos de exclusão, deixando-se representar como perdido, incapaz, ignorante sob o olhar do outro/escola. Consideradas as reflexões de Hall (1996), podemos afirmar que a identidade de IS2 passa a ser definida historicamente sob a visão que os professores, coordenadores, gestores escolares e demais colegas de sala tem do sujeito surdo indígena que, diante de avaliações, afirma sua impossibilidade de cursar outra série.

Esse processo de hierarquização, tanto do saber quanto do sujeito, expressa por meio da aplicação do exame (FOUCAULT, 1987), estigmatiza a “ignorância” de alguns para enaltecer a excelência de outros. Diante disso, tal dispositivo de avaliação posto a IS2, que o coloca na condição de reprovado, faz que o sujeito-enunciador desse segundo recorte depare com a falta, a incompletude, comparando-se ao outro que muda de série, revelando sua ignorância em relação aos outros. É despertado o desejo, mesmo que recalcado, de completude de tal sujeito de modo que traz a

presença de outras vozes para constituí-lo, constituindo também o seu dizer; o dizer de alguém que, em suas indagações, almeja ser aprovado pelo outro.

Em R2, o sujeito-enunciador, dentro de uma formação discursiva pedagógica de exclusão que o pune por não ser como os outros, utiliza-se de expressões negativas ao descrever suas experiências no ensino regular, com o uso do item lexical **nada** para explicitar sua incompreensão, tanto dos conteúdos ministrados em sala e as constantes reprovações anuais, mesmo se esforçando para compreender as atividades copiadas da lousa. Neves (2000, p. 533) ressalta que “uma palavra indefinida não necessariamente é indeterminada”, levando-nos a refletir que, para IS2, o termo indefinido **nada** representa a desvalorização de seus esforços em participar das aulas, copiar as atividades dadas, bem como a evidente exclusão diante de sua incompreensão e constantes reprovações sem uma explicação que lhe fizesse sentido.

Nesse gesto de interpretação, observa-se que esse pronome indefinido parece simbolizar exatamente o seu oposto, de modo que esse “nada” não representa a ausência, mas sim presença: tudo. Por meio de um não dito que produz sentido em seu dizer, é possível ver que, para IS2, os brancos “normais” entendiam as atividades cobradas pelos professores, sabiam como realizá-las, o que lhes permitia alcançar a aprovação necessária para progredir no desempenho escolar e não ser rotulados como ignorantes.

Como vimos, as avaliações escolares definem quem deve ou não ser aprovado/reprovado, “trata-se cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar” (FOUCAULT, 1987, p. 178). Assim, os sujeitos são diferenciados e sancionados, tornando o “exame” um dos grandes dispositivos de controle, punição e exclusão, tanto do saber quanto do sujeito, pois, como emerge no discurso de IS2, nota-se que só aos brancos sem defi-

ciência auditiva era oportunizado “tudo” o que fosse necessário para seu progresso, negando ao surdo indígena seu direito de acesso a informação e atendimento educacional especializado. Destaca-se aqui que, para o índio surdo, a impossibilidade de realização plena da audição determina que este não é capaz de realizar tudo que um ouvinte branco faz: ouvir e ter uma comunicação aberta que lhe oportunize suprir seus anseios e o aproxime do desejo de completude do sujeito, desejo de pertencimento, aprovação. IS2 quer ser aprovado com os conhecimentos que tem, com suas características, com sua ideologia, sua cultura, pelo seu fenótipo² e com a deficiência que possui.

Diante das contribuições de Bauman (2005), compreende-se que a pessoa que não está vinculada a nenhum modelo moral ou estético social traz o incômodo da sua presença, por ser “imaginada” como estranha pelo outro, motivando-nos a refletir sobre o uso do termo “ninguém” dito por IS2 na sentença: **ninguém me explicava nada... não tinha ninguém pra me falar nada.**

Uma vez que “todo discurso sustenta-se atravessado pelos outros discursos e pelos discursos do outro [e que disso] decorre a afirmação de que o discurso é o lugar da alteridade” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 287), IS2 manifesta-se, na sentença negritada, com resistência à relação de poder-saber institucionalizado, que, por meio do discurso expresso nas avaliações escolares, marca o desvio, hierarquiza as qualidades, competências e aptidões e que também castiga e recompensa. Aqui, o sujeito-enunciador, por meio da linguagem, deseja transformar a realidade em que vive e a si mesmo, entrando na ordem do discurso, trazendo para o gesto analítico a representação do professor e demais colegas como

² Ressalto aqui, que a pesquisadora não tem nenhum preconceito para com as comunidades indígenas, que também não concorda com a formatação de identidades por características físicas, faciais etc., mas, por não encontrar outra palavra que expresse tal significação, segue utilizando o termo “fenótipo”, sem o caráter de exclusão, ou fixidez de identidade que possa implicar.

inexistentes, como indefinidos, nesse jogo de saberes em relação ao seu processo educacional. IS2 põe em xeque o papel do professor³, que não o auxilia na compreensão de sua vida escolar, na aquisição de conhecimentos, enfatizando a falta de comunicação para com ele na escola, pois, para os brancos ouvintes, eram oferecidas explicações e uma comunicação aberta e dialógica, mas, para o surdo indígena, não havia ninguém que “falasse” com eles para ensiná-lo ou para aprová-lo.

Utilizamos das considerações de Bhabha (2001, p. 76), ao afirmar que “é sempre em relação ao Outro que o desejo é articulado” já que o “próprio lugar de identificação, retido da demanda e do desejo é um espaço de cisão”, entendendo que a demanda da identificação implica a posição do sujeito em relação de alteridade. Como continua o teórico, a identificação “é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”, para compreender que IS2 se representa como ignorante, perdido, incapaz e, talvez, indigno, por meio do olhar do outro. Assim, com base na significação disposta em Ferreira (2009, p. 699), o vocábulo “reprovar” tem como carga semântica “1 Não aprovar, manifestar oposição, discordância; criticar; 2 Não concordar que se realize, ou não aceitar como apto ou digno (algo ou alguém submetido a avaliação ou decisão)” fazendo emergir como efeito de sentido, num jogo entre o dito e o silenciado, em R2, a incompletude constitutiva do sujeito índio surdo que não encontra identificação com o meio em que está inserido.

Angustiado pela posição de exclusão significada no discurso da/na instituição escolar, o sujeito-enunciador busca totalizar-se, colocando a satisfação de seu desejo em uma imagem de aprovação, em um outro que o complete, que o aceite. Vê-se que IS2 apoia-se na representação de alguém que “fala” com ele e que, ao se comunicar, oportuniza as explica-

³ Tema que será explorado com mais profundidade no próximo eixo, em que trataremos da representação de como o sujeito acredita que o outro o vê.

ções que tanto anseia sobre suas reprovações tantas vezes mencionadas a ponto de merecer uma descrição numeral das sucessivas vezes em que ocorreu ([...] **reprovava de novo... reprovei uma... duas... três... quatro vezes no quarto ano**). Isso afeta tanto sua subjetividade, que o faz querer sair da identidade de anormal imposta pelo olhar do outro que, na tentativa de normalizá-lo o pune ou o exclui por ser diferente dos demais alunos da escola urbana.

Para tanto, o sujeito-enunciador em R2 se vê num entre lugar (BHABHA, 2001) sob uma contraposição entre ser alguém e ser ninguém na trama discursiva, na posição-sujeito aluno, pois se encontra num entre-meio de lugares sociais representados simbolicamente, que são ocupados por aqueles a quem a sociedade valoriza e aqueles a quem ela rejeita. Ou seja: por aqueles que têm o poder ou por aqueles que apenas o desejam. A interdição na aquisição de conhecimento e a falta de comunicação entre os gestores educacionais e o aluno surdo indígena marcam o discurso que retira do “anormal” (FOUCAULT, 1997) a possibilidade de ocupar, socialmente, um lugar de representatividade e poder. Por mais que o termo “ninguém”, no discurso de IS2, pareça remeter ao sujeito professor, pode-se inferir que o indefinido ninguém permite um efeito de sentido que aponta para a ideia de marginalidade social, estar à margem da margem. Esse efeito decorre do emprego dos advérbios de negação associados a verbos na primeira pessoa _ **não sabia, não entendia, não compreendia, não tinha** _, confirmando o sentido negativo de ninguém. Um ser que era reprovado, que não merecia explicações, que não tinha o direito de entender e adquirir conhecimentos, que era excluído a ponto de se sentir, com frequência, triste, incompreendido, perdido e um ignorante, um ninguém.

Ao compreendermos que a escola, segundo Foucault (1987), é um local de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito moderno, resultado da configuração epistemológica do saber moderno e um

efeito do poder disciplinar, possível com a ajuda da pedagogia, da escolarização e das instituições educativas, vislumbramos a eficiência da escola como uma instituição produtora de subjetividades. Não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e a ampliar seu âmbito de ação, a reproduzir as condições de existência social, formando pessoas de modo que se tornem aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Ao mesmo tempo, é responsável pela produção de determinados saberes e discursos sobre o indivíduo a partir da extração de certos conhecimentos sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar.

Nessa linha de pensamento, ao reiterar que, na perspectiva da análise do discurso somada aos estudos culturalistas, a identidade é uma construção discursiva situada em um dado momento e só adquire sentido nos discursos sociais em que é produzida, mostrando-se indissociável da História, retomamos alguns pontos discutidos no capítulo um, observando o deslocamento das (re)significações, via memória discursiva, do discurso sobre a educação de surdos e de indígenas. Assim, seja pelo discurso educacional, seja pelo discurso clínico, econômico, os surdos eram vistos, historicamente, como incapazes ou desprovidos de capacidade cognitiva de aprendizado, de trabalhar, casar ou herdar, e somente começam a participar dos primeiros processos educacionais escolarizados, aqueles pertencentes a famílias ricas e nobres, no século XVI, para que esses pudessem receber as heranças (SACKS, 1998). Essa educação inicial junto ao sujeito surdo acontece, sobretudo, sob a perspectiva do oralismo, sendo questionada diversas vezes, passando por outras modalidades e metodologias, até que o bilinguismo encontra visibilidade e oportuniza políticas de instauração de línguas de sinais como línguas reconhecidas, como a Libras aqui no Brasil.

Do mesmo modo, a educação formal dos povos indígenas esteve pautada por uma tendência de dominação por meio da integração e da homogeneização cultural desde o período Colonial e Imperial até o final

dos anos 80 do século passado e “[...] serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos como a catequização, a civilização, a assimilação e a integração” (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 140). A Constituição de 1988 e legislações posteriores refletiram em um processo de mudanças históricas para os povos indígenas do Brasil, com ações de cunho educativo, permitindo que os povos indígenas fossem “considerados como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2008, p.16), trazendo novos paradigmas no atendimento da escolarização das comunidades indígenas, como o “[...] da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade linguística” (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 139). Isso deixa a cargo do Estado oferecer aos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade, recuperando a memória histórica de seu povo, reafirmando sua identidade.

Faz-se necessário lembrar que a LDB nº 9.394/96 discorre sobre a necessidade de a instituição escolar adaptar seu Projeto Político Pedagógico observando o atendimento à diversidade das características regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela. A Lei nº 11.645/2008 por sua vez, que prevê como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas, onde o conteúdo programático deve incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O motivo dessa retomada está na relevância do papel da escola no processo de subjetivação e objetivação do sujeito que, na construção de suas práticas discursivas, delinea a (des)construção da identidade. Pelos discursos contidos nos documentos oficiais, na legislação brasileira, a escola onde os sujeitos surdos indígenas foram inseridos deveria atender

aos anseios de preservação de sua cultura, língua e identidade, em face da “clientela” que assiste. O estudo da contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade nacional deveria oportunizar aos surdos indígenas sinais de identificação e pertencimento ao lugar em que se encontram para a aquisição de conhecimento.

Se a escola é produtora de subjetividades e as produz sob o estabelecimento de um padrão normal que se constitui, ao mesmo tempo, em um dispositivo de poder e uma forma de saber, produz, então, uma subjetividade dócil e submissa aos dispositivos disciplinares. Isso nos mostra que o poder normalizador, homogeneizante, permeia todas as relações existentes no espaço escolar, criando padrões, sancionando condutas, punindo desvios, e tais punições escolares, como observado no recorte anterior, não objetivam sanar as “imperfeições” ou qualificar os menos favorecidos, mas diferenciá-los dos “normais”.

Em meio a esse processo de constituição de novas individualidades baseadas na sanção e hierarquização do saber, os desvios medidos, diante de “uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles” (FOUCAULT, 1987, p. 230), evidenciam os espaços de subordinação ou de marginalidade que colocam o sujeito que não corresponde à norma à margem do ambiente social, à margem da sociedade hegemônica. Nesse aspecto, é possível compreender que os surdos indígenas estão deslocados no ambiente escolar, não se sentem pertencentes à instituição que os insere, que os in(ex)clui. Mas, como afirma Bauman (2005, p. 28), pertencer nem sempre significa sentir-se integrado ao meio, pois há exclusões, mesmo pertencendo a um determinado grupo, uma vez que “o pertencimento teria perdido o seu brilho e o seu poder de sedução, junto com sua função integradora/disciplinadora, se não fosse constantemente seletivo nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática de exclusão”.

Diante desse (não) pertencimento decorrente da desvalorização social, cultural e etnolinguística, por sua condição de surdez e pelo seu fenótipo, temos em IS1, no próximo excerto (R3), a tentativa de uma ação de vir a ser, de transferir para seu desejo o desejo do outro, na busca de marcar seu lugar de poder, esperando substituir as frustrações que o fazem sentir ignorante por outro desejo. Um desejo que lhe represente a mudança de sua condição de estar à margem: adentrar no universo do outro por meio da língua do outro para, então, começar a se relacionar com os brancos ouvintes, compartilhar os conhecimentos, evoluir com auxílio da língua portuguesa e da língua de sinais - Libras. Dessa forma, IS1 deseja buscar mecanismos para desconstruir a representação de incapaz, para assumir a imagem de sujeito surdo indígena que alcança representatividade social, que participa do grupo. Vejamos:

R3 - IS1: sem os sinais eu não evoluía... não progredia... e pensava que eu não era capaz... [...] sentia um ignorante por causa da **falta de conhecimento**... eu não sabia a língua de sinais... não conseguia me **comunicar**... não compreendia as pessoas... me sentia **vazio**... **precisava começar a me relacionar / a compartilhar** com os outros o **conhecimento... minha vida**... **precisava ser motivado a crescer / incentivado a evoluir** a me **desenvolver** com a ajuda dos sinais... por que era muito ruim me sentir ignorante... não conseguir **me expressar**.

Depois de observada a importância da escola como produtora da subjetividade dos sujeitos, atentando-nos às leis que fundam e legitimam uma nova discursividade sobre a posição-sujeito desses indígenas surdos dada pelos discursos pedagógicos, econômicos, socioculturais, como destacados nos recortes R1 e R2, os discursos sobre a marginalidade que permeiam a memória discursiva vão se instaurando, se legitimando, se consagrando na sociedade hegemônica. Neste terceiro excerto (R3), entende-se que IS1 busca a (des)construção, o deslocamento da imagem

que representa o surdo indígena como indigno de aprovação na instituição escolar.

É possível observar que nas narrativas analisadas até o momento evocam-se dizeres outros, já-ditos, que propiciam a representação recorrente de um eu-vítima, uma auto vitimização que corrobora já-ditos que ecoam a memória discursiva das comunidades indígenas. Observa-se que são encontrados nos discursos oficiais uma formação discursiva solidarizante que produz dizeres que se alocam na memória discursiva, cristalizando a ideia de que o índio é digno de pena, aquele que precisa de auxílio e apoio para compensar sua condição de ser diferente dos brancos. Isso é possível de ser observado na sociedade da aldeia de modo que IS1 se vê num paradoxo: ser um agente ativo na busca por alcançar visibilidade em meio aos brancos, da maneira como os surdos brancos fazem (usando a Libras para alcançar os conhecimentos dispostos na/pela língua portuguesa), ou conformar-se com um eu-vítima, que se assujeita diante do outro, por crer que “precisa” do outro para ser alguém, para (sub)existir.

Ao entender que não há identidade sem sujeito e também não existe sujeito sem discurso, de modo que a identidade é sempre plural, posto que a tessitura de um lugar para si se institui na diferença com o outro, Limberti (2009, p. 33, grifos da autora) assevera que “na manifestação da identidade, não ocorre uma substituição inconsciente de discursos, mas sim uma ‘seleção’, no interior do próprio discurso, do que vai ser dito e como vai ser dito”. Essas escolhas são, segundo a autora, reveladoras, pois tanto as formas discursivas eleitas quanto as excluídas são as marcas de sua subjetividade e, conseqüentemente, de sua identidade. Assim “essas marcas são combinatórias de ‘escolhas’ feitas pelo sujeito social que revelam seu modo de representar a realidade, a qual, da mesma forma, ele conforma de maneira própria e individual” delineando, portanto, a identidade “pelo conjunto de características discursivas próprias,

que formam um conjunto de ‘escolhas’ que significa tanto quanto o que se enuncia” (LIMBERTI, 2009, p. 33, grifos da autora).

Nesse aspecto, IS1 faz uso de construções perifrásticas: **precisava começar a me relacionar / a compartilhar com os outros o conhecimento... minha vida... precisava ser motivado a crescer / incentivado a evoluir a me desenvolver com a ajuda dos sinais...** em que o verbo auxiliar de orientação deontica, “precisava” no pretérito imperfeito, situa os fatos em um passado durativo do qual está marcada a sua subjetividade. Partindo da observação das perífrases, ao fazer uso de um auxiliar aspectual “começar a” (inceptividade) o sujeito-enunciador assume a posição de um sujeito agente ativo, em que cabe ao próprio IS1 a(s) ação (ações) de relacionar, compartilhar, apontando que ele (IS1) não tinha a iniciativa até então (mas isso cabe a ele), pois, quando IS1 se utiliza de um auxiliar somado a um verbo nocional no infinitivo, em voz ativa, a “ação” do verbo é expressa em toda sua potencialidade: **precisava começar a me relacionar / a compartilhar com os outros o conhecimento** de modo que IS1 acredita que ao tomar iniciativa serão ressignificadas as representações sobre ele alcançando a sua completude enquanto sujeito aprendiz.

No outro momento, a perífrase posterior apresenta-se em voz passiva, tendo um auxiliar no particípio junto a um verbo no infinitivo em que o sujeito-enunciador se assujeita, assumindo uma posição sujeito “paciente”, dependente, pois essas construções passivas (**motivado a crescer, incentivado a evoluir**) revelam que IS1 precisa do outro (que o motive, incentive), não apenas o outro/escola, mas a Libras também é significada como um outro, por lhe conferir saber-poder, motivando-o, incentivando-o a se inscrever nas relações de poder. Assim fica expresso que o sujeito-enunciador deste recorte, retoma o gesto empreendido em R1, ao encarar a Libras como “salvação da pátria”, por ser um dispositivo de poder que o inscreve na ordem do discurso, conduzindo-o na busca

por (re)atar os vínculos sociais rompidos pela exclusão que põe “para fora”, que expulsa “indivíduos ou grupos sociais de um espaço de igualdade social” (SILVA, 2006, p. 15), de modo que o outro, na trama discursiva, é visto como aquele que o compreenderá, o “ouvirá”, o enxergará, reconhecendo, dessa forma, sua incompletude.

Quando IS1 afirma que sua ignorância era causada pela falta de conhecimento e domínio da língua de sinais, diz que o discurso que constitui a relação dos sujeitos surdos com a escola precisa estar ancorado no uso da Língua Brasileira de Sinais, e que esta subsidia a comunicação e a aprendizagem da língua da sociedade hegemônica. Sua falta de comunicação não se aplicava somente ao “não saber língua de sinais”, mas também às desigualdades observadas no processo identitário que constitui o índio surdo, estudando na escola urbana. Por mais que houvesse uma comunicação baseada em uma língua/linguagem sustentada nos aspectos linguísticos e culturais de sua família, de sua etnia, ser índio terena (grande população na cidade onde se situa a escola urbana dos pesquisados), ter uma língua própria que difere das oficiais no país, toda essa singularidade é causa de exclusão, somada ao estereótipo em relação ao seu fenótipo, à sua condição econômica e a seus aspectos culturais.

E, como o processo normalizador deseja a homogeneização dos “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987), o sujeito-enunciador se vê obrigado a assumir a língua do outro ou a identidade do outro para alcançar visibilidade, ocasionando o desprestígio de suas características singulares. Ao longo da entrevista, IS1 somente relata sobre sua etnia, sobre a língua e a cultura terena quando perguntado especificamente sobre o assunto, produzindo, como efeito de sentido, que a língua do outro e que o universo do outro são mais importantes, pois ouvir e falar a língua portuguesa, seja pelo modo oral, seja pelo uso da Libras é parâmetro, considerado “normal” para a sociedade hegemônica, aqui refletida na instituição pedagógica, pois esta, por mais que o traga para dentro, não o acolhe como é, na diferença, na sua singularidade indígena.

Esse deslocamento de significações quanto à identidade de IS1, pondo em conflito seus sentimentos quanto à identidade que assumira todos esses anos, provoca uma ruptura na forma de representar-se a si mesmo, ocasionando esse sentimento de vazio que se expressa na incompreensão do outro, na contradição entre ser/estar: **me sentia vazio**. Para Eckert-Hoff (2008, p. 61), a contradição nos permite pensar o deslocamento, uma vez que ela se situa no princípio da alteridade: “em todo discurso há alteridade: é um eu Outro e um Outro eu quem fala, havendo sempre uma incorporação, uma inseparação, uma metamorfose”. Por isso, acrescenta a autora, “não é possível estabelecer os limites entre o eu e o Outro, já que entre o eu e o Outro há sempre uma fronteira porosa, um jogo, uma descontinuidade, uma passagem escorregadia dada à alteridade constitutiva do sujeito” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 61). Seu desejo de romper a representação de ignorante que faz de si por meio do olhar, do discurso do outro, leva IS1 a encarar como prestigiosa somente a língua portuguesa, pois é ela que poderá oferecer-lhe o mesmo *status* do branco.

Há, portanto, um jogo, uma clivagem, uma não coincidência de si, em que o sujeito índio surdo se constitui e é constituído pelo outro, com os outros brancos surdos e ouvintes, sob a alteridade neles e fora deles, pois é sempre “a partir do outro [que] eu me reconcilio com a minha própria alteridade-estranheza, que jogo com ela e vivo com ela” (KRISTEVA, 1994, p. 191). Dessa forma, parafraseando Orlandi (1999), podemos afirmar que, ao inscrever-se na Libras, o surdo indígena é interpelado em sujeito pela ideologia, resultando em uma forma sujeito histórica: nesta interpelação estão constituídos o sujeito e seu sentido, pois passa a ser constituído pela Libras. Como vimos em R1, o sujeito-enunciador vê a Libras como um dispositivo de poder-saber que lhe trará a capacidade e a possibilidade de adquirir conhecimentos, (re)significando sua condição de ser surdo. Assim, acredita na evolução de seus estudos, no seu crescimento e desenvolvimento pessoal e escolar por meio dos saberes peda-

gógicos da instituição escolar, levando-o a se relacionar com os brancos ouvintes, a ponto de **compartilhar com os outros o conhecimento, minha vida...**

Cabe aqui uma reflexão sobre a expressão “minha vida”. Pode-se inferir que a significação à sua vida só passa a acontecer depois que IS1 encontra na Libras seu refrigério. Para quem se representava como ignorante, incapaz, impotente, triste, medroso, inseguro (analisado em R1), o desejo em narrar, compartilhar com os outros a sua vida sai do “motivo de vergonha”, para adentrar em uma nova concepção de si mesmo: aquele que fará de tudo para narrar sua própria história, sua própria vida, agora (re)significada, pois busca ser como o outro, branco e ouvinte, usuário das línguas oficiais da sociedade brasileira hegemônica.

Mas, nessa tentativa de deslocar-se da condição de anormal, para buscar pertencimento ao ambiente em que está inserido, o sujeito-enunciador relata, ainda, sua condição: uma posição-sujeito da falta caracterizada pela diferença, como vemos no enunciado **precisava ser motivado a crescer / incentivado a evoluir / a me desenvolver com a ajuda dos sinais... por que era muito ruim me sentir ignorante... não conseguir me expressar**. Fica expresso aqui a necessidade que IS1 tem de ver o outro como constituinte de seu ser, que o ajude a estar motivado a crescer, a evoluir, a desenvolver, pois as representações significadas por ele a partir do discurso do outro o faziam ter sentimentos ruins, a sentir-se um ignorante.

