



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**MICHELLE SOUSA MUSSATO**

**SURDO TERENA:** a (in)existência de sujeitos (s) em  
política(s) linguística(s)

**TRÊS LAGOAS - MS**

**2022**

**MICHELLE SOUSA MUSSATO**

**SURDO TERENA:** a (in)existência de sujeitos (s)em  
política(s) linguística(s)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.  
Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: **Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudete Cameschi de Souza**

**TRÊS LAGOAS - MS**

**2022**

Dedico este trabalho a todos os sujeitos (in)existentes nos/dos discursos hegemônicos, pois nossa luta sempre será pelo direito de nos narrarmos.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos surdos terena e a toda comunidade indígena do Posto Indígena de Cachoeirinha, pela confiança e liberdade concedida para que eu desenvolvesse esse trabalho, desde as primeiras singelas palavras.

À Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudete Cameschi de Souza, por seu inenarrável carinho, atenção, acolhimento e direcionamento. Ter a oportunidade de dar prosseguimento às inquietações suscitadas desde o mestrado, por meio de orientações que explorem correntes teóricas outras, foi um desafio extremamente prazeroso. Possibilitou-me a compreensão de que ser pesquisadora é também ser exploradora, é estar em constante movimento, deslocamento, ressignificação, descoberta, (des)construção. Sou imensamente grata pelos anos vividos ao lado dessa pessoa que possui um coração que mal cabe no peito. Obrigada amada orientadora!

Às professoras doutoras Ana Paula Duboc, Cristine Gorski Severo, Celina A. S. Nascimento, Ilka de Oliveira Mota, aos professores Fabricio Tetsuya Ono, Ruberval Franco Maciel que se colocaram à disposição para trazer preciosas contribuições a esta pesquisa, ao participarem da banca examinadora. Obrigada pela primorosa leitura e por terem aceitado o convite. Sou grata pela contribuição para meu crescimento acadêmico profissional, proporcionando espaços para a construção e a transformação de saberes, poderes, resistências.

Aos amigos conquistados ao longo desse caminho. Às amigas que permanecem desde os momentos anteriores. Às inestimáveis contribuições em torno dos dias de café em grupo, permitindo-nos devaneios teóricos que se tornaram elementos de pesquisa e apropriação conceitual. Estar com vocês nessa jornada foi enriquecedora e inesquecível.

A todos os amigos de trabalho da UFMS, Leandro Dutra, Priscila K. de Mendonça, com um carinho especial a Thiago Catarino que me aturou nas conversas mais malucas possíveis, construindo o pensamento reflexivo. Obrigada pela compreensão, pela cooperação durante o processo de doutoramento. À instituição agradeço a concessão do afastamento parcial. Isso garantiu que minha pesquisa fosse cada vez mais ao encontro de nossas preocupações acadêmicas, de modo a trazer para a instituição uma contribuição para o atendimento à pessoa

surda e indígena, surda-indígena. Cada discussão sobre a temática, a partir dos diversos olhares de cada um de vocês, enobrece as reflexões aqui empreendidas.

À minha família, pelo inestimável incentivo, apoio e carinho. Graças aos seus esforços pude estudar e continuar estudando. Ensinarão-me o valor do conhecimento, sendo essa a minha maior herança. Obrigada pela nossa história, por cada desafio, por cada superação, por cada momento difícil que passamos, pois todos compõem a pessoa batalhadora que me tornei.

A Wellington Douglas, minha inspiração, meu companheiro de jornada, meu maior incentivador. Obrigada pela atenção dada em cada momento de angústia e temor. Obrigada pelos abraços e acalantos, pelas elucubrações temáticas, pelas divinas contribuições, as mais inesperadas e fantásticas. Obrigada por ser meu confidente, “o nosso estagiário”, meu melhor amigo, cúmplice e parceiro de todas as horas. Obrigada por me amar e por me escolher em todos esses anos.

Por fim, agradeço, sobretudo, a Deus, pela incansável paciência e misericórdia. Foram vários os momentos em que o questioneei, em que o procurei pedindo socorro, em que o agradei pelas bênçãos derramadas, em que pedi sua interseção. Obrigada por me conceder um livro de vida repleto de histórias maravilhosas. E obrigada por me conceder a honra de ter em minhas mãos os mais lindos lápis, com as mais lindas cores, para que eu possa rabiscar as páginas do livro de minha vida, com as mais belas representações de ser. Gratidão a todos os seres celestiais.

## RESUMO

MUSSATO, Michelle Sousa. **Surdo terena**: a (in)existência de sujeitos (s)em política linguística. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, 296 f. (Tese de Doutorado).

Ao lançar um olhar sobre os discursos dos sujeitos surdos da etnia Terena, apresenta-se uma diversidade de representações, construções, deslocamentos e traços identitários atravessados por relações de saber-poder. Vejo que os surdos terena são alocados à margem da sociedade hegemônica numa dupla exclusão, uma vez que não se encontra uma discursividade que os legitime, que os inscreve como índio surdo, instigando-me a iniciar uma pesquisa sob a hipótese de que a falta de visibilidade às políticas linguísticas que contemplam os aspectos sócio histórico e cultural dos surdos terena, via língua, reforçam as marcas de colonialidade dos sujeitos, frente a interposição da(s) cultura(s) e língua(s) do outro(s). Assim esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como a (falta de) política linguística afeta a constituição subjetiva dos sujeitos surdos terena. Especificamente, interessa-nos investigar o atravessamento de políticas linguísticas que perpassam o processo de constituição identitária dos surdos terena; identificar os acontecimentos discursivos que denotam o processo de (in)existência do surdo indígena da Aldeia de Cachoeirinha frente às representações de sujeito e do processo educacional; problematizar os dispositivos de poder-saber e as estratégias de (de)colonialidade a partir do gesto interpretativo das representações de si e do outro do/sobre o surdo terena. Para tanto, elencamos uma pluralidade teórica transdisciplinar que, dentre os conceitos trabalhados, destaco a (re)significação de sujeito, discurso, formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva, heterogeneidade a partir de autores que corroboram e constituem a Análise do Discurso de origem Francesa (FOUCAULT, 1987; 1990; 1996; 1997; 1999a e b; 2005; 2007; PÊCHEUX, 1990, 1997, 2006; CORACINI, 2003, 2007, 2010; AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998), o método arqueogenialógico de Foucault (1990) e os estudos sulistas, sob a perspectiva da desobediência/ transgressão epistêmica, que agregam saberes locais ao conferir uma reflexão crítica contra hegemônica frente aos processos de (de)colonialidade, abissalidade (SOUZA-SANTOS, 2002, 2008, 2010; CASTRO-GOMÉZ, 2005, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005; QUIJANO, 2007) frente às práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2004, 2011, 2013) e transculturais (COX, ASSIS-PETERSON, 2007; ORTIZ, 1983) imersas nesse habitar transterritorial (HAESBEART, MONDARDO, 2010) ao qual o índio surdo de etnia terena se encontra. O corpora, dessa forma, se constitui das entrevistas concedidas por surdos (dois) e ouvintes (três) indígenas que participam n(d)esse processo (sócio cultural, educacional e institucional).

**Palavras-chaves:** Políticas de línguas; Subjetividade; Surdo-indígena; Terena.

## RESUMÉN

MUSSATO, Michelle Sousa. **Terena sordo**: la (in)existencia de sujetos (sin) en política lingüística. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, 296 f. (Tesis de doctorado).

A partir de una mirada a los discursos de los sujetos sordos de la etnia Terena, se presenta una diversidad de representaciones, construcciones, desplazamientos y rasgos identitarios atravesados por relaciones saber-poder. Veo que los sordos terena son colocados al margen de la sociedad hegemónica en una doble exclusión, ya que no existe una discursividad que los legitime, que los inscriba como indios sordos, impulsándome a iniciar una investigación bajo la hipótesis de que la falta de visibilidad a las políticas lingüísticas que contemplan los aspectos sociohistóricos y culturales de los sordos de Terena, a través del lenguaje, refuerzan las marcas de colonialidad de los sujetos, frente a la interposición de la(s) cultura(s) y lengua(s) del otro( s). Así, esta investigación tiene el objetivo general de comprender cómo la (falta de) política lingüística afecta la constitución subjetiva de los sujetos sordos de Terena. Específicamente, nos interesa investigar el cruce de políticas lingüísticas que permean el proceso de constitución identitaria de los sordos de Terena; identificar los acontecimientos discursivos que denotan el proceso de (in)existencia de los indígenas sordos de la Aldeia de Cachoeirinha frente a las representaciones del sujeto y del proceso educativo; problematizar los dispositivos de poder-saber y las estrategias de (des)colonialidad desde el gesto interpretativo de las representaciones del yo y el otro de/sobre el sordo Terena. Para ello, enumeramos una pluralidad teórica transdisciplinar que, entre los conceptos trabajados, destaco la (re)significación de sujeto, discurso, formación discursiva, interdiscurso, memoria discursiva, heterogeneidad de autores que corroboran y constituyen el Análisis del Discurso de origen francés. (FOUCAULT, 1987; 1990; 1996; 1997; 1999a y b; 2005; 2007; PÊCHEUX, 1990, 1997, 2006; CORACINI, 2003, 2007, 2010; método arqueológico de AUTHIER-1990, 1998), o método arqueológico de AUTHIER-1990 (1990) y los estudios del sur, desde la perspectiva de la desobediencia/transgresión epistémica, que agregan saberes locales brindando una reflexión crítica contrahegemónica sobre los procesos de (des)colonialidad, abisalidad (SOUZA-SANTOS, 2002, 2008, 2010; CASTRO-GOMÉZ, 2005, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005; QUIJANO, 2007) frente a las prácticas translingüísticas (CANAGARAJAH, 2004, 2011, 2013) y transculturales (COX, ASSIS-PETERSON, 2007; ORTIZ, 1983) sumerge como en este habitar transterritorial (HAESBEART, MONDARDO, 2010) al que se encuentra el indio sordo de la etnia Terena. Los corpus, de esta forma, se componen de entrevistas concedidas por indígenas sordos (dos) e oyentes (tres) que participan en este proceso (cultural, educativo e institucional).

**Palabras clave:** Políticas lingüísticas; Subjetividad; Sordo-indígena; Terena.

## ABSTRACT

MUSSATO, Michelle Sousa. Terena deaf: the (in) existence of subjects (s) in linguistic politics. Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2022, 296 f. (Doctoral thesis).

By taking a look at the speeches of deaf subjects of the Terena ethnicity, a diversity of representations, constructions, displacements and identity traits crossed by knowledge-power relations is presented. I see that the Terena deaf are placed on the margins of the hegemonic society in a double exclusion, since there is no discursivity that legitimizes them, that inscribes them as deaf Indians, urging me to start a research under the hypothesis that the lack of visibility to the linguistic policies that contemplate the socio-historical and cultural aspects of the Terena deaf, via language, reinforce the coloniality marks of the subjects, in the face of the interposition of the culture(s) and language(s) of the other(s). Thus, this research has the general objective of understanding how the (lack of) language policy affects the subjective constitution of Terena deaf subjects. Specifically, we are interested in investigating the crossing of linguistic policies that permeate the process of identity constitution of the Terena deaf; to identify the discursive events that denote the process of (in)existence of the deaf indigenous of the Aldeia de Cachoeirinha facing the representations of the subject and the educational process; to problematize the devices of power-knowledge and the strategies of (de)coloniality from the interpretative gesture of the representations of the self and the other of/about the Terena deaf. Therefore, we list a transdisciplinary theoretical plurality that, among the concepts worked, I highlight the (re)signification of subject, discourse, discursive formation, interdiscourse, discursive memory, heterogeneity from authors that corroborate and constitute the Discourse Analysis of French origin. (FOUCAULT, 1987; 1990; 1996; 1997; 1999a and b; 2005; 2007; PÊCHEUX, 1990, 1997, 2006; CORACINI, 2003, 2007, 2010; AUTHIER-1990 1998), or Foucault's archeogenealogical method (1990) and southern studies, from the perspective of disobedience/epistemic transgression, which aggregate local knowledge by providing a counter-hegemonic critical reflection on the processes of (de)coloniality, abyssality (SOUZA-SANTOS, 2002, 2008, 2010; CASTRO-GOMÉZ, 2005, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005; QUIJANO, 2007) in the face of translingual (CANAGARAJAH, 2004, 2011, 2013) and transcultural (COX, ASSIS) practices. PETERSON, 2007; ORTIZ, 1983) immerses as in this transterritorial dwelling (HAESBEART, MONDARDO, 2010) to which the deaf Indian of the Terena ethnicity is. The corpora, in this way, consists of interviews granted by deaf (two) and hearing (three) indigenous people who participate in this process (cultural, educational and institutional).

**Keywords:** Language policies; Subjectivity; Deaf-indigenous; Terena.

## RÉSUMÉ

MUSSATO, Michelle Sousa. Terena sourd: l '(in) existence de sujet (s) en politique linguistique. Très Lagoas, Université fédérale du Mato Grosso do Sul, 2022, 296 f. (Thèse de doctorat).

En s'intéressant aux discours des sujets sourds de l'ethnie Terena, une diversité de représentations, de constructions, de déplacements et de traits identitaires traversés par des rapports savoir-pouvoir est présentée. Je vois que les sourds de Terena sont placés en marge de la société hégémonique dans une double exclusion, puisqu'il n'y a pas de discursivité qui les légitime, qui les inscrit comme sourds indiens, me pressant de commencer une recherche sous l'hypothèse que le manque de visibilité aux politiques linguistiques qui envisagent les aspects socio-historiques et culturels des sourds de Terena, à travers la langue, renforcent les marques de colonialité des sujets, face à l'interposition de la (des) culture(s) et de la (des) langue(s) de l'autre (s). Ainsi, cette recherche a pour objectif général de comprendre comment la (l'absence de) politique linguistique affecte la constitution subjective des sujets sourds de Terena. Plus précisément, nous nous intéressons à enquêter sur le croisement des politiques linguistiques qui imprègnent le processus de constitution de l'identité des sourds de Terena; identifier les événements discursifs qui dénotent le processus d'(in)existence des indigènes sourds de l'Aldeia de Cachoeirinha face aux représentations du sujet et au processus éducatif; problématiser les dispositifs de pouvoir-savoir et les stratégies de (dé)colonialité à partir du geste interprétatif des représentations de soi et de l'autre des/sur les sourds Terena. Pour cela, nous recensons une pluralité théorique transdisciplinaire que, parmi les concepts travaillés, je mets en évidence la (re)signification du sujet, du discours, de la formation discursive, de l'interdiscours, de la mémoire discursive, de l'hétérogénéité des auteurs qui corroborent et constituent l'Analyse du Discours d'origine française (FOUCAULT, 1987; 1990; 1996; 1997; 1999a e b; 2005; 2007; PÊCHEUX, 1990, 1997, 2006; CORACINI, 2003, 2007, 2010; AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998), méthode archéologique de Foucault (1990) et les études méridionales, sous l'angle de la désobéissance/transgression épistémique, qui agrègent les savoirs locaux en apportant une réflexion critique contre-hégémonique sur les processus de (dé)colonialité, d'abyssalité (SOUZA-SANTOS, 2002, 2008, 2010; CASTRO-GOMÉZ, 2005, 2007; MIGNOLO, 2003, 2005, 2013; QUIJANO, 2007) face aux pratiques translinguistiques (CANAGARAJAH, 2004, 2011, 2013) et transculturelles (COX, ASSIS- PETERSON, 2007 ; ORTIZ, 1983) plonge comme dans cette habitation transterritoriale (HAESBEART, MONDARDO, 2010) à laquelle se trouve l'Indien sourd de l'ethnie Terena. Les corpus sont ainsi constitués d'entretiens accordés par des autochtones sourds (deux) et entendants (trois) qui participent à ce processus (culturel, éducatif et institutionnel).

**Mots clés:** Politiques linguistiques ; Subjectivité; sourd-autochtone; Téréna.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>FIOS DISCURSIVOS INTRODUTÓRIOS A COMPOR A TEIA .....</b> | <b>12</b> |
|---|-----------|

### **PARTE I**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>LIAMES HISTÓRICO-SOCIAIS DOS TERENAS SURDOS: UM OLHAR SOBRE A TESSITURA CONSTITUTIVA DOS SUJEITOS E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE LÍNGUA(S).....</b> | <b>33</b> |
|---|-----------|

### **CAPÍTULO I**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>DA COLÔNIA À CIVILIZAÇÃO: ANSEIOS (POLÍTICOS/ LINGUÍSTICOS) POR UMA “NAÇÃO” (A)CULTURAL.....</b> | <b>37</b> |
| <b>1.1 Grandes canoas dos ventos: delineamento de uma cartografia abissal.....</b>                  | <b>38</b> |
| <b>1.2 A invenção do outro: epistemologias e epistemicídios.....</b>                                | <b>45</b> |
| <b>2.3 Civilização em moldes sócio educacionais.....</b>  | <b>52</b> |

### **CAPÍTULO II**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>O OUTRO CONSTITUTIVO DO EU: (DES)CAMINHOS POLÍTICOS QUE (CON)(DE)FORMAM O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO TERENA QUE É SURDO, DO SURDO QUE É TERENA .....</b> | <b>66</b> |
| <b>2.1 Constituição cidadã e o Estatuto do Índio: processos de (des)(re)territorializações..</b>   | <b>67</b> |
| <b>2.2 O dispositivo escolar n(a manutenção d)o ideário da identidade e língua nacional: objetivação de corpos (indígenas e surdos) .....</b>                            | <b>78</b> |
| <b>2.3 Indígena e surdo: um sujeito e quatro línguas em disputa .....</b>  | <b>89</b> |

### **Parte II**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ENTRE OLHARES TEÓRICOS TRANSDISCIPLINARES: (DE)SILENCIAMENTO(S) POLÍTICO(S) DO (PODER) DIZER .....</b> | <b>98</b> |
|---|-----------|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>Capítulo III.....</b> | <b>102</b> |
|--------------------------|------------|

|   |            |
|---|------------|
| <b>TRANSGRESSÃO DAS FRONTEIRAS DISCIPLINARES: A AVENTURA TEÓRICA DE (DES)NORTEAR PARA SULEAR.....</b> | <b>102</b> |
| <b>3.1 Um olhar decolonial aos saberes .....</b>  | <b>103</b> |
| <b>3.2 Língua: uma invenção conjugada em práticas discursivas e políticas .....</b>                   | <b>106</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>3.3 Cada um pode revelar uma política linguística diferente .....</b>   | <b>116</b> |
| <b>3.4 Constituição basilar das noções em Análise de Discurso: o espaço incômodo do entre – entre língua(gem) e social .....</b> | <b>127</b> |
| <b>3.5 Translinguismo e transculturalismo: (des)encontro entre línguas, entre culturas ..</b>                                    | <b>141</b> |

### **Parte III**

|  |            |
|--|------------|
| <b>CORPO-TERRITÓRIO/ TERRITÓRIO-CORPO: .....</b>             | <b>152</b> |
| <b>PLURALIDADES EPISTÊMICAS SOB A ESFERA DO VIVIDO .....</b> | <b>152</b> |

### **Capítulo IV**

|  |            |
|--|------------|
| <b>SÓ TENHO UMA LÍNGUA, ORA ELA NÃO É MINHA .....</b>  | <b>158</b> |
| <b>GRETADURAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS E O (DES)ENCONTRO CONSIGO MESMO.....</b>                                 | <b>158</b> |
| <b>4.1 Ditames político linguístico da/na (des)construção do <i>mokère</i>: transcursão transterritorial .....</b>   | <b>161</b> |
| <b>4.2 Alteridade fissurada em urdidura: a(s) (políticas de) língua(s) imbricando-se na (des)feitura do eu .....</b> | <b>208</b> |
| <b>ENCERRANDO O EXPEDIENTE (POR HORA APENAS...) .....</b>  | <b>242</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>252</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>  | <b>275</b> |
| <b>MEMORIAL DESCRITIVO .....</b>   | <b>276</b> |
| <b>MEU TRILHAR DA/NA DISPERSÃO DO VIVIDO.....</b>  | <b>276</b> |
| <b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE.....</b>  | <b>286</b> |

## FIOS DISCURSIVOS INTRODUTÓRIOS A COMPOR A TEIA

Início esta apresentação introdutória revelando ao(à) leitor(a) minha imensa preocupação com as palavras que se seguem no percurso deste alinhavar de noções teóricas, históricas, culturais, ideológicas acerca dos sujeitos surdos-indígenas de etnia terena. E minha preocupação se concentra, sobretudo, na constituição de meu lugar de fala<sup>1</sup>, na constituição própria de sujeito-pesquisadora, das representações que faço sobre os dizeres analisados nessa tese e das representações que me constituíram e me constituem enquanto sujeito.

Preocupação que se fez presente em todos os dias anteriores a esta escrita e a que continuarei a ter após cada palavra aqui redigida, pois o embate linguístico-cultural que identifico nos sujeitos pesquisados, passou a significar um embate linguístico-cultural no meu interior, em minha subjetividade. Ambos embates não estão alheios aos efeitos políticos, sobretudo às relações de força que se exercem na/ sobre a(s) política(s) de língua(s). E, por mais que o objetivismo esperado pela academia, pelo cientificismo da escrit(ur)a que uma tese implique enquanto manifesto político linguístico, creio ser impossível expressar-me com a pretensa neutralidade exigida, cobrada, imposta.