Desse modo, compreende-se que essa busca de pertencimento, essa necessidade de narrar-se pelo/no discurso do outro é uma estratégia de resistência e, ao mesmo tempo, submissão. Ressalta-se que os pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder e não ocupam um espaço de exterioridade, pois, para Foucault (1999) é no campo estratégico do poder que ela existe e qualquer ação de resistência torna-se possível somente no interior do poder. Entendendo que o poder é relacional,

designa relacionamentos entre sujeitos e, por isso, é possível observar um jogo de identificação, ou um jogo de diferenças, via língua e relação com o outro, compreende-se, então, que em R3, IS1 deseja o reconhecimento de si pelo outro, utilizando-se da língua de sinais como dispositivo de poder para se sentir inserido no universo da língua portuguesa. Aqui, IS1 marca o papel do outro (colegas, professores) na constituição de sua identidade, numa tentativa de deslocar sua primeira identificação, instituída pelos ouvintes, indígenas e brancos, e pela língua oral dos terena e da sociedade hegemônica.

Bauman (2005) afirma que as constantes mudanças ocorrem de acordo com os processos culturais, pois estar fora de seu local ou cultura de origem faz que o indivíduo seja considerado “deslocado”. Para o autor, o “pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para a vida toda”, pois são negociáveis e revogáveis e que “[...] as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’” (BAUMAN, 2005, p. 17). Dessa forma, em **não conseguia me expressar**, apreende-se, em R3, que o sujeito-enunciador se encontra num conflito sobre ser índio surdo, usuário da língua de sinais construída e pensada no espaço semântico da língua e cultura de sua etnia terena, utilizada em casa, com os seus pares, pois essa língua de sinais emergente não lhe permite entrar no universo escolar branco urbano. E isso, gera-lhe o vazio, materializado pelo uso constante de operadores de negação, porque ser índio em uma cultura terena e ser surdo utilizando-se da língua de sinais “caseira” só lhe confere a sensação de não pertencimento, de invisibilidade, sem lhe garantir um lugar de representatividade na sociedade hegemônica.

Além disso, reforça as concepções colonialistas de subalternidade, de marginalidade, de exclusão, pois lhe resta o espaço à margem da

margem na sociedade por não possuir a identidade admirada do branco ouvinte. Esses dizeres corroboram as conclusões de Perlin (1998, p. 7): “a existência de representações da identidade hegemônica sempre se faz presente e interfere no diferente. Neste sentido, diante da representação predominantemente presente da identidade ouvinte, a identidade surda é levada a ser vista como uma identidade subalterna”.

Ao observarmos as acepções semânticas do termo “desenvolver” em Ferreira (2009, p. 304) temos: “1. Fazer crescer; medrar, prosperar. 2. Exercer, aplicar. 3. Gerar, produzir. 4. Expor com minúcias. 5. Crescer. 6. Aumentar, progredir. 7. Progredir intelectualmente”, a partir disso observa-se que os indígenas surdos, em R1, R2, R3 e, na sequência, em R4, desejam promover um movimento de sentidos sob uma multiplicidade de vozes que entram na constituição e subjetivação de si como sujeito. Os indígenas surdos, sobretudo, IS1 que conclui o ensino médio regular, buscam pontos de identificação. Assim, por meio do intradiscurso de IS1, observam-se interdiscursos que o atravessam, demonstrando-nos como a exterioridade (memória discursiva) o interpela em sujeito, objeto de discurso:

R4 - IS1: **quero** estar dentro de um trabalho que no **futuro** eu possa chamar mais pessoas da **liderança** para ler o que foi escrito para **pensar nos índios surdos** que terminam o ensino médio / qual diploma **teremos oportunidade** de ter / quais **oportunidades...** como?... **precisamos** pensar em **nosso futuro...** se **vamos** querer ser professores para **ensinar a língua de sinais...** no **futuro eu quero** / esse é um desejo meu... de no **futuro ensinar** as crianças seja por **desenhos ou imagens** ou na disciplina de **educação física...** essa seria minha segunda opção... normal... acho que isso seria bom... muito bom... normal... [...] eu quero fazer o curso de **Letras/Libras** / [...] **Pedagogia...** estou pensando ainda em que faculdade vou fazer... acho **Psicologia** muito bom [...] tenho medo / me sinto inseguro... (**grifo nosso**)

Ao relembrar que o discurso é intrinsecamente heterogêneo, marcado pela multiplicidade e alteridade, vê-se que é sempre constituído por discursos outros, de já-ditos exteriores ao sujeito, pois “sempre, sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas” (ALTHIER-REVUZ, 1990, p. 28): daí a afirmação de que o discurso é lugar de alteridade, por sustentar-se atravessado pelos outros discursos e pelos discursos do outro. Com isso, entende-se que o dizer do sujeito surdo indígena é tomado em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras. Ao buscar sair da condição de invisibilidade, IS1 deseja assumir uma representatividade social constitutiva de uma pluralidade de filiações históricas, como, por exemplo, a profissão de educador.

No gesto analítico empreendido até o momento, o discurso dos indígenas surdos se valia do uso recorrente da primeira pessoa do singular conjugando verbos no pretérito imperfeito do indicativo, demonstrando-nos a sensação de continuidade, o que faz parecer um fato habitual e rotineiro (NEVES, 2000). Em R4, IS1 se inscreve, porém, numa outra temporalidade, recorrendo ao uso do presente como desejo, possibilidade de futuro, um querer ser, que divide a linha do tempo em dois momentos distintos: aquilo que era habitual (**me sentia ignorante, não entendia nada**) e o que deseja ser (educador físico, professor de Língua Portuguesa e Libras, pedagogo, psicólogo).

Tendo em vista que o vocábulo “querer” está dicionarizado como “1. Ter vontade de; desejar. 2. Ter a intenção de; tencionar, 3. Desejar possuir. 4. Ordenar, exigir. 5. Desejar, apetecer [...] 7. Necessitar de, requerer. 8. Ambicionar. 9. Julgar, acreditar. 10. Pretender. 11. Fazer o favor de. 12. Ter possibilidade de, poder” (FERREIRA, 2009, p. 672), entre outras significações, observa-se que a materialidade discursiva disposta nesse quarto excerto faz emergir um efeito de sentido de resistência. As escolhas lexicais de IS1 remetem a um discurso de combate à exclusão sofrida. Assim, ao relatar que pensa no futuro (**quero estar dentro de um**

trabalho [...] precisamos pensar em nosso futuro), IS1 transita pelo território de fronteira entre ser índio, ser surdo com língua “caseira”, ser branco e ser usuário da Libras, acentuando um conflito existente em seu ser por estar nessa condição entre línguas e entre lugares.

Uma vez que seu discurso se inscreve em uma rede de filiação de sentidos alimentada pelo desejo de ser educador ou psicólogo, há sempre um espaço, uma ruptura entre o que resplandece (o que é dito) e o que se esconde (intenção de dizer), como pode ser observado em R4. Entende-se, por meio da discursividade de IS1, que ser um educador ou um psicólogo é, para o sujeito-enunciador, a possibilidade de exercer uma profissão que lhe permitirá **compartilhar com os outros o conhecimento**, motivar-se **a crescer, ser incentivado a evoluir e a desenvolver**-se (como descrito em R3), utilizando-se de mecanismo de defesa na relação com o branco, no bojo da sociedade hegemônica. É observado que, tanto em relação às sentenças que expressam o tempo passado como às que expressam o tempo presente, o sujeito-enunciador demonstra uma preocupação com a exclusão sofrida e agora procura meios para que seus “pares” (seus outros dois irmãos surdos indígenas e as crianças surdas da aldeia) não fiquem tão expostos a ela como ele foi. Assim, ao transitar entre a conjugação verbal na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural, IS1 demonstra uma (re)territorialização ao ambiente terena, inclui-se no grupo estereotipado como minoria a ponto de querer questionar as **lideranças** quanto ao futuro dos demais terenas surdos residentes na aldeia.

Vale salientar que, na sentença **para ler o que foi escrito**, IS1 faz menção a um documento intitulado “Carta do Surdo Terena”, exposta no dia anterior à entrevista, num evento promovido na aldeia, pelo entrevistado e sua família, que tinha por finalidade discutir, com todas as lideranças e demais membros da comunidade do Posto Indígena Cachoeirinha (caciques, chefe da Funai, CTI, diretores da escola e familiares

com filhos surdos da etnia) a presença de atendimento aos estudantes terena surdos dentro das escolas das aldeias no município de Miranda. Essa carta vem sendo redigida em conjunto com o Projeto Índio Surdo, de Campo Grande, organizado pela pesquisadora surda Shirley Vilhalva, e com um grupo de surdos e intérpretes, que se dirigiram até a aldeia Cachoeirinha para fazer a leitura e receber as críticas e sugestões de todos os envolvidos da comunidade terena para a finalização da carta e encaminhá-la aos órgãos competentes do governo, de modo a oferecer-lhes auxílio na acessibilidade à educação indígena especializada.

Quando IS1 diz: **quero estar dentro de um trabalho que no futuro eu possa chamar mais pessoas da liderança para ler o que foi escrito para pensar nos índios surdos**, observa-se que o sujeito-enunciador compreende que os sistemas simbólicos da sociedade produzem práticas de significação que moldam os sujeitos e os constituem de determinadas formas. Por isso passa a querer trabalhar em algo que lhe conceda reconhecimento para legitimar seu discurso em face da necessidade de atenção à educação de surdos indígenas. Nos entremeios do discurso de IS1, compreende-se que as lideranças (caciques, diretores de escolas, chefes de órgão públicos indígenas) se apropriam de jogos de verdade que estabelecem mecanismos de controle desses indivíduos, pertencentes a uma ilusória minoria e, por isso, ainda permanecem na invisibilidade. Infere-se, pelo silenciamento de IS1, que o sujeito-enunciador observa as práticas de subjetivação que, escamoteadas por uma perspectiva solidária e positivista em relação ao outro que necessita “estar dentro”, “ser”, “fazer parte” dessa comunidade, não se destacam diante da governança dos líderes que respondem ao bom andamento das questões da comunidade terena. Se assim fosse, IS1 não precisaria adentrar em um trabalho de prestígio para ser ouvido, para ser visto, ou promover um evento que reúne diversos familiares que possuem filhos surdos, da etnia, que ainda não estudam na escola da aldeia, com o intuito de se fazerem ver.

Pelo não dito no fio discursivo, IS1 afirma que as lideranças do Posto Indígena de Cachoeirinha se ancoram nas relações de poder construídas ao longo do tempo, tanto pelas ideologias da sociedade branca, como também nas estratégias ideológicas de certas comunidades étnicas ao tratar o diferente, o anormal, o outro que incomoda na sua especificidade, como aquele marcado pela incapacidade, pela não humanidade, pois, conforme explicitado no primeiro capítulo, aqueles que possuíam “anomalias” não sobreviviam e/ou eram/são escondidos em seu lares, sem contato externo além dos familiares. Ou seja: IS1 atenua que, mesmo depois de quase vinte três anos de sua existência e do nascimento de seus irmãos surdos (no momento da pesquisa, um com 19 e outro com 17 anos de idade), ouviram das lideranças e dos diretores das escolas, durante o evento, que desconheciam essa “problemática” na comunidade e se sentiam sensibilizados e solidarizados com a narrativa da mãe, que, oralmente, nas línguas terena e portuguesa, descreve a trajetória de seus filhos diante das dificuldades no acesso ao direito à educação.

Assim, ao desejar ministrar a disciplina Educação Física, fazer o curso de Letras/Libras, ou Pedagogia, ou Psicologia, o sujeito-enunciador deseja alcançar um outro mundo, por meio da linguagem, como uma forma de estar no outro, como também sair do “eu”. IS1 faz de seu discurso um acontecimento para as lideranças e toda a comunidade terena, juntamente com aqueles que promoveram e discursaram no evento, “Primeiro Encontro dos Surdos Terena”. Sua manifestação ressoa como um enfrentamento às formações discursivas clínica, educacional, ouvintista que promovem a exclusão desses sujeitos no bojo da sociedade. Ao usar o pronome na primeira pessoa do plural (**nós**) IS1 leva consigo todos os seus pares, de modo a posicionar-se diante do outro, compreendendo a alteridade que constitui a ambos, em um mostrar-se ao outro como um sujeito capaz, fragmentado, constituído de uma história, lutas, acontecimentos, descontinuidades, em um movimento constante de re-encontrar-se e perder-se no/pelo olhar do outro.

O sujeito-enunciador em R4 busca a ruptura de estereótipos, resignificando as representações feitas sobre ele e os demais surdos indígenas como incapazes, ignorantes, quer mostrar que existe uma possibilidade de conquista, de realização do desejo de crescer, de se desenvolver, pois aloca seu questionamento em como será o futuro dos índios surdos **(pensar nos índios surdos que terminam o ensino médio / qual diploma teremos oportunidade de ter / quais oportunidades... como?... precisamos pensar em nosso futuro... se vamos querer ser professores para ensinar a língua de sinais...)**. Compreende-se ainda a relevância que o sujeito-enunciador confere à Libras, pois traz, mais adiante, em sua fala, a opção pelo curso de Letras/Libras. Entende-se aqui a importância de tal dispositivo de saber-poder, a Libras, na constituição da subjetividade do sujeito-enunciador, lembrando que, por meio dos recortes anteriores, a língua de sinais de sua casa não lhe oportunizou narrar-se diante do outro. Esse posicionamento faz emergir como efeito de sentido de que, para o sujeito-enunciador, só a partir da Libras, associada à aprendizagem da língua portuguesa, ele conseguiu compreender sua identidade.

Essa marca, tão encrustada em sua subjetividade, aflora a ponto de desconsiderar a língua de sinais emergente do seio familiar dos demais surdos indígenas, pois IS1 assevera que **esse é um desejo meu... de no futuro ensinar as crianças seja por desenhos ou imagens**. Tendo em vista que a Libras apresenta-se na “modalidade visual-espacial” (PIZZO; QUADROS, 2001, p. 61) e que a realidade vivenciada pela criança surda no tocante à alfabetização é difícil, uma vez que ela “[...] vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido ‘alfabetizada’ na sua língua de sinais” (QUADROS, 2006, p. 30), IS1 reafirma seu desejo de ser educador. Pela trama discursiva revela sua preocupação com os demais surdos indígenas: espera que não sofram e não sejam excluídos, como ele foi em seu processo de aprendizagem.

IS1 compreende que a escola tem por objetivo garantir a autonomia e a independência social, afetiva, cognitiva e linguística de seus estudantes por meio da normalização e normatização quanto à aprendizagem da língua oficial do país, e que isso se realiza na modalidade oral-auditiva, com um “falar bem” e “escrever bem”. Para o sujeito surdo e indígena, que carrega em seu corpo traços de uma cultura outra, de uma língua/linguagem outra, por utilizar-se de uma língua de sinais emergente dos aspectos culturais de sua etnia terena, a escrita em língua portuguesa não ocorre da mesma forma como para o (surdo) branco. IS1 se vale dessas concepções e de todas as estratégias que foram utilizadas em seu processo de aprendizagem da Libras e língua portuguesa para sugerir a exploração dos aspectos viso-espaciais como instrumentos que melhor oportunizem ao surdo indígena conceber o mundo novo, onde a língua de sinais se dá como a língua percebida e significada ao longo do processo de constituição identitária como surdo terena. Desse modo, a língua de sinais pode ser vista como a primeira língua, como língua de instrução do aluno surdo indígena e como antecessora, possibilitando a construção da escrita por esses sujeitos, realidade esta bem diferente da que IS1 e seus irmãos viveram, como explanado nos recortes anteriores.

Segundo Peixoto (2006, p. 208) “[...] a língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata de apropriação da escrita pelo ouvinte”. Desse modo, ao querer ser educador, recurso estratégico de enfrentamento da sociedade dominante (terena ouvinte e branca surda e ouvinte), IS1 deseja que o sujeito surdo indígena não seja posicionado pela falta/incompletude, mas, agora, posicionado pela falta/diferença.

Assim, entendemos, a partir de Foucault (1990), que, por não ser neutro, o discurso ganha força no centro de uma prática discursiva com o objetivo de fomentar uma verdade e que IS1 deseja ser esse instrumen-

to de inclusão que promove uma nova construção de verdade sobre os índios surdos. Inclusão essa que realmente ofereça pertencimento com o sentimento de fazer parte, utilizando-se de imagens, desenhos, expressões corporais, para oportunizar aos demais surdos Terena a possibilidade de narrarem-se como sujeitos, de poderem constituir o outro enquanto são constituídos por ele, afirmando uma identidade em oposição às outras pelas maneiras de se representar e apresentar o mundo à sua volta, conferindo sentido às práticas sociais e educacionais. Tendo em vista que fazer uso da língua para expressarem-se é uma manifestação de poder, oportunizada pelo saber, isso permitirá aos surdos terena o uso de estratégias de resistência contra o poder do ouvinte indígena e da sociedade hegemônica branca que insistem em estereotipá-los como incapacitados, sujeitos incompletos, anormais.

Vê-se que o sujeito-enunciador de R4 expressa seu desejo de proporcionar, aos surdos indígenas invisibilizados da aldeia, acesso a tudo aquilo que tem sido interdito a ele e aos seus irmãos surdos (**terminar o ensino médio, diploma, oportunidades...**). Esse sujeito busca coibir a construção de representações negativas que estereotipam, para que os demais surdos terena não tenham, em seus corpos, as cicatrizes da exclusão que o impediu de ser visto como “cidadão civilizado”, com direito à educação, por não possuir o pleno funcionamento de um órgão importante dos cinco sentidos. Desconstruir discursos e significações que os representem como transgressores na sociedade hegemônica. IS1 busca desconstruir a imagem do “bom selvagem” delegada aos indígenas e a imagem do corpo deficiente remetida aos surdos.

Dessa maneira, observa-se que o sujeito índio surdo é considerado anormal, para indígenas e brancos. Na genealogia da anomalia feita por Foucault (1997), esses sujeitos “anormais” assumem posições diante das representações do “monstro humano”, que é visto fora dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade hegemônica (seja na comuni-

dade indígena que o exclui por ser surdo e na comunidade branca, sobretudo na comunidade escolar, que não considera seu fenótipo e sua língua de sinais “cultural”). E, ainda no campo “jurídico-biológico”, o índio surdo parece violar as “leis da natureza”, já que um de seus cinco sentidos parece não desempenhar a função para a qual foi criado. Isso implica dizer, ainda, que a produção da fala também não se realiza plenamente, o que dificulta sua inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento acadêmico em escolas que mantêm uma concepção de educação que só leva em consideração o ensino de uma língua oral-auditiva, sem trazer à baila as questões culturais, étnicas e linguísticas desse novo grupo, que tem direito a uma relação de saber-poder por meio da aprendizagem das línguas oficiais e étnicas, como previsto na legislação brasileira já citada.

Em vista disso, observa-se que “estas mudanças de visões mostram os resultados daquilo que os surdos hoje queremos dizer como sendo um novo jeito de ser surdo. Ser surdo com identificação naquilo que rompe nos aspectos que envolvem a educação no que nos entendia como deficientes” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 2). Explica-se, pois, a nova postura de IS1 que almeja (re)significar a representação que faz de si, sua identidade. E, como ainda acrescentam as autoras, “nosso impulso é para que ela [a educação] não mais fique nas malhas da ‘correção’, mas nas orientações fundamentais que despertam nossa diferença para as condições de existência” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 2).

Retomando a utilização do verbo querer mais infinitivo na discursividade de IS1 (**quero estar dentro de um trabalho, quero fazer curso de Letras/Libras, querer ser professores**), pode-se observar, com Neves (2000), que essa construção sintática indica o controle do sujeito: o sujeito da frase principal (eu) lexicalmente realizado controla a referência do sujeito da completiva de infinitivo. Assim, ao escolher ter uma proficiência nas línguas majoritárias (língua portuguesa para ouvintes e Libras para surdos), o sujeito-enunciador deixa expressa a re-

apresentação de língua como mecanismo de controle, deixando emergir seu sentimento de medo e insegurança em relação aos cursos de nível superior que pretender fazer.

Por ser afetado, constantemente, pela construção de si por meio do olhar do outro, que o localiza no entre lugar onde é promovida uma (re)territorialização das fronteiras entre o universo branco, o terena e o surdo, IS1 percebe que, para alcançar a legitimidade conferida a ele pela futura profissão a escolher, precisa passar por essa transitoriedade em territórios tão complexos e tão distintos, com culturas diferentes, com línguas diferentes. São modalidades de aprendizagem e expressão tão diferentes, que seu sentimento de medo, expresso nos recortes anteriores retorna nesse outro discurso, revelando que, conforme afirma Bauman (2005, p. 16), “as pessoas em busca de uma identidade se veem invariavelmente diante de uma tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’” **(tenho medo / me sinto inseguro...)**.

Como observado em outros autores como Coelho (2001), Kumada (2012), Giroletti (2008), Lima (2013), em relação à educação de índios surdos, para participar do universo do branco, alcançar representatividade social nesse universo, o índio surdo de qualquer etnia, sobretudo o sujeito enunciativo de R4, IS1, precisa ler como o branco, escrever como o branco, “falar” como o branco, ouvir como o branco, de modo que sua busca por ressignificações, por sentir-se um sujeito completo, passa pela sensação de insegurança. Entende-se, portanto, que toda materialidade linguística que compõe o discurso de ressignificação da identidade do surdo terena, por meio da valorização dos aspectos viso-espaciais para uma melhor compreensão do processo identitário diante desse novo mundo para si e para os seus (demais índios surdos da aldeia), inscreve-se numa posição de resistência ao poder colonizador que os controla por meio da língua/linguagem, por meio da interdição do saber, uma vez que “o conhecimento é parte inerente do poder” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 92).

A procura de identificação com o branco, a adoção da cultura do outro, da língua do outro e, de certo modo, a rejeição de sua cultura, a língua instituída no seio familiar e a negação dos seus caracteres fenotípicos vêm demonstrar a assimilação de uma ideologia do “branqueamento” (SANTOS, 2009), que, além de causar a inferiorização e a autorrejeição, a não aceitação do outro étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas uma imagem negativa do outro diferente. É essa imagem negativa promove o distanciamento, ao tempo em que os sujeitos veem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade, a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a eles próprios as causas dessa situação. Os sujeitos surdos indígenas, ao serem escolarizados pela rede urbana de educação, introjetam o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Assim, assujeitam-se a entrar nesse processo de branqueamento, buscando a representatividade social, como as profissões de educador, psicólogo, que não se inserem no histórico-social de sua etnia, na memória discursiva de seu povo.

Com a contribuição de Bauman (2005, p. 97), compreende-se que as identidades “são parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”. Dessa forma, o próximo eixo desse capítulo, observa a representação que o índio surdo constrói ao relatar como acredita que o outro o vê, sendo ele professor, ouvinte da etnia, ouvinte branco, surdo branco ou familiares.

3.2 Como acredito que o outro me vê?: representações de si e do outro

Observamos, no eixo anterior, que a recorrente regularidade no discurso dos surdos indígenas se aloca em um possível sentimento de

exclusão sob o olhar do outro que os estereotipa e os coloca na posição de ignorantes, deixando-os à margem da margem da sociedade hegemônica numa dupla exclusão. Pode ser observado que as formações discursivas clínica e ouvintista compõem a história desses sujeitos marcando-os com uma história de dominação: os surdos passam a ser vistos como dementes, como incapacitados legalmente e como usuários de uma linguagem perversa que os distanciaria da aprendizagem da língua oral. Confirma-se, assim, que “a falta de audição tem um impacto enorme para a comunidade ouvinte, que estereotipa os surdos como ‘deficientes’, pois a fala e a audição desempenham o papel de destaque na vida ‘normal’ desta sociedade” (STROBEL, 2007, p. 26).

Vimos, no capítulo 1, que os surdos foram proibidos de utilizar a língua de sinais e “incentivados” a treinar a fala, em uma tentativa de normalização, sendo, durante muito tempo, vistos ou avaliados pela perspectiva do campo da saúde. Na contemporaneidade, no entanto, a surdez tem sido deslocada do campo médico para o campo linguístico e cultural, tanto no universo acadêmico, quanto nas práticas sociais e esse deslocamento acontece em rede, ocasionando rupturas e realocações outras, reorganizando as relações de saber-poder do povo surdo consigo mesmo e com a sociedade, de modo que os discursos sobre a educação da pessoa com surdez, veiculados pelos próprios surdos, não apenas acompanham os movimentos da história, mas também os engendram.

É buscando compreender melhor os movimentos discursivos sobre o que é ser índio sendo surdo que, neste segundo eixo, observamos as representações do outro produzidas por sujeitos surdos indígenas, com especial atenção a como eles acreditam que o outro os vê (seus pares e o branco), na intenção de buscar, na tessitura discursiva enunciada pelos sujeitos, fios que compõem a trama de seu processo de constituição identitária.

Vale retomar que, segundo Coracini (2007, p. 240), a construção da identidade se relaciona com a questão da representação e essa noção,

para a autora, é inerente às relações estabelecidas pelo sujeito com o outro, com o que lhe é exterior. Nas suas palavras: “[...] toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas, elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Como mencionado no segundo recorte (R2), a temática do professor será explorada nesse segundo eixo, pois naquele momento a análise voltava-se à representação que o índio surdo (IS1) faz de si, fazendo menção à posição sujeito do professor em seu discurso.

No eixo anterior, ao longo da análise, foi possível perceber que a figura do sujeito professor interfere de forma direta e indireta na constituição da subjetividade dos surdos indígenas. Os enunciadores trazem em seu discurso um posicionamento de conflito entre a imagem negativa das práticas pedagógicas oferecidas aos índios surdos, mas também um objeto de desejo, (re)significando a representação de professor, motivando-os a cursar graduações que os possibilitem serem professores também. Desse modo, observar a representação que o índio surdo atribui ao sujeito professor assume relevância para a análise, possibilitando a compreensão da maneira como o surdo indígena se constitui e é constituído na posição discursiva de aluno, levando em conta o jogo das relações de saber-poder entre tais sujeitos.

Quando questionado sobre o que considera ser mais difícil na instituição escolar urbana, por estar cursando o ensino médio regular, o sujeito surdo indígena (IS2) remete à figura do professor e profere o seguinte:

R5 - IS2: **fala fala...** às vezes **fala demais... escreve demais...** muitas atividades e termina rápido... escreve na lousa e quando passo para o caderno olho o que escrevi e o que está na lousa não sei identificar... [...] eu **mostro** meu caderno... **chamo o professor...** chamo várias vezes... **mostro** o que preciso... [...] a

atividade **mas não tenho resposta...** não compreendo... e ele escreve rápido na lousa... [...] os professores não sab... os professores viam meu material... eu **mostrava** para eles **mas não tinha Libras... não sabiam...** só **falavam e falavam... apontavam** e me **mostravam** a lição [...] os professores **não sabiam Libras...** eles **oralizam só... falam mostram** aos colegas... **mostram** o conteúdo pra mim... eu pedia explicação das palavras **mas** eles **não sabiam me explicar** o que eu **não sabia do português** / o professor vinha eu **mostrava** que não tinha entendido **mas...** os professores... **não me entendiam...**

Como visto anteriormente, esse sujeito-enunciador se desloca da aldeia para ter garantido seu direito de acesso à educação em uma escola urbana. Já sob um discurso de inclusão social, a escola insere esses alunos junto aos demais, em classe regular, na busca por adequar-se ao macrodiscurso político educacional de inclusão, de modo que o professor fornece aos alunos surdos indígenas as mesmas atividades oferecidas aos alunos ouvintes brancos, na tentativa de fazê-los sentir-se incluídos. Observa-se, no entanto, no discurso de IS2, que essa tentativa de torná-los iguais aos demais, destaca de forma negativa as limitações dos surdos indígenas de modo que sua alteridade é silenciada e sua aprendizagem em relação ao conhecimento menos contemplada.

Observa-se que o sujeito-enunciador deste recorte se posiciona com resistência ao ensino tradicional normativo que desconsidera o saber dele por não ser o mesmo de um ouvinte. Sob o valor frequentativo, o uso de verbos no presente, acentuado pela repetição e pelo operador de intensidade “demais” em **fala fala... às vezes fala demais... escreve demais...**, deixa expresso sua crítica ao ensino tradicional em vista das estratégias estabelecidas no discurso pedagógico de hoje que busca utilizar dos conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes para apropriação dos saberes institucionalizados. IS2 se apropria do seu lugar na ordem do

discurso, de modo que em seus dizeres, as vozes discursivas que regulam e emergem do enunciado evocam instâncias de poder. Poder que IS2 almeja para ressignificar a forma com que o ensino está sendo construído e (re)passado na sala de aula por parte do professor, pois se utiliza de verbos no imperfeito, também com valor frequentativo, demonstrando a ocorrência de ações habituais, voltada à pedagogia ouvinte.

É possível ver que o índio surdo representa o professor como aquele que lhe promove exclusão, pois seu posicionamento pedagógico de escrever rápido e utilizar-se da oralização não possibilitava a IS2 a compreensão das palavras copiadas da lousa, nem da atividade a ser desenvolvida. Além do recurso da oralização, a falta da comunicação por meio da Libras leva o professor a usar gestos e oralizar, como pode ser observado em **só falavam e falavam... apontavam e me mostravam a lição [...] os professores não sabiam Libras... eles oralizam só...**

Como um possível efeito de sentido, a narrativa do sujeito-enunciador, em R5, parece denunciar todo o discurso em torno da inclusão escolar das pessoas com deficiência, neste caso específico, com a aprendizagem da língua portuguesa escrita para surdos. Na narrativa de IS2, é possível compreender que, por não haver uma forma de comunicação consolidada entre professor e aluno, pelo fato de o professor transferir o conteúdo oralizado para a lousa de maneira rápida, sem uma explicação que gere compreensão da atividade proposta para a sua execução, como é oportunizada aos demais alunos (ouvintes brancos), a atuação pedagógica do professor assume uma natureza fragmentária, dimensionando, de forma reduzida, diluída e simplificada, a relação do surdo com a aquisição do conhecimento na instituição escolar.

IS2 significa a representação do professor como aquele que é mediador do conhecimento para a classe (exceto para ele), que oportuniza acesso ao dispositivo de poder por meio da inscrição de um saber aqui contido na língua escrita da sociedade hegemônica. O sujeito-enuncia-

dor, revela, mais uma vez, as marcas de um passado marcado pela marginalização, como pode ser notado ao longo desta pesquisa, que reconhece na Libras, atrelada ao uso da língua portuguesa escrita, sua inscrição como sujeito de “valor” à sociedade, seu posicionamento como cidadão de direito, visto que aos demais alunos, brancos ouvintes, esse direito é assegurado pelo/no uso da língua/linguagem. Parafraseando Orlandi (1999), o surdo indígena, ao observar a posição que o sujeito professor assume, espera que ele aja de uma determinada forma, como aquele que promove o respeito à alteridade e garante o acesso ao conhecimento, e não de outra, que, ao padronizar ou homogeneizar a classe, na tentativa de fazer que os diferentes se sintam incluídos, os exclua em suas diferenças. O desejo de IS2 é um lugar onde os surdos indígenas possam ser incluídos pela escola sem discriminação, sem preconceito, sem distinção quando comparado aos demais alunos da escola.

Faz-se necessário lembrar aqui que a proposta de inclusão prevê que “[...] todos os alunos têm direito de aprender juntos independentemente de suas condições físicas, linguísticas ou outras” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6). A escola e os professores se deparam, porém, com condições pedagógicas e de infraestrutura, entre outras, que parecem configurar-se como insuficientes para que o processo de ensino e aprendizagem, em um contexto de educação inclusiva, se estabeleça. Dessa forma, o sistema educacional traz, em sua memória discursiva, resquícios de problematizações outras no que tange à educação da pessoa com deficiência. Interdiscursos que entrelaçam a trama discursiva educacional e se apoiam nos textos legais que buscam legitimar um poder entre as estratégias de saber. Assim, como na escola da aldeia que exclui o índio surdo, as instituições escolares urbanas recebem os alunos em situações de deficiência, “integrando-os” sem as devidas medidas que deveriam proporcionar condições de os estudantes surdos indígenas se desenvolverem com os mesmos direitos de todos os alunos. Isso reforça a imagem que IS2 faz de si como descrito no primeiro eixo: um sujeito a

ser corrigido (FOUCAULT, 1997), que se reconhece pelo olhar do outro como ignorante, incapaz, perdido, reprovado na escola e na sociedade hegemônica ouvinte branca, como também em sua comunidade ouvinte terena.

Esses resquícios alocados na memória discursiva, resgatados nas práticas pedagógicas do sujeito professor e mencionados em R5, se dão devido à recorrência de discursos e interdiscursos nos quais a educação tradicional sempre se manteve ancorada, em que o professor se vê e é visto como único responsável pela aprendizagem dos alunos. Vimos, no primeiro capítulo, que a educação de surdos e a educação escolar indígena trazem grandes marcas de um processo de colonização em que a escola serve como agente colonizador que favorece o apagamento das singularidades e que diversos discursos oficiais buscam “normalizar”, pela força da lei, aqueles que não se enquadram no “padrão” aceitável pela sociedade, numa tentativa de negação da diversidade.

Um exemplo claro foi o Congresso de Milão, organizado, patrocinado e conduzido, em especial, por defensores do “oralismo” (princípio que busca desenvolver a fala dos surdos), fazendo prevalecer o método oral puro no ensino de surdos. Esses debatedores contavam, para tanto, com o prestígio político e econômico de cientistas que apregoavam o controle e até a proibição da língua de sinais na educação de surdos ao decidirem pela adoção do treinamento da fala e da audição, o que, em seguida, permitiu a utilização do método que consistia em associar o treinamento fonoaudiológico com a língua espaço-visual a que o surdo estava submetido (método de comunicação total pelo qual tais sujeitos de pesquisa passaram em sua infância). Isso é denotado pelo uso dos verbos “falar”, “mostrar”, “apontar”, “escrever”, enunciados em R5.

A memória discursiva concerne ao que se inscreve na constituição do sujeito e, assim, sustenta o (in)dizível desse sujeito, pois onde se produz memória produz-se linguagem: uma forma de o sujeito se dizer

e dizer o mundo, de modo que dispensa rememoração, porque ela já está registrada nos corpos, já se inscreve no corpo, a partir da intervenção do Outro (CORACINI, 2003). Os discursos que rondam escolas, salas de aula, professores do ensino regular e educação superior, instituem uma discutível didática possível de ser trabalhada com o estudante surdo no ensino regular: posicionar-se em frente ao surdo, falar de maneira pausada, crente na capacidade do surdo de realizar a leitura labial de todas as palavras, evitando falar enquanto se escreve na lousa devido a impossibilidade de o surdo ver articuladas as palavras na boca do enunciador. Assim, utilizar-se da modalidade oral para oferecer ao surdo indígena conhecimento parece uma tarefa árdua e pouco eficaz, como descreve IS2, ao enunciar: **chamo o professor... chamo várias vezes... mostro o que preciso... [...] a atividade mas não tenho resposta... não compreendo... [...] eles não sabiam me explicar o que eu não sabia do português / o professor vinha eu mostrava que não tinha entendido mas... os professores... não me entendiam.**

Aqui vemos expressa a condição do professor e da escola diante do novo, do diferente, demonstrando o distanciamento entre o que está previsto em lei e o que realmente acontece na prática pedagógica escolar. Conforme assegura o inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O Estado fez valer o prescrito ao colocar pessoas com deficiência no ensino regular, mas há ainda um déficit muito grande quanto à formação desses profissionais para lidar com a questão das diversidades linguísticas, culturais e sociais das pessoas que apresentam alguma limitação física, intelectual, entre outras.

Assim, em algumas escolas e clínicas ainda circula um discurso ouvintista que possui o objetivo de normalizar o surdo. Tal discurso se

materializa em um método de ensino denominado método oralista que advém de uma concepção clínico-terapêutica da surdez. De acordo com Botelho (1998, p. 36), para esse modelo a surdez é medicalizada e o fundamento é a “obstinação pela luta contra a deficiência, sob a premissa de que há déficit”. Para o autor, como consequência, cria-se um círculo de “baixas expectativas pedagógicas”, e, quanto à língua de sinais, esta não é permitida e muito menos utilizada no processo de ensino-aprendizagem nos eventos comunicativos entre professor e aluno surdo (BOTELHO, 1998, p. 36).

Não se vê, pois, ressignificada a educação de surdos, num trabalho de desconstruções de concepções e reconstrução de novos sentidos. Situações como esta: **eu mostro meu caderno... mostro o que preciso... eu mostrava para eles mas não tinha Libras... não sabiam... só falavam e falavam... apontavam e me mostravam a lição... eles oralizam só... falam mostram aos colegas... mostram o conteúdo pra mim...** ainda são vistas nas escolas. A incidência constante dos verbos “mostrar”, “apontar” junto ao verbo “falar” denotam a representação de que o surdo precisa comportar-se como ouvinte para ser reconhecido, caracterizando essa prática como uma “identidade mascarada de ouvintes” (STROBEL, 2007).

Pode-se observar, em R5, que a língua de sinais é desprezada nessa prática do professor por pairar ainda a crença de que ela, a língua de sinais, pode impedir o desenvolvimento da linguagem oral, de modo que, de maneira inconsciente, a atuação do professor expresse sua opinião sobre a defesa de que o intenso treino de leitura labial para os surdos lhes possibilite conversar com ouvintes. Resgatam-se, via memória discursiva, discursos em que a surdez surge como deficiência do intelecto: o “[...] ‘mudo’ do ‘surdo e mudo’ surge não só para fazer referência à mudez, como também à fraqueza da mente” (LANE, 1992, p. 24 apud STROBEL, 2007, p. 23). Por isso a possível resistência em buscar na Libras

subsídios para estabelecimento de comunicação e proximidade com o estudante surdo indígena.

Vale ressaltar que, no momento de enunciação do discurso, o sujeito-enunciador conta com apoio de um tradutor/intérprete de Libras em sala e estuda nessa escola há pelo menos sete anos, convivendo com a maioria dos professores nesse período.

Pode-se compreender, pelo não dito do fio discursivo, que, em R5, IS2 age com resistência à relação de poder que determina que só o saber da/na língua da sociedade hegemônica tem espaço na instituição escolar. Ao estabelecer o campo semântico da oralidade, da escrita, o sujeito-enunciador evidencia a exclusão da língua de sinais, que não é percebida pelos professores e demais ouvintes como um dispositivo de inclusão e acesso ao saber. Assim, exclama sua incompreensão diante do conteúdo exposto e copiado em sala devido à não utilização da Libras pelos educadores: **mas não tinha Libras... não sabiam... os professores não sabiam Libras... os professores... não me entendiam...**

Tem-se aqui o apelo do surdo indígena para que sejam observadas as diferenças linguísticas entre a língua de sinais e as línguas orais, buscando a reflexão de que são usuários de uma língua que não é o português, mas uma língua de modalidade diferente, viso-espacial, e que possui uma gramática distinta da língua portuguesa, em que a audição não é o principal meio de acesso à capacidade humana da linguagem e de que a possibilidade de atuar no mundo não se dá, apenas, por meio da oralidade. O desejo de IS2 de compreender as atividades elaboradas pelo professor, que o motiva a chamá-lo, a mostrar seu caderno, faz emergir o sentimento de ter domínio sobre a língua do outro, de sentir-se pertencente a um lugar. Na condição de entre lugar e entre línguas a que os surdos indígenas são submetidos, a ânsia pelo pertencimento, por fazer parte de um grupo, de um espaço social, é querer sair da condição de marginalizado imposta pela sociedade colonizadora.

Observa-se, diante das estratégias pedagógicas do professor e do embate entre línguas experienciado pelo sujeito-enunciador, que IS2 ainda não se inscreve na língua portuguesa, pois, como afirma Righi (2011, p. 247), “é a capacidade de se ver naquelas línguas, de se sentir e de dizer ‘eu’ nelas, que o leva a se inserir como sujeito e constituir uma outra identidade híbrida, forjada nesse entre línguas”. Mesmo a autora tratando de uma situação em que um jovem se vê numa condição entre-línguas, sob a condição de aprendizagem de outras línguas hegemônicas, do centro capitalista, parece-nos pertinente sua contribuição à situação dos surdos indígenas. A Libras se coloca como hegemônica em relação à língua de sinais emergente da/na comunidade terena e a língua portuguesa estabelece sua hegemonia sobre estas e a língua terena dos habitantes da aldeia em que os sujeitos (con)vivem, alimentando o sentimento de exclusão, impedindo-os de assumir uma identidade de alunos aprovados, cumpridores das atividades pedagógicas dadas pelo professor.

Para dar prosseguimento à reflexão das implicações da representação do outro na constituição subjetiva de como o índio surdo acredita que o outro o vê, observamos um contraponto sobre a figura do professor que, diante da pergunta sobre o que IS2 mais gostava na escola, um posicionamento se destaca em sua resposta tímida. Vejamos:

R6 – IS2: **educação física... educação física** só... **educação física** é bom... gosto de muitas coisas... não sei explicar... **educação física** é bom... matemática é bom... gosto de **professores substitutos**... são bons... acho que só... eu gosto de estudar... acho bom... estudar...

Observa-se que ao relatar que gosta da disciplina Educação Física, o sujeito-enunciador expressa um distanciamento com relação a outras disciplinas incluindo Língua Portuguesa e a alguns professores. Pode-se inferir que a Educação Física, como área do conhecimento do currículo escolar que tem como objeto de estudo a cultura corporal de

movimento, é capaz de transmitir comportamentos, sentimentos, valores coletivos e sociais, como também é capaz de propiciar a descoberta de novos conhecimentos e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, utilizando-se de expressões corporais e movimentos como formas de comunicação não-verbal. Como um dos possíveis efeitos de sentido justifica-se que o distanciamento sentido por IS2 em relação às demais disciplinas se ancora na distinção marcante entre elas, tendo em vista que a Educação Física se utiliza de mecanismos mais próximos às capacidades naturais do sujeito surdo ao fazer uso de seu próprio corpo para que a atividade tenha sentido, lhe agregue sentido.

Para o sujeito-enunciador essa aula é vista como vivência impregnada de corporeidade do sentir e relacionar-se onde se pode celebrar a diferença e experiências de conhecimento do corpo e seus limites, permitindo que IS2 descubra o mundo ao seu redor por meio de vivências corporais, usando seu corpo em tom de igualdade aos demais. Infere-se que a disciplina Educação Física parece desconstruir a representação do surdo indígena como o corpo deficiente visto nas demais disciplinas, agregando-lhe uma significação outra que lhe gera prazer, que o faz gostar da disciplina.

Da mesma forma, a figura do professor substituto atrela ao sujeito-enunciador pontos de identificação nesse processo de construção identitária. Ao afirmar, entre os segmentos que ele gosta na escola, IS2 faz menção à representação dos professores substitutos como “bons” (**gosto de professores substitutos... são bons...**). Seu posicionamento frente ao profissional que se caracteriza por ser a “pessoa que faz as vezes de outra; que substitui ou supre” (FERREIRA, 2009, p. 753) deixa escapar o sentimento de identificação com aquele que também está à margem como o próprio índio surdo. Quando IS2 profere **gosto de professores substitutos... são bons... acho que só...** tenta silenciar os sentimentos e os pensamentos que corrobora em relação aos professores substitutos

também estereotipados em relação ao lugar do outro, pois o professor substituto assume a identidade do professor regente da sala, aplica aos alunos aquilo que o regente aplicaria, precisando se representar como o outro na busca de tentar ser ele mesmo. Corrobora IS2 quando sente que precisa ser branco e ovinete para alcançar visibilidade dos professores das demais disciplinas, para conseguir ser aceito e aprovado junto aos demais.

No recorte abaixo (R7) a atenção se volta à concepção pós-modernista de práticas educacionais que percebem o outro em sua alteridade, oportunizando um novo olhar sobre as diferenças constitutivas do fazer escola, fazer educação, em que irmão de IS2 (IS1) se depara com outra realidade sobre a educação escolar após ele ter mudado de cidade. Quando o sujeito-enunciador do recorte se muda para a capital do estado, numa cidade com mais recursos em vista da cidade onde residia com sua família, IS1 percebe que as significações acerca do ensino-aprendizagem da pessoa com surdez, no ensino médio, são outras, permitindo-o experimentar um universo linguístico diferente:

R7 - IS1: quando me mudei para Campo Grande foi algo **novo** em minha vida... a mudança pra lá me oportunizou conhecer **sinais novos** que eu nunca tinha visto / sinais diferentes dos **sinais aqui da aldeia e da cidade** / lá em Campo Grande eles usam uma Libras um pouco diferente daqui... diante dessa **nova forma de comunicação** eu via o quantas coisas eu ainda não sabia... o quanto ainda tinha para aprender / por que haviam pessoas que me ajudavam com os **sinais novos**... eles conversavam com alguns sinais bem **diferentes**... vários sinais que eu não via aqui... que não usam aqui... eu recebia **orientações novas** / **sinais novos**... quando comecei o primeiro ano do ensino médio passei a estudar muito mais até que consegui ser aprovado.

Aqui é possível perceber um modelo sócio-antropológico, baseado nos estudos culturalistas, para a educação escolar, defendido por surdos usuários da Libras e alguns ouvintes sensibilizados pela causa dos surdos. O discurso desse modelo, passível de leitura em obras como os *Estudos surdos*, considera o aprendizado da língua de sinais essencial na vida dos surdos. Nesse caso, os surdos usuários da língua de sinais são compreendidos como membros de uma minoria linguística, que, além de partilharem uma língua, partilham uma mesma cultura. Isso gera uma representação distinta das que temos visto, como a do sujeito surdo indígena que se vê (ou é visto) como ignorante, incapaz ou inapto. Há uma sede pela busca de conhecimento, de aprovação, agora voltada a uma comunidade que lhe oportuniza pertencimento, novas descobertas, identificações outras.

Ao perceber que, no ambiente escolar, há **sinais novos**, IS1 descobre uma **nova forma de comunicação** que afirma ter mudado sua vida. Reafirma ter acesso ao conhecimento sobre uma nova relação de força, onde poder e saber coabitam o mesmo espaço institucional, pois se reconhece, interage, consegue ajuda de pessoas e tem a oportunidade de conversar utilizando sinais com o outro. Aqui, o outro professor e aluno (eles) são representados como detentores de um saber que vai além do saber científico, interferindo no saber sobre a vida, sobre a comunicação, ao novo lugar que merece até uma comparação com a cidade e a comunidade de onde o sujeito-enunciador nasceu e (con)viveu por tantos anos, bem como a cada escola em que estudou (**lá em Campo Grande eles usam uma Libras um pouco diferente daqui...**).

Em R7, é possível perceber sensações contraditórias e ambivalentes quanto à presença do outro na constituição da subjetividade de IS1, em que o outro, enquanto estrangeiro, externo, pode ser imaginariamente repulsivo e atraente ao sujeito-enunciador (CORACINI, 2003). Quando esse outro mobiliza o desejo do sujeito, incidindo sobre seu modo de ser

e de atribuir sentido ao mundo em que vive, se torna parte de si. Assim, por mais estranho que seja o outro, devido à representação negativa de alguns professores das escolas em Miranda, inscrito em uma memória discursiva de exclusão, uma ressignificação ocorre, oportunizando, a IS1, uma (des)(re)construção acerca da representação do sujeito professor, a partir de novas significações do fazer escola, agora estudando no ensino médio em Campo Grande. Essa nova maneira de pensar a alteridade no fazer escolar, essa oportunidade de interagir com o outro, se relacionar mais abertamente com outro, seja ele professor, aluno e gestão da escola, traz ao sujeito-enunciador algo de familiar, algo que o acolhe, que o constitui, que lhe atribui novos sentidos sobre si, desconstruindo aquela identidade negativa de si (como vimos nos recortes anteriores em que o sujeito índio surdo se vê ignorante, incapaz, inseguro), uma vez que a identidade é interpretação de si (pelos outros e por si) e do outro (por si e pelo outro) (CORACINI, 2007).

O que se viu até o momento foi uma dispersão dos discursos que ditam as práticas pedagógicas dos professores, pautados em um processo modernista de escamotear o múltiplo e o heterogêneo por trás de uma aparência totalizante, única e homogênea (BHABHA, 2001) e que se aplica a vários aspectos culturais, históricos, ideológicos da educação dos surdos indígenas passando, agora, a ser desnudados no atual contexto pós-moderno, pós-colonialista. Assim, onde a diferença era vista como indicio de normalização e normatização (FOUCAULT, 1997), para os profissionais da educação inseridos neste novo discurso sobre a inclusão do surdo como minoria linguística, percebe a “diferença” como estando em outro “local”, num entre-lugar que é constitutivo do sujeito. De modo que, no discurso do sujeito-enunciador ele parece ser representado pela nova escola, em R7, como aquele que se encontra invariavelmente no cruzamento ou travessia de histórias, culturas e ideologias múltiplas e heterogêneas, que contribuem de formas variadas e complexas para a sua formação e, por ser atravessado por essa heterogeneidade que o consti-

tui, passa a ser visto como híbrido em sua formação, em seu processo de constituição identitária (BHABHA, 2001).