Desse modo, caro(a) leitor(a), há momentos nessa leitura que emergirá posicionamentos políticos ideológicos que me constituem e que podem parecer contrários ao que defendo nesta tese, via “lapsos, recalques, atos falhos” (CORACINI, 2003, 2007; LACAN, 1998) que, na tentativa de controlar o dizer sob a ilusão de transparência dos sentidos (PÊCHEUX, 1990, 2006; ALTHIER-REVUZ, 1990), a alteridade que me constituiu/constitui emerge via inconsciente, deflagrando interdiscursos que ressoam a memória discursiva (LACAN, 1998, PÊCHEUX, 1990, ORLANDI, 1999) e representam a mim e o outro sob o olhar discursivo, ora corroborando o dizer, ora refutando, (des)construindo, (res)significando. É bem possível que veja suscitado mecanismos de política linguística (SHOHAMY, 2006) que me atravessam, as possíveis ideologias das práticas sociais e linguísticas que me filiei/ filio e/ou me filiaram (sob uma constituição inconsciente e/ou imatura no momento de apreensão). Seja de modo implícito ou explícito há um funcionamento político linguístico que nos atravessa, presente em nossas práticas e crenças linguísticas, sejam/ estejam elas legitimadas em formalidades ou não (SPOLSKY, 2004)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Um local histórico, cultural, ideológico determinado, marcado política-linguisticamente.

<sup>2</sup> Alio-me a Spolsky (2004) por compreender que a política linguística se inscreve e se manifesta explicitada (estabelecida oficialmente), mas também tem sua natureza derivada em práticas e crenças linguísticas concebidas em contextos/ práticas sociais/ culturais cotidianas, cuja política linguística não esteja legitimada de modo formal.

Confesso-lhe que venho rastreando todos os gestos de poder, ancorados nas relações de saber que, em virtude de ser branca, instruída por um ensino superior, em doutoramento, (d)enunciam marcas de um discurso segregador, opressor, colonizador que marginaliza os sujeitos diferentes da hegemonia branca<sup>3</sup> e elitizada. Esses discursos excludentes constituem a muitos, para não dizer todos aqueles que pertencem à camada estereotipada do diferente (negro, indígena, surdo, pessoa com deficiência, imigrante, refugiado, entre tantos outros rótulos que nos dividem enquanto sujeitos, dada a instituição de um “nós” e um “eles”).

Início com essa (in)confissão (ECKERT-HOFF, 2003, 2008) para que entendam o quão difícil é escavar os discursos naturalizados que nos constitui, o quanto é complexo problematizá-los, trazê-los à consciência, uma vez que, mesmo adentrando às vivências dos que são/ estão marginalizados, subalternizados, não sentimos na pele suas marcas de exclusão, não temos o corpo rasurado pelas “anormalidades” (FOUCAULT, 1997) que lhes são relegadas. Por sermos brancos apenas assistimos aos espetáculos do “Estado de exceção” (AGAMBEN, 2004), aos movimentos de resistência em que o subalterno quer se fazer ouvir (SPIVAK, 2010), aos gestos de (in)existência<sup>4</sup> que buscam visibilidade às causas não narradas pelos saberes europeizados, americanizados, hegemônicos, que discursivizam sobre os sujeitos sem atentar-se ao que eles (se) narram, por entender que o que foi dito sobre “eles” em suas epistemologias é mais que o suficiente.

Não quero que essa tese cometa os mesmos epistemicídios (SOUSA-SANTOS, 2002, 2010) que observamos nas correntes teóricas que discursivizam acerca de surdos e indígenas. Não quero propor uma reflexão pós-colonial neocolonizadora. Não quero (d)enunciar as relações de força dos discursos sobre os sujeitos indígenas-surdos e servir de instrumento de poder para a fabricação de “novos” sujeitos disciplinados por “novas” normas. Não quero fomentar políticas que se fazem linguísticas que permaneçam a introduzir o saber do outro em um viés de acolhimento que ignore as cosmologias, ancestralidades e o trânsito

---

Para o autor, mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido e pode não ser consistente.

<sup>3</sup>O uso do termo branco/ branca aqui remete-se aos sujeitos categorizados como pertencentes a uma conjuntura social, política e ideológica, no exercício do jogo discursivo de saber-poder, enquanto classe dominante/ dominadora, colonizadora, sejam sujeitos brancos, pardos, negros, migrantes, carregados de estereótipos excludentes, distinguindo-se de indígenas e demais minorias, dos sujeitos (ainda) colonizados.

<sup>4</sup> Utilizo a estratégia de ambiguidade condicionada pelo uso do termo referendado com sílabas dentro dos parênteses, tendo em vista os efeitos de sentido que ambos os termos implicam e imbricam. Da reflexão acerca da existência e inexistência do surdo-terena investigada nesta tese, filio-me à Sousa-Santos (2010, p. 32) ao afirmar que a “inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite da inclusão considera como sendo o outro”.

cultural e linguístico que se entretetece na dinâmica dos próprios sujeitos, em sua (trans)territorialidade (HAESBAERT; MONDARDO, 2010), em seu corpo-território (HAESBAERT, 2020).

Mesmo sabendo que controlar os sentidos é uma ilusão (PÊCHEUX, 1990), enfatizo que minha intenção é refletir sobre a necessidade de políticas públicas que se fazem políticas linguísticas para ver garantida, aos sujeitos surdos-indígenas, uma possibilidade de existência para além do crivo comparatista e permissivo da/na sociedade branca, mas que sua visibilidade se naturalize, ocupe lugar na memória discursiva de/em todos os sujeitos, de/em todas as sociedades, nas mais diversas culturas.

Muito além de uma crença utópica, heterotópica (FOUCAULT, 2003), de mudança de realidade, o que espero é poder contar com a apreciação à discussão que teço contigo, caro(a) leitor(a), na busca por compreender, enquanto objetivo geral de pesquisa, como (a falta de visibilidade às) políticas linguísticas afetam a constituição subjetiva dos sujeitos indígenas-surdos de etnia terena. Especificamente, pretendo investigar o atravessamento de políticas linguísticas que perpassam o processo de constituição identitária dos surdos terena; identificar os acontecimentos discursivos que denotam o processo de (in)existência do surdo indígena da Aldeia de Cachoeirinha frente às representações de sujeito e do processo educacional; problematizar os dispositivos<sup>5</sup> de poder-saber e as estratégias de (de)colonialidade, a partir do gesto interpretativo das representações de si e do outro do/sobre o surdo-terena.

Espero, com isso, provocar (res)significações, deslocamentos, rupturas, (des)construções da/na condição de ser indígena sendo surdo, de ser surdo sendo indígena e, quem sabe, unirmo-nos para a produção de movimentos que corroborem a emergência de representações outras, conferindo a esses sujeitos o direito a narrarem-se por uma voz que não seja subalterna, marginalizada, excluída, mas que represente algo ao qual se faça parte, que pertença, que denote os aspectos translíngues (CANAGARAJAH, 2004, 2011, 2013, GARCIA, 2009, 2011), transculturais (ORTIZ, 1983, COX; ASSIS PETERSON, 2007), transterritoriais (HAESBAERT; MONDARDO, 2010) próprios de serem e sermos sujeitos, de sermos sociedade, de sermos humanos.

E, se em algum momento uma representação outra escapar no fio discursivo, analisemos juntos quais os “pré-construídos” nos constituem, quais “já-lá” foram naturalizados

---

<sup>5</sup> “O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” compreendidos, segundo Foucault (1999, p. 138) como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito”, uma vez que o dispositivo tem “uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1999a, p. 139).

(PÊCHEUX, 1997, 2006) por nós e porque corroboramos tantos discursos homogeneizadores de uma suposta igualdade, suposta normalidade normatizada para todos, que reverberam as abissalidades (SOUSA-SANTOS, 2010) distintivas entre um “nós” e um “eles”. Verifiquemos as regularidades enunciativas que nos conduzem às reflexões que suscita(ra)m da/na linguagem ao ler sobre os indígenas-surdos e seus processos de (des)identificação e busquemos desconstruir as verdades estanques que permanecem fossilizadas nos dizeres do/sobre os terena-surdos e suas características sócio históricas, culturais e ideológicas. Que compreendamos seu espaço sociocultural e linguístico sem “permitir” que eles existam, porque não devemos ter esse poder, nem o direito de dar-lhes ou negar-lhes existência. Ser eles o que são, apenas! Sem deixar, permitir, dar espaço, conferir-lhe lugar, pertencimento. (Re)Conhecendo-os como sujeitos de direito, sujeitos linguísticos, sujeitos culturais... sujeitos!

E, para auxiliar-nos nessa empreitada reflexiva (social, acadêmica, cultural, linguística, política), destaco a eleição de um aporte teórico-metodológico plural preocupado com uma visada contra hegemônica de se problematizar os discursos, os sujeitos, as línguas, as culturas, as identificações, a subjetividade que, de modo transdisciplinar, tenta estabelecer uma tessitura interpretativa em um entrelaçar rizomático (DELEUZE, GUATTARI, 2000) de fios discursivos para além das concepções binárias, rígidas, cânones, engessadas, estanques que se fazem verdades absolutas. Assim pretendo construir essa escrit(ur)a a partir de um sistema aberto, em que as partes, mesmo que pareçam independentes, formem o todo, conectando-se umas às outras em pontos de intersecção que permitam confirmar ou refutar a hipótese fomentadora desta pesquisa ao supor que a falta de visibilidade às políticas linguísticas que contemplam os aspectos sócio histórico e culturais dos surdos-terena, via língua, reforça as marcas de colonialidade dos sujeitos, frente a interposição da(s) cultura(s) e língua(s) do outro.

E essa desobediência epistêmica advém da opção de se recorrer a saberes que buscam compreender as implicações locais dos sujeitos, das línguas e culturas. Sob um gesto de sulear, sob um olhar decolonial, almejo construir e constituir uma travessia, na tentativa de que pontes sejam erguidas, de modo que o pensamento abissal (SOUSA-SANTOS, 2010) que segrega os sujeitos surdos-indígenas se dilua e se perceba que a fronteira somos todos. Sujeitos fronteiriços (ANZALDÚA, 2005). Fronteira que não demarca territórios, mas é o próprio território; que não ressalta a divisão entre línguas, entre culturas, mas é a própria cultura, a constituição primária da/na linguagem em uso; que não (de)limita identidades, mas é a alteridade própria constitutiva da subjetividade, do sujeito, da língua; a heterogeneidade própria do contato entre línguas, culturas, sujeitos; fronteira que não marca uma geopolítica do

conhecimento, mas é o próprio conhecimento constituído entre espaços geográficos, sistemas políticos, aspectos subjetivos e nuances identificatórias/ identitárias.

E a hipótese é perseguida, nesse estudo, por meio de alguns questionamentos norteadores de investigação, subsidiando as formas de se alcançar os objetivos estabelecidos. Tendo em vista o processo de (des)(re)territorialização (DELEUZE, GUATTARI, 2010) do surdo-indígena terena, via língua e cultura, o embate identitário/identificatório que se institui frente a condição de entre lugar (BHABHA, 2001) e entre línguas posicionados devido a políticas linguísticas e as formações discursivas pedagógicas que determinam o ensino a partir da língua materna, busco a compreensão de: para um sujeito habitado por quatro línguas e culturas, qual língua materna é (deveria ser) adotada em seu processo educacional escolar, via discurso legitimador, frente a necessidade de enaltecimento identitário do sujeito terena-surdo?; quais aspectos sócio histórico culturais esse processo de ensino-aprendizagem está (e deveria estar) ancorado?; sob quais formações discursivas é (deveria estar) contemplado o gesto educacional que melhor propiciará a inscrição do indígena-surdo na ordem do discurso, na apropriação da tessitura das relações de saber-poder/resistência (FOUCAULT, 1996), que vá lhes conferir existência, visibilidade?; as políticas linguísticas visíveis oferecem acolhimento, pertencimento e/ou são excludentes?; precisam ser (re)formuladas?; há movimentos políticos linguísticos outros?

Esses questionamentos emergiram após os pressupostos de investigação do mestrado afirmarem que os surdos indígenas de etnia terena estão à margem da sociedade hegemônica em dupla exclusão, por serem indígenas e por serem surdos, uma vez que não se encontra uma discursividade que os legitime, que os inscreve como surdo-indígena (MUSSATO, 2017; 2021). E isso se constatou frente a problematização do processo de constituição identitária dos indígenas surdos 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 indígena e surdo. E observei, a partir de um gesto analítico organizado em três eixos, quais representações os surdos-indígenas fazem de si e do outro (seus pares e o branco); como acreditam que o outro o vê e, ainda, como representam o universo linguístico no qual estão/ são inscritos: a língua terena de sinais<sup>6</sup>, a língua brasileira de sinais (doravante Libras), a língua terena e a língua portuguesa (MUSSATO, 2017; 2021).

---

<sup>6</sup> Soares (2018) conclui sua pesquisa de doutoramento afirmando que a língua de sinais utilizada pelos surdos residentes na aldeia Cachoeirinha (Miranda/MS) possui características de uma língua autônoma e não uma variação da Libras, denominando-a enquanto língua de sinais terena.

Assim, identifiquei a (não) identidade e o (não) pertencimento dos indígenas-surdos terena aos “territórios” em que transitam, corroborados os sentimentos de não lugar à língua e à cultura que o surdo-terena acredita possuir, defronte ao enquadramento dicotômico: ser branco *versus* ser indígena, ser ouvinte *versus* ser surdo, ser indígena ouvinte *versus* ser indígena surdo, ser surdo urbano *versus* ser surdo terena. E nisso, alojadas estão as práticas fomentadas por formações discursivas (FOUCAULT, 1996) diversas que categorizam o indígena-surdo pela premissa do saber patológico, do sujeito da falta, da objetificação dos corpos, disciplinamento, da necessidade de normalização, via normatização de suas formas de (sobre)viver.

O constante sentimento de exclusão discursivizado pelas escolhas lexicais: “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...” (recorte enunciativo da entrevista do Terena Surdo II) advém da/na relação entre indígena-surdo e as instituições sociais linguístico-culturais, sobretudo, pelo ambiente escolar. O que (des)vela o processo de hierarquização, tanto do saber quanto do sujeito, expresso por meio de dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1987) que estigmatizam a “ignorância” de alguns para enaltecer a ilusória excelência de outros. Esses dispositivos de saber-poder agenciam o surdo-indígena a se representar como um sujeito reprovado sócio linguisticamente, tendo em vista a falta, a incompletude, a “ignorância” enaltificada na/pela língua que traz de casa, da mãe, da língua emergente de sua cultura, da fronteira própria do transterritório (HAESBAERT, MONDARDO, 2010) que é ser surdo terena.

Os movimentos políticos/ linguísticos que denotam as marcas excludentes de não lugar à sua língua de sinais terena, (in)visibilizada pelas instituições de saber-poder, parecem docilizar os indígenas-surdos via estratégias de assujeitamento ao discurso norma(til)izador permeado por vozes que os julgam enquanto “anormal” (FOUCAULT, 1997), “*mòkere*”<sup>7</sup>, de modo que sua subjetividade introjeta as representações de imperfeito, incompleto, incapaz, perdido. E essa introjeção não ocorre por si só, numa construção individual de significação dos sentidos, mas pela relação estabelecida com o outro, com a língua e políticas de língua(s). Outro que assume uma posição supostamente hierárquica de saber que, defronte ao apanhado histórico social, estabelece a manutenção de verdades sobre o sujeito. E acredito que essa manutenção se deve a uma colonialidade do poder, do saber e do ser que permanecem mesmo após a declarada

---

<sup>7</sup> Termo em língua terena utilizado para descrever um sujeito com pouca escolaridade e/ou ignorante, assemelhando o sujeito à categorização irracional dos macacos.

independência com a metrópole e seus processos políticos (linguísticos). Colonialidade que forma(ta) identidades, homogeneiza subjetividades, condiciona e fossiliza verdades, cerceia língua(s) / cultura(s).

Filho-me, neste instante, ao que afirma Coracini (2007), quando observa que a identificação se dá pela diferença e pelo olhar do outro que diz quem “eu sou”. É por meio do olhar do outro, impregnado de valores, crenças, saberes, que o sujeito se identifica, se representa e se comunica com o seu interior, em que tudo o que diz respeito ao sujeito chega à consciência de seu olhar pelo olhar e pela palavra do outro. Um constante atravessamento de outro(s) que constitui o Outro<sup>8</sup>. E esse olhar outro, olhar do o(O)utro, é carregado de relações de saber e efeitos de poder nos quais engendram possibilidades de (in)visibilidades aos sujeitos a partir de uma microcapilaridade que gerencia os discursos a serem (ou não) ditos acerca dos/sobre os surdos terena, sobre qual língua devem se narrar e serem narrados, a quais culturas são/ estão alocados e onde podem/ devem pertencer. Uma vontade de verdade de si, sobre si, para si, sempre imbricada do/pelo outro.

Ao trazer Foucault (1996, p. 85) para somar essa reflexão, corroboro seu pensamento de que “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”. O que nos possibilita observar que o terena surdo passa pela ordem do assujeitamento, adotando o discurso do outro como uma verdade sobre si, sob uma gradação (negativa e/ou positiva) da representação e posição-sujeito, que o faz considerar-se “um ignorante”, “incapaz”, “perdido”, estabelecida da/na relação com o o(O)utro, corroborando e reverberando a significação de estereótipos que, silenciam, apagam, escamoteiam as singulares características de cada sujeito em sua inscrição linguístico cultural, sob uma homogeneização, via forças hegemônicas, que buscam instituir a sonhada sociedade nacional, civilizada, pura.

Importante demonstração desse silenciamento homogeneizador pode ser observado na ausência/ emergência de estudos acerca dos sinais utilizados da/na expressão linguística de surdos de diferentes etnias do território brasileiro. Em pesquisa à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que contam com o fomento dos arquivos submetidos de 123 (cento e vinte e três) instituições de ensino e pesquisa com suas bibliotecas digitais e repositórios, nas mais diferentes e diversas áreas do conhecimento, pude levantar que há 4.326

---

<sup>8</sup> 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, seja de maneira externa a ele, seja de maneira intra subjetiva, em sua relação com o desejo de ter/ ser/ estar, sob uma completude constitutiva e ilusória.

(quatro mil trezentas e vinte e seis) pesquisas que contém a palavra índio como processo de identificação do assunto e/ou título do estudo. Encontrei a somatória de 5.135 (cinco mil, cento e trinta e cinco) pesquisas depositadas nesse ambiente virtual cujo sintagma de busca foi a palavra indígena. Constam também o registro de 2.093 (duas mil e noventa e três) pesquisas correspondentes a estudos desenvolvidos a respeito de surdo(s). E 928 (novecentas e vinte e oito) pesquisas identificadas pela palavra surdez.

Porém, o resultado quantitativo de teses e dissertações que podem ser acessadas nessa biblioteca digital com a expressão índio surdo e/ou surdo índio é de 11 (onze) trabalhos disponíveis e, para a expressão surdo indígena e/ou indígena surdo é de 22 (vinte e dois) trabalhos. Destes que, não somam 33 (trinta e três) trabalhos por se repetirem frente ao uso do vocábulo indígena, somente 10 (dez) trabalhos concentram-se na análise de uma língua de sinais distinta da Libras, seja ela emergente, caseira ou uma possível variação da Libras. Sua maioria ancora-se na pretensão de um ensino bilíngue para que problemas do/no processo educacional diminuam a exclusão desses sujeitos. O que me causa felicidade e angústia ao mesmo tempo. Felicidade por ver que desde o ano de 2008 pesquisas preocupadas com essas temáticas passam a emergir e ganhar espaço nos ambientes acadêmicos. Mas sinto angústia e tristeza por observar que essas pesquisas refletem um número muito pequeno se comparado ao quantitativo de etnias indígenas registradas no país desde a data de seu “achamento”, do número de alunos indígenas-surdos que estão/ foram matriculados em escolas, outros que já concluíram o ensino básico regular (do ensino fundamental ao médio), os que ingressaram em instituições de ensino superior, outros que nem chegam a frequentar aulas.

Quando me refiro a alunos matriculados, concluintes e/ou sem estudos falo de forma empírica, sem embasamento estatístico, pois esses dados nem sequer cogitam ser coletados. Das pesquisas que tentei realizar na cidade de Miranda/MS, em que trabalhei com surdos que residiam em aldeias indígenas, as secretarias de educação do estado e do município não souberam me informar quantos alunos surdos de alguma etnia estão matriculados e frequentam as escolas da cidade. O que, me parece, ser esta uma característica de inexistência desses sujeitos frente ao processo sócio educacional, às políticas de língua, cultura e identidade/ identificação. E tal inexistência pode implicar em ações excludentes da língua e cultura desses sujeitos, em processos de desidentificação, apagamento de nuances subjetivas, favorecendo o disciplinamento e agenciamento de corpos ancorados em biopolítica/ necropolítica que tencionam a(s) identidade(s) desses sujeitos, com vistas a um assujeitamento dissidente, cisório, em constante conflito devido à assimetria de poder frente à dicotomia ser branco ou ser índio ou ser surdo ou ser ouvinte.