A partir das contribuições acerca do hibridismo expostas no segundo capítulo deste livro, temos que os sujeitos surdos indígenas passam por um processo formador conflitante constante, dinâmico e incessante de linguagens, identidades, culturas, ideologias, entrecruzamentos, travessias e interações mútuas compondo aquilo que vem a ser um sujeito índio surdo.

Para mais explorar esse processo de constituição do sujeito surdo terena, nos recortes a seguir (R8, R9, R10) adentramos nas representações emergentes do/no território indígena, em que vemos refletida as práticas discursivas estabelecidas na/pela instituição urbana reverberarem no posicionamento dos sujeitos em meio as relações intersubjetivas na aldeia. Os recortes a seguir remetem-se a representações que IS1 faz de si e do(O)utro fora do ambiente escolar. Neles podem ser observado os pontos de identificações do sujeito-enunciador com o outro (família, amigos ouvintes da aldeia), que expressam uma ilusão necessária de completude sob uma in(ex)clusão do sujeito, alimentando sentimentos que justificam a introjeção de representações negativas que o afirmam como um corpo estranho aos demais, um corpo deficiente, um sujeito da falta.

No recorte a seguir, R8, vê-se que sua relação com os ouvintes da aldeia, sejam eles familiares ou amigos, lhe causam o desconforto da presença/ausência. Mesmo estando numa situação de convívio, relacionando-se por meio de uma atividade típica dos moradores da aldeia (a roda de tereré⁴), das atividades diárias de casa, há um estranhamento com o outro que o faz perceber-se como diferente:

⁴ Bebida típica sul-americana feita com a infusão da erva-mate (*Ilex paraguariensis*) em água fria, de origem guarani. Ritual entre familiares e amigos que se formam em roda, sobretudo durante o dia, na hora de descanso, motivando um bom relacionamento entre os participantes do grupo.

R8 – IS1: a tarde eu ia tomar tereré e ficava triste... me sentia um ignorante por que eu não conseguia me comunicar [...] **tomando tereré com os amigos e a família eu me sentia ignorante...** em **tudo** o que eu ia fazer no dia a dia.... [...] nos reuníamos para bebermos alguma coisa... depois íamos para o campo de futebol... **bebíamos** com os colegas e **fazíamos** várias coisas... todos os dias **estávamos** juntos lá... **sempre** a tarde... eu dormia tarde pensando o quanto era ignorante sobre as coisas... eu me sentia assim todos os dias.

Pode-se observar que o sujeito-enunciador deste recorte, R8, se inscreve numa relação de conflito entre o eu e o o(O)utro, numa ilusão em acreditar que estar com o outro é sentir-se incluído. Isso é possível de ser verificado por meio do uso nos verbos no pretérito imperfeito. Por mais que IS1 afirme que se sentia ignorante, triste pela falta de uma comunicação estabelecida com o outro, nota-se que o sujeito-enunciador realizava ações contínuas com o “grupo”: **nos reuníamos, bebíamos, íamos, fazíamos, estávamos.**

Compreende-se, dessa forma, que esse embate entre o eu e o outro, na relação em sentir-se aceito, em estar junto, emerge porque o sujeito está sempre em busca de sua essência, do seu eu, da coerência, sem perceber que é no Outro que ele se define, pelo “não-eu” (CORACINI, 2007), uma vez que a identidade por ser relacional é marcada pela diferença (BHABHA, 2001). Essa diferença que exclui parece ficar acentuada ao final do dia, pois IS1 afirma que ao deitar-se reflete sobre a suposta ignorância em relação ao ser/estar outro.

A anáfora encapsuladora, **tudo**, reforça essa ideia de presença/ausência sentida pelo sujeito-enunciador. Quando profere: **em tudo o que eu fazia no dia a dia**, revela, por meio da trama discursiva que, por mais que tentasse realizar tudo o que os ouvintes realizavam como atividades do dia a dia, o efeito de sentido é de não reconhecimento de seus atos,

de invisibilidade. Tomar tereré, jogar futebol, se reunir para beber juntos aos ouvintes da aldeia, sejam eles amigos, colegas ou familiares, não trazia ao sujeito-enunciador a sensação de pertencimento. Observa-se, pelo não-dito no fio discursivo, que IS1 projeta uma autoimagem que se frustra ao longo do dia, quando se sente um ignorante ao ir deitar: **eu dormia tarde pensando o quanto era ignorante sobre as coisas... eu me sentia assim todos os dias**. Esse sentimento de frustração é reforçado e possível de ser verificado quando, na sentença: **fazíamos várias coisas... todos os dias estávamos juntos lá... sempre a tarde...** IS1 não alcança visibilidade no território que está inserido. O fato de especificar a intensidade de suas tentativas de aproximação (**todos os dias estávamos juntos lá**) e a determinação de que o agrupamento se dava **sempre** no período da tarde, reforça o valor durativo e habitual das ações e sentimentos, somado ao uso de verbos no pretérito imperfeito do indicativo.

Vê-se, aqui, que a tentativa dos ouvintes terena em inserir IS1 nas atividades do dia a dia, como uma proposta de incluí-lo ao meio, na realidade atenua o sentimento de exclusão, pois, diante da afirmação: **me sentia um ignorante por que eu não conseguia me comunicar**, demonstra que os ouvintes amigos, colegas e familiares, não se atentavam à diferença linguística e cultural a qual o índio surdo se inscreve. Essa falta de comunicação se dava pela não utilização de uma língua de sinais compreensível àquele que foi incluído no grupo, nas atividades. Observa-se que, a comunicação se estabelecia de maneira oral e/ou incompreensível ao sujeito surdo terena, corroborando o seu sentimento de exclusão e frustração em meio as relações intersubjetivas estabelecidas em meio a essa presença/ausência. Presença por estar juntos aos demais, porém, que não confere ao sujeito-enunciador a completude desejada, pois, por não compreender a língua oral da etnia, a comunicação estabelecida pelos ouvintes, IS1 se torna ausência, o “não-um” desse espaço discursivo, de modo que o próprio índio surdo não se veja, não se reconheça em meio a sua família e amigos, representando-se, novamente, como ignorante.

Como uma estratégia de resistência IS1 aproveita a oportunidade de ensinar a língua de sinais a um ouvinte da comunidade indígena. No recorte a seguir, o sujeito-enunciador relata sua experiência com um ouvinte que passa a ser seu amigo e a estar com ele em vários momentos. Assim, destaca-se a disparidade entre os ouvintes terena, aquele motivado a conhecer o universo linguístico ao qual IS1 está inserido, para então fazê-lo se sentir incluído, e os demais ouvintes da etnia que não expressaram essa preocupação quando o inseriram nas atividades do grupo, pois, em R9, o sujeito-enunciador afirma que a postura de aprender sua língua é uma forma de extinguir os preconceitos acerca do corpo surdo.

R9 – IS1: amigo vinha tomar tereré aqui comigo... [...] ele vinha e sempre estávamos juntos / **eu ensinava os sinais** pra ele e aos pouco ele ia aprendendo... evoluindo... [...] **sempre cuidávamos um do outro...** [...] **não tinha preconceito** por que ele sempre evoluía na comunicação comigo... sabia que **eu precisava de alguém pra conversar e explicar** para aqueles que não me entendiam **que não podia ter preconceito...** que eu gostava de todos como amigo... eu sinto **muitas saudades** do amigo...

É sabido que não há sentido que não tenha sido arregimentado por uma exterioridade histórico-social, dessa forma, o que pode ser notado ao longo dos recortes analisados e, mais precisamente, em R9, é que os sujeitos índios surdos são/estão inscritos em “um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricas quanto às relações de poder/saber que os determinam” (SKLIAR, 2009, p. 10). Em R8, IS1 é representado como sujeito da falta, uma vez que sua identidade é vista, pelos ouvintes, somente pelo aspecto biológica, como deficiente. Por não ouvir, compreender e reproduzir a língua oral dos ouvintes do grupo, o sujeito-enunciador é excluído dentro do grupo que o insere, de modo que essa exclusão é evidente e sentida por ele. Mas, em R9, o surdo terena passa a assumir a posição-sujeito daquele que domina uma língua, que

tem conhecimento, que é capaz de realizar a atividade de ensinar para aquele que não sabe.

Tendo em vista que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 19), IS1 se apodera das relações de saber-poder que lhe estão disponíveis e entra na ordem do discurso utilizando-se do **eu ensinava os sinais pra ele e aos pouco ele ia aprendendo... evoluindo...** para manifestar sua resistência aos discursos e práticas assimétricas sobre o corpo deficiente da surdez, a desconstruir verdades cristalizadas que perpassam a sociedade com relação à representação identitária destes, que relegam ao índio surdo uma dupla posição marginalizada e estereotipada na conjuntura social brasileira.

Nota-se que há um contraponto, uma reviravolta discursiva quando IS1 se coloca numa posição de superioridade em relação ao ouvinte. Como detentor do conhecimento sobre a língua de sinais, o sujeito-enunciador marca, discursivamente, a posição-sujeito aprendiz do ouvinte terena em **aos pouco ele ia aprendendo... evoluindo... evoluía na comunicação comigo...**, fazendo emergir, pelo não-dito do fio discursivo, uma inferioridade. O novo como ideal do eu transporta o sujeito a outra posição subjetiva que, inevitavelmente, carrega o antigo, de modo que IS1 procura demonstrar, na resistência, que é superior ao ouvinte que busca aprender a se comunicar com ele, uma vez que este não sabe utilizar-se dos sinais, que precisa aprender e a evoluir na comunicação. Porém, de acordo com o esquecimento número dois de Pêcheux (ano), ao ter a ilusão de que seu dizer expressa apenas o sentido que acredita ter, encontra-se silenciado a condição de inferioridade de IS1, pois em seu dizer demonstra precisar do outro para que cuide dele (**sempre cuidávamos um do outro**), ou seja, IS1 se vê como inferior aos demais ouvintes da etnia, e por isso precisa de cuidados.

Para o sujeito-enunciador, somente após aprender os sinais da língua viso-espacial, a evoluir na comunicação, o ouvinte poderia entrar na ordem do discurso e estabelecer, com IS1, uma relação de poder ancorada pela relação do saber. Observa-se que há um desejo, ainda que ilusório, de IS1 submeter o outro, amigo ouvinte, ao controle por meio do conhecimento, da língua/linguagem. O sujeito-enunciador se usa daquilo que lhe falta e que o outro possui (ouvir e falar por meio de uma língua oral-auditiva) como uma forma de suprir e/ou amenizar o insucesso nas relações intersubjetivas estabelecidas com os demais ouvintes, buscando utilizar-se da voz do outro para expressar a sua voz.

Ao buscar as acepções semânticas do verbo **cuidar** em Ferreira (2009, p. 279) tem-se: “1. ação de tratar de algo ou alguém; zelar ou tomar conta de algo ou alguém; 2. preocupar-se com ou assumir a responsabilidade de; 3. dar atenção a; reparar ou notar; 4. manifestar interesse ou atração por”, entendendo que IS1 e o amigo ouvinte da etnia, portanto, a partir de suas (rel)ações e de seu “encontro” com o saber-poder, estabelecem um contato em que o poder se reveste de caráter estratégico sob (re)significações sociais. Sob a possível atração pela língua do outro, pela troca mútua de saberes e “favores”, IS1 e o ouvinte estabelecem uma (rel)ação de cuidado, de zelo contra aquilo que o faz sentir ignorante sob o olhar do outro, conforme expresso no recorte. Assumem juntos um contrato social sobre a defesa da não estereotipação do índio surdo, buscando a quebra de preconceitos. Ao proferir [o aprendiz ouvinte] **sabia que eu precisava de alguém pra conversar e explicar para aqueles que não me entendiam que não podia ter preconceito**, IS1 revela que o preconceito existente na comunidade indígena em relação ao índio surdo isola-o a ponto de fazê-lo sentir sozinho, sem ter com quem conversar, mesmo estando juntos aos demais em atividades que deveriam ser prazerosas como jogar futebol, tomar tereré, se reunir para beber.

Entende-se, a partir de Foucault (1996), que IS1 luta para exercer o poder do discurso e (des)construir um discurso do poder ao dar espaço para que o outro adentre o seu universo linguístico cultural. Como dispositivo de resistência e exercício de poder, o sujeito-enunciador legítima a língua de sinais como estratégia de saber-poder, tornando-a, assim, em um instrumento de inserção do ouvinte terena (e de si mesmo) no cenário social discursivo, demonstrando o valor que IS1 atribui à língua viso-espacial, sua língua materna e a língua do outro. O fato de não conseguir se comunicar com a sociedade do seu entorno, demonstra o apelo de IS1, que precisa utilizar-se do outro para ter reconhecida sua existência ali no seio da comunidade onde nasceu e viveu, faz uso da voz do outro para alcançar visibilidade e ser protegido por aqueles que o faz sofrer com a discriminação, que o exclui por ser representado como “anormal” (FOUCAULT, 1997), o que reafirma a existência de preconceito na aldeia: **explicar para aqueles que não me entendiam que não podia ter preconceito.**

O desejo recalcado de IS1 é expresso sob a tentativa de apropriação e manipulação dos sentidos na formulação desse discurso que busca ressignificar as representações acerca do índio surdo na própria comunidade terena, sob a possibilidade de um apagamento do discurso histórico a respeito do “anormal” no intento de se produzir um discurso sobre as características que permitem situar os sujeitos no grupo dos ‘surdos’, por meio de “experiências visuais”, que, de acordo com Skliar (2009, p. 11), constituem e especificam a diferença desses sujeitos. Essas experiências envolvem todos os tipos de “significações, representações e/ou produções seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.” (SKLIAR, 2009, p. 11).

O sujeito-enunciador almeja desconstruir o estereótipo do surdo como “anormal” para os ouvintes da aldeia, permeado por uma vontade de verdade, em que a expressão **_ que não podia ter preconceito _**

vem explicitar que os sujeitos surdos, da mesma forma que os ouvintes terena, se constituem através da sobreposição de identidades e culturas que os moldam, sobretudo, quando se relacionam nas atividades do dia a dia (como analisado em R8). A identidade surda indígena é, da mesma forma, como outras identidades, “móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais” (SKLIAR, 2009, p.11).

Dessa forma, diferente de cuidar, o termo **preconceito** em Ferreira (2009, p. 648) representa: “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; julgamento ou opinião formada sem se levar em conta os fatos que os conteste; suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças [...]”, o que nos leva a refletir sobre quais discursos permeiam a memória discursiva dos ouvintes terena. Compreende-se que os traços delineadores da identidade dos indígenas surdos ocorrem e continuam a ocorrer pela voz do branco, em um processo de manipulação e apropriação dos sentidos que chegam e passam a ser assumidos na comunidade terena como discursos cristalizados, naturalizados entre os ouvintes e reverberam nas (rel)ações com os surdos da etnia. Vê-se que o discurso colonial se constrói e é apoderado no imaginário social pelos próprios terena por meio de práticas discursivas de linguagem. Para IS1, relacionar-se com um ouvinte terena, ensinar-lhe sua língua viso-espacial, é entrar na ordem do discurso e se inscrever na discursividade do outro, em que o discurso não é apenas um objeto que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas o objeto por cuja posse ele luta (FOUCAULT, 1996).

Ao compreender que a mecânica do poder que se expande por toda a sociedade, assume formas locais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação, observa-se que o poder intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos sujeitos – o seu corpo -, e se situa no nível do próprio corpo social, e não

acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder. Assim, no trecho [explicar] **que eu gostava de todos como amigo...**, IS1 estabelece um jogo de verdades ao (des)construir significações a respeito do outro surdo. Apropria-se da condição de vítima do estereótipo existente na aldeia em que o índio surdo é marginalizado e relega ao ouvinte, que agora sabe língua de sinais, a tarefa de sensibilizar os demais ouvintes da etnia, como estratégia de poder sobre os discursos do preconceito. Expressar que gosta de todos os ouvintes da aldeia como amigos, mesmo sofrendo preconceito, mesmo se sentindo ignorante, isolado, expressa o assujeitamento de IS1 na busca pelo pertencimento, por uma existência no ambiente social a que está inserido. Parafraseando Castro-Gómez (2005), há aí uma “invenção do outro”, em que IS1 reinventa-se para se sentir aceito ao grupo de ouvintes e a partir de então (re)construir uma representação, agora positiva, de si.

Ao longo das análises empreendidas até o momento, observa-se que o índio surdo se sente sem território, nesse (des)territorializar-se (ora na escola urbana, ora no ambiente da aldeia), em possíveis estratégias de inclusão que, na verdade, o faz se sentir excluído. O embate entre línguas, a propagação de discursos controlados pelas formações discursivas pedagógica, ouvintista, de exclusão, favorecem à dificuldade de ser/estar entre fronteiras, sob um entre lugar constitutivo do próprio sujeito surdo indígena, que lhe causa o sentimento de falta, de incompletude. Dizer que gosta de todos como amigo, transmite, pelo não-dito, que IS1 quer se sentir amigo de alguém, não apenas de um que busca aprender os sinais de sua língua, mas de todos aqueles que o cercam no seu dia a dia. Pode-se inferir que a aproximação de um ouvinte da aldeia para aprender a se comunicar com ele em língua de sinais é um acontecimento discursivo em sua trajetória, como pode ser visto em: **eu sinto muitas saudades do amigo... a gente sempre estava junto...**

O fato de expressar que sente saudades denota que situações como

essa, **a gente sempre estava junto**, não ocorrem com a mesma frequência nos dias atuais. O uso do verbo no presente deixa silenciado que IS1 passa por momentos em que a presença de uma pessoa que o apoie e o proteja ainda é necessária. O advérbio de intensidade, **muitas**, que precede o termo **saudades** permite que o efeito de sentido expresso no recorte seja o de insegurança e desconforto diante do outro, sob um saudosismo diante daquilo que o fazia se sentir pertencente a algo, a alguém. Observa-se que o sujeito-enunciador, nos dias atuais, se representa como marginalizado, forçado a absorver os valores eurocêtricos e hegemônicos nos territórios em que transita (centro urbano e a aldeia onde residem seus familiares), ao passo que os ouvintes (brancos e indígenas) pouco ou nada consideram/ consideraram da cosmovisão dos índios surdos da etnia terena, de modo que o poder do outro nega a percepção dos dominados, ignorando toda a diversidade cultural e linguística que os surdos indígenas possuem ao utilizarem-se de uma língua diferente, que possui uma construção simbólica e ideológica (própria).

No recorte a seguir, observa-se como a falta de identificação com as questões culturais da etnia terena, sua ideologia e seus costumes e a identificação com a cultura do trabalho do branco, observada no território urbano, sob uma relação de força por meio do saber (educacional), marcam a subjetividade de IS1 que (re)produz estereótipos ligados à cultura do trabalho indígena. Tendo em vista que os saberes étnicos não foram (não são) (re)passados para o índio surdo por sua família, pois essa tradição se expressa de modo oral-auditivo, IS1 se apropria dos saberes da sociedade branca exposto na escola urbana, para buscar reconhecimento pessoal e profissional.

Com pouco acesso à cultura terena, uma vez que a língua de sinais empreendida no ambiente familiar e comunitário não favorece uma comunicação plena entre os ouvintes da etnia e os índios surdos, há um confronto cultural, de modo que os valores encontram-se mais

arraigados à cultura do branco, sob um processo de “aculturação branca” (LIMBERTI, 2009, p. 26). O sujeito-enunciador (re)produz discursos que se alocam num sistema colonial moderno, em que a formação discursiva capitalista determina as discursividade sobre o mercado trabalho. Vejamos:

R10 – IS1: **aqui tudo** era muito difícil... eu ia viver como **aqui...** não tem trabalho... eu estava **desempregado** / de família humilde / **aqui** era **tudo muito** difícil e eu não via muitas **perspectivas** pra mim **aqui...** então achei melhor mudar **daqui** da aldeia... [...] encontrar um **emprego com a Carteira de Trabalho assinada...** [...] **isso** que nos ajuda a ter uma vida mais fácil... é importante podermos compartilhar **nossos sonhos / nossos conhecimentos** / e isso fica mais fácil com a língua de sinais...

Ao afirmarmos que o discurso do sujeito se constrói em relação ao discurso do outro, devemos entender que esse outro não é apenas o interlocutor para quem o locutor planeja e ajusta a sua fala. Nele estão envolvidos outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala, ou seja, é a noção de interdiscurso que deve ser considerada, pois “o discurso é um produto de interdiscursos” (AUTHIER-RÉVUZ, 1990, p. 26). Dessa forma, tem-se que, assujeitado pela ideologia dominante, a construção da verdade sobre o mercado de trabalho, organizada pelas instituições, faz com que IS1 veja a realidade do índio terena em relação à força de trabalho como depreciativa, a partir de discursos que formatam e normalizam a força de trabalho branca, numa identificação do sujeito como determina a ideologia capitalista.

Sem conhecimento dos saberes dos terena ligados à representação de terra, as experiências visuais sobre os trabalhos executados por seus familiares e demais indígenas da aldeia somadas à concepção de trabalho do branco, exposta na escola e experienciada no centro urbano, sobre a distinção entre as atividades de produção no campo, a força desempenhada no trabalho braçal, as ferramentas e equipamentos que se diferem pelas tecnologias

utilizadas entre brancos e indígenas no manejo com a terra, faz com que o sujeito-enunciador represente o trabalho indígena como ter uma vida difícil, como algo que não lhe oportuniza boas perspectivas em seu futuro.

Em R10, é possível notar que o sujeito-enunciador manipula os efeitos de sentido, pois se utiliza de elementos argumentativos que destacam, de um lado, valores positivos do mercado de trabalho urbano, em que a anáfora encapsuladora **isso (isso que nos ajuda a ter uma vida mais fácil)** comporta-se como uma paráfrase resumitiva que compreende o trabalho do branco como aquele que proporciona melhores condições de trabalho, melhores condições de vida, melhores perspectivas de futuro, emprego garantido, direitos trabalhistas assegurados por meio da carteira de trabalho assinada, garantia de uma vida mais fácil, oportunidade de compartilhar sonhos e conhecimentos. De outro lado, encontram-se valores negativos em relação aos trabalhos desempenhados pelos terena, expresso pelo anafórico encapsulador **tudo (aqui tudo era muito difícil)**, representando uma cultura de trabalho baseada em força braçal, pouco rendimento financeiro, pouca autonomia capitalista frente ao mundo moderno, desemprego, condições precárias de subsistência (**eu estava desempregado / de família humilde / aqui era tudo muito difícil e eu não via muitas perspectivas pra mim aqui...**).

Ao falar de si, de suas aspirações, IS1 explora a possibilidade de experimentar a identidade de surdo terena como sujeito “capacitado”, numa posição de resistência e valorização da imagem identitária do índio surdo, pois acredita ser capaz de conseguir um emprego com carteira assinada fora do território onde é rotulado como ignorante (mòkere), como expresso no trecho: **então achei melhor mudar daqui da aldeia... encontrar um emprego com a Carteira de Trabalho assinada...**

Observa-se que IS1 faz questão de estabelecer uma fronteira entre aquilo que ele acredita ser o melhor (trabalho do branco) e aquilo que considera difícil (trabalho indígena). Pode-se verificar, por meio da re-

petição do dêitico de lugar materializado pelo termo **aqui, daqui**, que o sujeito-enunciador vê que as melhores perspectivas de futuro estão fora da aldeia. Somado ao valor semântico do advérbio muito, vê-se intensificada a dificuldade que os trabalhadores indígenas enfrentam com o manejo da terra. Tendo em vista que determinadas tecnologias não estão dispostas na aldeia, o trabalho se dá de forma braçal, e não oferece garantias de renda suficiente para retirar da família o status quo de humildes.

Segundo Ferreira (2009, p. 342) o termo emprego é significado como: “ocupação remunerada e determinada a alguém que se dedica”. Diante disso, compreende-se que, para IS1 o emprego, assume uma representação distinta dos povos terena. Determinado pela formação discursiva capitalista, o emprego deve ter como resultado o reconhecimento profissional por meio da remuneração financeira. Isso permite que o profissional alcance sonhos baseados em forma de consumo conquistado por meio da utilização dos recursos financeiros que dispõe. É por meio desses sonhos conquistados, simbolizados de forma material que IS1 acredita ter uma vida mais fácil, pois pode adquirir bens materiais que facilitem o que para ele é considerado como vida.

Assim, observa-se, ainda, as marcas de subjetividade materializadas no excerto, por meio dos pronomes possessivos nossos. Em **importante podermos compartilhar nossos sonhos, nossos conhecimentos**, vê-se que o discurso de IS1 mobiliza o efeito de sentido de proximidade entre os índios surdos, sobretudo, fora do território terena. Revela a voz de um sujeito coletivo que, pelo seu discurso, traz de volta os já ditos que constroem o imaginário social dos surdos e surdos indígenas que, ao serem estereotipados como “anormais” (FOUCAULT, 1997) não são capazes de adquirir conhecimento e, com isso, realizar seus sonhos.

As vozes trazidas pelo sujeito-enunciador, por meio dos pronomes possessivos na primeira pessoa do plural, revelam a heterogeneidade constitutiva do sujeito: relações de saber-poder que afetam direta-

mente na (re)construção de vontades de verdades e discursos a respeito de sonhos e conhecimentos. Observa-se uma voz que emerge da formação discursiva capitalista que agrega sonhos e conhecimento a bens de consumo, que só podem ser conquistados por meio da força de trabalho. Pelo não dito no fio discursivo, compreende-se que IS1 acredita que os terena não possuem o direito de sonhar, pois o discurso colonizador capitalista que se entrelaça na trama discursiva influencia na representação que o sujeito-enunciador tem das (rel)ações de trabalho indígenas, da etnia terena, vistas como aquelas que não oportunizam condições para realizar os sonhos e ter a vida que IS1 almeja: **uma vida mais fácil**. Corrobora-se, aqui, a teoria de Authier-Revuz (1990): o discurso é produto do interdiscurso, isto é, o centro de um exterior constitutivo, em que há o sujeito, o eu e o Outro, o eu fragmentado, mas que recebe as influências do o(O)utro, de modo que, discursos outros ressoam no dizer de IS1 fazendo-o interpretar que a realização de seus sonhos só acontecerá quando possuir uma carteira de trabalho assinada.

O novo como ideal do eu transporta o sujeito a outra posição subjetiva que, inevitavelmente, carrega o antigo. Na perspectiva da completude, o IS1 enuncia que busca **encontrar um emprego com a Carteira de Trabalho assinada... [...] isso que nos ajuda a ter uma vida mais fácil... é importante podermos compartilhar nossos sonhos / nossos conhecimentos / e isso fica mais fácil com a língua de sinais...**, como um modo de fazer com que o novo, está no processo de significação em relação à “falta de”. Nesta “falta de” vê-se silenciada toda falta de perspectiva de um futuro melhor aos habitantes da aldeia que, sem garantia dos seus direitos trabalhistas assegurado pela carteira de trabalho “assinada”, a vida como indígena é difícil, sem sonhos, sem conhecimento. Destaca-se aqui, a influência do discurso do branco em relação à concepção de vida. Aqui, IS1 não se narra como terena, pois sua ideologia sobre as condições de vida e de trabalho se ancoram nos saberes do universo branco.

A concepção compartilhada pelos seus pais e demais indígenas da aldeia de que a Terra é provedora da vida, Mãe Terra por que oferece o necessário para vida, que a força do trabalho no manejo com a terra se dá para a subsistência e não para exploração, não é compreendida pelos surdos terena. Sem uma comunicação consolidada capaz de transmitir os valores culturais da etnia IS1 revela o que apre(e)nde do/no universo do branco por meio da língua de sinais. Entende-se, portanto, que o embate entre línguas, em que a Libras se sobrepõe à língua de sinais emergente e aos conhecimentos advindos da língua terena, já que a Libras se ancora nos aspectos gramaticais e funcionais da língua portuguesa, interdita os índios surdos de conhecer as tradições do povo dessa etnia. Tem-se, dessa forma, o desejo de ser (como o) branco. Desejo esse, “cujo preenchimento total é sempre adiado, em decorrência dessa idealização do novo estar no imaginário do sujeito logocêntrico, centrado, que busca o ideal, a perfeição, a completude, ‘esquecendo-se’ de que o anterior o constitui, inevitavelmente” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 86).

A partir dos recortes empreendidos, entende-se que “as pessoas em busca de uma identidade se veem invariavelmente diante de uma tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível” (BAUMAN, 2005, p. 16). Ao lembrar que não há uma identidade fixa, única (HALL, 1996), entender as práticas identitárias do surdo indígena a partir do jogo de representações é ver que as relações de poder, se instauram em determinados momentos da história, a partir dos acontecimentos, e determinam as possíveis (rel)ações dos sujeitos. Observa-se que os índios surdos se representam sobre o olhar do outro e, constituído por tantos olhares, representam o outro sobre seu desejo de completude. Estar condicionado a um entre lugar fornece aos índios surdos “o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2001, p. 20).

Bhabha (2001) pensa a nação a partir de suas margens: as vivências das minorias, os conflitos sociais, o arcaico chocando-se com o moderno, a exclusão. Assim, apreende-se que inclusão e exclusão não são polos opostos; elas compõem a dinâmica da sociedade globalizada, onde a fluidez das margens não permite as demarcações rígidas, produzindo o entre lugar, no qual podemos pensar em inclusão-excludente ou exclusão-includente. Neste eixo sobre a representação de como o índio surdo acredita que o outro o vê, foi possível verificar que o índio surdo busca alcançar visibilidade em relação ao o(O)utro, busca sobreviver (entendendo sobreviver como um ato amplo em que se conjugam vida e cultura) em meio às identidades fragmentadas, concebendo o outro, embora estranho, como constituinte de sua identidade.

No eixo seguinte se observa a representação que os índios surdos fazem língua/linguagem. Nele busca-se compreender os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do índio surdo acerca da língua de sinais emergente, língua terena, língua portuguesa e Libras, atendendo-se para o modo como elas o atravessam e constituem seu processo identitário.

3.3 Em que universo linguístico me encontro?: representação de língua/linguagem

Como vimos no segundo capítulo a língua, para a Análise do Discurso, é da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita, e é a linguagem que constitui o homem como sujeito, considerado, assim, como um ser assujeitado, sobretudo, à língua. Assim, no gesto interpretativo dos eixos anteriores, observa-se um expressivo embate entre modalidades de línguas que deixa a identidade dos surdos indígenas desestabilizada. Esse embate entre línguas experienciado pelos sujeitos-enunciadores os coloca numa posição de estrangeiros em relação a si mesmos, uma vez

que vivenciam um universo linguístico cultural diverso, num constante processo de (des)(re)territorializar-se.

Neste eixo, busca-se compreender os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do índio surdo acerca da língua/linguagem por meio dos sinais de identificação dos surdos indígenas com a pluralidade linguística em que estão imersos para, dessa forma, observar como se dá o processo de constituição identitária do surdo terena. Observar como os índios surdos se inscrevem por meio da língua terena, língua portuguesa, língua de sinais emergente e Libras, nos permite ver como elas são representadas pelos sujeitos-enunciadores, compreendendo como cada língua deixa marcas na subjetividade do sujeito, pois

“é a capacidade de se ver naquelas línguas, de se sentir e de dizer ‘eu’ nelas, que o[s] leva a se inserir[em] como sujeito e constituir[em] uma outra identidade híbrida, forjada nesse entre línguas” (RIGHI, 2011, p. 247).

É possível observar, nos recortes seguintes, uma recorrência, uma regularidade acerca das representações que os sujeitos-enunciadores fazem de si e do outro, pela maneira como eles representam a língua/linguagem, vistas como dispositivo de saber-poder por meio do qual se tornam capazes de transmitir pensamentos, sentimentos, de se expressarem e se comunicarem, buscando não serem mais considerados como ignorantes. Há um desejo, uma idealização da língua do outro e não apenas isso, mas a idealização desse outro, pois o outro é visto como aquele que é “normal”, é inteligente e capaz de ser aprovado como é. É o desejo de alcançar a completude, por acreditar que o outro seja completo. Assim, concentramos nossos olhares na incidência das regularidades enunciativas que atravessam os discursos do surdo terena e como se dá essa identidade híbrida, atravessada e interpelada por essas quatro línguas, sem esquecer que “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente.

Constituem-se e funcionam sob o modo do entre-meio, da relação, da falta, do movimento” (ORLANDI, 1999, p. 52).

Assim, em meio à operacionalização de línguas hegemônicas e subalternas, os sujeitos surdos indígenas são inscritos em posições sujeito diversas devido aos processos de identificação e subjetivação, que os constitui sob o olhar do outro. Para tanto, os sujeitos-enunciadores vivenciam uma pluralidade linguística cultural, marcada pela língua de sinais emergente, preservada no ambiente familiar, trazendo resquícios da cultura da etnia terena; pela aquisição e apreensão da língua portuguesa escrita no ambiente escolar, por meio da aprendizagem e aprimoramento da Libras e pelo (re)descobrimto da língua terena, ensinada por sua mãe e irmã aos demais sujeitos participantes de uma educação escolar indígena em sua aldeia. Tudo isso possibilita que os sujeitos-enunciadores se percebam num embate identitário, manifestado pelo conflito entre o que seria a língua materna e segunda(s) língua(s), entre língua hegemônica e língua de minorias.

Para o gesto interpretativo do próximo recorte, R11, vale ressaltar, como disposto no primeiro capítulo que, o sujeito surdo indígena, IS1, passou por um período afastado da escola, quando sua professora percebe sua “anormalidade” e interdita seu direito à educação escolar. IS1 permaneceu por doze anos, apenas no seio familiar e comunitário, sem acesso à alfabetização e à escolarização, restando-lhe a condição que Sacks (1998, p. 27) chama de “pré-linguística”. O autor explica que, antes de 1750, a situação das pessoas com surdez era de fato uma calamidade, considerados “incapazes de desenvolver a fala” (portanto “mudos”), “incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema” (SACKS, 1998, p. 27). O autor explica ainda que os surdos não recebiam nenhuma instrução e conhecimentos de mundo.

Por isso, foram considerados pela lei e pela sociedade da época “como pouco mais do que imbecis” (SACKS, 1998, p. 27).

Obrigada a aprender a língua do branco para garantir o acesso à educação a seus filhos, a mãe dos sujeitos-enunciadores relata sua dificuldade na comunicação com os filhos e com a falta de orientação sobre os aspectos ligados à educação familiar e escolar de um sujeito surdo terena. Para tanto, pelo fato de três filhos terem nascido com graus de surdez, o processo de aprendizagem do conhecimento de “mundo” era calcado em apontamentos e, após, em sinais e “gestos rudimentares, isolados”, estabelecidos no seio familiar, sobretudo entre os irmãos, que passam a fazer emergir uma estratégia de comunicação entre eles e os demais familiares.

A partir de Quadros (1997), pode-se afirmar que os irmãos surdos indígenas traçam alternativas de comunicação utilizando-se de uma modalidade diferente de linguagem, visto que a língua de sinais se caracteriza por ser espaço-visual: pela ausência da audição plena, não baseiam a comunicação pelo canal oral-auditivo (modalidades da língua terena da comunidade e da língua portuguesa da sociedade branca), mas pela visão e espaço corporal.

Como observado em Kumada (2012) e Lima (2013) o processo de constituição da língua de sinais em ambientes caseiros, em ambientes indígenas, ocorre de forma semelhante ao exposto pela mãe dos sujeitos pesquisados. Conforme relatos da mãe observa-se que a comunicação estabelecida em casa acontece no espaço, por meio de articulações visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização, sendo esses os veículos de percepção e produção linguística. Dessa forma, os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço, como explicita Quadros (1997, p. 46): “os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo”.

Para a autora, essas articulações das mãos “podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas”.

Karnopp (1999) relata que as crianças surdas em contato com a língua de sinais desde a tenra idade adquirem-na sem nenhuma instrução especial; produzem sinais mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais. Assim, os irmãos mais novos de IS1 passam a presentificar uma comunicação já pré-estabelecida em casa, contribuindo para a (re)construção de sinais novos, constituindo, assim, uma língua de sinais emergente, que, segundo Vilhalva (2009, p.70), “se dá pelo que emerge ou que surge conforme as necessidades de comunicação”.

Como observado em R1, essa língua de sinais emergente (caseira) não atende à complexidade exigida no ensino escolar e dificulta o acesso aos saberes institucionalizados, pois a instituição escolar não confere legitimidade ao sistema linguístico dessa modalidade de língua (KUMADA, 2012). Essa língua advinda do seio maternal, entendida como língua materna (a língua da mãe), do Outro, que submete os sujeitos à inserção da/na cultura (CORACINI, 2011b), demonstra uma impossibilidade de inscrição dos sujeitos indígenas surdos à cultura escolar, uma vez que as maiores incidências discursivas recaem sobre a falta de acesso ao conhecimento por “não saberem Libras”. A Libras é representada como um dispositivo de saber-poder que oportuniza aos sujeitos-enunciadores a compreensão das relações de força contidas na ordem do discurso (FOUCAULT, 1996, 1999, 2007), expressando um conflito sobre o que vem a ser língua materna para tais sujeitos.

De acordo com trabalhos brasileiros em AD atravessados pela psicanálise, sobretudo de autoras como Coracini (2011b) e Cavallari (2011a, 2011b), observa-se que é a língua que forma o inconsciente, este estruturado como linguagem. É a partir da língua materna que o sujeito pode

estruturar-se no simbólico. Assim, o adjetivo “materna”, que se junta ao nome “língua”, é historicamente associado à origem, ao conforto, à proteção, e essa relação, quando pensada na língua, remete à língua em que aprendemos as primeiras palavras ou que nos traz a sensação de estarmos “em casa”. Isso se apresenta conflituoso para os índios surdos que não se sentem inseridos no ambiente escolar, introjetando a representação de ignorantes, uma vez que a comunicação estabelecida com os seus familiares na aldeia não lhes garante a compreensão dos discursos que pairam na instituição escolar da rede urbana e na própria comunidade indígena, por constituírem-se de outra(s) língua(s). Vejamos:

R11 – IS1: o fato de não ter língua de sinais... de não saber nada... **sentia preconceito...** eu não conhecia os sinais / não sabia me comunicar e não era compreendido... [...] **me discriminavam e eu não entendia...** eu tentava entender por que **me chamavam de bobo... de tolo... isso fazia eu me sentir mal... me sentia um nada... por não ter uma comunicação em Libras eu era zoado por brincadeiras de mau gosto... riam de mim...** quando me chamavam para tomar tereré... **eu me sentia discriminado... ofendido.**

Questionado sobre a possibilidade de sofrerem algum preconceito, IS1 relata a discriminação advinda da impossibilidade de se expressar como os demais, pela modalidade oral-auditiva, e, sobretudo, por não ter o domínio da Libras. Explica ainda que era **zoadado, chamado de bobo, de tolo**, motivo de **brincadeiras de mau gosto**. Essas expressões enaltecem o sentimento de exclusão de IS1, a ponto de se sentir ofendido e, muito mais que isso, de se sentir **um nada**. Dessa forma, é pela falta de domínio da língua/linguagem que IS1, em R11, recategoriza-se sob o olhar do o(O)utro.

Nesse recorte, vemos como categorização inaugural um sujeito alheio à linguagem, com a expressão **não ter a língua de sinais**. Vê-

-se que IS1 se coloca desejante da língua do outro. Em seguida, a representação de IS1 se recategoriza como bobo, tolo, um nada, alguém que merecia ser “zoado”, motivo de risos, discriminado, ofendido, pelo olhar do outro. Essas recategorizações afetam a subjetividade do sujeito-enunciador, conduzindo-o a um sentimento de inferioridade, de anulação dos traços que o constituem como sujeito. A partir das considerações de Revuz (1998, p. 215) o estar-já-aí da primeira língua dos índios surdos “é tão onipresente na vida do sujeito, que tem a sensação de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova”. Isso permite observar que essa relação da ideologia da língua de domínio, de prestígio, com o inconsciente condiciona IS1 ao assujeitamento, pois o sujeito-enunciador não percebe tal interpelação, tomando a Libras e a língua portuguesa como evidência e/ou como naturalidade das relações sociais em virtude do desprestígio de sua língua de sinais associada à língua e à cultura terena.

Para Dalcin (2006, p. 194-196) e outros autores, a língua de sinais emergente do seio familiar ou “os sinais caseiros são também considerados ‘pobres’ em relação à língua de sinais, pois contêm uma quantidade reduzida de vocábulos”. Isso corrobora o pensar que os surdos e indígenas surdos encontram-se numa “inércia social e subjetiva”, acreditando que os “sinais caseiros” sejam “específicos para uma única situação, isolados, sem contextualização, voltados para a necessidade comunicativa do presente, muito limitados e superficiais, propiciando uma comunicação solta, fragmentada e sem estrutura” (DALCIN, 2006, p.196), impossibilitando, assim, o aprofundamento das situações abordadas. Isso vem ao encontro das concepções que motivam as práticas didáticas da instituição escolar, uma vez que não há, no discurso dos surdos indígenas, menção à língua de sinais “caseira”. Esse silenciamento se deve ao fato de a sociedade hegemônica ouvir e entender que os “sinais caseiros”, “são reconhecidos apenas no núcleo familiar, não estabelecendo relações sociais além da família e constituindo, dentro dela, relações precárias, proporcionadas

pelas próprias limitações dos familiares em geral no que diz respeito à compreensão das condições do membro surdo” (DALCIN, 2006, p.196).

Numa tentativa de parafrasear Dalcin (2006, p. 212), podemos dizer que os surdos terena são/foram vistos pelos agentes que os discriminam, que os ofendem, que os excluem, como “sujeitos sem língua” e, com isso, “permanecem numa posição de exclusão da língua (oral e de sinais) e, conseqüentemente, da cultura” (ouvinte e surda, indígena e branca). Desse modo, o desejo de completude motiva IS1 a adentrar o universo linguístico do outro, dos surdos urbanos, daqueles que se utilizam da Libras como forma de se expressar, de se comunicar, e isso o conduz à interpelação da língua portuguesa. A falta de valorização da língua de sinais emergente no ambiente escolar e nos grupos ao seu redor desestabiliza as identificações dos surdos indígenas, favorecendo a busca de novas representações.

Para os surdos indígenas, apre(e)nder essa(s) língua(s) que os exclui(em), que marca(m) a diferença entre os surdos e os ouvintes, saber a Libras e a língua portuguesa, significa fazer parte de uma “família”, de uma sociedade, de uma nação, deixando de ser rotulados como “anormais” ou como “deficientes”, “incapacitados”, um sujeito a corrigir. Assim, no trecho **isso fazia eu me sentir mal... me sentia um nada...**, o discurso de IS1 revela, como um efeito de sentido, que o sujeito-enunciador se sente como um “estranho no ninho” ao enunciar que o outro não respeita ou valoriza sua comunicação por meio de sua língua materna, de modo que o sujeito-enunciador passa a duvidar se a língua que ele acredita “habitar seja realmente habitável, que ele tenha dela tomado posse” (TAVARES, 2010, p. 65).

Dessa forma, resta-nos compreender a relação dos surdos indígenas com a língua materna e a língua do outro, aqui tida como língua estrangeira, pois, se a língua materna é a que constitui o inconsciente do sujeito, a língua que insere o sujeito na cultura do local onde vive, então

a língua estrangeira é aquela que o sujeito irá aprender posteriormente (CAVALLARI, 2011a). Assim, no próximo recorte, busca-se observar como se dá a representação da Libras e da língua portuguesa pela instituição escolar e pelo sujeito-enunciador, visto que há um contraponto na condução dos discursos, pois os discursos oficiais afirmam que a língua materna corresponde à língua nacional ou à língua oficial do lugar em que habita.

O embate entre línguas se estabelece de uma maneira mais intensa a partir daqui, pois tem-se que a língua portuguesa é a língua materna da sociedade brasileira; a Libras, segunda língua oficial de nosso país, é a língua materna dos surdos brasileiros, não podendo substituir a modalidade escrita da língua portuguesa; a língua terena é a língua materna desse grupo étnico, na educação escolar indígena que busca preservar sua cultura por meio da língua da etnia. Vejamos o recorte a seguir, em que o índio surdo relata uma das técnicas utilizadas pela escola da sociedade hegemônica para a aprendizagem da língua/linguagem:

R12 - IS1: então passamos a fazer um **tratamento fonoaudiológico**... a fonoaudióloga nos **ensinava a falar** e a datilologia do alfabeto... nos ensinava o alfabeto manual que **reproduzíamos**... A-B-C... com as mãos e oralmente / mas ainda **não era compreensivo pra mim**... ai me deram um sinal... meu nome passou a ser a letra E na sobancelha... a **aprendizagem em sinais** foi acontecendo aos pouquinhos... [...] mas na sala de aula era muito difícil... nós crianças não entendíamos como tínhamos que fazer as tarefas / **não sabiam nos explicar**...

Para Mascia (2014, p. 313) a constituição identitária do surdo “se dá no entremeio de dois mundos: de ouvintes e de surdos”, a partir das várias formações discursivas às quais são expostos, de modo que essas formações reverberam produzindo novos sujeitos, com novas subjetividades, cuja possibilidade de emergência não é outra senão a linguagem. A

partir da autora, observa-se que IS1 transita esses “dois mundos” da qual Mascia (2014) enuncia, de modo que a interpelação dos alunos surdos indígenas em sujeitos de seu discurso passa, pois, pela (des)identificação à língua/linguagem a que estão submetidos, instaurada por formações discursivas, tanto no que diz respeito a uma constituição pela língua portuguesa que lhes é imposta (como língua oficial da sociedade hegemônica, a qual eles devem interagir), quanto pela Libras que lhes está agregada pela não substituição do português na modalidade escrita, favorecendo o apagamento da língua terena e da língua de sinais que emerge no seio da etnia.

Observa-se que, apesar de interdita ao surdo indígena, a língua oral estabelece, ao mesmo tempo, uma relação de colonialismo, de opressão linguística na qual configura-se um objeto de desejo de ser/estar com aqueles que a possuem. O treinamento fonoaudiológico a que IS1, seus irmãos e demais surdos da escola urbana foram submetidos não é visto como um processo de “aquisição” de uma língua, mas, sobretudo, como um processo corretivo do sujeito “anormal” (FOUCAULT, 1997). Advindo de discursos de uma formação discursiva clínico terapêutica, o discurso ouvintista é um reflexo das representações estereotipadas dos ouvintes sobre os surdos, índios surdos e a surdez, em que o treinamento fonoaudiológico consiste em ser dispositivo de controle disciplinar da sociedade, “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

No excerto: **a fonoaudióloga nos ensinava a falar e a datilologia do alfabeto... nos ensinava o alfabeto manual que reproduzíamos... A-B-C... com as mãos e oralmente**, pode-se apreender, segundo Skliar (1998), que o ouvintismo (oralismo sob a forma institucionalizada) vai além de ideias e práticas destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes, sendo considerados como a base

epistemológica que autoriza tais práticas. Dessa forma, entende-se que a escola urbana, por meio das práticas de seus profissionais, se apropria do discurso colonizador enunciado sob a instância das Ciências Médicas e/ou saberes sobre os sujeitos surdos na área clínica, que (re)produzem uma “verdade” a respeito de tais sujeitos como incompletos, inacabados, deficientes, discursivizando a pessoa com surdez como um ser patologizado e passível de reabilitação por meio da linguagem oral.

Ao entender que todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade, de modo que a memória discursiva pode ser concebida como sendo esses sentidos já cristalizados, legitimados na sociedade e que são revitalizados e atualizados no intradiscorso, observa-se que o ato de ensinar a falar, reproduzir oralmente letras e palavras concomitantemente à (re)produção de sinais, revela que a concepção de ensino da língua/linguagem da escola se estabelece por meio da imposição de uma língua sobre a outra, em que a língua portuguesa oral se sobrepõe às demais, elegendo uma identidade específica como uma identidade normal. Discurso esse que se reverbera desde o Congresso de Milão, em que “defensores do oralismo”, fazem prevalecer o método oral puro no ensino de surdos. Desse modo, ao eleger a identidade ouvinte (branca) como normal, a escola onde os índios surdos estão inseridos, provoca processos de normalização que buscam trazer aqueles que se afastam do centro dessa norma para o mais próximo possível dela.