E mais que um conflito dicotômico, há o conflito agenciado pelo processo de marginalização no qual sua dupla exclusão disputa espaços sociais e territoriais de (re)conhecimento do “menos pior”, frente a momentos em que o construto hegemônico do poder dita que ser surdo é menos pior que ser indígena, ou que ser indígena é menos pior que ser/ parecer surdo. Explico. Em território aldeado o discurso de identificação preferível é ser indígena, pois a patologização da surdez denota um enfraquecimento do sujeito frente à deficiência que traz como marca identitária. Já no território linguístico cultural da comunidade surda, ser indígena traz uma carga depreciativa e estereotipada do sujeito racial, sendo essa a sua principal deficiência. Já em territórios em que impera o ideal de civilidade, de conjuntura nacional, a surdez e a fenotipia racializada conjugadas no mesmo sujeito é relegada a um processo de marginalização ainda mais abissal, pois não há espaço para um surdo indígena e um indígena surdo nos territórios já subalternizados.

Das dez pesquisas que buscam observar o uso de uma língua de sinais distinta da Libras em comunidades indígenas, seis delas eu apresentei na escritura de minha dissertação de mestrado. Trago-lhes agora os desdobramentos de algumas dessas pesquisas e de outros(as) estudiosos(as) que se motivaram a investigar mais sobre o assunto. Para além dos estudos divulgados pela BDTD, apresento-lhes dissertações, teses e também monografias realizadas por colegas pesquisadores, por considerar importante a visibilidade a esses trabalhos e a construção de uma teia discursiva de estudos cada vez maior. Mesmo sendo de distintas áreas do conhecimento, não se filiando à Análise do Discurso, ou às Epistemologias do Sul, ou às Políticas Linguísticas como aporte teórico norteador da pesquisa, os saberes reunidos nesses trabalhos desvelam relações de poder e resistência de povos, culturas, sujeitos que necessitam a legitimação de espaços de real escuta (SPIVAK, 2010) do indígena-surdo. Ainda que de início os trabalhos falem “sobre” (a existência de) os surdos em diferentes etnias, espero, com a apresentação desses estudos, motivar reflexões para trabalharmos contra a subalternidade, contra a prática de marginalização, para que deixemos de falar “pelo” subalterno, mas sejam eles próprios a discursivizarem sobre si.

Narrando de si e sobre indígenas surdos, o professor e pesquisador surdo amazonense, Marlon Jorge Silva de Azevedo defende sua dissertação de mestrado, intitulada “Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins”, no ano de 2015. Azevedo questiona se “existem também ‘índios surdos’ da etnia Sateré-Mawé? Qual sua forma de se comunicar? Existe uma ‘Língua de Sinais’ específica do índio surdo?”. Sua investigação permitiu, a partir do estudo do léxico, a elaboração de um mini dicionário trilingue, promovendo um intercâmbio entre os sinais

emergentes da língua étnica, a Libras e a língua portuguesa, no intuito de contribuir para “a iniciação dos indígenas surdos da etnia Sateré-Mawé, na Língua Brasileira de Sinais, dando a eles um dos direitos universais do ser humano que é direito a uma língua [...] a uma língua própria” (2015, p. 16). Segundo Azevedo, o cenário escolar analisado tenta realizar um trabalho inclusivo bilíngue, mas é identificado “desencontros sociocultural-linguísticos” (2015, p. 62), e a necessidade de políticas linguísticas para ampliar e aprofundar as reflexões acerca da inclusão de índios surdos nos mais variados espaços sociais.

Euder Arrais Barretos, em 2016, tece uma pesquisa acerca do mapeamento dos Akwê-Xerente surdos, realizando um levantamento referente à identificação, registro, descrição e análise da “situação de comunicação” em interações “Surdo-Surdo e Surdo-ouvinte”, e suas implicações do/no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos Surdos nas ambiências culturais desse grupo étnico. Para o pesquisador “a apropriação e divulgação pela escola dos sinais Akwê trazidos pelos Surdos são imprescindíveis para a ampliação das possibilidades de comunicação entre todos, para a valorização cultural e a melhoria da autoestima” (2016, p. 90), questionando ainda, a possibilidade de que esse conjunto de sinais etnolinguísticos constitua uma Língua de Sinais Akwê-Xerente. Barretos defende que os sinais usados na comunicação dos surdos Akwê não se reduzem a sinais caseiros, mas a sinais culturais, pois, “o fato de serem considerados Sinais Akwê se justifica pelo entendimento de que o enunciado não é dissociado das relações socioculturais que o suscitam” (2016, p. 75). Considera-se na “criação” desses sinais “as maneiras próprias desse povo em significar e ressignificar constantemente o mundo, seus valores, seus quereres, seus sonhos bem como os saberes que estão disponíveis a todos nessa cultura” (2016, p. 75).

Na busca por construir outras premissas e pressupostos de registro de sinais indígenas do Povo Paiter Suruí da aldeia Gapgir, da Terra Indígena Sete de Setembro, em Coacal - RO, Rosiane Ribas de Souza Eler disserta sua pesquisa de mestrado sob o título, “Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí”, defendida no ano de 2017. A pesquisadora busca na Sociolinguística e na Etnolinguística o suporte para “dar significado às muitas realidades, identificar as características e identidades culturais” por meio do mapeamento dos “sinais criados pelos indígenas surdos”, no intuito de promover a valorização da diversidade linguística dos surdos \_ “um assunto ainda com pouca divulgação no país” (2017, p. 108). A autora afirma que “as diferentes variedades de línguas de sinais do Brasil necessitam ser reconhecidas como legítimas, estudadas e promovidas como um bem intrínseco revelador da riqueza e diversidade da experiência cultural brasileira” (2017, p. 108) e esclarece que não foi identificada uma interferência das línguas orais e/ou de seus

grafocentrismos do/no processo de constituição dos sinais indígenas. Relata, ainda, que há um distanciamento das pessoas ouvintes em relação aos surdos da comunidade, negam que estabelecem o contato com eles e/ou silenciam que haja qualquer prática de comunicação sinalizada, seja na relação entre pais e filhos, professor e aluno, surdo e sociedade, pois é percebido que a representação do sujeito índio-surdo se dá pelo crivo da deficiência e não da identidade e diferença.

No ano de 2019, Luciana Lopes Coelho dá continuidade às suas pesquisas e defende sua tese de doutoramento sob o título, “A educação escolar de indígenas surdos Guarani-Kaiowá: discursos e práticas de inclusão”. Seu estudo se concentrou no trabalho de inclusão em seis escolas localizadas em terras indígenas no sul de Mato Grosso do Sul. Numa perspectiva pós-crítica enquanto fundamentação teórico-metodológica, utiliza-se de conceitos como resistência, educação menor e hospitalidade linguística para alcançar seu objetivo de “investigar os discursos que circulam sobre as diferenças”, por meio de ações que visam mapear os discursos/enunciados dos profissionais da educação indígena sobre a escola e a constituição de uma educação escolar diferenciada nas comunidades indígenas; analisar os discursos que circulam nas comunidades pesquisadas sobre as diferenças dos sujeitos surdos; problematizar as experiências de ensino de alunos surdos e estratégias linguísticas e didáticas utilizadas a partir das práticas narradas pelos professores; analisar as relações de saber e poder envolvidas na invenção de uma educação inclusiva na escola diferenciada indígena. Ao identificar que a proposta pedagógica das escolas visitadas tem priorizado a alfabetização em língua portuguesa e em Libras, afirma que se vê reverberado o modelo sócio educacional hegemônico que invisibiliza as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos, não contribuindo para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.

Teço aqui uma cadência temporal outra das pesquisas realizadas para reunir estudos que tem como objeto de investigação os sujeitos surdos-índios de etnia Terena, localizados em Mato Grosso do Sul. Entre os anos de 2011 a 2014, Priscila Alyne Sumaio vai até o Posto Indígena de Cachoeirinha, na cidade de Miranda/ MS, realizando um projeto de pesquisa que envolveu o estudo das línguas utilizadas pelos surdos terena, o que a permitiu avaliar a estrutura morfológica dos sinais usados pelos índios-surdos, frente a relação cultural, educacional, cosmológica/ cosmovisão dos terenas. Estabeleceu, portanto, uma diferenciação entre os aspectos linguístico estruturais da Libras e do que a autora suspeita ser a língua de sinais terena, uma vez que não considera esta uma variação da anterior, devido a pesquisa demonstrar que surdos entrevistados nunca tiveram contato com a Libras. Discute também as situações de preconceito para com os terenas surdos, seja por parte da sociedade envolvente, seja pela

sociedade majoritária, adepta de ideologias e agenciamentos políticos segregadores. A pesquisadora teve por objetivos “observar, registrar e analisar os sinais usados pelos surdos terena e como elementos do seu léxico, sua cultura e sua identidade, buscando reconhecer se se trata de uma língua” e busca “propor melhoria da educação e qualidade de vida em geral do índio surdo baseada na valorização desses sinais” (2014, p. 16). A partir de sua pesquisa concluiu que “há vários indicativos de que [a forma de linguagem sinalizadas adotada pelos surdos terena] se trata de uma língua com estrutura, com gramática” própria.

Em continuidade, no ano de 2018, a autora Priscila Alyne Sumaio Soares, defende sua tese de doutoramento, “Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha”. Nessa pesquisa a estudiosa concentrou-se em avaliar a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica dos sinais utilizados pelos surdos terena, a possibilitando concluir que esse sistema de comunicação não se constitui enquanto “uma variedade da LIBRAS e nem um sistema de sinais caseiros, mas uma língua autônoma”, uma língua “que faz parte de uma cultura, de uma identidade compartilhada entre essas pessoas, que difere da cultura e identidade de surdos que usam a língua brasileira de sinais [...] na área urbana brasileira” (2018, p. 13). Soares destaca que, após as análises empreendidas, há dizeres que inferiorizam os sinais terena, representando-os como primitivos, subdesenvolvidos, quando comparados aos sinais sistematizados da/na Libras. Esclarece que a distinção se dá pela não ancoragem da língua de sinais terena e da língua oral terena ao grafocentrismo característico da língua eleita hegemônica em nossa sociedade. Assim, os sinais da língua(gem) utilizada pelos surdos terena se constituem de sua inscrição à cultura apre(e)ndida em sua modalidade visual-espacial, não atrelando-se à construções orais, auditivas e escritas de significação.

Ainda em 2018 é defendida a dissertação “A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS, por Bruno Roberto Nantes Araújo. O pesquisador analisa as ações de interpretação e tradução da Libras junto a estudantes surdos indígenas em seu processo de escolarização, observando o processo de formação e constituição desse profissional, as lacunas e obstáculos em seu exercício de atuação e as aspirações acerca da proposição de uma educação escolar mais inclusiva aos surdos-índios. Constata que os profissionais que trabalham com os surdos indígenas em escolas urbanas desconhecem os aspectos culturais que envolvem o processo de constituição identitária desses alunos, “não sabem das características da etnia, os seus costumes, os comportamentos, nem mesmo a língua materna dos povos indígenas com que trabalham” (2018, p. 119). Ressalta que não possuem capacitação específica para o atendimento a esses sujeitos, ao afirmar que a

grade curricular do curso Bacharelado em Letras-Libras, principal referência na formação do tradutor-intérprete para atuação sócio educacional, não possui uma disciplina que observe as nuances do trabalho com línguas indígenas de sinais, nem orientações como devem proceder à constituição de um processo educacional que legitime a condição de ser índio-surdo, haja vista a necessidade de sua inscrição cultural, subjetiva e identitária.

Abrindo um outro parêntese distintivo, se me permitem, trago-lhes agora, uma monografia que me chamou muita atenção. E prometo, ao final dessa elucubração de estado da arte, justificar a eleição desses trabalhos de modo a corroborar as reflexões empreendidas nessa tese. Saindo da área da educação e da linguística, aproprio-me do estudo de Dyego Ramos Henrique que realiza seu trabalho de conclusão de curso com o título: “Índigenas surdos e a deficiência no SUS: a percepção multiprofissional no atendimento no sistema de saúde no município de Dourados – Mato Grosso do Sul”, defendida em 2014, na Universidade de Brasília. Em seu trabalho Henrique observa a falta de preparo técnico e teórico dos profissionais da saúde responsáveis pelo atendimento a indígenas, sobretudo, aos acometidos pela surdez. E isso não se constitui apenas de impasses linguísticos, mas políticos, ideológicos, de reverberação de representações homogeneizadoras da diversidade que representam o outro enquanto “povo”, silenciando, apagando suas nuances singulares, subjetivas, sob uma pretensa observação cultural que, segundo o pesquisador “não sendo levado em conta a corporalidade, a formação do ser enquanto humano, sendo confundido apenas como povo diverso, mas posto de forma homogênea” (2014, p. 54). Reforça que as políticas indigenistas; políticas acerca da surdez e ainda no que tange à acessibilidade no Sistema Único de Saúde – SUS, precisam ser colocadas em práticas, junto a uma complexa revisão, uma vez que o prescrito nas leis não se efetiva na prática, como a disponibilização do serviço de tradução e interpretação em língua de sinais nos ambientes de atendimento ao público. Para Henrique urge uma “adequação curricular dos profissionais inseridos no contexto indígena e suas adjacências, preparação na formação para atuarem na diversidade tanto enquanto cultura quanto corporeidade, subjetividade e relações sociais, inserindo aqui línguas e costumes”, e também, a ampliação “na janela de acesso do público com deficiência aos sistemas e serviços de saúde”, bem como é necessária “uma reforma e estruturação tanto física quanto social, [...] uma mudança de comportamento precisa ser adotada, em vista que acessibilidade precisa ser também nas relações de contato” (2014, p. 56).

Das pesquisas aqui apresentadas pude observar o embate linguístico e identitário/identificatório que constitui o ser fronteiro constituído por margens simbólicas e imaginárias, ou como afirma Bhabha (2001) sob um entre lugar, que significa ser indígena sendo surdo e ou

ser surdo sendo indígena. Mesmo que, em sua maioria, os estudos destinam-se a um mapeamento da língua(gem) usada por surdos de diferentes etnias, por atermem-se a descrição linguística, fonológica, semântica e a aspectos educacionais, ao ler os recortes das entrevistas cedidas a esses estudos, compreendo, pelo meu olhar de analista do discurso por perspectivas teóricas que me constitui, que cada um desses trabalhos expressa elementos assimétricos de poder frente à relação de forças determinantes do saber. Forças determinantes do saber preferível ao contato sociocultural no cenário escolar, nas relações familiares, sociais. Forças determinantes do saber de qual língua e cultura devem narrar-se nos territórios em que se inscrevem. Forças determinantes do saber frente às sobreposições de língua e cultura, sobreposições de identidade e subjetividade.

Em Foucault (1987, 1996, 1999a e b), permito-me refletir que as relações assimétricas de poder-saber que identifico nesses trabalhos (o que daria um material incrível para pesquisas futuras) constituem-se do que o filósofo francês conceitua como dispositivos disciplinares. Cada pesquisador elencado acima faz menção, nem que seja de maneira breve, a estereótipos reverberados na memória discursiva das/nas relações sociais, culturais, políticas, históricas. É possível rastrear interdiscursos que confluem na maioria das representações estereotipadas abordadas, para não dizer em todas. Interdiscursos que se atualizam no fio discursivo promovendo a manutenção de práticas discursivas segregadoras, excludentes, que margeiam a alocação dos sujeitos, corroborando os pensamentos abissais, sobretudo na conjuntura sócio institucional. Henrique (2014) chama minha atenção por ser o único trabalho do qual tive acesso que se preocupou com a acessibilidade/ inclusão do surdo-índio para além dos muros da escola. O que me faz questionar acerca dos movimentos políticos acerca da significação/ existência dos sujeitos surdos-índios.

É de consenso que a educação monolíngue e monocultural (re)afirmada dentro do ensino escolar não acolhe as necessidades de aprendizagem e aquisição de língua de surdos e de indígenas. As legislações já preconizam um tratamento distinto à inclusão escolar via língua materna para esses dois grupos. Mas nenhum dos trabalhos acima e dos que apresentei durante minha pesquisa de mestrado identificaram políticas públicas e/ou políticas linguísticas que legitimam a condição de ser índio-surdo/ surdo-índio nos territórios sócio culturais, seja na escola, no SUS, ou em qualquer outro espaço de constituição subjetiva (via processos de identificação/ identitário) público ou privado.

O que vejo são processos de desidentificação ao território, à língua e à cultura, dos surdos de etnia terena e demais etnias, numa incessante busca para que sua subjetividade não seja julgada apenas enquanto “anormal” (FOUCAULT, 1997), mas, legitimada por meio de

(inter)(intra)discursos que se atualizem via memória discursiva (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 1999) sob o construto de vontade de verdade (FOUCAULT, 1999a), enquanto sujeitos respeitados em seus valores culturais, em sua condição linguística, para verem (re)significadas no/pelo olhar do o(O)utro (CORACINI, 2007) enquanto sujeitos fronteiriços que somos.

Assim, investigar e problematizar as estratégias de (in)existência e (sobre)vivência de indígenas surdos sob uma ótica plural e transdisciplinar conjugando a Análise do Discurso de matriz francesa (doravante AD), com interface a Epistemologias do Sul, estudos decoloniais, translíngues, transculturais, defronte ao aporte teórico de discussão acerca de política linguística, é instigante e desafiador, tendo em vista a necessidade de reflexões mais profundas acerca das implicações discursivas da/na constituição subjetiva de ser indígena-surdo, surdo terena, do estabelecimento da relação entre ouvintes terena, ouvintes brancos e surdos brancos e a(s) língua(s).

Como expressa Calvet (2007, p. 11) a política linguística diz respeito “a determinação das grandes decisões [políticas] referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. E essa relação não se tece sem a(s) cultura(s) e tudo a que isso comunga. Schiffman (1996, p. 5) elucida que “a política linguística fundamenta-se, em última instância, na cultura linguística, ou seja, no conjunto de comportamentos, suposições, formas, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e as circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua específica”. Ampliando essa visão, Spolsky (2004, p. 08) afirma que “a política linguística ocorre não apenas no nível do Estado-nação, mas também pode ser encontrada em outros domínios e outras comunidades de fala, e que se relaciona mais fortemente com as visões dos direitos linguísticos”. Adotar uma problematização da política linguística a partir desses autores nos permite olhar a fluidez da(s) língua(s) do/no Brasil frente a constituição/ formação da identidade linguística do país como nação, uma vez que “O Brasil como nação não existiria sem as múltiplas heranças que recebeu e as múltiplas cicatrizes que lhe foram infringidas” (MARIANI, 2004, p. 14).

Ater-me ao construto da política linguística (contra-)hegemônica me possibilita refletir acerca dos embates entre línguas e entre culturas, da possível manutenção da colonialidade, da permanente consolidação de uma hierarquia social docilizadora, em constante processo de dominação sócio-cultural-ideológica, via língua(gem), da normali(ti)zação da língua e de seus corpos. Quando políticas linguísticas determinam o prestígio, o *status*, de (re)conhecimento da(s) língua(s) (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2013, 2016) a serem utilizadas nas instituições (FOUCAULT, 1996), a língua materna dos surdos-indígenas, dos surdos terena, não tem lugar na esteira desse processo colonizador, sendo amordaçada (inclusive a subjetividade dos sujeitos)

por força da lei, da norma. Porém, mesmo assim, ela [as línguas] e os sujeitos não deixam de resistir!

E, para tanto, deparo-me com o desafio de promover o diálogo entre correntes teóricas tão distintas que, para muitos, se digladiam, se anulam, se contradizem. Porém, não consigo deixar de refletir que, mesmo em contradição, antítese, essas postulações científicas se confluem, convergem, mesmo na divergência. Trazer à baila os esforços de Pêcheux em dar corpo a um novo olhar para os dizeres analisados pela maquinaria linguística, tendo Foucault como um agregador de noções conceituais ressignificadas do/no materialismo histórico, somado à releitura de Freud em uma psicanálise lacaniana, resulta, a meu ver, rupturas epistêmicas de saberes institucionalizados (universalizantes) que necessitavam de novas formas de compreensão e gesto interpretativo. Esses esforços culminaram em uma corrente francesa de Análise do Discurso, após desdobramentos, imbricamentos, desconstruções (DERRIDA, 2005), ressignificações das verdades cristalizadas, naturalizadas em seu tempo e em nosso tempo.

Não sei precisar quando os saberes da Análise do Discurso dividiram-se em vertente pecheutiana e/ou foucaultiana e/ou lacaniana, seguindo o fomento segregador, hierarquizante, de constituição de verdades absolutas que antes combatera, reverberando-se sob a égide de serem, cada uma delas, epistemologias dominantes e, por assim dizer, dominadoras. Por isso, creio ser relevante, dar prosseguimento ao percurso analítico-científico de interpretação das assimetrias de poder-saber, acionando epistemologias locais, sejam elas do norte ou do sul, do leste ou do oeste, pois reconheço que há um ponto de (con)fluência entre todas, pois percebo que uma habita a outra, seja para corroborar seus postulados, seja para combatê-los, contradizê-los, de forma que uma afeta a outra. Uma vez afetadas, não se é possível “desafetar”. Não elejo aqui os saberes fundamentais para a análise perfeita dos enunciados, dos dizeres, dos discursos, mas quero praticar nesse estudo a sugestão no qual esta pesquisa busca propor: uma visada contra hegemônica de saberes-poderes, cada qual com suas resistências, manifestos, na liberdade própria de existir, para além de eurocentrismo<sup>9</sup> que dicotomiza (in)visibilidade, (in)existência, in(ex)clusão, margem *versus* centro.