Como observado em Foucault (1987), por ser mobilizadora de práticas e implementadora de tecnologias disciplinares, a escola configura-se como uma maquinaria implicada na fabricação dos sujeitos, de que resulta uma intrincada rede de novos saberes e de novas formas de poder, auxiliadoras do/no processo de controle dos sujeitos. Por ela são engendradas tecnologias de dominação do outro, como o método do bimodalismo empregado pela escola urbana aos índios surdos, voltadas para a dominação do “eu”, uma vez que, por meio da obrigatoriedade de

ensinar os índios surdos e demais surdos a falarem, se (re)produz um discurso de domesticação da diferença, de fixação de identidades e estereótipos, sob a representação (falsa ou ilusória) da escola como sendo uma instituição igualitária.

Em **a datilologia do alfabeto... nos ensinava o alfabeto manual que reproduzíamos... A-B-C...**, atenta-se ao fato de que o alfabeto manual é resultado de uma iconicidade, em sua grande maioria, da representação gráfica do alfabeto, incorporado como empréstimo da língua portuguesa à língua de sinais. É possível de ser observado, pelo não dito significativo da trama discursiva, um preconceito linguístico sofrido pela Libras, pela língua de sinais emergente e pela língua terena em virtude da força da língua oral hegemônica. Esse bimodalismo expresso por meio da estratégia de ensinar a falar e sinalizar o alfabeto (datilologia) é visto por Ferreira Brito (1989, p. 98) como inapropriado à educação dos surdos, pois, como assevera a autora, o “uso concomitante das línguas oral e dos sinais, não parece ser apropriado por acarretar alterações na estrutura de ambas as línguas, o que exporia a criança surda a duas línguas de forma imperfeita, como se estivessem sendo ensinadas por professores estrangeiros a ambas as línguas”, como pode ser observado no trecho: **mas ainda não era compreensivo pra mim [...] mas na sala de aula era muito difícil... nós crianças não entendíamos como tínhamos que fazer as tarefas / não sabiam nos explicar....** Corroborando o discurso de IS1, tem-se que esse método bimodal “pode dificultar o livre trânsito do pensamento, já que não se pode pensar em duas línguas ao mesmo tempo” (FERREIRA BRITO, 1989, p. 98).

A conjunção adversativa **mas** vem enaltecer o caráter contraditório da estratégia de ensino-aprendizagem, com a finalidade de conduzir à educação dos indígenas surdos por meio da associação língua oral e língua de sinais, de modo que os resultados não parecem ter sido promissores. IS1 relata sua dificuldade com a aprendizagem por meio do

bimodalismo, uma vez que não se pensava na contratação de tradutor/interprete de Libras para atuar em sala de aula, pois a lei da Libras ainda não havia sido regulamentada em decreto. Segundo Strobel (2009) o insucesso dessa proposta consiste no fato de que os profissionais que lidam com os surdos passam a usar a língua de sinais dentro da estrutura da língua oral, criando, assim, uma pantomima do português, de modo que a estrutura própria da língua de sinais é desconsiderada pelo uso do português sinalizado. Isso corresponde a realização de uma tradução literal de uma língua para outra, valendo-se exclusivamente do conhecimento lexical, desconsiderando a estrutura gramatical e os aspectos culturais.

Em R12, o sujeito tem seu corpo marcado pela surdez e sua singularidade se manifesta nesse estar entre línguas (oral – viso-espacial), de modo que os processos de identificação também se dão num entre lugar. Ao enunciar **aí me deram um sinal... meu nome passou a ser a letra E na sobrançelha...** observa-se o apagamento de identidade do sujeito-enunciador que, até a nomeação estava invisibilizada, e, agora passa a ser (re)conhecido, (re)categorizado, para ser o que o outro quer que seja. Ao receber um sinal em Libras que o identifica por uma característica peculiar⁵ observada pela fonoaudióloga e demais alunos surdos, sua imagem quanto sujeito assume (outra) significação, demonstrando um possível (não) pertencimento. Agora inscrito em uma língua de “prestígio” (língua portuguesa, por meio da inscrição gráfica representada pelos sinais em Libras) IS1 passa a ser constituído pelo olhar e pela língua do outro, sob um entre lugar que também o constitui.

Ao explicar que a aprendizagem em sinais acontecia aos poucos

⁸ O processo de “nomeação” em Libras, para identificação de uma pessoa (que se equipara ao nome próprio), se dá por meio do destaque de algo que os surdos observam como marcante em sua experiência visual, podendo ou não estar associado à letra inicial do nome da pessoa. No caso do sujeito enunciador, seu nome inicia-se com a letra E e ele possui uma cicatriz na sobrançelha, por isso a nomeação do sujeito por meio dessa sinalização.

e mesmo assim a compreensão da língua do outro não lhe oportunizava subsídios para a execução das atividades em sala (**a aprendizagem em sinais foi acontecendo aos pouquinhos... [...] mas na sala de aula era muito difícil...**). Entende-se aqui, por meio do valor durativo expresso nos verbos utilizados em R12, o que Mascia e Silva Junior (2014) concluem ao dizer que a inclusão de surdos no ambiente ouvinte se dá pela imposição da língua (oral) sobre eles, configurada

“como a violação de uma língua pela outra, a colonização de um sujeito sobre outro, o amoldamento das identidades, penetrando na alma do indivíduo e culminando com o apagamento das diferenças” (MASCIA; SILVA JUNIOR, 2014, p. 26).

Compreende-se que, a língua materna, para o surdo indígena, é uma entre língua, que mescla, heterogeneiza, imbrica, embaralha, desestabiliza a concepção de língua por se realizar no entremeio das línguas (oral: língua terena e língua portuguesa; viso-espacial: língua de sinais emergente e Libras). A(s) segunda(s) língua(s) é(são) para o índio surdo aquela(s) língua(s) que é(são) recusada(s), mas com a(s) qual(quais) ele se identifica, ao mesmo tempo. “É aquilo que é impróprio de nosso próprio inconsciente, é o possível de nosso próprio impossível. É o (des)conhecido que habita em nós” (MASCIA; SILVA JUNIOR, 2014, p. 42). Apreende-se, com os autores, que essas quatro línguas são os fantasmas que perseguem os surdos indígenas de etnia terena, o estranho que os assalta, mas também que os fascina, como a um “estranho-familiar dentro de nós mesmos e que nos constituem desde sempre”, de modo que a língua da sociedade hegemônica passa ser o “puro desejo”, “desejo do gozo do outro” (MASCIA; SILVA JUNIOR, 2014, p. 42).

Aprender outra língua significa muito mais do que apreender um novo código, mas se deslocar, romper com a língua materna, ou melhor, romper com o corpo da mãe imaginizado e interditado na língua materna, podendo ser vivenciado este efeito desestabilizador como algo

excitante ou angustiante. As marcas do corpo da mãe, na/da língua materna, constituir-se-ão em marcas, também, no corpo na/da língua nova. O familiar da língua de sinais emergente e o estranho da Libras, língua portuguesa e língua terena habitam o sujeito desde sempre e marcarão o corpo de seu dizer.

Assim, compreende-se que a aprendizagem de uma língua faz com que o sujeito reflita sobre a língua materna, o que proporciona vários deslocamentos no sujeito, ora de estranhamento ora de identificação. No recorte a seguir, R13, é possível observar um movimento de diferença gerado pelo conflito entre línguas (língua portuguesa e língua terena na modalidade escrita, neste caso) preponderante na construção da identidade do surdo indígena. Aqui, IS1 comenta sua relação com a língua na modalidade escrita, em tecnologias de informação, em específico, a mensagens trocadas com amigos e familiares pela mídia social, what's app, num grupo da família:

R13 - IS1: ao aprender novos sinais e sua **escrita** fui conseguindo mandar mensagens / já conseguia entender melhor as palavras em português lendo as mensagens... [...] quando a minha família ou amigos mandam **mensagens escritas** pra mim no celular eu não consigo entender... **eles escrevem em língua terena... eu não compreendo...** [...] para quem ouve... **a escrita** em terena deve ser semelhante ao que eles falam e ouvem... [...] eu não sei o que **eles** querem dizer com essas palavras...

O conflito se estabelece quando IS1 se depara novamente com a língua do outro. Após elaborar estratégias de comunicação com seus irmãos e demais familiares, sob uma língua de sinais que emergiu em meio à experiências visuais da cultura terena, após uma ressignificação do que seria língua/linguagem ao se deparar com os mecanismos de poder que se estabelecem no saber da língua portuguesa oral da sociedade hegemônica branca e as relações de saber-poder que se instauram pela/na Libras,

passando por diversos dispositivos de controle e (in)exclusão para ter domínio da/na língua do outro/escola, agora IS1 se vê desestabilizado com o outro novamente, por meio da língua terena que seus familiares utilizam.

A sensação excitante de identificação ao compreender e se expressar na língua do outro, como em: **ao aprender novos sinais e sua escrita fui conseguindo mandar mensagens / já conseguia entender melhor as palavras em português lendo as mensagens...** passa a ser vivenciado pelo sujeito-enunciador como algo angustiante ao perceber que, para sua família e amigos, a língua estrangeira portuguesa, a qual lutou para apre(e)nder, interdita o seu relacionamento com aqueles que escrevem em terena.

Para o sujeito-enunciador, aprender sinais novos e sua escrita permite sua inserção ao universo do outro, a ilusão de se deslocar da margem e adentrar na sociedade hegemônica por meio da língua do outro, da língua dos brancos (surdos e ouvintes). A instituição escolar na vida do índio surdo é representada como o local em que se aprende a língua socialmente aceita e com uma possibilidade de se inscrever nos seus meandros, nos sentidos produzidos por ela. Fica expresso que, ao mesmo tempo em que os índios surdos vivenciam um certo entusiasmo por poder comunicar por meio dos sinais com os demais surdos, enxergam a necessidade de integrar-se no mundo dos ouvintes, por meio da escrita. Porém, aquilo que era, para o sujeito-enunciador, um ponto de identificação com o outro, com seus familiares se desloca e provoca, em IS1, a (des)construção daquilo que, para ele, caracterizava pertencer ao grupo por meio do domínio da língua do outro.

Neste excerto, observa-se que, mesmo dominando a Libras e, por conseguinte, a língua portuguesa na modalidade escrita (**aprender novos sinais e sua escrita [...] entender melhor as palavras em português**), IS1 não se sente “em seu lugar”, pois esse entre lugar que

o constitui (**quando a minha família ou amigos mandam mensagens escritas pra mim no celular eu não consigo entender [...] eu não compreendo... [...] eu não sei o que eles querem dizer com essas palavras...**), provoca deslocamentos identitários que, na tentativa de ser um, apagam-se os outros, uma vez que, falar bem uma língua traz ao sujeito o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida e, ao mesmo tempo, traz a sensação de afastamento da comunidade de origem (REVUZ, 1998).

Para IS1, utilizar-se da língua portuguesa é pertencer à sociedade ouvinte branca, utilizar-se da Libras é pertencer à comunidade surda branca, persistir na utilização da língua de sinais que emerge no seio familiar é pertencer à comunidade dos surdos terena, mas observar que existe uma comunicação que se baseia em outra língua, na língua terena, utilizada pelos familiares e amigos ouvintes traz a IS1 a estranheza, o não pertencimento à comunidade de suas origens. IS1 se depara com outra língua estrangeira.

A partir disso, observa-se que a própria ficção de si que IS1 constrói ao utilizar-se da Libras e da língua portuguesa para enunciar-se enquanto “eu” diante da sociedade branca, surda e ouvinte, é desestabilizada diante da perspectiva enunciativa estranhamente familiar que se desenha pela/na língua outra, língua terena. Ao afirmar **que eles escrevem em língua terena... [...] eu não sei o que eles querem dizer com essas palavras...** o pronome, eles, reforça esse sentimento de estranheza, de exclusão, de não pertencimento.

Encontra-se, silenciado no fio discursivo, que esse estranhamento do dito na outra língua, para o sujeito-enunciador é representado como uma perda, uma perda de identidade familiar, pois, compreende-se que, para IS1, a apropriação dos saberes da língua do outro, sua inscrição nas relações de poder que o oportunizariam entrar na ordem do discurso por meio da língua do branco (Libras e língua portuguesa) cai por terra,

evidenciando que há ainda uma nova relação de forças que se estabelece por meio do saber-poder de outra língua, da língua “deles”, da língua dos “seus” familiares e amigos ouvintes da aldeia.

Como afirma Coracini (2007), a língua estrangeira é a língua do estranho, do estranhamento, que pode ser vivido como perda, ruptura, exílio ou como liberdade para expressar-se de maneira nova ou para expressar novos aspectos de nossa experiência. “Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (CORACINI, 2007, p. 227). Toda a sensação de entusiasmo por conseguir dizer “eu” na Libras e na língua portuguesa se confronta com a sensação de incompreensão diante do outro terena.

Tendo em vista que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis (BAUMAN, 2005, p. 21) observa-se que o sujeito-enunciador busca justificar para o o(O)utro e para si a exclusão sentida por meio da escrita de mensagens em língua terena na rede social compartilhada pelos familiares: **eles escrevem em língua terena... eu não compreendo... [...] para quem ouve... a escrita em terena deve ser semelhante ao que eles falam e ouvem... [...] eu não sei o que eles querem dizer com essas palavras...**

Participar da rede social da família era, para IS1, uma realização pessoal, pois tinha a língua estrangeira (Libras e português escrito) como objeto de prática social baseada na interação com seus pares, assumindo a posição sujeito daquele que fala por si, que deseja, que nomeia, que se posiciona, que constrói significados, que atua na prática social da comunicação por meio da língua do outro. De modo que, a inscrição de IS1 na língua estrangeira consiste num “ressignificar-se nas condições de produção dessa língua, e ser falado por ela”, conforme enuncia Coracini (2003, p.153).

Para a autora, pôr-se na língua estrangeira é transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável, é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos, pois “a língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente” (CORACINI, 2007, p. 152). Para essa mesma autora, em pesquisas anteriores, uma língua estrangeira traz consigo “conseqüências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito”, o que provoca “reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes” (CORACINI, 2003, p. 153).

Diante disso, é possível observar por meio do gesto analítico empreendido em R13 que, apesar da ilusão de pertencimento e completude que se instaura no índio surdo sob o uso de línguas estrangeiras, a identidade de IS1 permanece incompleta, em processo, em formação, sobretudo, devido a (des)identificação provocada pelo embate entre línguas e o ser/estar num entre lugar que lhe é constitutivo. Assim, ao invés de falar em identidade como algo acabado, devemos vê-la como um processo em movimento e preferir o termo identificação, pois “só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos” (CORACINI, 2003, p. 243).

Dessa forma, a heterogeneidade identitária observada nos sujeitos de pesquisa, conduz à possibilidade de se assumir, no entremeio de quatro línguas, uma identidade híbrida, sob um território aberto à emergência de novas paisagens histórico-sociais, culturais e linguísticas, formadas pelo sentimento de (não) pertencimento, sob um enquadramento dicotômico: branco/índio, surdo/ouvinte.

Em R13 e no recorte a seguir, R14, apreende-se que as identificações acontecem sem que possamos determinar-lhes um conjunto qual-

quer de regras, podendo relacioná-las à existência de lacunas a serem preenchidas a partir de uma exterioridade que se vincula às concepções de alteridade e do prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2003, p. 38-39). Por meio da relação de IS1 com a língua terena escrita, é possível observar a forma com que o outro afeta a própria constituição do sujeito, o que acarreta a ilusão e o desejo de ser/estar na língua do outro, assumindo uma configuração fragmentária. O desejo de falar, compreender a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o “eu” estrangeiro, o próprio estranhamento. Desejo esse, situado por Revuz (1998, p. 221), como uma experiência de retorno e regressão ao infans, (re)começar e interagir com o estranho, com o diferente, com o outro. Vejamos:

R14 - IS1: a língua terena tem uma escrita com **uso das letras K-Y** e outras que eu não conseguia compreender... **a escrita da língua terena é muito difícil...** [...] usam muitos acentos [...] tem um jeito próprio de fazer as coisas que / por mais que eu tente / me esforce / não compreendo o que está escrito ali com aquelas letras diferentes... **escrevem de um jeito...** com... **juntando as letras que não consigo entender...** [...] eu pergunto pra **minha mãe...** ela me pergunta / me mostra o que está escrito em terena mas eu não sei responder... **não sei ler o que está escrito ali...** [...] nessas horas **acho a língua portuguesa bem mais fácil.. a língua terena é difícil** / uma vez me disseram que o que estava escrita ali era água / traduziram em sinais pra mim que aquela palavra em terena era a escrita da palavra água... eu **fiquei surpreso / me senti ignorante de novo** por que eu não conseguia entender... eu não sabia mesmo... não sabia mesmo o que aquilo significava...

Em R14, IS1 se coloca surpreso diante da escrita presente no caderno de sua mãe, que preparava aulas a serem ministradas na escola da aldeia. Sua atenção é voltada para a grafia das palavras, utilizando-se da união de letras e acentos gráficos não habituais à escrita em língua

portuguesa. Observa-se, a partir de Revuz (1998), que, neste caso, a língua terena vem incidir na relação inconsciente que o sujeito-enunciador mantém com as línguas que apre(e)nde, que se expressa. Parafrazeando a autora, deparar-se com a língua estrangeira terena é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do infans, do neném que não fala ainda, é (re)fazer a experiência da impotência de (se fazer) entender, como pode ser observado em: **me senti ignorante de novo por que eu não conseguia entender... eu não sabia mesmo... não sabia mesmo o que aquilo significava.**

Se, segundo Coracini (2007), toda língua é estrangeira, à medida que provoca no sujeito estranhamentos, e toda língua é materna, à medida que nela o sujeito se inscreve, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo, tem-se, portanto, a impossibilidade, em língua, de o sujeito sentir-se em casa, pois, para a autora, “somos sempre exilados em nossa própria morada, exílio que herdamos ou que nos é imposto pela classe social, pelo grupo étnico, pela cultura, enfim, pelo lugar em que me escrevo e inscrevo” (CORACINI, 2007, p. 48).

Assim, entre R14 e os recortes anteriores, observa-se que o sujeito-enunciador busca o seu lugar, anseia pela sensação de pertencimento à sociedade branca e na comunidade de surdos por meio do “domínio” da língua do outro, por meio das interações sociais estabelecidas com o outro. Almeja a desconstrução de estereótipos que os representam como ignorante, por meio do empoderamento de um saber/poder fruto da aquisição língua/linguagem utilizada pela sociedade hegemônica.

Em R14, IS1 assume um intradiscurso com uma marca temporal distinta da maior parte dos enunciados anteriores, sob um transitar entre fatos recorrentes, habituais, rotineiros que ficam expressos pelo uso constante de verbos no pretérito imperfeito do indicativo (NEVES, 2000) e os fatos que causam estranhamento no momento presente. Nes-

se discursivizar entre as lembranças de um passado e os sonhos que busca alcançar no presente, IS1 se (des)identifica, oscila entre o sentimento de se sentir incluído e excluído em sua “própria morada”. Vê-se, neste excerto, que o sujeito-enunciador transita entre “bobo, tolo, ignorante, mokère, e aquele que adquire a Libras, o conhecimento de mundo; aquele que se vê incluso na sociedade hegemônica, mas, de repente, diante da língua escrita de sua comunidade retorna ao estado inicial, ao “infans” (REVUZ, 1998), como bobo, tolo, ignorante, como expresso em **me senti ignorante de novo**.

Dessa forma, ao enunciar: **a escrita da língua terena é muito difícil... [...] usam muitos acentos... [...] escrevem de um jeito... com... juntando as letras que não consigo entender... [...] não sei ler o que está escrito ali [...] traduziram em sinais pra mim que aquela palavra em terena era a escrita da palavra água... eu fiquei surpreso**, observa-se esse exílio que Coracini (2007) explicita, pois IS1 se vê interdito pela língua oral da mãe, impedido de apreender saberes por estar materializados em língua terena. Observa-se que, diferente da Libras e da língua portuguesa, a língua terena é representada, pelo sujeito-enunciador, como a língua que mais lhe causa estranheza, devido à complexidade linguístico-cultural dessa “nova” língua. Essa representação de estranha é discursivizada por IS1 a partir do corpo, corpo que estranha, corpo enquanto morada do sujeito clivado pelo inconsciente, afetado pelas línguas – materna e estrangeira – e pela memória.

Via memória discursiva, empreende-se que a educação de surdos e a educação escolar indígena trazem grandes marcas de um processo de colonização em que a escola serve como agente colonizador que favorece o apagamento das singularidades e que diversos discursos oficiais buscam “normalizar”, pela força da lei, aqueles que não se enquadram no “padrão” aceitável pela sociedade, numa tentativa de negação da diversidade, sobretudo, da diversidade linguística. Dessa forma, a incompreensão do

que estava escrito no caderno de sua mãe, bem como nas mensagens trocadas pela rede social entre seus familiares e amigos, se deve à inscrição do sujeito-enunciador na língua do outro, acarretando num embate entre línguas que passam a constitui-lo, uma vez que, em seu processo educacional, as singularidades da etnia, da língua de sua família, não foram apresentadas ao sujeito-enunciador na instituição escolar urbana.

Na tentativa de compreender a palavra água escrita em terena, IS1 promove um resgate às concepções metodológicas de aprendizagem da língua portuguesa, sob modalidade escrita, experienciado na escola urbana, confrontando-as com a estrutura da nova língua. Como salienta Revuz (1998, p. 217), o apre(e)nder uma língua estrangeira solicita, a um só tempo, “nossa relação com o saber” (inteirar-se e memorizar novas estruturas linguísticas, novos parâmetros linguísticos requeridos), “com nosso corpo” (nova articulação fonética, nova experiência visual, viso-espacial) “e com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza a falar em primeira pessoa”. O que pode ser verificado no trecho: **a língua terena tem uma escrita com uso das letras K-Y e outras que eu não conseguia compreender [...] usam muitos acentos [...] escrevem de um jeito... com... juntando as letras que não consigo entender... [...] aquela palavra em terena era a escrita da palavra água.**

Há, em R14, uma nova filiação de redes de sentido, processos de significação em língua terena que afeta o corpo de IS1, suas experiências visuais acerca da língua, pois a maneira como IS1 a (re)produz (**uma escrita com uso das letras K-Y e outras que eu não conseguia compreender [...] muitos acentos**) ocorre por meio dos sinais apre(e)ndidos pela Libras, o que, em sua sinalização, (re)vela o estranhamento familiar ao utilizar-se de letras conhecidas no alfabeto manual (**K-Y**), mas desconhecida na composição de tais palavras terena, pois sua compreensão de escrita é/está afetada pela gramaticalização da grafia das palavras em língua portuguesa.

Quando IS1 se mostra surpreso ao entender, por meio da língua de sinais, que a palavra escrita em terena significa água, IS1 passa por um “deslocamento das marcas anteriores”, “marcas da/na língua materna”, que para Revuz (1998, p. 221) representa mais que uma “regressão”, pois a língua estrangeira terena vai confrontar o sujeito com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação “desprovidas de sua carga afetiva”, que provoca “surpresa e escândalo”. A partir dessa nova língua, se faz necessário, para o sujeito-enunciador, (re)pensar e (re)nomear as coisas do mundo, entendendo a diferença dos sentidos de palavras e expressões que não estão escritas da mesma forma na língua que utiliza para expressar-se. Para IS1, a língua terena o provoca a ver o mundo com outros olhos, sob uma perspectiva diferente. Desloca-se, portanto, aquela identidade aparentemente una, “normal” promovida pela aquisição da língua da sociedade hegemônica e recai sobre IS1 o retorno dos sentimentos de exclusão, sob a representação de ignorante: **me senti ignorante de novo por que eu não conseguia entender... eu não sabia mesmo... não sabia mesmo o que aquilo significava.**

Apre(e)nder uma outra língua, segundo Revuz (1998), vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito no sujeito com as palavras dessa primeira língua, pois o sujeito-enunciador já traz consigo uma longa história com as línguas que apre(e)ndeu. Dessa forma, a alteridade se instala por meio da língua terena e inaugura, para IS1, uma outra discursividade sobre o mundo, uma perspectiva discursiva outra, reportando-o a si mesmo. Como corrobora Coracini (2007), a língua pode ser vista como uma construção sócio-histórico-ideológica que os sujeitos, ao usá-la (sendo eles sociais ou históricos), sempre serão perpassados pelo olhar do outro, seja em relação à sua língua materna, seja à língua estrangeira. Por ser perpassada pelo olhar do outro, diante do outro que escreve, lê e fala em língua terena, IS1 se esforça para não ser representado como ignorante diante do outro, pede ajuda daquela que

lhe fez conhecer a linguagem, sua mãe, mas ainda assim, se vê diferente dos demais, pois não (se) (re)conhece (na) a língua do outro: **por mais que eu tente / me esforce / não compreendo o que está escrito ali com aquelas letras diferentes [...] eu pergunto pra minha mãe... ela me pergunta / me mostra o que está escrito em terena mas eu não sei responder...**

Segundo Pêcheux (2006), o sujeito, ao posicionar-se, identifica-se, contra-identifica-se ou ainda desidentifica-se com determinados saberes. Desse modo, a posição assumida pelo sujeito-enunciador, diante da língua do outro se dá por identificação (**traduziram em sinais pra mim que aquela palavra em terena era a escrita da palavra água... eu fiquei surpreso**) e assujeitamento (**me senti ignorante de novo por que eu não conseguia entender...**).

Tendo em vista que, segundo Coracini (2007) se uma é a outra ou está na outra, a diferença entre língua materna e língua estrangeira se esvai, se desvanece, e os discursos analisados corporificam este imbricamento, este embate de línguas e identidades, permite visibilizar a constituição identitária do sujeito surdo indígena. Observa-se que IS1 representa a língua terena como **muito difícil** ao estabelecer uma comparação com a língua que ele se expressa (**nessas horas acho a língua portuguesa bem mais fácil... a língua terena é difícil**). A expressão **nessas horas** expressa uma marcação temporal que possibilita observar, pelo não dito no fio discursivo, que a língua do outro, branco ouvinte, em sua modalidade escrita, assume o qualificador **fácil**, intensificado pelo advérbio **bem mais**, quando comparada à representação gráfica da língua terena. Porém, também como segunda língua, a língua portuguesa lhe causara o sentimento de estranheza, diante dos processos de leitura e escrita, como observado nos recortes anteriores.

Foi possível compreender, também, como assevera Kristeva (1994, p. 9), o fato de todo sujeito poder ser um pouco estrangeiro,

quando afirma que “o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estranhos”. Desse modo, a transitoriedade dos índios surdos a territórios distintos desencadeou uma possível (rel)ação, convivência, com o estrangeiro, que desperta a possibilidade de serem, ou não, outra pessoa, outro sujeito, outra identidade/identificação, ao se (des)territorializar na língua do outro. O processo de constituição identitária do sujeito surdo indígena se dá no entremeio de relações de saber-poder instaurados pelo embate entre línguas hegemônica e de minorias; no entremeio de formações discursivas que se inscrevem entre os universos: ouvinte, surdo, indígena e branco; sob as relações de força estabelecida nas representações de prestígio e subalternidade, do ser/estar incluso na sociedade hegemônica ou se aloca à margem, à margem da margem.

Dito isso, conclui-se, a partir de Serrani-Infante (1998, p. 256), que, ao “entrar” na língua estrangeira, tomar a palavra “estranha”, a um só tempo o sujeito índio surdo é tomado por ela, tendo em vista que o aprendizado de uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito”. Pois, “quando se toma a palavra, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, ‘toma-se’ a língua, que tem um real específico, uma ordem própria”, de modo que, “ao tomar a palavra somos tomados pela língua” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 256).

Para Coracini (2007, p.132), “estamos todos entre-línguas [...] imersos nas águas híbridas onde os limites são imprecisos e opacos e as fronteiras incapturáveis, intocáveis”. Assim, as representações de língua materna e de língua estrangeira são construções sociais permeadas de ideologia e subjetividade. Nesse sentido, o sujeito ocupa diferentes identidades de acordo com diferentes contextos o qual se insere, mas também, durante esses deslocamentos, de posições ocupadas pelo sujeito, acontecem movimentos de tensão que podem gerar rupturas. Isso

justifica o quanto o sujeito é heterogêneo e descentrado, assim como, o quanto a identidade do sujeito reflete os discursos que lhe perpassam. E, diante disso, compreende-se que a identidade do índio surdo passa a ser vista “como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito” (CORACINI, 2003, p. 219).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da problematização do que é ser índio sendo surdo refletimos a (não) identidade, o (não) pertencimento do sujeito a partir dos gestos analíticos compreendidos neste trabalho. Foi possível observar a disseminação de sentidos que se relaciona à constituição identitária dos surdos indígenas terena por meio da problematização do processo de constituição identitário dos surdos indígenas via análise das narrativas de si e do outro, pela subjetividade em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco), sendo índio e surdo. O sujeito surdo indígena promove em seu discurso a emergência de efeitos de sentido de entre lugar lançados sobre a língua/linguagem.

Com base nas análises empreendidas, notamos que esses sujeitos se encontram num espaço de deslocamentos, num entre fronteiras, sob uma condição de entre lugares, em que se produzem diversos sentidos e também significados, uma vez que a fronteira, para além das demarcações políticas-geográficas, é constitutiva. Em seus discursos observamos as representações imaginárias que os sujeitos fazem de si e do outro, a partir da qual se tem uma ficção ou ilusão de unidade e totalidade sobre si mesmo, nesse espaço de entre-meio, entre línguas.

Sob o pressuposto de que o surdo indígena terena está à margem da sociedade hegemônica em uma dupla exclusão, por ser índio e surdo, uma vez que não se encontra uma discursividade que os legitime, que os inscreva como índio surdo, esta pesquisa se concentrou na análise de três eixos, de modo a problematizar, a partir das representações que fazem de si, do outro e da língua/linguagem, como se dá esse processo de in(ex)clusão que (des)(re)territorializa o surdo terena.

Ao falar sobre sua inserção no processo de escolarização, os surdos indígenas, marcam a inscrição na língua do outro, num mundo outro, o

que conduziu à observação da questão de territorialização, uma vez que território é também meio e lugar de negociação na/pela língua. Sua sensação de ser/estar “ignorante” frente ao outro, indicou a não pertença, o não lugar que, por não saber língua de sinais (essa exigida no ambiente escolar), representava como estar fora da língua e, dessa forma, estar fora da nação (sociedade hegemônica branca ouvinte, sociedade branca surda, sociedade ouvinte terena).

Nesse transitar territórios outros, línguas outras, IS1 e IS2 representam a si, como “perdidos”, “reprovados”, marginalizados por estarem num território que não é o mesmo habitado pela língua que possuíam (língua de sinais emergente), passando por uma desterritorialização, sentindo-se estranhos na própria casa, pois a língua vista na escola, pelos surdos brancos e ouvintes brancos não lhes pertencia.

Essa condição de exílio em ambas as línguas reterritorializa os sujeitos-enunciadores, no sentido de leva-los a se (re)criarem dentro da língua de si (língua de sinais emergente no seio familiar). Sob um entre lugar que lhes constituem, os sujeitos-enunciadores, na busca por uma (re)significação da representação a partir do olhar do outro, deseja suprir a imagem de um sujeito da falta, incompleto, “anormal” (FOUCAULT, 1997), adentrando o universo do outro sob um apre(e)nder a língua do outro. Uma busca para conseguir dizer, se dizer.

Diante do objetivo de analisar os modos de dizer em que são evocadas as representações do índio surdo sobre si, no eixo um (R1 a R4), a recorrência do termo “ignorante” cujo efeito de sentido expressa um não lugar para o sujeito, um não lugar para a língua que traz da mãe, um não lugar para a memória discursiva que o constituía, um não lugar para a identidade que acreditava ter.

Ao introjetar a representação de ignorante por não ter o domínio da língua do o(O)utro, demonstra que o processo de constituição iden-

titária dos surdos indígenas de etnia terena oscila entre o “anormal” e a ficção de si, de modo que adentrar no universo branco surdo, por meio da Libras, promoveria uma (des)construção de si, diante do outro.

Pôde ser observado que a Libras, além de ser vista como um dispositivo de in(ex)clusão, é tida pelos sujeitos enunciadorees como a “salvação da pátria”, como a ponte que lhes permite transitar (mesmo que ilusoriamente) entre os territórios marcados pela subalternidade (ser índio, ser surdo) e o gozo de se sentir inserido à sociedade hegemônica por meio da aquisição da língua portuguesa escrita (ser como o branco, ser como o ouvinte).

Por meio de uma técnica de si, a confissão, observou-se que os índios surdos passam pela ordem do assujeitamento adotando o discurso do outro, a representação que o outro faz de si, como uma vontade de verdade sobre si mesmo. Disso, um ato inconfessável escapa e, por um lapso, por um equívoco advindo da porosidade da linguagem, pode-se perceber que, ao utilizar o adjetivo ignorante (termo tão recorrente nos dizeres dos sujeitos pesquisados) IS2 “inconfessa”, pois fica expresso que o outro o fazia sentir-se ignorante, mas ao nominalizar, ser um ignorante passa a ser sua confissão.

Em meio a formações discursivas pedagógicas e de exclusão, IS1 e IS2 se veem impossibilitados de ocupar, socialmente, um lugar de representatividade e poder, uma vez que, sob um processo de hierarquização, tanto do saber quanto do sujeito, expresso pelas práticas pedagógicas e pela língua do outro, a aplicação de atividades em sala de aula, estigmatizam a “ignorância” de alguns para enaltecer a excelência de outros. O que levou os índios surdos a se representarem, diante do outro/escola (entendido aqui como lugar de coerção e de construção de subjetividades), sob a condição de ser um sujeito reprovado, pois se deparam com a falta, com a incompletude, comparados aos outros que mudam de série, que sabem a língua portuguesa na modalidade oral, que são atendidos

pelo professor, que conseguem “tudo” por serem “normais”, “brancos”, “ouvintes”.

As análises permitiram também observar a escola como produtora de subjetividades, por meio de dispositivos de poder, em formas de saber, práticas estabelecidas de um padrão “normal”, homogeneizante, que sanciona condutas punindo os desvios, sem o pretexto de sanar as “imperfeições”, ou qualificar os menos favorecidos, mas, diferenciá-los dos “normais”. O que favoreceu o sentimento de não pertencimento decorrente da desvalorização social, cultural e etnolinguística, em que o poder normalizador e os dispositivos disciplinares acarretaram no apagamento das singularidades dos sujeitos surdos terena, deixando-os à margem da sociedade hegemônica por não corresponderem à norma do ambiente social branco, devido a sua condição de surdez e ao seu fenótipo.

Ainda neste eixo foi possível ver o índio surdo representar-se como “eu-vítima”, se apropriando de discursos da memória discursiva indígena que, sob uma formação discursiva solidarizante, os interpreta como sujeitos dignos de pena, que necessitam de auxílio e apoio para compensar sua condição em ser diferente do branco. O que estabelece um paradoxo: ser um agente ativo na busca por alcançar visibilidade em meio aos brancos, da maneira como os surdos brancos fazem (usando a Libras para alcançar os conhecimentos dispostos na/pela língua portuguesa), ou conformar-se com um eu-vítima, que se assujeita diante do outro, por crer que “precisa” do outro para ser alguém, para (sub)existir.

Assim, os sujeitos pesquisados se viram obrigados a assumir a língua do outro e/ou a identidade do outro para alcançar visibilidade, ocasionando o desprestígio de suas características singulares. A recorrência de operadores de negação permitiu interpretar que, ser índio em uma cultura terena e ser surdo utilizando-se da língua de sinais “caseira” confere aos sujeitos pesquisados a sensação de não pertencimento, de

invisibilidade, sem lhes garantir um lugar de representatividade na sociedade hegemônica. O que reforça as concepções colonialistas de subalternidade, de marginalidade, de exclusão, em que os surdos indígenas são alocados à margem da margem na sociedade por não possuir a identidade admirada do branco ouvinte.

Há uma tentativa de ressignificação da representação do índio surdo sobre si quando os verbos enunciados no pretérito imperfeito passam a assumir a enunciação no tempo presente, e por vezes, conjugados no tempo futuro. Em R4, IS1 se inscreve, porém, numa outra temporalidade, recorrendo ao uso do presente como desejo, possibilidade de futuro, um querer ser, que divide a linha do tempo em dois momentos distintos: aquilo que era habitual (“me sentia ignorante, não entendia nada”) e o que deseja ser (educador físico, professor de Língua Portuguesa e Libras, pedagogo, psicólogo). O sujeito-enunciador compreende que os sistemas simbólicos da sociedade produzem práticas de significação que moldam os sujeitos e os constituem de determinadas formas. Por isso passa a querer trabalhar em algo que lhe conceda reconhecimento para legitimar seu discurso em face da necessidade de atenção à educação de surdos indígenas.

O índio surdo busca, discursivamente, coibir a construção de representações negativas que estereotipam, para que os demais surdos terena não tenham, em seus corpos, as cicatrizes da exclusão que o impediu de ser visto como “cidadão civilizado”, com direito à educação, só porque um de seus cinco sentidos não funciona plenamente. Para o surdo indígena, assumir a profissão do branco, ser como o branco, é desconstruir discursos e significações que os representem como transgressores na sociedade hegemônica, desconstruir a imagem do “bom selvagem” delegada aos indígenas e a imagem do corpo deficiente remetida aos surdos, o que simboliza um enfrentamento às formações discursivas clínica, educacional, ouvintista que promovem a exclusão desses sujeitos no bojo da sociedade (ouvinte branca e terena).

No segundo eixo, a partir da interpretação dos modos de dizer em que são evocadas as representações do índio surdo acerca de como acredita que o outro o vê, os recortes R5, R6 e R7, trazem um olhar voltado às representações advindas do outro/escola. Viu-se, mediante a materialidade analisada, que atuação pedagógica do professor assume uma natureza fragmentária, dimensionando, de forma reduzida, diluída e simplificada, a relação do surdo com a aquisição do conhecimento na instituição escolar, de modo que o índio surdo representa o professor como aquele que lhe promove exclusão, pois o posicionamento pedagógico do professor em escrever rápido e utilizar-se da oralização, não lhe oportuniza inclusão.

Há, nas práticas da instituição escolar, marcas de um processo de colonização em que a escola serve como agente colonizador que favorece o apagamento das singularidades e que diversos discursos oficiais buscam “normalizar”, pela força da lei, aqueles que não se enquadram no “padrão” aceitável pela sociedade, numa tentativa de negação da diversidade. Como pôde ser visto, a incidência constante dos verbos “mostrar”, “apontar” junto ao verbo “falar”, “escrever” denotam a representação do índio surdo como aquele que precisa comportar-se como ouvinte para ser reconhecido, caracterizando essa prática como uma “identidade mascarada de ouvintes” (STROBEL, 2007), reforçando a imagem, expressa no eixo anterior, de um sujeito a ser corrigido, que se reconhece pelo olhar do outro como ignorante, incapaz, perdido, reprovado na escola e na sociedade hegemônica ouvinte branca, como também em sua comunidade ouvinte terena.

Tem-se, então, uma manifestação de resistência à relação de poder que determina que só o saber da/na língua da sociedade hegemônica tem espaço na instituição escolar, no momento em que o surdo indígena, em seu dizer, solicita que sejam observadas as diferenças linguísticas entre a língua de sinais e as línguas orais, buscando a reflexão de que os

surdos terena, agora, são usuários de uma língua que não é o português, mas uma língua de modalidade diferente, viso-espacial, e que possui uma gramática distinta da língua portuguesa, em que a audição não é o principal meio de acesso à capacidade humana da linguagem e de que a possibilidade de atuar no mundo não se dá, apenas, por meio da oralidade.

Na condição de entre lugar e entre línguas a que os surdos indígenas são submetidos, a ânsia pelo pertencimento, por fazer parte de um grupo, de um espaço social, é querer sair da condição de marginalizado imposta pela sociedade colonizadora. Nesse interim, IS2, em R6, destaca sua relação com a disciplina de Educação Física e com professores substitutos. Pôde-se inferir que, para o sujeito-enunciador, a disciplina parece desconstruir a representação do surdo indígena como o corpo deficiente visto nas demais disciplinas, agregando-lhe uma significação outra que lhe gera prazer, pois parece descobrir o mundo ao seu redor por meio de vivências corporais, usando seu corpo em tom de igualdade aos demais. Da mesma forma, o índio surdo se identifica com o professor substituto. Deixa escapar, em seu dizer, o sentimento de identificação com aquele que também está à margem como o próprio índio surdo, uma vez que, aos professores substitutos, restam-lhes as marcas da estereotipação daquele que não tem um lugar para si, que ocupa um lugar outro.

Quando o irmão mais velho, IS1, muda de cidade e, conseqüentemente, muda de escola, a metodologia de ensino e as manifestações de saber poder se (re)configuram, permitindo a construção de novas relações de força. Segundo a análise empreendida em R7, observa-se que IS1 acredita estar sob um modelo sócio antropológico, baseado nos estudos culturalistas, em que os surdos usuários da língua de sinais são compreendidos, na educação escolar, como membros de uma minoria linguística, que, além de partilharem uma língua, partilham uma mesma cultura. Uma comunidade que lhe oportuniza pertencimento, novas descobertas, identificações outras.

O índio surdo parece ser representado pela nova escola como aquele que se encontra no cruzamento ou travessia de histórias, culturas e ideologias múltiplas e heterogêneas, que contribuem de formas variadas e complexas para a sua formação e, por ser atravessado por essa heterogeneidade que o constitui, passa a ser visto como híbrido em sua formação, em seu processo de constituição identitária. Porém, ainda, encontram-se vestígios de um poder normalizador, que afeta a subjetividade dos enunciadore, pois a língua do outro/nova escola escamoteia um profundo processo de apagamento da alteridade, a ponto de fazer o sujeito-enunciador se desvencilhar dos sinais constituídos no seio familiar, de sua “língua materna”. Demonstrando que a língua do outro se sobrepõe à sua e, afeta sua subjetividade, concedendo-lhe outra identificação.

Em R8, R9 e R10 observou-se esse processo de apagamento do ser indígena ocasionado pela transitoriedade entre o território urbano e terena, ao passo que territorializar-se à sociedade branca, promove a desterritorialização da comunidade indígena de sua etnia. Um embate identitário se estabelece, observado pelo desconforto “presença/ausência”, sobretudo, pelo intermédio/interdição da/na língua do outro terena.

Viu-se que os pontos de identificação do índio surdo com a comunidade de seu entorno (a aldeia onde IS2 e sua família residem), expressam ilusão necessária de completude sob uma in(ex)clusão dos sujeitos, alimentando sentimentos que justificam a introjeção de representações negativas que o afirmam como um corpo estranho aos demais, um corpo deficiente, um sujeito da falta.

As relações intersubjetivas estabelecidas em meio a essa presença/ausência, demonstram que existe uma presença por estar juntos aos demais, porém, que não confere ao sujeito-enunciador a completude desejada, pois, por não compreender a língua oral da etnia, a comunicação estabelecida pelos ouvintes, o índio surdo se torna ausência, o “não-um” desse espaço discursivo, de modo que o próprio índio surdo não se vê,

não se reconhece em meio a sua família e amigos, representando-se, novamente, como ignorante.

As práticas assimétricas de poder-saber estabelecidas nesse (des) (re)territorializar-se motivam o surdo indígena a apoderar-se do seu lugar na ordem do discurso, sob uma luta contra a estereotipação do surdo como um corpo deficiente, um sujeito da falta, como *mòkere*, como aquilo que o branco trouxe de negativo para a aldeia (como dito pelo chefe do CTL – vide capítulo 1, item 1.5). Ao ensinar a Libras para um ouvinte terena, o índio surdo legitima a língua de sinais como estratégia de saber-poder, tornando-a, assim, em um instrumento de inserção do ouvinte terena (e de si mesmo) no cenário social discursivo. Desse modo, relega ao aprendiz a tarefa de sensibilizar os demais ouvintes da etnia, como estratégia de poder sobre os discursos do preconceito, sob a possibilidade de um apagamento do discurso histórico a respeito do “anormal” (FOUCAULT, 1997) no intento de se produzir um discurso sobre as características que permitem situar os sujeitos, por meio de novas experiências visuais.

Mas, ainda assim, por não apreender/compreender os saberes ligados à cultura da etnia, o sujeito-enunciador (re)produz discursos que se aloca num sistema colonial moderno, em que a formação discursiva capitalista determina as discursividades sobre o mercado de trabalho, destacando, mais uma vez, a não identificação com seus pares, um não pertencimento aos seus. Nesse instante, observa-se um processo de branqueamento, uma possível “aculturação branca” (LIMBERTI, 2009), em que, assujeitado pela ideologia dominante o índio surdo constrói uma vontade de verdade sobre o mercado de trabalho, baseada somente na discursividade das instituições da sociedade hegemônica, o que agencia o apagamento dos valores culturais contidos nos saberes do povo terena a respeito do manejo da terra e de sua força de trabalho. Vale lembrar que isso se dá devido a falta de comunicação entre seus familiares e os surdos

índigenas que, em meio aos estranhamentos ocasionados pela língua do outro, estabelecem uma relação precária onde os saberes étnicos são sufocados, não transmitidos de maneira compreensível aos sujeitos índios surdos, não passando apenas de experiências visuais.

Entendida como língua estrangeira, a língua do outro mexe com a identidade aparentemente estável do índio surdo, desperta o confronto com a diferença que já faz parte dos sujeitos, uma vez que a língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de si e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. No terceiro eixo da pesquisa que fomenta esse livro, a tentativa de compreender os modos de dizer em que são evocadas as representações do índio surdo acerca da língua de sinais que emerge no seio familiar, da língua brasileira de sinais, da língua portuguesa e da língua terena foi possível observar um visível embate entre línguas, de modo a conflitar as identidades dos sujeitos pelos deslocamentos entre língua materna e língua estrangeira. O aconchegar-se na língua do outro (materna) sofre deslocamentos, rupturas, exílios, ex(in)clusão. Sob a ilusão de completude, os surdos indígenas buscam na língua do outro o almejado pertencimento, a saída da invisibilidade, um deslocamento das margens para a sociedade de prestígio.

Ao entender que a língua materna que permite o sujeito estruturar-se no simbólico, que historicamente é associada à origem, ao conforto, à proteção, que nos traz a sensação de estarmos “em casa”, foi possível inferir que a língua de sinais emergente é aquela que deveria ser vista como a língua materna do surdo terena. Constituída por aspectos culturais da etnia a língua de sinais terena (como se referem os ouvintes da etnia) não é apreciada na instituição escolar urbana, restando-lhe um não lugar nas relações de saber-poder e práticas pedagógicas. Assim, diante da impossibilidade de inscrição dos sujeitos indígenas surdos à cultura escolar, uma vez que língua de sinais emergente não atende à

complexidade exigida no ensino escolar e dificulta o acesso aos saberes institucionalizados, os surdos indígenas se chocam com a estranheza da língua do outro e se veem obrigadas a se instaurarem em outra relação de forças para alcançar visibilidade, pertencimento.

A falta de valorização da língua de sinais emergente no ambiente escolar e nos grupos ao seu redor desestabiliza as identificações dos surdos indígenas, favorecendo a busca de novas representações. Há, portanto, um jogo, uma clivagem, uma não coincidência de si, em que o sujeito índio surdo se constitui e é constituído pelo outro, com os outros brancos surdos e ouvintes, sob a alteridade neles e fora deles, por meio da Libras e, conseqüentemente, pela língua portuguesa, entendendo que é a partir do outro que o índio surdo se reconcilia com a sua própria alteridade-estranheza. Desse modo, motivado por um desejo de completude, o índio surdo adentra o universo linguístico do outro, dos surdos urbanos, daqueles que se utilizam da Libras como forma de se expressar, de se comunicar, e isso o conduz à interpelação da língua portuguesa.

Observou-se que, a escola urbana, por meio da prática do bilinguismo, representado pelo treinamento fonoaudiológico, se apropria do discurso colonizador enunciado sob a instância das ciências médicas e/ou saberes sobre os sujeitos surdos na área clínica, e (re)produz “verdades” construídas a respeito dos sujeitos como incompletos, inacabados, deficientes, discursivizando a pessoa com surdez, neste caso, os índios surdos, como um ser patologizado e passível de reabilitação através da linguagem oral.

O ato de atribuir um sinal em Libras que identifica o índio surdo por meio de uma característica peculiar observada pela fonoaudióloga e demais alunos surdos, representa um amoldamento da identidade dos sujeitos-enunciadores, de modo que, agora, inscritos na língua do outro, sua identidade passa a ser (re)conhecida, (re)categorizada, como aquilo que o outro quer que ele seja.

Em consonância com os teóricos dispostos neste trabalho, vê-se que uma língua estrangeira traz consigo consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito, em que serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vezes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando nos sujeitos-enunciadores reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes.