Para isso é preciso rastrear e desvelar a abissalidade do colonialismo (social, cultural, econômico, linguístico, político) ainda existente (MIGNOLO, 2003; SOUSA-SANTOS, 2002,

---

<sup>9</sup> Eurocentrismo é entendido neste estudo como a constituição de uma perspectiva específica de conhecimento com elaboração sistemática na Europa Ocidental, tornando-se hegemônica em escala mundial, dentre os séculos XVI e XVII, devido a colonização de todos os demais e distintos saberes, línguas, culturas, territórios, sob um padrão mundial de poder moderno/ colonial e capitalista (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007 b).

2008, 2010; QUIJANO, 2005, 2007, 2010; GROSFUGUEL, 2007, 2010), demonstrando que a epistemologia dominante é assentada no enaltecimento da diferença cultural e política provocando a supressão dos conhecimentos locais, via epistemicídio. E isso precisa ser problematizado e observado a partir de outro prisma, com certo distanciamento da dominação europeia ocidental, mas com um olhar que seja decolonial, transmoderno, fronteiriço, transterritorial nos estudos linguísticos. Dessa forma, defendo aqui a premissa prerrogada pelas epistemologias do sul, em que há uma “ecologia de saberes” (SOUSA-SANTOS, 2010) disposta a ressignificar a (in)visibilidade dos sujeitos subalternos, que renuncia a qualquer epistemologia geral (generalizante/ universalizante) e verticalizada. Assim, aproprio-me da perspectiva de que o pluralismo epistemológico permite que os conhecimentos se cruzem, de forma que a existência de múltiplas visões pode ser reconhecida para o alargamento dos horizontes técnico-científicos das práticas discursivas, tendo em vista os movimentos de transculturalidade (ORTIZ, 1983; COX, ASSIS-PETERSON, 2007) e translinguismo (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009, 2011)<sup>10</sup>.

Inscritas, a meu ver, em práticas decoloniais de significação, a noção de transculturalidade e translinguismo vem ao encontro resistente às formas de poder que controlam o saber via gesto de colonialidade. A noção de transculturalidade observa o entrelaçamento das culturas como dispositivo aceitável de produção de conhecimento e da própria constituição sócio-político-ideológica (ORTIZ, 1983). Dessa forma a noção de cultura é ressignificada, de modo a percebê-la em íntima relação com a ideologia e o inconsciente de todos os sujeitos, nas mais variadas posições ocupadas e marcadas sócio historicamente, sendo também um lugar de resistência. A cultura passa a ser entendida como as práticas que promovem o laço social, a partir do qual surge o sentimento de pertença, ao mesmo tempo em que serve de suporte na produção das subjetividades e dos sentidos, cujo caráter assujeitador da/na cultura opera, em paralelo, ideologia, história, discurso e inconsciente, tomados em sua porosidade, equívoco e contradição, de sua própria incompletude (COX, ASSIS-PETERSON, 2007).

O sujeito (seja ele indígena, surdo, branco, ouvinte, indígena-surdo), enquanto estrangeiro via cultura e língua, tendo em vista o processo de dominação que homogeneiza a

---

<sup>10</sup> Ao compreender que os saberes a respeito das noções acerca da transculturalidade, do translinguismo, da decolonialidade e das epistemologias do sul resultem dos trabalhos acadêmicos de alguns autores que residem na linha geográfica entendida como norte do planeta, valorizo seus esforços em combater as verdades hegemônicas que reforçam as marcas de exclusão que rasuram os corpos de sujeitos, categorizados sob o jogo de poder discursivo (político) como subalternos, marginalizados, inferiores, minorias. Norte e Sul não são antônimos neste trabalho, mas estão reunidos no intuito de promover uma reflexão que procura ser acolhedora, preocupada com a constituição subjetiva e identitária dos sujeitos, com sua existência, seu pertencimento.

diversidade linguístico-cultural sob a pretensa monolíngua/ monocultura, deseja pertencer, fazer parte da cultura (outra). Porém, a diferença atestada na imagem projetada sobre os saberes locais, as línguas e culturas de/em contato, não lhe conferem pertencimento, pois são rejeitados e marginalizados, uma vez que não se observa a (re)significação dos saberes e poderes instaurados nos países colonizados, por serem alocados, no que compreendo como sendo um “entre culturas”. E a perspectiva transcultural reforça a necessidade de se ver além do caráter estereotipado atribuído à(s) cultura(s), que mascara o potencial transformador d(ess)as epistememes, pois “a cultura não é só pensada, ela é vivida” (MAHER, 2007, p. 262).

Ao ver descortinar o movimento entre culturas, observo que entrecruzamento de língua(gem) é inevitável, e para compreendê-lo, filio-me à perspectiva do translanguismo (GARCÍA, 2009, 2011; CANAGARAJAH, 2013) que corrobora a fluidez da construção do saber via contato entre línguas. Para o exercício de problematizar como (a falta de) políticas linguísticas afetam a constituição subjetiva dos sujeitos indígenas-surdos de etnia terena, é necessária a desconstrução de apreensão da língua de modo verticalizado que, por meio da reflexão das práticas translíngues, entende ser relevante des-silenciar as vozes constitutivas das línguas, sem a categorização hierarquizada do (des)prestígio. Assim, a noção de translanguagem (GARCÍA, 2009) permite, para esta investigação, entender a língua enquanto um espaço de representações e enunciações em práticas discursivas que promovem o descentramento político e transformações sociais e subjetivas, desafiando a visão ilusória do purismo epistemológico da(s) língua(s) “autônomas”, contemplando a beleza da diversidade. Isso porque compreendo, junto a Canagarajah (2013), que as discursividades transcendem as línguas individuais, envolvendo recursos semióticos diversos, de modo que a prática local de linguagem não é algo passivo, mas geradora de significados/ significações.

A reunião das noções de translanguismo e transculturalidade é um exercício de dissolução das diferenças dicotômicas/ antagônicas (que estereotipam e subalternizam, que punem os que são tidos como anormais), relevando uma forma outra de construção epistemológica sem a necessidade de dominação, controle e agenciamento dos corpos e dos saberes. Para, por meio de uma constituição fronteira de microcapilaridades, em constante (trans)formação, compreendendo que a fronteira não é marca de segregação, objeto que divide e separa os territórios linguísticos e/ou culturais, mas estabelece a união de dispositivos e estratégias que visam saciar a insaciável incompletude constitutiva da língua, da cultura e dos sujeitos.

E, antes de partirmos para a descrição dos capítulos que compõem essa tese, aproveitando a reflexão empreendida sobre a proposta do translanguismo, transculturalidade,

dos estudos decoloniais e das epistemologias do sul, quero convidá-los(las), leitores(as), para outra reflexão. Como puderam perceber optei por identificar os sujeitos pesquisados sob a nomenclatura de indígenas-surdos, surdos-indígenas, indígenas surdos, surdos indígenas, surdos-terena, terena-surdo, surdos terena, terena surdos devido ao atravessamento dos processos de subjetivação implicados das/nas políticas públicas e políticas linguísticas que os discursivizam em separado. Reconheço o desconforto gerado por essa falta de padronização de escrita, mas a fiz em sentido de provocação, para que reflitamos sobre o construto da constituição de uma representação acerca desses sujeitos, na busca por compreender que o ato de nomeação é carregado do poder que o outro exerce sobre o sujeito. Explico.

Parece inocente chamarmos o sujeito de surdo indígena, índio surdo. Essas duas formas são as mais usadas nos trabalhos e na prática de comunicação oral. Mas vejo aí estabelecida uma adjetivação categorizante, segregadora, filiada a instituições de saber que (a)normalizam o sujeito e o fabricam sob estigmas governamentais dos corpos (FOUCAULT, 1987, 1996, 2007), assujeitada a um biopoder, a uma biopolítica (FOUCAULT, 1999a) que se faz formação discursiva e dita o que pode ou não ser dito e/ou representado acerca do sujeito outro. Um indígena que é acometido pela falta de audição, um surdo marcado por uma distinção fenotípica, sob uma raça criada para ele (QUIJANO, 2005) modalizada enquanto etnia. Ambas categorizações denotam apenas o sujeito de uma falta constitutiva, imperfeito pelo crivo da comparação hegemônica do que é ser normal, ouvinte, branco, perfeito, modelo, padrão.

Dessa forma, o jogo enunciativo dessas/ nessas “nomeações” estabelece provocações que emerge de minha inquietude para além de uma adjetivação dos sujeitos governáveis e com isso docilizáveis, mas da necessidade de uma substantivação que compreenda: os processos sócio culturais do sujeito, da fronteira heterogênea que são; a necessidade de um (trans)território (DELEUZE; GUATTARI, 2010) para que possam chamar de seu; a necessidade de uma identidade/ identificação para se dizer “minha”, sem a opção de rótulos estereotipados que denotam a motivação da tal (im)perfeição; a possibilidade de uma legitimação discursiva de existência enquanto sujeito que pode ser completo (mesmo que de modo ilusório) sem a exacerbada preocupação de não se deixar ver os supostos furos constitutivos de uma subjetividade que precisa se provar a cada instante aceitável, respeitável; a legitimação de uma representação que lhe autorize ser um sendo outro.

Espero, leitor(a), que ao final dessa tese consigamos refletir acerca dos movimentos políticos linguísticos inscritos na alteridade que somos, da heterogeneidade social e discutir a possibilidade de desconstrução das marcas de exclusão advindas do poder de nomear, sob uma ressignificação dos sentidos de ser indígena sendo surdo, de ser surdo sendo indígena, ou ainda,

de ser indígena-surdo e/ou surdo-indígena, enquanto processo identitário/ identificatório de ser sujeito em práticas e formações discursivas que lhes confira ser, existir, viver, pertencer.

Que as partes seguintes desta tese nos auxiliem na compreensão do processo de conceituação de língua, cultura, sujeito, território, por meio da observação das condições de produção do dizer dos sujeitos pesquisados, via atravessamento de categorizações estabelecidas em discursos oficiais em políticas públicas, políticas linguísticas, normativas, diretrizes, frente a inscrição de narrativas sobre os sujeitos, determinando um saber sobre eles, sobre sua história. Saber esse carregador de dispositivos de poder prescritos sob determinadas visões epistemológicas próprias, com mecanismos e estratégias de controle do que ser e do que não ser, via ilusória possibilidade de (sobre)vivência, acolhimento, respeito à diferença.

Assim, dividida em três partes, esta tese apresenta em seus capítulos um e dois as condições de produção dos dizeres dos sujeitos e acerca dos sujeitos, de modo que o capítulo primeiro se concentra na reflexão acerca da problematização do espectro da colonialidade por meio de um percurso histórico datado da invasão portuguesa à possível independência da subjugação à metrópole. No segundo capítulo, exploro os movimentos linguísticos entretecidos em algumas políticas públicas contemporâneas que versam os ditames educacionais, tendo em vista o assentamento de um ideário de currículo mínimo, comum, frente a diretrizes para com os indígenas e para com os surdos, para em seguida, apresentar os sujeitos de pesquisa, explicando como procedeu o processo de coleta de dizeres de análise. Destaco o acontecimento discursivo para o Posto Indígena Cachoeirinha e para todo o município de Miranda/MS, referente a realização do evento denominado “I Encontro dos Surdos Terena”. Conto com a colaboração de três ouvintes terena e dois surdos terena que concederam entrevistas gravadas/filmadas, transcritas em conformidade aos preceitos da Norma Linguística Urbana Culta, para que se pudesse rastrear as regularidades, sob o prisma conceitual da arqueogenealogia de Foucault (1996, 2007).

A segunda divisão da tese, Parte II, concentra-se na postulação da pluralidade teórico metodológica que se entetece de maneira transdisciplinar. Exercitando a tessitura rizomática, inverte os papéis ao apresentar os saberes do sul e suas epistemologias no capítulo III. Trago autores das Políticas Linguísticas, de modo a observar sua conjuntura da/na sociedade, por meio do olhar das Epistemologias do Sul, avaliando as nuances (de)coloniais que habitam o político do/no linguístico. Traço um percurso acerca da transculturalidade e do translanguismo como dispositivos outros na conjuntura social e educacional, para problematizar os sentidos da/na constituição identitária/ identificatória dos sujeitos. E, em seguida, aponto as noções basilares advindas da Análise do Discurso Desconstrutiva, que se ancora na

ressignificação de conceitos ainda tidos como cristalizado e estanques, de modo que a noção de língua, sujeito, poder e cultura filiam-se a construtos teóricos para além dos sentidos cânones estruturalistas, mas observadas junto à heterogeneidade discursiva, à alteridade, à microcapilaridade das/nas relações de forças entre poder-saber. Atento-me ao método arqueogenealógico foucaultiano que fomenta o processo analítico empreendido.

É na terceira parte, Parte III, que o gesto analítico se presentifica. Após observar as condições de produção dos dizeres, as implicações teórico-analíticas elencadas para este estudo, no capítulo IV, dou forma ao gesto interpretativo dos dizeres dos três sujeitos ouvintes Terena (Mãe Terena, Irmã Terena, Irmão Terena) e dos dois indígenas-surdos (Surdo Terena 1 e Terena Surdo 2) que representam a si e ao outro por meio do assujeitamento à(s) língua(s) e cultura(s) que se digladia(m) e (de)(con)formam o processo subjetivo do surdo terena. O olhar está voltado à confrontação hierárquica e simbólica da concepção de sujeito para as línguas que concorrem os territórios discursivos. Assim, reúno minhas considerações acerca da (in)existência dos sujeitos surdo-indígena terena frente às práticas linguísticas que versam sobre as políticas que (se) inscrevem no corpo do sujeito as marcas de in(ex)clusão.

Dessa forma, caro(a) leitor(a), as partes constitutivas dessa tese não a compõem sob a subjugação estanque de cada capítulo por si, mas tento incitar em todos, a possibilidade de ampliação do pensamento aos moldes de rizomático de Deleuze e Guattari (2000), que confere ao “anti-método” da/na experimentação de conexões e heterogeneidades, em que não se detém um ponto de origem, mas que as bifurcações sejam elas mesmas as propulsoras e provocadoras conexões realizadas de formas múltiplas em suas “dimensões”. Sendo assim, cada capítulo e seus subitens, não possuem um início e um fim, mas constitui-se de “meio”, que em sua gênese mostra-se como um “devir”. E a escolha dessa estratégia de escrit(ur)a advém da provocação de sempre questionarmos o ditames compreendidos como verdades, dos (inter)discursos que sempre são atualizados da/na memória discursiva, sob o crivo da desconstrução e ressignificação dos sentidos estabilizados, fossilizados, naturalizados, de modo a observar as inscrições de poder e resistência que cada relação de saber implica.

Boa leitura! Segue, a seguir, os liames histórico-sociais que se podem rastrear na constituição/ instituição do processo de subjetivação dos sujeitos indígenas-surdos de etnia terena.

**PARTE I**

**LIAMES HISTÓRICO-SOCIAIS DOS TERENAS SURDOS: UM OLHAR SOBRE A  
TESSITURA CONSTITUTIVA DOS SUJEITOS E SUA RELAÇÃO COM AS  
POLÍTICAS DE LÍNGUA(S)**

**Michelle:** como a senhora sente essa questão de ser indígena sendo mãe de filhos surdos?

**Mãe Terena:**<sup>11</sup> em... primeiro lugar quero dizer a você... que... ((emocionada)) sendo... mãe... dos três filhos surdos... eu tenho orgulho desses meus filhos... ma:s é... a gente sofre... eu sofro como indígena e... por que sofremos preconceito né... sofremos preconceito e... ainda vê meus filhos que sofrem também... por que aqui na na aldeia ninguém... ninguém valoriza os surdos... acho... é... ninguém respeita... né... eles não são reconhecidos como gente normal... o... os... meus é... parentes acham que eles não tem... capacidade... aí... eu acho que eles é... eu acho que eles não percebem né... por que eles ((seus filhos surdos)) num num ouvem... mas eu ouço por aí e... o que eles... aí eu sofro... sofro bastante... por isso que eu estou nessa luta... né... estou na luta... estou na luta como indígena porque eu não quero deixar de ss... de:: falar minha idioma... ultimamente estou usando quatro línguas... tem a língua portuguesa tem a língua terena tem a Libras e sinais de terena que eu uso aqui em casa... que eu uso com eles... mas infelizmente... como começaram a estudar na cidade né... não é... eles estão usando mais a língua portuguesa eu falo português me::io:... por que eu falo mais terena... eu falo mais terena aqui em casa... minha comunidade... nós falamos terena aqui na aldeia... né... a gente quase não falamos português... só na sala de aula e na... nos livro... mas... nós usamos a língua... (recorte da fala da mãe dos surdos-terena, entrevista 1).

O enunciado de uma mãe que conta sua aflição sobre os sentimentos de exclusão que sente devido aos (pre)conceitos de toda uma comunidade para com seus filhos, é muito mais que uma epígrafe para a apresentação deste conjunto de capítulos iniciais, é o traçado do percurso que precisamos, caro(a) leitor(a) e eu, percorrer para compreendermos as condições de produção do dizer do/sobre os surdos-indígenas de etnia terena.

Há a descrição de sofrimentos, falta de valorização, o não reconhecimento do outro como “normal”, a representação de uma incapacidade e/ou uma capacidade descapacitada. Em contrapartida, há orgulho, luta, manutenção do idioma cultural, língua... línguas... O que faz notório um embate, vários embates. Vários conflitos. É o dizer de uma mulher que vê as marcas de ser/estar transgressora numa sociedade de ilusões necessárias, sempre segregadoras. Sem adentrar demais na análise do recorte que será debruçado no capítulo analítico, respectivamente

---

<sup>11</sup> Utilizo, nos relatos, as regras de transcrição e marcação de pausas, de modo a rastrear os processos subjetivos do ato de enunciação. Para isso, o processo de transcrição da entrevista concedida pelos sujeitos ancora-se nos preceitos asseverados pela Norma Linguística Urbana Culta – NURC, um projeto que visa ao estudo da fala culta, média, habitual, por meio de uma documentação sonora capaz de fornecer dados sobre a língua, respeitadas as diferenças culturais de cada região, adotando critérios rigorosos que assegura o controle de variáveis. Ver: <https://nurcrj.letras.ufrj.br>.

o capítulo quatro, parte III desta tese, urge observarmos, de modo rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 2000) alguns efeitos de sentido possíveis, sem um caráter teórico analítico denso.

Há um sofrimento por ser mãe indígena de filhos surdos, três filhos acometidos pela surdez, dos sete que nasceram nessa família. Sofrimento pelo conflito entre as línguas que, hierarquicamente, têm relações de poder assimétricas e se sobrepõem. Sofrimento da/ na relação com as representações construídas e constituídas sócio culturalmente. Há significações (des)veladas sobre o que é ser normal e anormal, ter capacidade e incapacidade. Há lugares de fala. (Des)Autorização de uso da(s) língua(s). Manifestação da/ na língua, seja na comunidade, em casa, na sala de aula, nos livros (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012).

A preocupação desta mãe concatena-se à preocupação de muitas outras pessoas que se veem rasuradas pela estereotipação do o(O)utro, sobre o processo de marginalização que institui o normal, o padrão, a língua de uso, a raça, a etnia, a (d)eficiência, via movimentos (bio)políticos/ políticos linguísticos. A submissão ao poder, por mecanismos de saber, subscreve-se em dispositivos de controle que fomentam agenciamentos docilizadores (FOUCAULT, 1987, 1996, 1999a), assujeitamentos, interpelações (PÊCHEUX, 1990, 2006) da língua e por meio da língua.

Para compreensão dessa governamentalidade (FOUCAULT, 1999a, 2007) se faz necessário examinar as redes discursivas que corroboram e corroboraram a “invenção do outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2005) (re)atualizada nos discursos do/sobre os indígenas-surdos terena, seus aspectos sociais, culturais, educacionais, linguísticos, identitários/ identificatórios, frente às relações de saber-poder e resistência (FOUCAULT, 2007) estabelecidos da/ na relação com o o(O)utro, seja a sociedade do entorno, seja a sociedade hegemônica, seja a própria significação inconsciente do que é ser indígena sendo surdo e/ou ser surdo sendo indígena.

Iniciemos por examinar os diferentes campos de significação e sentido suscitados pela epígrafe aqui transposta, na busca por compreender os sistemas (bio)políticos de normalização e normatização, dos quais se pode rastrear o fomento para a construção de estereótipos categorizadores, sob uma hierarquia de saber-poder que não se presentifica sem resistência, via língua/ linguagem. E aqui, quero trazer à baila o discurso colonizador civilizatório, pois, como afirma Ribeiro (2017, p. 17) “Aquilo que para o Brasil litorâneo é a história mais remota, só registrada nos documentos da colonização, para o Brasil interior é crônica atual”, haja vista os “violentos contrastes” ocorridos nesse contato entre os povos originários e o sistema de “civilização”.

A partir dessas reflexões, volto o olhar para o processo de colonização linguística (MARIANI, 2004) por meio do processo educacional, tendo em vista os dizeres legitimado(re)s

de leis, decretos, normativas, que observam a colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), do saber (LANDER, 2005) e do sujeito (MALDONADO-TORRES, 2010) por meio de uma biopolítica de controle do saber (FOUCAULT, 1999a, 1999b, 2007). Interesse-me pelas regularidades enunciativas que denotam a construção de uma política de *corpus* e de *status* acerca da língua (OLIVEIRA, 2013, 2016; CALVET, 2007), rastreando os efeitos de sentido possíveis de um processo de dominação, colonização, que afetam a subjetividade dos sujeitos “brasileiros”, sobretudo, aos indígenas e surdos. Transito por territórios movediços, insalubres, ensanguentados. Terras vermelhas marcadas por sangue derramado de genocídios e epistemicídios que vilipendia(ra)m tantas vidas, sob um silenciamento e apagamento linguístico cultural.