Inscrito em uma língua de “prestígio” (língua portuguesa, por meio da inscrição gráfica representada pelos sinais em Libras) o índio surdo passa a ser constituído pelo olhar e pela língua do outro, sob um entre lugar que também o constitui. Disso, foi possível verificar que o índio surdo, se utiliza da Libras e da língua portuguesa para alcançar visibilidade em relação ao o(O)utro, para sobreviver (entendendo sobreviver como um ato amplo em que se conjugam vida e cultura) em meio às identidades fragmentadas, concebendo o outro, embora estranho, como constituinte de sua identidade.

Porém, um novo conflito identitário se estabelece. Mesmo após elaborar estratégias de comunicação com seus irmãos e demais familiares, sob uma língua de sinais que emergiu em meio à experiências visuais da cultura terena, após uma ressignificação do que seria língua/linguagem ao se deparar com os mecanismos de poder que se estabelecem no saber da língua portuguesa oral da sociedade hegemônica branca e as relações de saber-poder que se instauram pela/na Libras, passando por diversos dispositivos de controle e (in)exclusão para ter domínio da/na língua do outro/escola, a identidade do índio surdo é desestabilizada novamente, por meio da língua terena que seus familiares utilizam, quando se depara com a escrita de sua mãe em língua terena.

A ficção de si construída pelo surdo indígena acerca de Libras e da língua portuguesa para enunciar-se enquanto “eu” diante da sociedade branca, surda e ouvinte, é desestabilizada diante da perspectiva enuncia-

tiva estranhamente familiar que se desenha pela/na língua outra, língua terena. Esses deslocamentos identitários se dão quando, na tentativa de ser um, apagam-se os outros, uma vez que, falar bem uma língua traz ao sujeito o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida e, ao mesmo tempo, traz a sensação de afastamento da comunidade de origem.

Na tentativa de refletir sobre questões que motivam essa pesquisa (onde se aloca a identidade desses sujeitos, uma vez que as orientações educacionais são ou para educação de surdos ou para a educação indígena?; sendo assistidos por apenas uma das orientações educacionais, os sujeitos surdos indígenas sofrem processos de exclusão nos ambientes em que circulam?; observando a possibilidade de um entre lugar discursivo, em qual condição discursiva os índios surdos dizem de si?), concluimos que o corpo é uma construção discursiva produzida conforme as relações de saber-poder que envolvem as práticas discursivas, de modo que, ao longo dos gestos interpretativos, os índios surdos assumem uma posição-sujeito que resiste e outra que se assujeita ao poder do discurso.

Seja uma educação escolar indígena (interditada aos sujeitos pesquisados) e/ou a uma educação voltada para os surdos, as representações de ignorante, perdido, incapaz (que foram instituídas historicamente e ainda são reproduzidas) acerca do surdo e do indígena permanecem na memória discursiva desses sujeitos, inscritas em seus corpos, em suas diferenças, (des)velando sua resistência ao poder normalizador numa busca incessante de qual seria sua “verdadeira identidade”, a qual território devem pertencer, em qual língua devem narrar-se.

Uma vez inseridos em ambos os territórios (escola urbana e comunidade indígena) essa possível inclusão se releva excludente ao passo que os sujeito-enunciadores buscam reinventar-se, criando, por vezes, um outro ficcional como forma de preenchimento de seus espaços vazios, conflituosos, e se inscrevem na trama discursiva para se presentifi-

car. Isso lhes permite uma experimentação identitária, que, na tentativa de mostrar-se, dar-se a ver, fazer parecer o rosto próprio junto ao outro, buscam colocar a si mesmos sob o olhar do outro.

Isso nos permitiu entender que o processo confessional dos entrevistados possibilitou o (re)fazer a sua existência, atos de sobreviver, de retalhar-se, de (re)costurar-se, suturando suas falhas, suas rasuras, no desejo de comandar com o controle de sua consciência, mesmo que isso os levasse a exibir os furos, as imperfeições junto à discursividade da sociedade (branca ouvinte e ouvinte terena) que os in(ex)clui.

O fato de não haver um estado natural que os posicione na condição de surdos indígenas, antes e fora da história, os sujeitos-enunciadores ficam submetidos ao poder, mas, contraditoriamente, pode-se vislumbrar a possibilidade de se (re)inventarem, de fazerem valer um ou outro aspecto mais favorável para as formas de luta social que empreendem, jogando com a contingência e a multiplicidade. Desse modo, constatamos que a identidade não existe em si mesma e que, ao se relacionarem em territórios diversos, essa fronteira entre culturas, entre línguas, possibilita uma incessante (re)construção daquilo que os constitui como surdos indígenas terena, por meio da relação com o O(o)utro e devido à porosidade da linguagem.

É nesse entre lugar, nesse estar entre línguas, nessa fronteira entre ser índio, surdo, branco, ouvinte, usuário de língua de sinais emergente da cultura terena, usuário da Libras; nesse conviver com a língua oral terena e com a língua portuguesa; nesse morar num território indígena e estudar num território urbano, que se dá o processo identitário do surdo indígena da aldeia Cachoeirinha, que significa ser índio sendo surdo.

Em contraste com os discursos que ecoam a memória discursiva daqueles que rodeiam os surdos indígenas, sejam eles Terena, Kaingang, Guarani-kaiowá, Guató, Kadiwéu, Ofaé (etnias que contam com estudos

acerca do surdo indígena e sua língua de sinais – vide introdução e capítulo um), pôde-se perceber a constante retomada de dizeres que reverberam nos documentos oficiais, destacando a manutenção de condicionamentos acerca da educação de surdos, persistentes em enunciados que os representam, ora como surdos, ora como indígenas, o que favorece a emergência de discursos que ainda prezam a normalização, a tolerância, a estereotipação, imbricados a outros discursos em favor de uma igualdade para todos. E nesse olhar que se volta à igualdade, tem-se o esquecimento das diferenças, de modo que, nessa tentativa de normalizar, deixa-se para trás ou camufla-se aquilo que impede o outro de adentrar na mesmidade, com sua alteridade, heterogeneidade.

Dessa forma, observou-se que a sociedade hegemônica reserva aos sujeitos pesquisados um espaço de marginalidade, de subalternidade, caracterizado por sua condição de surdez e pelo fenótipo. Esse espaço está alocado numa memória discursiva colonizadora, que os representa como “incapacitados”, “imperfeitos”, “anormais”, comparados aos ouvintes brancos, aos “normais”. Assim, confirma-se, nesse entre lugar em que habitam os surdos indígenas, que estes ainda se encontram sob uma dupla exclusão: por serem índios e por serem surdos, conforme a hipótese de pesquisa, não havendo uma discursividade que legitime sua condição de indígena surdo.

Para tanto, as considerações deste trabalho, são concebidas como (in)conclusões, indicando que são finais para este momento e não representam o encerramento do estudo e dos gestos de interpretação que o próprio percurso da pesquisa suscitou. É sempre possível voltarmos a percorrer as etapas discursivas deste trabalho, a fim de gerar novas formas de interpretação.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva A. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande**, 2005– MS. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Trad. Valter J. Evangelista; Maria L. V. de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene Cruz e W. Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 19. Campinas: Editora Unicamp, 1990, p. 25-42.

_____. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Trad. Cláudia C. Pfeiffer et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

AZANHA, Gilberto. **Resumo do Relatório Circunstanciado de Revisão de Limites da Terra Indígena Buriti**. Publicado no Diário Oficial da União, Seção 1, em 9 de Agosto de 2001.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BITTENCOURT, Circe M; LADEIRA, Maria E. **A história do Povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BONET, Juan P. **Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos**. Disponível em: <http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/91/8/reduccion-de-las-letras-y-arte-para-ensenar-a-ablar-los-mudos/> Acesso: 20 jan. 2016.

BOTELHO, Paula. Surdos oralizados e identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2009, vol. 2. p. 149-164.

BOTELHO, Paula. Educação de surdos: Oralismo, comunicação total e bilinguismo. CEALE/ Anais do **I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos**. Belo Horizonte: FaE/UFMG – CEALE, 1998. p. 34-45.

BRASIL. **Relatório sobre a política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Brasília: MEC/SECADI, 2014. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI.pdf. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui a temática indígena ao currículo da rede de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 jun. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhece a Libras como segunda língua oficial do país. Disponível em: <http://pres-republica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional da Educação.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Lei Federal nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.

_____. Portaria nº 559, de 16 de abril de 1991. Brasília, DF:

MEC, 1991.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio**. Brasília, DF, 1973.

BRITO, Rejane C. de C. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico** ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira. Brasil: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CARVALHO, Paulo Vaz. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd’Universo, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005, p.169-186.

CAVALLARI, Juliana S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko (orgs.) **Bilinguismos: Subjetividade e Identifica-**

ções nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

_____. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J. R. F.; GHIRALDELO, C. M. (orgs.) **Nas malhas do discurso:** memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras) leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

CAVALCANTE, Mônica M. **Expressões referenciais:** uma proposta classificatória. In Cadernos de Estudos lingüísticos. São Paulo: Unicamp, 2003, p. 105-116.

COELHO, Luciana L. **A inclusão/exclusão no ensino superior:** uma reflexão sobre o acesso de pessoas surdas às instituições de Dourados, MS. Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Formação de Profissionais da Educação, FAED/UFGD. Dourados, 2010.

_____. **A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados, UFGD, 2011.

CONFORTO, Simone. **Ser surdo:** um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos. Dissertação (Mestrado) Universidade Estácio de Sá Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, 2007.

CORACINI, Maria J. F.; GHIRALDELO, C. (Orgs.). **Nas malhas do discurso:** memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011a.

_____. **Identidades silenciadas e (in)visíveis:** entre a inclusão e a exclusão (Identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes, 2011b.

_____. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, vol. 11, n. 1, 2010, p. 91-112.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Identidade & discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, Maria P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

COSTA, Juliana P. B. **A educação de surdos ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In.: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 186-215.

DALLAN, Maria S. S. **Análise Discursiva dos Estudos surdos em educação**: a questão da escrita de sinais. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

DIAS, Vera L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais [1994]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Acessado em: 05 nov. 2015.

ECKERT-HOFF, Beatriz N. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em ação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

_____. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, Maria J. F. **Identidade & discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 285-302.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SED/DEE, 2007.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Maria. C. L. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Cadernos de Comunicação (UFSM), Santa Maria - RS, v. 1, 2003, p. 39-46.

FERREIRA BRITO, Lucinda. Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**: Editora da Unicamp, v.3, n.14 p.90 - 100 jul./dez. 1989.

FIALHO, Celma F. **O percurso histórico da língua e cultura Terena na aldeia Ipegue/ Aquidauana/ MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [Trabalho original publicado em 1969], 2007.

_____. **Ditos e escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Tradução de E. Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal Ltda. [Trabalho original publicado em 1979], 1999.

_____. Os anormais. In: **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970-1982). Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 59-68.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, [Trabalho original publicado em 1972], 1996.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução: Vera Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-239.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

_____. Método. In: **A história da sexualidade.** Tradução de Maris Theresa da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, [Trabalho original publicado em 1976], 1990, p. 92-102.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIROLETTI, Marisa F. P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GUERRA, Vânia M. L. **Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____ ; SOUZA, Claudete. C. Um estudo da cartilha Vihikaxopovope Yúhoikopea Úti Vemó'u: identidade e discurso do povo Terena. In: **Revista Moara**, nº 42, jul-dez. 2014, Estudos Linguísticos, ISSN 2358-0658, p. 127-143.

GREGOLIN, Maria do R. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro. **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 19-34.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

_____. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do R.; BARONAS, Roberto (Orgs.). **Análise do Discurso: as materialidades dos sentidos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 60-68.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria J. F. **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 15-26.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1996.

KARNOPP, Lodenir B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

KRSITEVA, Julia. **Estrangeiro para nós mesmos**. Tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

KUMADA, Kate M. O. **“No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem libras, né?”**: representações sobre línguas de sinais caseiras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Campinas: Unicamp, 2012.

LACERDA, Cristina B. F. de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço**, Instituto de Educação de Surdo, v.10, p.30-40, 1998.

LADEIRA, Maria E. M. **O uso da língua Terena segundo uma análise macro sociolinguística**. ANPOCS/1999. Disponível em: http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/língua_terena.pdf. Acesso em: novembro/2015.

_____. **Língua e história**: Análise Sociolinguística e um Grupo Terena. 2001, 165p. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). USP/ São Paulo.

LIMA, Juliana M. da S. **A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados: UFGD, 2013.

LIMBERTI, Rita. C. P. **Discurso indígena**: aculturação e polifonia. Dourados: Editora UFGD, 2009.

LULKIN, Sergio Andrés. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

MARQUES, Cíntia N.; SOUZA, Claudete C. **Memória Terena:** história e língua, educação escolar e cultura, identidade e resistência. Comunicação Oral no evento: XI SEMANA DE HISTÓRIA – História e Historiografia: perspectivas e desafios. Cidade: Três Lagoas. Local: Unidade I/ UFMS/CPTL. Publicação: Caderno de Resumos, p. 34. Período: 08 a 12 de setembro de 2008.

MASCIA, Márcia. A. A. Do corpolingüagem ao corpo-escrita: Mal-estar-entre-línguas e modos de identificação de um surdo. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. e MASCIA, M. A. A. **Mal-estar na inclusão:** como (não) se faz. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 299-316.

_____ ; SILVA JUNIOR, A. A construção d identidade do sujeito surdo nas entre-línguas: orais e espaço-visuais. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. e MASCIA, M. A. A. **Mal-estar na inclusão:** como (não) se faz. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 299-316.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 1.693**, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.mauriciopicarelli.com.br/?pg=noticia&id=52#.VqPYhvkRjxQ> Acesso em: novembro/2015.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/ projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NEVES, Maria H. de M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ORLANDI, Eni P. **O que é linguística.** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda, **Michel Pêcheux e a análise do discurso:** uma relação de nunca acabar. Maria Cristina Leandro Ferreira (org.). São Carlos: Claraluz, 2005, p.75-87.

_____. A Análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, Jan./Jun. 2002, p. 21-40.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução: Bethânia Mariana et. al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, 163-252.

PEIXOTO, Renata C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, nº 69, 2006, p. 205-269.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. STROBEL, Karin L. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, UFSC, 2006.

PIZZO, Aline L.; QUADROS, Ronice M. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: UFSC, 2001.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

PORTO, Alessandra M. **Um olhar discursivo sobre as representações de língua e linguagem dos professores Terena**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2012.

POSSENTI, Sírio. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba: Editora UFPR, n. 61, especial, 2003, p. 253-269.

QUADROS, Ronice M. de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

RAMOS, Maria A. da S.; LIMBERTI, Rita de C. A. P. Trajetória da educação escolar para indígenas: o percurso de construção de sentido. In: LIMBERTI, Rita de C. A. P.; GUERRA, Vania M. L.; NOLASCO, Edgar C. (orgs). **Olhares sobre a constituição do sujeito contemporâneo: cultura e diversidade**. Dourados: Editora UFGD, 2013.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação** [online], 2007, vol.12, n.35, p. 308-326.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. Tradução Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORI-

NI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RIGHI, Elaine. Numa babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. In: UYENO, Elzira Y.; CAVALLARI, Juliana S. (orgs). **Bilinguismos**: subjetivação e identificação nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 235-259.

RINALDI, Giuseppe. (org.). **A Educação dos Surdos**. Vol. II (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília: MEC/SEESP, 1997.

ROSA, Andrea M. **Aspectos morfológicos do Terena (ARUÁK)**. Dissertação (mestrado) Mestrado em Letras, UFMS: 2010.

SÁ, Nídia R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Natália N. da S. Ideologia do branqueamento, ideologia da democracia racial e as políticas públicas direcionadas ao negro brasileiro. **Revista Urutágua** – acadêmica disciplinar –DCS/UEM, 2009, nº 19-set/out/nov/dez. Maringá, p. 173-188. ISSN 1519-6178.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.231-264.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice M. de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ:

Arara Azul, 2006.

SILVA, Denise; SOBRINHO, Maria de L. E. Educação escolar indígena: a língua terena e suas nuances. In: ROSA, Andrea M.; SOUZA, Claudete C. de; SILVA, Denise (orgs). **Povos indígenas: mitos, educação escolar e realidade histórico-cultural**, Campo Grande: UFMS, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa, André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados Bragança Paulista, 1999.

STOBEL, Karin L. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. História dos Surdos: Representações ‘Mascaradas’ das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M. de; PERLIN, Gladis (Orgs). **Estudos Surdos II** – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 265 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VARGAS, Vera L. F. **A construção do território Terena** (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e opção. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul UFMS, Dourados, 2003.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado – Centro de Comunicação e Expressão) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Eu, Michelle Sousa Mussato, pesquisadora mestranda do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Letras, na linha de pesquisa Subjetividade, Discurso e Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas e o Sr/Sra

entendemos e estamos de acordo com os termos explicados abaixo.

Introdução:

Bem-vindo (a) ao Projeto: O que é ser índio sendo surdo?. Nós agradecemos a sua colaboração, seu interesse e seu apoio para o sucesso deste projeto.

Informações sobre o Projeto:

Como pesquisadora, eu, Michelle Sousa Mussato, responsável pelo projeto de pesquisa, realizada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa Subjetividade, Discurso e Ensino de Línguas, da UFMS, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Claudete Cameschi de Souza, propomos o desenvolvimento de pesquisa sobre a identidade de sujeitos surdos indígenas que se encontram nas aldeias de etnia Terena, no Estado de Mato Grosso do Sul, por meio de seus discursos, com o objetivo de contribuir para a reflexão a respeito do discurso da exclusão social, mediante interpretação das condições de produção

desses discursos em suas manifestações históricas e identitárias, presentificadas em documentos oficiais como: Estatuto do Índio e Lei da Libras.

Para alcançar tal objetivo, faremos observação e descrição das comunidades de aldeias da etnia Terena por meio de questionário e entrevistas com os surdos indígenas e seus intérpretes de língua de sinais e/ou Libras, alguns agentes, professores e adolescentes, a fim de investigar e refletir, por meio da materialidade linguística, sobre os discursos dos sujeitos surdos, problematizando-os dentro da relação surdo indígenaXsociedade e suas práticas de linguagem, por meio de filmagens e gravações que serão transcritas para a análise.

Faz-se necessário esclarecer ainda, que o projeto tem finalidade acadêmica e não fins comerciais. No término do trabalho, as gravações deverão ser destruídas, bem como as transcrições dos relatos, uma vez que não há necessidade de disponibilizar tais dados para nenhuma consulta posterior.

Direitos, riscos e desconfortos:

O sucesso deste trabalho depende dos surdos indígenas, seus pais ou responsáveis, colaboradores intérpretes de linguagem de sinais/Libras e demais pessoas envolvidas no projeto. Com isto, gostaríamos de, no ato das entrevistas, filmagens e gravações, levantar questões a respeito de sua identidade, da cultura que os rodeia, experiências em sala de aula, conhecimento, vontades e atitudes na sociedade.

Para tanto, é necessário destacar os riscos e desconfortos que a entrevista, filmagem e gravação podem proporcionar. No desenvolvimento das entrevistas, filmagens e gravações, contamos com contribuição dos Senhores para que nos ceda o tempo que achar necessário, a fim de que possamos gravar as informações solicitadas. Caso queiram interromper os trabalhos ou pedir para que determinados trechos não sejam gravados, terá este direito assegurado.

Fica assegurado que as informações dos Senhores serão tratadas com respeito, sigilo e ética profissional. Cabe assinalar ainda, que a participação dos envolvidos neste projeto é voluntária, o que não causará aos Senhores qualquer prejuízo se resolver não colaborar.

Confiança e Anonimato:

Informamos que os nomes não serão registrados e, como já esclarecido, as filmagens, gravações e transcrições não ficarão à disposição para consulta da comunidade acadêmica, em vistas de nossos objetivos.

Benefícios:

As entrevistas, filmagens e gravações possibilitarão estudos que subsidiem ações nas Comunidades Terenas e, assim, tornar visíveis as relações entre surdos, indígenas e surdos indígenas, identidade, história, linguagem, sociedade e Universidade.

Considerando que a pesquisa visa à oferta de um dado novo para a sociedade, deverá produzir respostas integradas aos problemas identificados por indivíduos e grupos e buscar aproximação entre a Universidade (UFMS) e os problemas da sociedade, além de contribuir para a gestão de políticas públicas. As perspectivas são as de que, o desenvolvimento da pesquisa representará um significativo avanço na configuração identitária da UFMS/CPTL, no desenvolvimento da inter-relação entre os surdos indígenas com a educação, a diversidade cultural, a ética, a cidadania em todo o Estado do Mato Grosso do Sul a fim de vencer a chamada “exclusão social”, muitas vezes imposta pela sociedade.

Faz-se necessário acrescentar que nosso projeto de pesquisa será encaminhado e aprovado pela CAPES/UFMS sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Claudete Cameschi de Souza.

É preciso observar, todavia, que enquanto pesquisadores, não nos cabe, a resolução dos problemas que afligem o seu universo de vida, porém podemos contribuir para que questões apontadas que envolvem o ensino e/ou no sistema socioeducativo possam ser sistematizadas, tornando-se fonte para a comunidade acadêmica e externa, vindo a contribuir para o conhecimento dos problemas que envolvem não somente os surdos indígenas, mas também àqueles que partilham deste universo.

A assinatura deste documento significa que os Senhores estão informados sobre o nosso projeto, seus direitos a respeito dele e que estão de acordo com suas pretensões.

Nome e assinatura do pesquisador:

Michelle Sousa Mussato _____

RG: 001566924 SSP/MS

Nome e assinatura do orientador:

Claudete Cameschi de Souza _____

RG> 531 796 SSP/MS

Nome e assinatura do Responsável: _____

RG: _____

Nome e assinatura do surdo indígena: _____

RG: _____

Nome e assinatura do colaborador Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais e Libras

RG: _____

Endereço do pesquisador:

Rua Sebastião Fenellon Costa, 2140, Jardim Planalto, 79.621-340- Três Lagoas-MS.

Três Lagoas, _____ de _____ de 2015

Para maiores informações:

UFMS/ CPTL, Av. Capitão Olinto Mancini,1662, Unidade I, Três Lagoas, MS.

Fone: (67) 3509 3450 – 3425/3416

O QUE É SER ÍNDIO SENDO SURDO?

OBJETIVOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA

Ao se pesquisar o discurso de determinada comunidade, não se podem desprezar os aspectos socioculturais. Dessa forma, com a realização desta pesquisa, pretendemos enquanto objetivo geral: descrever e problematizar o processo de constituição identitária do indígena surdo, por meio da análise do discurso desse indígena pela subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco) sendo índio e surdo.

Enquanto objetivos específicos, pretendemos: localizar, analisar e interpretar documentos oficiais como o Estatuto do Índio, a Lei de Libras e aqueles relacionados aos direitos dos surdos e sua inserção na escola e na sociedade hegemônica; levantar, selecionar e interpretar dados coletados para a constituição do corpus da pesquisa, a partir dos discursos advindos de entrevistas gravadas e filmadas; compreender, analisar e interpretar os discursos dos sujeitos envolvidos a partir de referencial teórico oriundo dos postulados da Análise do Discurso de linha francesa e dos estudos culturalistas.

ADENDO À METODOLOGIA DE PESQUISA DO PROJETO:

a) Amostra:

O universo da pesquisa envolverá os surdos indígenas da etnia Terena, intérpretes de Língua de Sinais e/ou Libras e demais colaboradores, na cidade de Miranda, Mato Grosso do Sul.

Será realizado um questionário para os surdos indígenas com o auxílio da tradução/interpretação em língua de sinais e em Libras, e deverão ser gravadas e filmadas em vídeo conforme a disponibilidade e interesse dos participantes. As filmagens e gravações serão transcritas. Essa transcrição constituirá o corpus da pesquisa que, dado o volume de possibilidades e duração sofrerá recortes para análise em atendimento aos objetivos propostos.

b) Procedimentos para as coletas (previsto de julho a dezembro de 2015)

A coleta, análise e discussão dos dados utilizarão distintos procedimentos, a saber: i) pesquisa em bibliografia pertinente; ii) elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados; iii) entrevistas com os envolvidos; iv) pesquisa documental; v) transcrição dos dados; vi) seleção dos enunciados para a constituição de corpus; v) análise e interpretação dos dados; vi) apresentação e divulgação dos resultados.

Três Lagoas, ____ de _____ de 2015.

Mestranda Michelle Sousa Mussato

Câmpus de Três Lagoas/UFMS

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Pridi.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-86943-34-4



9 786586 943344