E a travessia por esses territórios abissais ocorre em corda bamba, sem pontes, escadas ou passarelas. Uma ação de desbravar caminhos percorridos sob a égide de uma separação firmada em uma conjuntura histórico ideológica que rasura corpos, vozes, subjetividades. Ultrapassar os abismos construídos para a separação desses territórios “mundos” é uma árdua jornada, cheia de obstáculos, empecilhos e dificuldades, seja pela interpretação já afetada pela lógica capitalista/moderna da/na relação colonizador *versus* colonizado, seja pela subalternização, marginalização e inferiorização já naturalizados em nossa memória discursiva, seja pela possível coragem em querer desconstruir os abismos e criar pontes, fronteiras constitutivas, espaços de enunciação que possibilitem a emergência de vozes, todas as vozes, sem silenciamentos, apagamentos, desrespeito. Obstáculos tamanhos que a Análise do Discurso, as Epistemologias do Sul, a Política Linguística, os estudos Decoloniais, translíngues e transculturais ainda estão enfrentando e no qual filio-me “nessa luta”.

Reconheço que esta é uma luta de longa duração, com muitos percalços dos quais não terei o controle de rastrear a todos. Sobretudo na academia, pois este trabalho se inscreve numa possível contramão, pois afronta determinados saberes fossilizados que perduram por séculos a fio e que enaltecem o conhecimento, a epistemologia do(s) Norte(s). E aqui o plural me parece adequado, uma vez que há tantas premissas que visam a tal internacionalização do ensino só acontece com a aliança a países do Norte, pois filiar-se às produções acadêmicas do Sul do Meridiano, não garante o prestígio necessário aos estudos, à política, à economia. O que, para mim, é a reverberação de uma colonialidade abissal, se é que Quijano (2005) e Sousa-Santos (2010) me permitem o neologismo.

Como parte responsável pela leitura das condições de produção dos dizeres enunciados pelos sujeitos entrevistados, convido-lhe a desbravarmos a tal América, espaço territorial, cujo o movimento político da/na língua já a identifica em escala de inferioridade em relação ao ato

de nomeação dos continentes (que antes recebiam nomes referendando a deuses da mitologia). Sua nomeação homenageia, de modo mundano (por se referir a um nome humano), ao navegador Américo Vespúcio que, com suas escrituras, inaugurou um discurso fundador acerca do novo continente para um grupo de pessoas que atribui a ele e a seu mapa do nordeste brasileiro a declaração “*Americi Terra vel America*” que, traduzido do latim representa, “Terras de Américo ou América”. Mal percebemos que aqui já nasce a usurpação das terras, dos recursos que há nela, dos sujeitos que aqui viviam. Uma expropriação. A expropriação!

## CAPÍTULO I

### DA COLÔNIA À CIVILIZAÇÃO: ANSEIOS (POLÍTICOS/ LINGUÍSTICOS) POR UMA “NAÇÃO” (A)CULTURAL

Da epígrafe que inicia este conjunto de capítulos, trouxe um recorte da fala da Mãe Terena, indígena ouvinte que encerra sua argumentação inicial com as sentenças: “mas infelizmente... como começaram a estudar na cidade né... não é... eles estão usando mais a língua portuguesa usando mais a língua portuguesa”, e então ela se justifica, “eu falo português me:io:... por que eu falo mais terena... eu falo mais terena aqui em casa... minha comunidade... nós falamos terena aqui na aldeia... né... a gente quase não falamos português... só na sala de aula e na... nos livro... mas... **nós usamos a língua...**”. Um jogo discursivo se desvela, não apenas no que tange ao embate linguístico gerado pelo atravessamento de línguas com *status* de poder distintos (infelizmente [...] eles estão usando mais a língua portuguesa), mas condições culturais hierárquicas diferentes que ressoam em suas construções subjetivas, em sua identidade como terena, pois “a gente quase não falamos português... só na sala de aula e na... nos livro... mas... nós usamos a língua...”.

Acrescento que aqui a Mãe Terena estabelece uma marcação distintiva entre a língua do outro e a sua. Ela se inscreve em movimentos políticos linguísticos que se entrecruzam e se digladiam e, portanto, convoca o coletivo para sua defesa étnica, para a resistência à possível assimilação cultural e identitária, pelo crivo do embate linguístico, via imposição da língua portuguesa sobre seu povo, sobre os povos originários. Ela luta contra aniquilação de seu idioma, sua língua: “Nós usamos a língua”, em que o substantivo “língua” se encontra precedido pelo artigo definido “a”, enquanto marca própria de sua apropriação, pertencimento, aconchego e familiaridade, língua que na sentença aparece sem categorizações ou adjetivações nacionalizadas, língua que já é “nossa” (da etnia na qual pertencem) e que ninguém a tira, a apaga, a silencia. Não silencia, enquanto houver forças para continuar lutando.

E porque a Mãe Terena precisa lutar? O que causa infelicidade em seus filhos surdos aprenderem e usarem mais a língua portuguesa? Em que é sustentada a divisão territorial e simbólica do uso “(des)autorizado” das línguas, na cidade e na aldeia? Por que a língua da sala de aula, dos livros não é a mesma usada em casa, na aldeia, na comunicação com sua própria família? Haveria aqui uma denúncia ao processo de desindianização preconizado por Ribeiro (1987, p. 142)? Que movimentos/ manifestos políticos/ linguísticos/ ideológicos subjazem à inscrição identitária/ identificatória de si e de sua família? É aqui que resgato significações

historicizadas que não estão apenas no passado longínquo de quinhentos anos, mas um passado ainda presente nas relações políticas, biopolíticas (FOUCAULT, 1999a, 2007) para ser mais precisa. Um discurso que tem por intuito civilizar, tornar nação, povos/ populações tão distintas, por meio de uma homogeneização forçada, uniformização, desde que a escrita se fez dispositivo de poder, que veicula um saber e se faz memória, sob a imposição de um modelo eleito como padrão, redesenhando uma cartografia territorial e política sob um único olhar.

Na tentativa de ampliar o escopo de observação de política linguística a partir das contribuições de Spolsky (2004), convido-lhe a voltarmos aos 500 anos como estratégia de ressignificar a concepção de que política linguística se embasa apenas em políticas linguísticas oficiais: normas, leis, regimentos, diretrizes advindos de Estados e/ou instituições de poder do/sobre os sujeitos, línguas, culturas, ideologias. Atentemo-nos às práticas discursivas (FOUCAULT, 1999a) fabricantes de discursos (e comportamentos linguísticos) ao longo do percurso histórico, para que percebamos que o estudo de políticas linguísticas inclui a análise de crenças linguísticas e/ou ideologias (o que os sujeitos acham sobre a língua); práticas linguísticas (o que fazem com a língua); e esforços para modificar ou influenciar tais práticas por meio de tipos de intervenção, planejamento ou gerenciamento linguístico (o que tentam fazer com a língua), em suma, a compreensão das práticas, crenças e do modo como as línguas são geridas pelos “falantes” (SPOLSKY, 2004; 2012), aqui inscritos no projeto colonial.

### **1.1 Grandes canoas dos ventos: delineamento de uma cartografia abissal**

Jecupé (2020, p. 85) nos afirma: “Quando chegaram as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Desta época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente”. E prossegue: “Esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre do modo como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos” (JECUPÉ, 2020, p. 85).

Com a chegada dessas grandes canoas, pela História, temos: expansão territorialista, ultramarina; a busca por formas outras de exploração de bens e serviços; confrontos; lutas; dominação; imposição da língua sobre os dominados; ressignificação de costumes, tradições, crenças, cultura; catequização; novos valores; novos saberes; epistemologias outras; imposição pela força; colonização; expropriação. Dos conflitos suscitados pela exploração de território ao longo da história, recorto o suposto descobrimento da América, o Brasil, para refletirmos sobre

os espectros de colonialidade (QUIJANO, 2005) que assombram o processo de constituição subjetiva dos terena e surdos-terena e, demais grupos étnicos.

Jecupé (2020, p. 86-98) tece o que ele chama de “Pequena síntese cronológica da história indígena brasileira” (2020, p. 84) e que considero relevante para nossa reflexão, tendo em vista que deparei-me com movimentos políticos que se fizeram linguísticos em dispositivos de saber-poder/ resistência que não constam nos livros da escola nos quais me ensinaram sobre os povos originários, sobre o suposto descobrimento, sobre a luta que os indígenas travaram para auxiliar os portugueses na defesa das terras brasileiras contra o ataque espanhol e de outros países e demais conflitos expansionistas.

Para tanto, os impactos da tal civilização, se faz mal de arquivo (DERRIDA, 2001) aqui nesta tese, pois não corroboro o gesto de dignificar o papel dos conquistadores, colonizadores, exploradores, escravagistas, como se observa nas páginas dos livros de História asseveradas por epistemologias do norte, e/ou centradas nesse polo de estudos. Ouvir a visão de um indígena sobre o massacre de seu povo, de sua ancestralidade, é descortinar o efeito dizimador da população de indígenas no Brasil (RIBEIRO, 1987, p. 143-145), o genocídio, etnocídio, autorizado pela Coroa, sob uma ótica política outra. É ainda desvelar o poder arcôntico que aqui não poderá deter, tolher, a premissa da dispersão do discurso, tendo em vista a conjugação descontínua da história (FOUCAULT, 2007), sua trama discursiva, resgatada das margens silenciadas.

Uma vez que os registros da colonização se encontram salpicados por diversos autores e em diferentes áreas do conhecimento observo, reunido em Jecupé (2020), um conjunto de fatores linguísticos/ políticos/ históricos que merecem nossa atenção e uma investigação mais aprofundada desses aspectos que, para o momento desta tese não darei conta de elucidar a todos. Mas, saliento que me instiga a reflexão sobre as vontades de verdade da/na História, agora, por um olhar outro, o olhar daqueles que sentem na pele as marcas do processo de “civilização” inaugurado pela chegada das “grandes canoas dos ventos”, como se não houvesse uma civilização e civilidades no período pré-colonial.

Concentrei os dados em tabela para facilitar a visualização, porém é apenas um recorte (1500 a 1823 – período legitimado da descoberta do novo continente e um ano após o término da subjugação do Brasil como colônia de Portugal) do que Jecupé (2020) (d)enunciou em sua obra, em que suas descrições datam de 1500 a 1998 (a tabela em sua íntegra encontra-se no apêndice desta tese):

| Período | Descrição  |
|---------|--|
| 1500    | Cabral encontra os Tupinikim, da grande família tupinambá (tronco tupi-guarani), que ocupava quase toda a costa, do Pará ao Rio Grande do Sul.   |
| 1501    | Instalação das primeiras feitorias portuguesas no Brasil (Cabo Frio, Bahia, Pernambuco) para o tráfico do pau-de-tinta, ou pau-brasil, e escravos.   |
| 1511    | Em Cabo Frio, a nau Bretoa embarca 35 escravos índios para a metrópole. Incurções de corsários franceses interessados em pau-brasil.   |
| 1531    | Expedição de Martim Afonso de Souza e Pero Lopes de Souza de reconhecimento e posse da terra. Endurecimento dos termos de intercâmbio (escambo) de produtos nativos por manufaturas europeias. Contingenciamento da mão de obra indígena para todo tipo de trabalho, ainda por meio de escambo. Embarque de mais escravos para Portugal. |
| 1534    | Implantação do regime de capitânicas hereditárias. Aumenta a imigração de colonos, atentando contra a mulher indígena, a posse da terra e a liberdade dos índios.  |
| 1537    | Breve [bula] papal de Paulo III proclama os índios “verdadeiros homens e livres”, isto é, criaturas de Deus, iguais a todos os outros.   |
| 1540    | Reações dos Tupy à conquista: 12 mil índios emigram pela Bahia ou por Pernambuco; somente trezentos chegam a Chachapoya, no Peru. Sessenta mil Tupinambá fogem da opressão portuguesa, exaurindo-se pelo caminho, até atingir a foz do Madeira (1530-1612).  |
| 1547    | Os Carijó, grupo guarani da capitania de São Vicente, são assaltados por predadores de escravos e vendidos em várias capitanias. Para escapar da escravização, tribos guerreiam entre si, arrebanhando escravos para a indústria canavieira.   |
| 1549    | Chega a primeira missão jesuíta, chefiada por Manuel da Nóbrega, com oito missionários, entre os quais José de Anchieta. Dissolve-se o regime de capitanias. É estabelecido o governo-geral. Tomé de Souza, primeiro governador-geral, reimplanta o escambo para obter alimentos e trabalho dos índios, mas não impede a escravização.   |
| 1553    | O segundo governador-geral, Duarte da Costa, permite que os colonos escravizem e tomem as terras dos grupos tribais mais próximos dos estabelecimentos coloniais. Violentos confrontos entre índios e brancos na Bahia (1555).   |
| 1557    | Chegada de Mem de Sá, terceiro governador-geral. Os índios da Bahia recusam-se a plantar, sobrevivendo a fome em toda a província. Os jesuítas agrupam 34 mil índios Tupinambá em onze paróquias (1557-1562).  |
| 1560    | Expulsão dos franceses do Rio de Janeiro com a ajuda de índios Tupinambá.  |
| 1562    | Para conseguir escravos “legítimos”, Mem de Sá promove “guerra justa” aos Caeté, sob a alegação de serem pagãos e terem trucidado o primeiro bispo do Brasil, em 1556.   |
| 1563    | Consequência da guerra aos Caeté; fome e epidemias de varíola dizimam 70 mil índios na Bahia.  |
| 1568    | Provável início do tráfico regular de escravos negros ao Brasil.   |
| 1584    | Epidemia de varíola se alastra pelas aldeias indígenas na Bahia. Os sobreviventes se oferecem como escravos por um prato de farinha.   |
| 1591    | O abuso da exploração de trabalho indígena e os castigos infligidos às missões levaram a Companhia de Jesus a recomendar moderação aos sacerdotes, proibindo-os também de receber “esmolas” dos índios.  |
| 1610    | Instalação das primeiras reduções jesuítas na bacia do Prata, habitat de inúmeros grupos guaranis e núcleo do que viria a ser a “República Cristã dos Guarani”.  |
| 1611    | A legislação portuguesa reconhece a liberdade dos índios, exceto dos “aprisionados em guerra justa” e dos “resgatados quando cativos de outros índios”.  |
| 1612    | Os franceses desembarcam no Maranhão. Aliam-se aos Tupinambá e constroem o forte de São Luís. Padres capuchinhos Abbeville e D’Evreux encarregam-se da catequese.  |
| 1615    | Ajudados pelos Tremembé, grupo tapuia, os portugueses expulsam La Ravardière do Maranhão. Os 12 mil Tupinambá, aliados dos franceses, são sanguinariamente reprimidos.   |

|      |  |
|------|--|
| 1621 | Uma epidemia de varíola aniquila os remanescentes Tupinambá da costa do Maranhão e do Grão-Pará.   |
| 1622 | Os jesuítas fundam colégios em São Luís e Belém. A metrópole confia aos inacianos a missão dos “descimentos”: buscar os índios nos altos rios e reparti-los entre serviço público e particular.  |
| 1628 | Os bandeirantes atacam as reduções jesuítas de Guairá (Paraná). Quinze mil Guarani escravos, postos a ferro, são levados a São Paulo.  |
| 1631 | A devastação dos bandeirantes obriga os padres a transferir 100 mil Guarani das reduções de Guairá para além das cataratas de Iguaçu. Apenas 10 mil chegam.  |
| 1639 | Quatro mil Guarani derrotam os bandeirantes com flechas, lanças e fuzis, importados e fabricados pelos jesuítas por licença da Coroa espanhola.  |
| 1640 | Levante de colonos em São Paulo contra a bula [papal] de Urbano VIII. Os jesuítas são expulsos e reintegrados em 1643 por ordem régia. A bula reafirma a excomunhão dos que incorrem no cativeiro de índios.   |
| 1641 | Os bandeirantes são mais uma vez derrotados pelos Guarani na batalha de Mbororé (margem direita do rio Uruguai).   |
| 1651 | Depois de haver escravizado ou aniquilado cerca de 300 mil Guarani, os bandeirantes paulistas cessam suas incursões de “caça ao índio” nas reduções jesuítas do Sul. A expansão pastoril do Nordeste atinge um subgrupo Aimoré, Gueren, em Ilhéus, Bahia. Primeira etapa da chamada “Guerra dos Bárbaros”. |
| 1652 | Chegada do padre Antônio Vieira ao Maranhão. Por ordem da Coroa, a questão indígena no Norte é entregue aos jesuítas.  |
| 1653 | A provisão de 17 de outubro de 1653 reintroduz na legislação a faculdade de escravizar os índios por motivo de “guerra justa” e de “resgate”. Reiniciam-se as entradas para captura de índios.   |
| 1671 | Bandeirantes exterminam os Paiaia, grupo Tapuia do sertão da Bahia, para destinar suas terras ao gado. Outra etapa da “Guerra dos Bárbaros”, que dizimou inúmeras tribos.  |
| 1674 | Bandeirantes paulistas iniciam o “ciclo do ouro” com a expedição de Fernão Dias Paes Leme a Minas Gerais.  |
| 1679 | Bento Maciel Parente, filho do exterminador dos Tupinambá do Maranhão, dizima os Tremembé, grupo Cariri do litoral do Ceará.   |
| 1680 | Novo regimento das missões do Maranhão. A metrópole retira dos colonos a administração das aldeias e as expedições de resgate, que são entregues outra vez aos jesuítas.   |
| 1684 | Nova lei atende aos moradores do Maranhão para o governo dos índios.   |
| 1685 | Vitória dos jesuítas sobre os colonos no Maranhão. No entanto, eles são obrigados a dividir o poder sobre os índios com outras ordens religiosas.  |
| 1692 | Os Janduí, subgrupo dos Tarairiu, que fora aliado dos holandeses, firmam um “tratado de paz” com a Coroa, o primeiro da história do Brasil. São considerados “livres”.   |
| 1701 | Os bandeirantes descobrem jazidas de ouro no rio das Velhas (Minas Gerais). As populações indígenas são exterminadas sem que a história registre seus nomes.   |
| 1712 | Última grande revolta dos Tapuia do Nordeste destrói estabelecimentos granadeiros do Piauí, do Ceará e do Maranhão.  |
| 1718 | A legislação colonial, sob argumentos falsos, reintroduz e justifica a escravização dos índios. O bandeirante Antônio Pires do Campo encontra ouro em Cuiabá e Guaporé. Entra em contato com os Pareci, cujas aldeias são devastadas pelos mineradores.  |
| 1726 | Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, forma uma bandeira com Carijó (Guarani) e descobre ouro em Goiás. Os índios fogem para o Tocantins. São provavelmente os ancestrais dos Avá-Canoeiro.   |
| 1727 | Guerra de extermínio aos Timbira do Maranhão, que resistem ao cativeiro e à expansão do gado sobre suas terras.  |
| 1728 | Belchior Mendes de Moraes extermina 20 mil Manao na foz do rio Negro. Na resistência, Ajuricaba se destaca.  |
| 1734 | Antônio Pires do Campo entra em contato com os Bororo de Mato Grosso. Com sua ajuda, ataca os Kayapó de Goiás, que impediam o acesso às minas desse estado.  |

|             |   |
|-------------|---|
|             | É decretada “guerra justa” contra os Mbayá-Guaicuru e seus aliados, os canoieiros Paiaguá, que impediam as passagens das monções paulistas no rio Paraguai rumo ao ouro de Cuiabá. Os Paiaguá são massacrados.                        |
| 1742        | É declarada “guerra justa” aos Kayapó de Goiás.   |
| 1744        | Bula papal de Benedito XIV proíbe, sob pena de excomunhão, o cativo secular ou eclesiástico dos índios.   |
| 1750        | Os Guarani são atacados por um exército luso-espanhol para desocuparem Sete Povos das Missões. Pelo Tratado de Madri, esse território passa para a Coroa espanhola.   |
| 1755        | Lei de 6 de junho de 1755 extingue o cativo dos índios. Nominalmente, eles estavam alforriados.   |
| 1757        | O Marquês de Pombal cria o regime de diretório em substituição à ação missionária para governo dos índios.  |
| <b>1759</b> | Por ordem de Pombal, a Companhia de Jesus é expulsa do Brasil. Todos os seus bens reverterem ao Estado.   |
| 1808        | Três cartas régias de dom João VI reeditam a escravização dos índios por “guerra justa”. Os Botocudo de Minas Gerais são dizimados.   |
| 1823        | José Bonifácio, o patriarca da Independência, apresenta a memória “Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Brasil”. A Constituição de 1824 não incorpora esses princípios. Alguns deles são depois retomados por Rondon. |

Fonte: Jecupé (2020, p. 86-92) tabela elaborada pela pesquisadora para esta tese.

Desta topicalização organizada por Jecupé (2020), temos um percurso histórico/ político/ linguístico marcado por sangue, aniquilamento, genocídio, exploração, expropriação. Não há formas de ler essas linhas e não sentir a dor e o sofrimento de tantos e tantos sujeitos que, até hoje, veem suas histórias, suas línguas, suas culturas, suas lutas, suas angústias reduzidas frente aos “feitos heróicos” da conquista, a conquista de ouro, prata, diamantes, pau-brasil, plantações canavieiras e seus engenhos, do território excelente para a criação de gado, plantações de tabaco. Uma exploração cruel, avassaladora, impiedosa. Um comércio infundável e “producente”. Um empreendimento.

Autores como Grosfoguel (2007, 2010), Quijano (2005, 2007, 2010), Castro-Gómez (2005, 2007), Sousa-Santos (2002, 2008, 2010), Dussel (2010) observam a expansão ultramarina sob o prisma da comercialização de produtos e serviços (escravização), entendendo essa atividade enquanto fomentadora de uma ideologia capitalista e uma conjuntura de modernidade, um “sistema-mundo” de (rel)ações globais. Assim, corroboro essas assertivas por meio do pensamento de Memmi (1977), ao afirmar que esse contato entre territórios estabelece uma empresa colonial repleta de benefícios transacionais. Desse modo, o colonizador, defronte à colônia, “faz duas aquisições em uma: descobre a existência do colonizado e ao mesmo tempo seu próprio privilégio [...] é essa relação rendosa que cria o privilégio” (MEMMI, 1977, p. 24). E se o nível de vida do colonizador é elevado “é porque o do colonizado é baixo; se pode beneficiar-se de mão de obra, da criadagem numerosa e pouco exigente, é porque o colonizado

é explorável impunemente e não se acha protegido pelas leis da colônia [...] quanto mais respira à vontade mais o colonizado sufoca” (MEMMI, 1977, p. 25).

Desvelando o poder arconte da ordem discursiva histórica, trazendo à luz pequenos feixes do mal de arquivo, do arquivo do mal (DERRIDA, 2001) que sofre a pulsão de morte pelo apagamento de momentos e monumentos históricos (FOUCAULT, 2007) relevantes à discussão dessa tese, compreendo que o genocídio aqui exposto em poucas linhas não fere apenas corpos, mas línguas, culturas, pois não se coloniza o território sem aniquilar os traços particulares da sociedade originária. É negada quaisquer perspectivas de integração desses à metrópole. Constrói-se apenas caminhos vantajosos, benéficos, verticalizados a um só lado desse abismo que passa a ser constituído.

Para além do tráfico de pau-brasil, do tráfico humano africano, há o atentado às mulheres índias e negras, venda de índios à colonos de capitânicas para a escravização crescente. Movimentos políticos linguísticos se presentificam em termos de escambo que são alterados ao prazer dos colonizadores, encurralando indígenas à constante expropriação. Violentos confrontos e resistências de índios contra índios, índios contra colonos, extermínio, migrações forçadas de indígenas a outros territórios com muitas mortes pelo caminho acontecem. Fome, epidemia, dizimação. Índios assujeitando-se à escravidão para obter um prato de farinha como único alimento. Etnias inteiras morrem sem que a história do colonizador legitime sua existência, seus nomes em registro/ arquivo.

Outras manifestações político linguísticas se entretecem em Bulas Papais distribuídas de tempos em tempos contradizendo-se, corroborando a mesma ideologia mercadológica da exploração. Na escrit(ur)a dessa normatização normalizado, uma tal "guerra justa" se institui sendo justa apenas ao colonizador, confere o direito à liberdade àqueles que já eram livres antes da chegada dos invasores. Porém, explicita que, se capturados, se mantivessem-se “pagãos”, se não lutassem ao lado da guerra (justa que lhes era injusta) sua escravização era legitimada, via discurso oficial. Inaugura-se no Novo Mundo o discurso de poder (hegemônico/ eurocentrado).

A missão dos jesuítas (con)forma, dá corpo, ao estereótipo colonial. Os movimentos linguísticos que se fizeram/ mantiveram políticos enovela-se pela corrente catequética de conversão dos hereges adoradores da natureza, sábios conhecedores dos presentes da mãe terra (ouro, prata, diamantes, terras férteis, cultiváveis, solo frutífero). Promove epistemicídios, como numa lavagem cerebral, dos “sujeitos não dotados de razão”, sub-humanos. Conforme descreve a Bula *Sublimis Deus* de 1534, escrita pelo Papa Paulo III na justificativa da invasão, ocupação e expropriação do território indígena, “a alma dos povos selvagens [é] como um receptáculo vazio” (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 37). Padres capuchinos inscrevem-se nessa

dispersão historicizada. Ordens religiosas disputam a detenção de poder sobre os indígenas, sobre o controle dos indígenas. E o discurso estereotípico (BHABHA, 2012, p. 178) se enaltece. A voz do outro se sobressai ditando verdades do/sobre os habitantes pré-coloniais do território.

Tem-se a falsa alforria (autorizada pela língua do outro) em meio ao “holocausto americano – que arrasou com mais de dois terços dos povos e populações do Novo Mundo em menos de meio século” (GOMES, 2017, p. 7). Políticas legitimadoras da condição de ser colonizado tomam forma dentro da própria colônia, normatizam e normalizam os sujeitos, sejam eles negros, colonos, indígenas. Com destaque, Marquês de Pombal é identificado como escrevente do “Diretório dos índios” e José Bonifácio redige “Apontamentos para a civilização dos índios do Brasil”. Tais discursos de poder-saber americanizam e brasileirizam toda uma população que já residia nesse continente, que já possuía nome antes de ser índio, que já possuía línguas, crenças, valores, culturas e seu sistema de educação, que já eram dotados de uma civilidade própria, com suas regras, costumes, hábitos e tradições, que já detinham uma sabedoria para além de qualquer escolarização, sabedoria ancestral, cosmovisão, que lhes conferia pertencimento, identidade, identificação, vida.

Eis que a cartografia abissal se expande e a dicotomia apropriação/ violência se conjuga com intensidade, sempre e cada vez maior. A sociedade hegemônica cresce em tamanho e força. Essa cartografia é desenhada a partir dos critérios do “conhecimento e do direito moderno” ao criar subsistemas de visibilidade e invisibilidade, existências e inexistências, do verdadeiro e do falso, da língua de autoridade em detrimento de quaisquer outras categorizadas como dialetos, e/ou não línguas. Não há espaço para a dialética. (De)Marca a ausência. A representação do outro que difere do colonizador é tida como estranho/ estrangeiro que, mesmo habitando a territórios que se tornaram coloniais, o tal estranho deve pertencer a um outro lado da linha traçada sob uma conjuntura imaginária e simbólica. Filosofia, teologia, direito jurídico estabelecem a inquirição científica dos saberes da/na colônia, (de)formando a linha abissal jurídica e a linha abissal epistemológica (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 32-37).

E, para melhor compreendermos as instâncias de civilidade imposta à população originária, bem como o funcionamento do “pensamento moderno ocidental” com seu modelo de exclusão abissal, reúno na seção a seguir, reflexões acerca da divisão das categorias que Sousa-Santos (2010, p. 39) compreende como mundo humano e sub-humano. Para isso busco estabelecer um diálogo, que almejo ser profícuo, com Castro-Gómez (2005) e sua compreensão sobre a “invenção do outro” e Quijano (2005) acerca da invenção das raças.

Se, como vimos acima, a composição colonial dispõe de movimentos políticos que se fizeram linguísticos sob a égide de discursos estereotípicos (BHABHA, 2012), discurso de

poder, o discurso de uma hegemonia frente a modos de subjetivação, penso estar identificado aqui vestígios, rastros, do processo de exclusão que Mãe Terena denuncia em sua fala e no qual Surdo Terena 2 (in)confessa acerca de seus sofrimentos, da/na introjeção de ser ignorante. Vejo nuances de fios discursivos que compõem a trama da ex(in)clusão acometida aos surdos-indígenas, em meio aos processos de apagamento de sua subjetividade, anulação e silenciamento, tendo em vista o apanhado histórico social, linguístico e político que se digladiam nas condições de produção de sua (in)existência “inventada”.

## **1.2 A invenção do outro: epistemologias e epistemicídios**

Tendo em vista que nesta pesquisa categorizo sociedade hegemônica como aquela que usufrui de saberes euro-americanos que discursivizam o outro “estranho” sob uma pretensa tolerância, enquanto o bom e necessário selvagem (camada subalterna que enaltece o centro em detrimento do que é margem), neste subitem reúno algumas das estratégias de disciplinamento que criam e homogeneizam o diferente, para que as relações de poder e formas de saber expressem controle, docilização, civilidade.

Para Quijano (2005, p. 117) a “América constitui-se como o primeiro espaço/ tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade”. O autor tece uma problematização do eurocentrismo na América Latina, a partir da construção nocional da colonialidade do poder. Discute, como na era da globalização há a permanência de um *status* de poder hegemônico que tem suas raízes no empreendimento colonial, cujo caráter e origem advém da conciliação e convergência de dois processos históricos marcados pela constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado. Trazer as reflexões de Quijano para essa pesquisa, é percorrer pressupostos outros, oportunizando lançar um novo olhar para as estratégias de categorização do outro no espaço/ tempo da ocupação do território originário pelos portugueses.

A formação de relações sociais na América é fundada por meio da codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, a partir de uma suposta concepção acerca da distinção da estrutura biológica relegando a uns à inferioridade em relação a outros. Isso torna-se elemento constitutivo primordial para as relações de dominação que a conquista exigia. E, nesse ínterim, tais relações sociais instituem-se em identidades sob a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, seus recursos e produtos, tendo em vista o fomento e assujeitamento ao capital e ao mercado mundial. É imposta, então, uma sistemática divisão “racial” do trabalho. E com o tempo configuram-se “disputas pelo controle do trabalho, seus

recursos e produtos; do sexo, seus recursos e produtos; da autoridade e de sua violência específica; da intersubjetividade e do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 130).

O antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro parece corroborar a assertiva que lhes apresentei de Quijano (2005). Para Ribeiro (2010, p. 37-38) a relação metrópole e colônia ocorre em forma despótica, frente aos efeitos de poder que legitimou a condição da metrópole a “subjugar a sociedade preexistente, paralisar a cultura original e converter a população em uma força de trabalho submissa” (RIBEIRO, 2010, p. 37-38). E as formas de controle do trabalho que alude Quijano (2005) podem ser observadas do/no cenário brasileiro por meio do gesto de poder que contribuiu para a prosperidade do empreendimento colonial, “seja na etapa de saque de riquezas secularmente acumuladas, seja nas variadas formas posteriores de apropriação mercantil. Tanta riqueza permitiu montar uma vasta burocracia militar, governamental e eclesiástica que passou a reger a vida social em cada detalhe” (RIBEIRO, 2010, p. 38). E isso se dá como uma ordenação intencional que objetiva defender e fazer prosperar a metrópole, e ainda, “criar um filhote da sociedade metropolitana, mais leal que ela à ideologia católico-missionária” (RIBEIRO, 2010, p. 39).

Mas Quijano (2005) alerta que essa ordenação jurídico-política da/na colônia em nada se parece com o padrão político ideológico da metrópole. Afirma que “A servidão dos índios na América não pode ser [...] equiparada à servidão no feudalismo europeu, já que não incluía a suposta proteção de nenhum senhor feudal, nem sempre, nem necessariamente, a posse de uma porção de terra para cultivar, no lugar de salário” (QUIJANO, 2005, p. 120). E explica ainda que “O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo”, o extermínio se justifica “porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer” (QUIJANO, 2005, p. 120). O que denota a (con)formação/ deformação das “novas identidades raciais” relegadas aos colonizados, com as formas de controle do trabalho não pago, não assalariado, em que a remuneração era privilégio dos brancos e aos brancos, pois “a inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário” (QUIJANO, 2005, p. 120).

Percebo nessa conjuntura histórica, social e política que é estabelecida a elaboração de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, a elaboração teórica da categorização de raça, sob um aspecto necropolítico. Cunhado por Mbembe (2018, p. 15), a noção de necropolítica se conjuga aos traçados letais construídos e reverberados ao longo da modernidade, seus dizeres, suas práticas. O filósofo camaronês atina acerca das políticas de inimizade, escamoteadas, circulam e circundam as tais “democracias modernas”, versando-se “pouco a pouco, um terror

de essência molecular e pretensamente defensivo”, sob a chancela de um “deixar morrer” não mais como excepcional, mas como correlato do “fazer viver”. Para Mbembe (2018), a gestão da morte é observável no construto de um necropoder, que se inscreve por meio de técnicas planejadas, justificadas, sustentadas no/ pelo discurso, pelo sentido que se atribui às palavras. Filiado ao Estado de exceção postulado por Agamben (2004), Mbembe provoca a reflexão que a necropolítica se instaura nas práticas autorizadas pelo Estado de intervenção social, sob o crivo violento, genocida, expropriando materialidades, na busca (re)estabelecer a pretensa “ordem” ou aquilo que se queria enquanto colônia, império, nação, independente das marcas, rasuras e vilipêndios relegados aos sujeitos. Para Mbembe (2018) o poder soberano incute nos sujeitos a crença que cada um, por si mesmo, é auto controlador de seu próprio significado.

Em possível diálogo entre Mbembe (2018) e Quijano (2005), tem-se que a regulação populacional que se constitui com a invasão colonialista na América, se dá sob a categorização de povos enquanto “raça”, estereotipação que “converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da ‘nova sociedade’ e/ou ‘no modo básico de classificação social universal da população mundial’” (QUIJANO, 2005, p. 118). Nessa perspectiva, “a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”, o que legitima as “já antigas práticas de relações de superioridades/ inferioridade entre dominantes de dominados” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Uma vez que “a idéia de raça é, literalmente, uma invenção” que, em outro momento, alia-se à “invenção da categoria de cor” (QUIJANO, 2005, p. 141), numa leitura que entreteça os fios teóricos aqui dispostos, nessa empreitada analítica, tende a reconhecer que a condição de ser indígena, negro, mestiço, dentre outras nomeações, representam a maquinaria da “função estratégica dominante”, segundo a qual corresponde ao que Foucault (1987, p. 138) entende por dispositivos disciplinares e formações discursivas, em seu olhar da/na modernidade. Tendo consciência que para Mbembe (2018), Quijano (2005, 2010) e outros epistemólogos da decolonialidade que professam ser “a noção de biopoder insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte”, frente a possibilidade de matar que sustenta-se no poder soberano, seus racismos (epistêmicos, religiosos, ontológicos, etc.). Inquieta-me a visão de poder pela premissa de ser este hierárquico e seus efeitos disciplinares

Como assevera Dussel (2000, p. 456), “a crítica de Foucault, a partir dos excluídos da sociedade, nos permite descobrir muitas estruturas de dominação, numerosas vítimas ignoradas, que deverão ser tratadas particularmente em outros momentos [...] quando expusermos as numerosas frentes de libertação nas lutas pelo reconhecimento”. Mesmo compreendo que

Foucault habita uma territorialização epistêmica que enxerga o biopoder e a biopolítica pela ótica de uma “[...] uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1999a), alio-me a Dussel (2000) para refletirmos acerca dos regimes disciplinares na história do colonialismo, uma vez que concordo que foi nas colônias que os regimes disciplinares se instituem, pela primeira vez, do/no sistema eurocêntrico.

Desenvolve-se enunciações outras (des)velando dispositivos metodológicos e táticos de dominação, por uma auto regulação, autocontrole, autodisciplina organizados com base em esquemas de comportamento, aplicados na Europa Ocidental e na América Latina. Como em Dussel (2000, p. 456), penso ser oportuno a aproximação analítica em uma possível escavação arqueológica dos discursos “locais” e a uma dessujeição dos saberes, em uma perspectiva genealógica que se inscreve enquanto “tática” de observação de onde os dizeres se “desprendem”. Assim, reflito que os discursos legitimadores de raça, bem como os critérios de normalidade e anormalidade que suscitam em tais discursos e formações discursivas (FOUCAULT, 1996) inscritas na representação de ser indígena (e surdo), constituem práticas que enlaçam o processo de subjetivação e objetivação dos sujeitos, sob uma fabricação de sujeitos governáveis, docilizáveis, disciplinados (FOUCAULT, 1987), em um olhar problematizador e ampliada frente os efeitos da colonialidade.

Dessa forma, toda relação social e cultural habita uma ideologia organizada e controlada pelo dominante, por aquele que detém um suposto saber e com isso um poder, que condiciona o “diferente” a uma hierarquização e dita como as relações (pessoais, subjetivas, comerciais) devem ou não ocorrer. Da/na objetivação e fabricação dos sujeitos colonizados, a invenção da raça e identidade racial passa a ser instrumento básico de classificação social da(s) população(ões), sob o olhar do colonizador que codifica como cor os traços fenotípicos para sustento de sua inferiorização sócio cultural, territorial.

Se “um dos momentos base da intervenção colonial é a transformação do ‘outro’ num objeto, sobre o qual a ordem do conhecimento colonial poderia exercer seu poder” (MENESES, 2010, p. 224), via relações de saber-poder que se engendram em mecanismos de controle sobre a vida, sobre os sujeitos, sobre o trabalho, sobre as relações sociais e comerciais, filio-me a Castro-Gómez<sup>12</sup> (2005, p. 81) em sua definição da “invenção do outro”, frente às “tentativas de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados”. Para o autor,

---

<sup>12</sup> Mesmo que Quijano (2005) detenha-se na problematização do sistema capitalista moderno colonial de modo mais contemporâneo, e que Castro-Gómez (2005), também na contemporaneidade, reflita sobre as patologias da ocidentalização a partir das violências epistêmicas das/nas Ciências Sociais, creio que as interpretações tecidas até aqui corroboram as reflexões empreendidas nesta pesquisa, sobretudo, por buscarmos no espectro do colonialismo as bases para a existência e manutenção da segregação, exclusão, via saber-poder e resistência.

Ao falar de ‘invenção’ não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o ‘ocultamento’ de uma identidade cultural preexistente, o problema do ‘outro’ deve ser teoricamente abordado da perspectiva do processo de produção material e simbólica no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81 – grifos do autor).

Castro-Gómez (2005) provoca-nos a pensar o processo material e simbólico de representação do sujeito, do outro, frente à imagem de si e sobre si que determinados grupos produzem e são produzidos. Denota que uma tecnologia de subjetivação do poder, que se faz hegemônico, promove o ocultamento da identidade cultural que preexiste. Um exemplo dessa ação trago-lhes de Ribeiro (2010). Do movimento de colonização, docilização dos povos originários, “vieram logo sábios e mais sábios demonstrando, agora, que os índios, na verdade, estavam mergulhados em pecado da nudez, da falta de vergonha, da luxúria e da antropofagia, do incesto, da feitiçaria, da sodomia e da lesbiania. Seriam criaturas do diabo. Homúnculos” (RIBEIRO, 2010, p. 47). Inventa-se o outro motivo de vergonha, de práticas diabólicas, de comportamentos pecaminosos.

Inventa-se o outro corpulento para o engenho de açúcar, ágeis guerreiros para a defesa do território contra a invasão de espanhóis, holandeses, franceses. Inventa-se o outro usurpador dos conhecimentos locais para a exploração das riquezas da terra para a mineração, pecuária e cultivos. Inventa-se o outro enquanto “gado humano exportável” (menção ao tráfico negreiro africano – RIBEIRO, 2010, p. 62). Inventa-se o mercador de humanos. Inventam-se os outros “comíveis”, mulheres índias e negras “prenhadas” a estupro pelo “senhorzinho, depois pelo capataz, depois pelo primeiro oficial, etc.” (RIBEIRO, 2010, p. 70). Inventa-se o outro da fabricação de sujeitos fortes para a escravização do trabalho em vias de miscigenação. Inventa-se o outro uniformizador de diferença(s). Inventa-se o outro socialmente discriminado. Inventa-se o outro subjugado à expropriação pela cor de sua pele. Inventa-se o outro, “escravos fujões, mulatos perniciosos, desrespeitadores, insuportáveis, que não sabiam se pôr em seu lugar” (RIBEIRO, 2010, p. 70). Inventa-se o outro hierárquico mesmo em condição de subalternidade. Inventa-se o outro relegado à margem da margem. Inventa-se o outro mestiço, “os mais claros e sabidos desses crioulos, orgulhosíssimos de não serem índios” (RIBEIRO, 2010, p. 71). Inventa-se o imigrante, o colono e o ganhador de terras. Inventa-se o outro alvo de extermínio. Inventa-se o outro que extermina.

Ainda nessa e dessa tecnologia de subjetivação dos colonizados Ribeiro (2010, p. 61) relata que “o povo, primeiro, era gentio pagão que só existia como matéria prima para ser transformado em alguma coisa mais pia pelos missionários e mais útil aos colonos”. Acerca dos negros traficados, descreve “Depois, foi a negraria escrava importada como força energética que se queimava como carvão humano nas minas e nas plantações para produzir o que não comiam” (RIBEIRO, 2010, p. 61). Esses perfis de subjetividades inventam o outro enquanto massa sempre disponível ao trabalho, compreendidos como o “componente mais reles da produção, porque, sendo mais barato do que a terra, o gado, as máquinas e os insumos, nem precisa ser poupado” (RIBEIRO, 2010, p. 61). E essa invenção não forma novas e diferentes identidades, mas deforma todo o processo de constituição identitária e identificatória do sujeito, sobretudo os colonizados, em vias de um saber acerca de uma produção material e simbólica.

Ao retomar Memmi (1977) para essa discussão, entendo que a fabricação de sujeitos se construiu em termos de antítese. A subjetividade do colonizador é condicionada a assujeitar o outro em um apagamento, sobre a forma de uma negação do outro. Da mesma forma, ao colonizado vê-se negada a representação do colonizador, no jogo das diferenças. A contradição ressoa na invisibilização das semelhanças, dos processos constitutivos da/na condição de serem seres humanos. Sua (co)(in)existência implica em exclusão. Pois, “o esmagamento do colonizado está incluído entre os valores do colonialismo e o colonizador, sonha com o extermínio total dos colonizados” (MEMMI, 1977, p. 159). Mesmo que isso seja em sua conjuntura contraditório, tendo em vista que a aniquilação total do colonizado implica no desaparecimento da condição de colonizador, as instâncias de poder-saber digladiam-se e se defrontam com resistências.

Entendo, a partir de Coracini (2007) que o processo de subjetivação, em vias de invenção (QUIJANO, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2005) “se institui e se constitui no e pelo espelho do olhar do outro, outro que o identifica e com quem se identifica, outro que lhe imprime a sensação de inteireza, de completude, camuflando ou encobrendo a sua natureza heterogênea, esfacelada, clivada, furada” (CORACINI, 2007, p. 51). Dessa forma, é da/na relação com o outro que os sujeitos se veem categorizados e pertencentes às posições sujeitos (FOUCAULT, 2007) determinadas por instituições de saber-poder que, aqueles que detêm um poder legitimador, dita o que pode e o que não pode ser dito sobre as posições sujeitos relegadas aos demais, a que ordem do discurso podem se inscrever e onde são/estão alocados sócio cultural e linguisticamente.

Mesmo que Castro-Gómez (2005) atrele a invenção do outro à criação de perfis de subjetividade por parte do Estado e que no recorte deste subitem não trabalho com a mesma

noção de estado que o autor, defronte ao período do colonialismo, compreendo que o regime de controle via dispositivos de um estatuto colonial é constituição própria de uma formação discursiva política, mesmo que não corresponda com um ideário partidarista, imperial e/ou republicano. Ainda que nos primórdios da colonização até a independência não observemos a determinação de políticas e fundação de instituições estatais idênticos aos da metrópole, o exercício de saber-poder dos agentes da colonização legitima vontades de verdades do/sobre os sujeitos, estabelecem uma cartografia abissal jurídica e epistemológica. Mesmo considerado pelos colonizadores, este, um território sem lei, fora da lei, suas práticas discursivas o rotulam como um território “a-legal” (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 34), corroborando permissividades categorizantes e excludentes para uns e benéficas e privilegiadas para outros.

O emergente poder capitalista que passa a tornar-se mundial com a constituição da América, a partir da comercialização de produtos e recursos (traficados, usurpados, expropriados) nas zonas situadas sobre o Atlântico, promove a significação (re)afirmada de centro hegemônicos, no qual a Europa, devido às riquezas saqueadas do Brasil, alcança maior *status*, tornando-se matriz de poder-saber e passa a ditar o novo padrão (de dominação, exploração, mercantilização, linguística, biopolítica). Inaugura-se aquilo que Quijano (2010) e Sousa-Santos (2010) compreendem como distribuição geocultural do poder capitalista mundial, defronte ao que Mignolo (2003) e Grosfoguel (2007, 2010) compreendem como geopolítica do conhecimento, em que a “invenção de raças” opera como um dispositivo taxonômico que gera identidade/ identificações conflitantes, opostas, submissas às políticas de subjetivação e governamentalidade, sempre sobre o critério de homogeneização e relegação subalternizada e marginal. Inventam-se a cidadania, via processo civilizatório.

O que se almeja nessa cidadania é a condição de epistemicídio em que o conhecimento hegemônico eurocentrado organiza e disciplina as populações originárias (suas línguas, suas culturas), para que a compreensão e explicação do mundo seja discursivizada por um prisma monocultural, categorizando os saberes locais dos habitantes pré-coloniais (sua cosmovisão, sua ancestralidade, seu conhecimento tradicional) como subalternos, invisíveis. E a ascensão de uma monocultura colonial epistêmica visa resultar na “criação da alteridade enquanto espaço vazio, desprovido de conhecimento e pronto para ser preenchido pelo saber e pela cultura do Ocidente [...] contraponto da exigência colonial de transportar a civilização e a sabedoria para povos vivendo supostamente nas trevas da ignorância” (MENESES, 2010, p. 226).

Os “sábios e mais sábios” que nos foram apresentados por Ribeiro (2010, p. 47), exerceram o poder frente à tecnologia de subjetivação, em vias de categorização dos índios como pecadores, antropófagos, feiticeiros, sodomitas, lesbianos, criaturas diabólicas,

homúnculos, porque traziam consigo epistemologias que foram utilizadas para a segregação, para a exclusão. E essa segregação e exclusão não ocorre sem efeitos de poder políticos, ideológicos, culturais, linguísticos. Porém, o poder, a partir de Foucault (1996) não é apenas excludente, senão, produtor. Quando apropriado pela hegemonia colonial, o poder produz a interdição da palavra (imposição da língua), a segregação do outro (invenção das raças) e vontades de verdade. Verdade acerca da prática discursiva da civilidade, do/no processo civilizatório, como tento explicitar a seguir.

### **2.3 Civilização em moldes sócio educacionais**

Para o início da reflexão neste subitem trago-lhes uma citação de Veiga-Neto (2003, p. 141-3): “Foucault, descobriu que os saberes se organizam e se engendram para ‘atender’ a uma vontade de poder [...] E para que isso seja possível, o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder”. Se Veiga-Neto (2003) nos alerta para a constituição própria da/na relação entre saber e poder, relação saber-poder, poder-saber, Foucault não a observa sem atentar-se para a noção de verdade. Segundo o filósofo “Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha ‘ao compasso da verdade’ – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos” (FOUCAULT, 1999a), tendo em vista que a verdade é um discurso que possui seus modos de fabricação, operando nas tramas do saber e do poder.

Dessa forma, há uma conjugação de formas de poder que se instituíram a partir de saberes que foram se constituindo ao passo da expropriação do/no novo continente rotulado como americano. Epistemologias conflitam e divergem, para que, por meio do uso de forças várias, convirjam à verdade suscitada pelos “conquistadores”, exploradores, usurpadores, sob o sistema de dominação e de imposição de uma perspectiva eurocêntrica que passa a reger as formas de vida, língua, cultura da/na colônia. Tal imposição eurocêntrica se consolida como fundamento ideológico, forma de produção e controle da subjetividade, da/na civilização “inventada” no território invadido, em que a (re)produção de vida dos povos originários e escravizados é materializada, categorizada como inferiores, atrasadas, no que corresponde ao processo de assujeitamento ao capital mundial. Relegados, portanto, a uma pretensa submissão em vias de progresso imaginário e simbólico do modelo civilizatório ocidental, em que todos, sobretudo a colônia, deve condicionar-se a ele com obediência e disciplinamento.

De toda a complexidade das civilizações já existentes no continente invadido, das singularidades de cada componente linguístico cultural, da conjuntura político (linguístico) ideológica que se serviam os habitantes originários das/nas relações entre povos, os conhecimentos milenares, a forma distintiva de relação da vida com a natureza, os avançados modos de produção agrícola, formas de organização social comunitária, toda produção artística, estética, cultural e filosófica que sempre existira antes da expugnação são desprezados, invalidados, amordaçados, vilipendiados, silenciados, apagados, expropriados frente à forma violenta de colonialismo/ colonização. Inventa-se o outro, por meio da invenção das raças e, por conseguinte, inventa-se a cidadania, via processo civilizatório, cujo modelo único de civilização tem como modo de existência social e padrão de “desenvolvimento”, em vias de modernidade, a Europa Ocidental que se construiu a partir das bases materiais da/na acumulação de capital devido a exploração das colônias, tornando-se o centro hegemônico mundial (QUIJANO, 2005, 2010).

Para Grosfoguel (2010, p. 459) a filosofia e as ciências sociais ocidentais (que, em minha análise, se estabelecem e/ou, no mínimo, se intensificam com as implicações governamentais das/nas colônias) enaltecem uma “ego-política do conhecimento” que provoca a ruptura da/na ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/ sexual/ de gênero, pois, para o autor, esta filosofia e ciências sociais geram “um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/ conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia”.

Formas outras de controle se instauram para além da vigilância exercendo um poder disciplinar da/na nova sociedade que se almeja. Dispositivos outros são criados para a regulação, regulamentação dessa civilização, por meio da tecnologia da escrita e a naturalização de novas vontades de verdade, uma ordem outra do discurso (FOUCAULT, 1996). Subjuga-se o sujeito originário em vias de produção de sujeitos “dóceis”, (con)formados, formatados, apáticos política, linguística e ideologicamente, domesticados subjetivamente, atingidos não apenas no corpo, mas na alma, tendo em vista que “*la consigna era domesticar lo que se consideraba ‘barbárie’*” (GONZÁLEZ-STEPHAN, 1994, p. 109, grifos da autora).

Vejo em Beatriz González-Stephan (1994) uma reflexão profícua dos dispositivos disciplinares que se estabeleceram enquanto mecanismos para a garantia de uma civilização sociocultural e linguística da/na América Latina, sob a construção de cidadãos por meio da escrit(ur)a. González-Stephan (1994, p. 111) alude o processo civilizatório por meio da relação estabelecida entre a escrita e o poder que, dentre a ordem imperativa, constrói, limita e demarca

os “novos atores sociais, que deviam, a partir da leitura, moldar seus hábitos ‘bárbaros’ aos novos limites de condutas perfilados pela escrita/escritura”<sup>13</sup>. Desse modo, a questão se dava em fazer com que os indivíduos fossem interpelados em sujeitos, impedidos de transparecer qualquer traço ou gesto que recordava hábitos e usos rurais, incivis ou bárbaros, nesta sociedade cada vez mais estirada para/ como moderna. Uma política linguística implícita que se legitima explicitamente (CALVET, 2007; SPOLSKY, 2004, 2007, 2012).

Ao corroborar o pensamento de González-Stephan (1994, 1995), Castro-Gómez (2005) indica uma gradação negativa/ positivista do processo civilizatório da espécie humana em sociedades modernas a partir do que fora considerado pelo estudioso enquanto estágios. Nas palavras do autor, o referencial empírico utilizado pelo modelo heurístico da/na hegemonia europeia ocidental compreende e define que o “o primeiro ‘estágio’, o mais baixo na escala de desenvolvimento humano, é o das sociedades indígenas americanas tal como eram descritas por viajantes, cronistas e navegantes europeus [...], a selvageria, a barbárie, a ausência completa de arte, ciência e escrita” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84). E o filósofo colombiano segue pronunciando que “‘No princípio tudo era América’, ou seja, tudo era superstição, primitivismo, luta de todos contra todos, ‘estados de natureza’ [...] O último estágio [...] sociedades europeias, é construído como o absoluto [...] reina a civilidade, o Estado de direito, o cultivo da ciência e das artes” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84, grifos do autor). O que torna mais visível a diferença social colonial.

Observo que Castro-Gómez (2005) e González-Stephan (1994, 1995) concordam com a prerrogativa de que o projeto de modernidade instituído com fortes laços da/na colonização por meio de manifestos políticos que se fazem linguísticos por estabelecer uma possível condição para a “liberdade” e à “ordem” por meio da subjugação de instintos, supressão da espontaneidade do sujeito originário e dos africanos traficados, exercendo um controle sobre as diferenças. E, por mais que os autores se refiram de forma mais enfática à colonização espanhola da América, reitero que as assertivas desses autores contribuem para a reflexão acerca da historicidade dos acontecimentos discursivos na terra chamada Brasil. González-Stephan (1994, 1995) detém seu olhar sobre a construção do imaginário da civilização em par dicotômico/ antagônico ao imaginário da barbárie. Para tanto a autora identifica três práticas disciplinares que forjam os cidadãos latino-americanos, a saber, as

---

<sup>13</sup> “El orden era imperativo; y este orden implicaba la construcción - ahora en el sentido de limitación y demarcación- de nuevos actores sociales, que debían, a partir de la lectura, moldear sus hábitos “bárbaros” a los nuevos límites conductuales señalados por la escritura” (GONZÁLEZ-STEPHAN, 1994, p. 111, tradução no corpo do texto realizada por mim).

constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma, uma vez que a legitimidade dos processos de subjetivação desses/ nesses dispositivos repousa na escrita.

Ao voltar o olhar para o cenário brasileiro, penso que cada um dos registros escritos por europeus acerca da nova terra “encontrada” pelos portugueses (sem desconsiderar o trabalho do espanhol Cristóvão Colombo) se faz discurso, e disso suscita a fundação de uma memória discursiva outra da/na expansão territorial, invasão, expropriação e dominação. Inaugura-se, como já comentei, uma forma outra de se estabelecer relações sociais, culturais, linguísticas. Se faz arquivo em que o arconte (DERRIDA, 2001) tem uma parcialidade arquivista vinculada ao poder-saber pelo qual está assujeitado, impregnado de valores e crenças que se julgam no direito (mesmo que inconsciente) de constituir uma ordem do discurso outra, com uma inscrição outra, por meio de formações discursivas outras. Outras porque não são as mesmas advindas da metrópole, não são as mesmas que os povos originários se valem para suas relações socioculturais e linguísticas. Outras porque se (res)significam do/no contato com o o(O)utro. Significação que ocorre pelo olhar do outro ao mesmo tempo em que vê o que lhe tinha como significado, se espanta, se (trans)forma e erige efeitos de sentido outros também. E um exemplo dessa significação pode ser observado no movimento político linguístico escamoteado entretecido na carta redigida por Pero Vaz de Caminha.

Escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral, Caminha escreve ao Rei de Portugal cartas sob o seu olhar acerca “do achamento desta vossa terra nova [...] em que acudiram pela praia homens [...], eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas [...] um sombreiro de penas de aves compridas [...] como de papagaio”. Se em Coracini (2007, p. 59) observo que “nomear é dar realidade ao objeto [...] falar de um povo ou de um grupo social e até mesmo de um indivíduo é dar-lhes existência, fazê-los serem e acreditarem que são ou que existem”, a escritura de Pero Vaz de Caminha é muito mais que a descrição da terra “achada” e dos seres que aqui pertenciam. Caminha (1500, sem página) exerce seu poder-saber arcôntico ao narrar, de determinada forma e não de outra, o que observa na nova terra, e o faz em assujeitamento ao poder da Coroa remetendo-lhes a posse do que é descoberto, “desta vossa terra nova”. Objetifica os homens pardos, nus, acometidos de vergonhas não cobertas, também compreendidos como inocentes, vazios de crenças e idolatrias que “de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença [...] E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar” (CAMINHA, 1500).

Caminha (1500) não realiza apenas uma descrição, realiza uma análise e julgamentos nos quais observa pontos que favoreçam à Coroa estabelecer seu domínio sobre os

homens pardos com tinturas pretas e vermelhas, de corpos limpos, gordos e formosos, “de bons rostos e bons narizes, bem-feitos”. Apesar da descrição de arredios, de afastarem-se do contato, Caminha não registra nenhuma agressão ou sinal de violência por parte dos “hóspedes”, pois “Saiu um homem do esquife de Bartolomeu Dias e andava entre eles, sem implicarem nada com ele para fazer-lhe mal [...] e tudo se passava como eles querem, para os bem amansar” (CAMINHA, 1500). Mas não eram só elogios que se teciam acerca dos povos originários, ao contrário, seu julgamento categoriza-os, “tiro ser gente bestial, de pouco saber e por isso tão esquiva” (CAMINHA, 1500). E finaliza sua carta encaminhando um imperativo ao Rei de Portugal: “e bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar [...] todos serão tomados ao desejo de Vossa Alteza” (CAMINHA, 1500). E acrescenta: “E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigos para os batizar [...] ensinando-lhes o que pertence à sua salvação [...], o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar” (CAMINHA, 1500).

Trago-lhes algumas passagens da carta de Pero Vaz de Caminha para que percebamos que as assimetrias de poder já se entrecruzam do/no primeiro contato dos invasores ao novo continente, e que é por meio do olhar do outro, materializado em palavra escrita que esse poder se manifesta, de modo que relações de forças se imbricam ao saber sobre a terra, sobre os sujeitos e sobre os meios de vida que aqui habitavam. Reitero que a noção de civilização se vincula, a partir de então, à evangelização e à noção de superioridade já deferida por Caminha e que se reverbera da/na sociedade europeia, sobretudo, frente ao cristianismo que lá se constitui e que aqui se impõe, sobretudo em meio à injunção de um outro sistema simbólico. Ao desconsiderar, desvalorizar a matriz da cultura, da língua, da ancestralidade e dos conhecimentos milenares dos povos originários, inicia-se, com a chegada dos jesuítas, a transferências de valores e de conhecimentos a partir dos moldes culturais e religiosos europeus.

Movimentos políticos linguísticos outros se manifestam em outra ótica no decorrer da/na colonização. Padre José de Anchieta chega ao novo continente, em 1549, buscando superar o estranhamento entre os povos originários e os invasores, para que a obra de evangelização e conversão se concretize, transpondo ao imaginário indígena a mensagem católica. O discurso cristão impera uma formação discursiva religiosa para constituir práticas discursivas da/na evangelização e catequese. E Anchieta assim o faz a partir do trabalho com a língua Tupi, que se torna Língua Geral, sob uma simbologia outra, como que um entre lugar (BHABHA, 2001), tendo em vista que a representação do divino, do sagrado, não se aloca apenas na teologia cristã, nem nos valores culturais dos tupi, mas numa “terceira esfera simbólica, uma espécie de mitologia paralela que só a situação colonial tornava possível”, como

assevera Bosi (1992, p. 65). Desse modo, Anchieta se vale de um discurso maniqueísta da/na demonização dos costumes e práticas dos povos originários, diabolizando suas culturas, categorizando-os enquanto alma perversa, de práticas heréticas, os obrigava a admitirem-se pecadores frente aos clérigos jesuítas. Evangelizando-os, catequizando-os, convertendo-os à fé cristã, almejava-se a construção de novos súditos ao Rei de Portugal, súditos que não representassem ameaça à Coroa e à cristandade, por conseguinte, humanos, dotados de humanidade e não mais de barbárie e selvageria (ANCHIETA, 1992, 1995).

Em moldes linguísticos/ políticos outros, Padre Antônio Vieira, em outro momento da/na colonização, vê a catequização e conversão dos indígenas de diferentes perspectivas. Para Vieira os sujeitos originários eram descendentes de Caim, o filho de Noé que é amaldiçoado por ser o assassino de seu próprio irmão, por deslocar-se para a “terra da fuga”, por ser praticante de poligamia e exercer violência, como caracterizado nas passagens bíblicas. A partir disso, Vieira também discursiviza que outrora foi encontrada pistas da vinda do apóstolo incrédulo, São Tomé, às terras denominadas brasileiras: “quando os portugueses descobriram o Brasil, acharam as pegadas de São Tomé estampadas em uma pedra que hoje se vê nas praias [...] os corações não conservaram memória da doutrina” (VIEIRA, 1951, p. 405), de modo que os povos gentios e incrédulos do novo continente só aprenderam tais características do santo apóstolo.

Disso, observo o quanto o jesuíta se aborrecia frente à difícil tarefa de conversão, pois afirmava que “Outros gentios são incrédulos até crer; os Brasis, ainda depois de crer são incrédulos: em outros gentios a incredulidade é incredulidade, e a fé é fé; nos Brasis a mesma fé ou é ou parece incredulidade” (VIEIRA, 1951, p. 406). O que justificava a dominação portuguesa enquanto elemento fundamental para a consolidação e expansão do Reino de Deus, por meio das “guerras justas”, sob entretencimento de políticas/ linguísticas outras, uma vez que não se alcançava uma doutrinação domesticadora dentro das expectativas. A civilização pela religião não se dá como esperado, a imagem desejada de índios fiéis, súditos e aliados ao rei de Portugal se esvai, então aspectos econômicos e raciais são tomados como indicativos mais intensos para o processo civilizatório.

Uma vez que a instituição eclesial perde seu valor na subjugação e domesticação dos povos originários e dos africanos traficados, a instituição do Estado enaltece sua soberania, sobretudo frente à igreja, e Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, sanciona um documento jurídico assinado por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, uma política linguística que se faz explícita (SPOLSKY, 2004, 2012). A lei de 7 de junho de 1755 (publicada apenas em 1757), conhecida como Diretório dos Índios, (re)descreve a ação dos

colonizadores para com o sujeito originário, sob outros critérios de produção subjetiva, excluindo sua tutela da Companhia de Jesus, para torná-los, operosos, “gente útil” de serventia a Portugal, como população do reino, com isso, detentores de alguns direitos, sobretudo o direito da civilidade. Como expressa o artigo primeiro do Diretório, o imperativo da exclusão do trabalho com os Jesuítas se dá justificado “pela lastimosa rusticidade, e ignorância, com que até agora foram educados, não tenham a necessária aptidão, que se requer para o Governo”, de modo que lhes sejam propostas “não só os meios da civilidade, mas da conveniência, e persuadindo-lhes os próprios ditames da racionalidade, de que viviam privados” (FURTADO, 1757, Art. 1).

O que corrobora as intenções da metrópole em inserir-se na Junta de Comércio criada em 1755 em Grão-Pará e Maranhão, estabelecendo práticas outras de comércio com mercadores e negociantes, que facilitava a introdução de mais mão de obra escravizada de africanos traficados, incentivo às trocas e agricultura entre os, agora, considerados “Diretores” de “Povoações”, fomentando, ainda mais, a soberania portuguesa em companhias monopolistas. Como expresso na continuidade do artigo introdutório do Diretório ao especificar que, “para que o referido Alvará tenha a sua devida execução [...], haverá em cada uma das sobreditas Povoações, em quanto os Índios não tiverem capacidade para se governarem, um Diretor, que nomeará o Governador, e Capitão General do Estado” e este diretor deve obedecer a determinados critérios também estabelecidos em sequência, “o qual deve ser dotado de bons costumes, zelo, prudência, verdade, ciência da língua, e de todos os mais requisitos necessários para poder dirigir com acerto os referidos índios debaixo das ordens, e determinações seguintes”, sob os preceitos “que inviolavelmente se observarão enquanto Sua Majestade o houver assim por bem, e não mandar o contrário” (FURTADO, 1757, Art. 1).

Neste documento há 95 orientações em formato de artigo que devem ser observados para que a civilidade alcance todos os índios, a partir da instituição de uma urbanização organizada social, política e juridicamente. Em paráfrase a González-Stephan (1995), o Diretório, compõe o manual de conduta da metrópole para a colônia. Aldeias tornam-se vilas. A conjuntura administrativa institucional é incorporada com sujeitos ocupados pelas posições de “Juizes Ordinários, Vereadores, e mais Oficiais da Justiça” (FURTADO, 1757, Art. 2). A hierarquização desses cargos não deve sobrepor à soberania do Rei, uma vez que “não poderão os sobreditos Diretores em caso algum exercer jurisdição coativa nos Índios, mas unicamente a que pertence ao seu ministério” (FURTADO, 1757, Art. 2). É instaurada a determinação de direitos e deveres julgados mediante “Juiz Ordinário, e aos Principais”, cuja responsabilidade é de, “no caso de haver neles alguma negligência, ou descuido, a indispensável obrigação, que

tem por conta de seus empregos, castigar os delitos públicos com a severidade, que pedir a deformidade do insulto e a circunstância do escândalo”, e isso deve ocorrer “persuadindo-lhes, que na igualdade do prêmio, e do castigo, consiste o equilíbrio da Justiça, e bom governo das Repúblicas” (FURTADO, 1757, Art. 2).

O Diretório, entre outras orientações, tece uma argumentação acerca do possível respeito ao sujeito indígena, “Deste modo acabando de compreender com evidência estes miseráveis Índios a fidelidade com que cuidamos nos seus interesses, e as utilidades, que correspondem ao seu tráfico, se reporão naquela boa fé de que depende a subsistência, e aumento do Comércio” (FURTADO, 1757, Art.58). Tais interesses são descritos a partir da pretensa preocupação de diminuir a “rusticidade e ignorância dos mesmos Índios”, concedendo-lhes instrução, via persuasão, para “que fabriquem suas casas à imitação dos Brancos, fazendo nelas diversos repartimentos” (FURTADO, 1757, Art. 12), “adquirirem pelo seu trabalho com que se possam vestir à proporção da qualidade de suas Pessoas, e das graduações de seus postos; não consentindo de modo algum, que andem nus, especialmente as mulheres” (FURTADO, 1757, Art. 15), “o exercício de cultivarem as suas terras; porque por este interessante trabalho não só terão os meios competentes para sustentarem com abundância as suas casas, e famílias” porque isso propiciará o aumento proporcional das lavouras e plantações, garantindo um maior fluxo comercial e “[...] introduz neles aquela honesta, e louvável ambição, que desterrando das Repúblicas o pernicioso vício da ociosidade, as constitui populosas, respeitadas e opulentas” (FURTADO, 1757, Art. 17). Das demais orientações que se seguem no Diretório, a imposição do idioma do Príncipe aos povos conquistado se faz premissa histórica e aqui é observada como “um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes”, categorizando o uso da Língua Geral, por parte do ordenamento religioso, como uma “invenção verdadeiramente abominável, e diabólica” (FURTADO, 1757, Art. 6).

Como forma de combater a rusticidade permanente e a bárbara sujeição advinda pelo uso da Língua Geral, o Diretório determina apenas o uso da Língua Portuguesa, “não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral” (FURTADO, 1757, Art. 6). Para isso, prossegue o ordenamento jurídico-político, dizendo:

7 E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes

ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.

8 Para a subsistência das sobreditas Escolas, e de um Mestre, e uma Mestra, que devem ser Pessoas dotadas de bons costumes, prudência, e capacidade, de sorte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos; se destinarão ordenados suficientes, pagos pelos Pais dos mesmos Índios, ou pelas Pessoas, em cujo poder eles viverem, concorrendo cada um deles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em efeitos, que será sempre com atenção à grande miséria, e pobreza, a que eles presentemente se acham reduzidos [...].

Essa política de língua(gem), além a imposição da língua, impõe-se em um processo educacional enquanto manifesto que entendo ser biopolítico (FOUCAULT, 1999a), sob a “invenção do outro”, no qual fabrica-se um “tipo de subjetividade moderna” a partir da instituição e imposição de uma “tecnologia pedagógica” que materializa os indivíduos, suas línguas, culturas, introjetando “uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa a ser ‘útil à pátria’” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82, grifos do autor), assujeitado aos ideais reguladores que este manual de civilidade implica. Inaugura-se, por meio da legitimação e legalidade escriturária do Diretório, uma institucionalização das estratégias políticas de controle e regulação da vida das populações originárias, das africanas transladadas e dos demais sujeitos que passam a residir no continente invadido, frente a um projeto moderno de governamentalidade, cujo a maquinaria político-social arregimenta-se pelos ditames capitalistas enaltecidos a cada ano, a cada século.

E com isso, como assevera González-Stephan (1994), a palavra escrita passa a construir leis e identidades, sob a o campo de identidades homogêneas entretecidas pela organização das formas de compreender o mundo pelo crivo de inclusões e exclusões. A partir do que se determina enquanto características daqueles que devem ocupar os cargos de Diretores das Povoações, dos que servem de Mestre e Mestra para a escola, da cobrança de impostos sobre o pagamento de receber a forçada educação civilizatória, do papel do sacerdote, do pároco, e da conjuntura religiosa na constituição dessa nova sociedade disciplinar/disciplinada, observo que a civilidade e a pretensa cidadania requer dos sujeitos o assujeitamento ao molde do homem branco, do pai de família, do católico, do proprietário, do letrado, do heterossexual.

Porém essa legitimação do ideal regulador observada no Diretório como caminho construtivo de uma sociedade de produção, pode ser compreendida pela noção de “Phármakon”, postulada por Derrida (2005). Se busquei mostrar que a linguagem em sua forma escrita presentifica saberes e poderes da/na relação com o outro, sob uma ambivalência que reside na identidade e no que se categoriza como diferença, considero, com Derrida (2005, p. 122), que

“a linguagem risca, traça e inscreve uma narrativa por vezes oculta”, no jogo próprio da escritura, instaurada na ambivalência do/no discurso. Assim, a noção de *Phármakon* postula, para o autor, a função em ser remédio ou veneno, frente a ambiguidade que ressoa na escrit(ur)a e das possibilidades de efeitos de sentido da/na língua(gem).

Assim, o Diretório buscou ser remédio estabelecendo as condições para a “liberdade” dos sujeitos originários e a “ordem” para o território “descoberto”, exercendo a cura da rusticidade, da ignorância e da incivilidade dos índios, estejam eles tutelados ou não pelos cristãos jesuítas. A instituição de uma sociedade de súditos da Coroa Portuguesa, a filiação ao exercício de comércio de mão de obra, produção de bens e consumo, a organização de vilas para a constituição de uma polis ordenada e educada, a composição societária imposta sob aspectos políticos e ideológicos (con)formados pela metrópole, faz dos preceitos elencados no discurso jurídico do Diretório a instauração e naturalização de diferenças a partir de categorizações binárias, tornando-se o veneno postulado pelo *Phármakon* de Derrida (2005).

Os dizeres do Diretório, cria e agencia as categorizações binárias para poder negá-las e produzir (in)diferenças e, com isso, procede da/na supressão da espontaneidade, da heterogeneidade, promove a submissão e supressão dos instintos originários, devido à exclusão de todos aqueles que não cumprem os requisitos regulamentados e vigiados pela legalidade escriturária, por uma política que se tece da/na língua. Assim, mulheres, empregados(as), analfabetos(as), negros(as), hereges, escravos(as), homossexuais, bígamos(as), lesbianos(as), dissidentes, são relegados à reclusão no âmbito da ilegalidade, excluídos da polis letrada, submetidos ao castigo e ao tratamento por parte da mesma lei que os(as) inclui excluindo, instituindo, nesse ínterim, uma taxonomia pedagógica que, sob a pretensa civilidade e/ou educação cívica, separa “o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república das colônias, a civilização da barbárie” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82).

Ainda nessa perspectiva de adoção/ imposição de um assujeitamento constituído pela letra, José Bonifácio de Andrada e Silva, na condição de deputado, segue a pretensa de tornar civilizados e moderno o território originário, a partir de diretrizes legitimadas pela escritura, frente a necessidade de revisão do processo educativo, para que, após o término da subjugação da colônia por Portugal, filiem-se a novos moldes e exigências ditados pelo mercado mundial. Para tanto, (res)significando a política linguística anterior, organiza um programa de civilização ancorado numa política de integração do índio ao projeto de construção da nação brasileira em que o Governo do Brasil tem a “sagrada obrigação de instruir, emancipar, e fazer dos Índios e Brasileiros uma nação homogênea e igualmente feliz”, por meio de uma adequada catequização, retomando e aperfeiçoando os métodos jesuítas, pois acredita que, “com o

evangelho em uma mão, e com presentes, paciência, e bom modo na outra tudo deles conseguiam” (SILVA, 1823, p.7).

Dessa forma, José Bonifácio tece os “Apontamentos para a civilização [sic] dos índios bravos do Império do Brasil”, publicado e legitimado em primeiro de julho de 1823, contendo uma reflexão introdutória acerca da incivilidade dos indígenas e trazendo 44 orientações para romper com a natureza preguiçosa desses povos vagabundos, de gula desregrada, sendo “mais útil roubar-me que servir-nos” (SILVA, 1823, p. 1). Não vou iniciar aqui uma discussão do temor de Bonifácio em ser roubado e de sua frustração em não ter os índios como aqueles que os serve, mas confesso-lhe que este texto me causa muito incômodo, não só pela acusação de os indígenas roubarem dos portugueses o que eles roubaram primeiro da civilização originária, mas por ser este um documento que contém práticas discursivas ainda reverberadas em nosso tempo, mesmo que por outras materializações escritas.

Em sua quarta orientação Bonifácio (1823, p. 5) pede que se procure com dádivas e admoestações fazer as pazes com os índios inimigos, desde que se cumpram as diretrizes governamentais, a saber: “1º Que não comam carne humana, nem mutilem os inimigos mortos: 2º Que não façam guerra aos outros índios sem consentimento do Governo Brasileiro: 3º Que se estabeleça um Governo, digno, um comércio recíproco entre eles e nós, para que comecem também a conhecer o meu e o teu”. Pede que haja um favorecimento aos casamentos entre índios, brancos e mulatos para fins de uma sociedade mais forte à produtividade comercial. Indica brasileiros de bom juízo e comportamento para liderarem as novas aldeações estabelecidas, de modo que assujeitem todos aos fins políticos do Governo, defendendo que “para ser feliz o homem civilizado precisa calcular, e uma aritmética por mais grosseira, e manca que seja, lhe é indispensável”, de modo que o índio bravo, sem bens e sem dinheiro, “nada tem que calcular, e todas as idéias abstratas de quantidade e número, sem as quais a razão do homem pouco difere do instinto dos brutos, lhe são desconhecidas” (SILVA, 1823, p. 8).

Por isso, “Cumpre ganhar-lhes a vontade tratando-os com bom modo, e depois pouco a pouco inclinar sua vontade ao trabalho e instrução moral, fazendo-os ver que tal é o verdadeiro interesse, e que devem adotar nossos costumes, e sociedade”, e isso deve ocorrer por meio da aprendizagem da língua portuguesa, ensinada em colégios missionários, conciliando a instrução dos meios de assujeitamento ao trabalho junto à agricultura, na função de tropeiros, pescadores, pedestres, peões e guardas de gado, a execução de atividade que incluam abrir valas, derrubar matos, transportar madeiras dos montes aos rios e estradas, abrir picadas pelo sertão. Buscava também a probidade e zelo pelo cristianismo, desde o uso da “língua geral ou guarani, e se possível for também nas particulares das raças numerosas; e nos

usos e costumes dos mesmos índios bravos”, para que se formalize o ensino de ler, escrever e contar, e catecismo a partir das escolas práticas de artes e ofícios. Sobre tais ofícios, é oferecido aos rapazes índios que tiveram mostrado mais talentos, a participação em aulas de Latim e outras ciências “úteis”, sustentadas por parte do Estado, bem como aos “ofícios de vocação para o Estado Eclesiástico”, pois assim acredita proporcionar a “prosperidade futura dos miseráveis índios” (SILVA, 1823, p. 11-12). E o grande foco do processo educacional está na “mocidade”, uma vez que interpreta que os esforços para ensinar aos índios velhos é um desperdício.

Almejou, o Apontamento, ao fomento de uma “maquinaria escolar” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), concentrar a educação da infância para a garantia da construção de uma sociedade produtiva, ao fazer com que os pais percebam, a partir do comportamento dos filhos, os benefícios do assujeitamento ao imperativo capitalista moderno mundial, no qual o Governo tece seus vínculos internacionais de comercialização. Varela e Alvarez-Uria (1992) explicam que a subjugação dos/nos processos educativos em tenra idade por parte do Estado (sejam eles os colonizadores, os jesuítas, os Diretores, os governantes do país já independente da metrópole) advém de encontrar características de maleabilidade, sob a facilidade em modelar a aprendizagem da fé e dos bons costumes; fragilidade em vias da imaturidade como justificativa para o processo de tutela; “rudeza, fraqueza de juízo”, natureza que se inclina para o mal, qualidade de alma irracional, que deve ser canalizada e disciplinada para, então, estar nos moldes da civilização, cristianização. Mas, se mediante a todos os esforços caridosos do Estado nesse processo educacional ainda restar traços de incivilidade, a culpa não ressoa nas atividades administrativas e pedagógicas dos governos, da gestão escolar e afins, e sim, da má índole constitutiva do sujeito.

“A fabricação da alma infantil” para submissão ao processo educacional/laboral, segundo Varela, Alvarez-Uria (1992), marca a distinção primária da dicotomia racial excludente, da dicotomia social, frente à imposição de antagonismos que deixam marcas profundas no trabalho, nas culturas, nas lutas, sobretudo, na(s) língua(s) dos povos, pois sempre estarão estigmatizadas pelo “erro” evidenciado pelo saber dominante, pelo estatuto de verdade que o poder do dominante quer conferir aos subalternizados. E isso se dá devido ao processo educacional ensinar ao sujeito subalterno as condições de obediência e submissão à cultura e à língua da “autoridade”, em vias de disciplinamento e governamentalidade, sem jamais ensiná-lo a mandar, a ascender sócio politicamente, a ocuparem o posto de autoridade detentora do saber-poder que se quer hierárquico.

O que vejo ser reverberado nos ditames sócio educacionais, pela ótica de Foucault (1987), é uma política de coerções sobre o corpo, frente a uma manipulação de seus elementos,

gestos e práticas, sob uma maquinaria de poder esquadrihada em microcapilaridades que desarticula a massa populacional em biopolítica, para recompô-la em dispositivos disciplinares outros, em biopoderes. A anatomia política se desenha sobre a premissa do domínio sobre o corpo dos outros, para além a execução de atividades impostas, mas assujeitado à operacionalização de técnicas que garantam uma ilusória eficácia exigida pela mecânica do poder, uma vez que a disciplina fabrica, dessa forma, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (FOUCAULT, 1996). O que resulta em uma categorização distintiva de (a)normalidade conjugada pelos critérios de normatização (FOUCAULT, 1997).

Como pode perceber, prezado(a) leitor(a), a historicidade que percorri para rastrear o espectro colonial das/nas condições de produção dos dizeres de indígenas e surdos-indígenas, trafegou entre a chegada dos invasores até a pretensa independência e seus alinhavos políticos ideológicos que, de alguma forma, compõe a tessitura histórica dos processos subjetivos de constituição identitária dos sujeitos terena e demais indígenas do território brasileiro e latino americano. Desse rastreio, vejo imbricada traços de uma tecnologia de subjetivação que denota resquícios de um discurso estereotípico (BHABHA, 2012) que se reverbera desde o período colonial, afetando os processos de constituição identitária dos sujeitos índios, da ancestralidade ao momento presente.

Ao retomar a epígrafe que abre a seção destes capítulos, Parte I, relembro que Mãe Terena declara o sofrimento advindo do preconceito que sente e vê seus filhos surdos sofrerem também. Creio que o preconceito que Mãe Terena e demais entrevistados (d)enunciam é resultante das estratégias discursivas do poder discriminatório que se institui do/no estereótipo colonial, assegurado em vias de sua repetição, mesmo em conjunturas históricas e discursivas outras. Atualiza-se na memória discursiva, uma vez que este poder discriminatório do estereótipo colonial “produz este efeito de verdade provável e de predicalidade” (BHABHA, 2012, p. 178), reverberando a manutenção da(s) raça(s) inventadas, mesmo que sob formas outras e distintas de fabricação de sujeitos subalternizados, marginalizados.

Tendo em vista que a Carta de Caminha (1500), o Diretório do Índios (1757), os Apontamentos de Bonifácio (1823), os diversos registros dos Jesuítas, padres, papas e demais detentores da documentação escrita, tem-se um processo de subjetivação, este não se faz sem estar ancorado na predicalidade do sujeito índio como inferior, mesmo eles sendo sadios, fortes, limpos, pois o ato nominativo para além da adjetivação os categoriza como preguiçosos. Assim, na condição de ser índio sendo surdo e/ou surdo sendo índio, a identificação da ausência de um dos sentidos assevera essa predicalidade estereotipada preconizada por Bhabha (2012) e intensifica o processo de marginalização. O índio que é surdo passa a ser rejeitado entre os seus,

em sua própria aldeia, pelas autoridades que deveriam protegê-los e garantir-lhes o direito à cidadania e “civilidade”.

Para além da violenta hierarquia tecida entre as culturas oral e escrita da/na relação dos sujeitos (colonizadores x colonizados, brancos x índios), desde os primórdios da colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010) percebo, em contrapartida, a resistência da cultura sinalizada, assujeitada ao signo da vigilância e do controle de um possível colonialismo reincidente, que amordaça, vilipendia o sujeito surdo por meio de estratégias de normalização. E mesmo após séculos do fim da subjugação colonial, Mãe Terena se vê obrigada a lutar, a guerrear por si e por seus filhos, para vê-los valorizados, respeitados e reconhecidos na alteridade que os constitui. Luta essa, contra a desidentificação e aculturação de si e dos seus, mesmo assujeitada às instâncias assimétricas de poder, confrontando a imposição da língua de dominação e as estratégias de (in)visibilidade que implica.

No capítulo a seguir apanhados históricos outros são reunidos frente a justificativa de implicação dos dispositivos disciplinares da/na vida dos sujeitos terena no que diz respeito ao processo sócio educacional mais contemporâneo. Continuo o exercício de problematização pelo crivo rizomático, rastreando as confluências entretecidas nos fios discursivos das diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de não cair nos epistemicídios eurocentrado, mas realizar uma reflexão sempre questionadora das (vontades de) verdade enunciadas. Nesse próximo capítulo apresento também o processo de aquisição das entrevistas, o acontecimento discursivo ocorrido no Posto Indígena de Cachoeirinha da cidade de Miranda/MS e explico como se sucede e forma o apanhado interpretativo que fomenta a prática analítica desta pesquisa.

## CAPÍTULO II

### **O OUTRO CONSTITUTIVO DO EU: (DES)CAMINHOS POLÍTICOS QUE (CON)(DE)FORMAM O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO TERENA QUE É SURDO, DO SURDO QUE É TERENA**

Neste capítulo apresento algumas escrituras que se fazem discursos legitimadores de conduta, e com isso civilidades, para todos os “cidadãos” brasileiros, já no período pós subjugação colonial. Centro-me nas asseverações acerca da tratativa normati(li)zadora para com os indígenas em vias de (des)caminhos políticos vigentes da/na legislação brasileira, com atenção especial à Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto do Índio, em seu valor jurídico. Quero com isso alinhar teias discursivas que fomentem a representação de ser/ estar indígenas na sociedade hegemônica e seus afetamentos nos demais conjuntos sociais.

Em seguida, percorro as postulações acerca do ideário da política curricular, cuja adoção, inscrição, imposição de matrizes de competências e habilidades, enquanto matrizes estruturantes da organização didático pedagógicas, se fazem formações discursivas educacionais. Observo como o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente de 2014 a 2024, junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 tecem as recomendações curriculares e, nestas, como é elencada a educação de indígenas e de surdos. Busco identificar como o governo e a escola preocupam-se com a subjetividade dos sujeitos, suas nuances identitárias/ identificatórias, culturais.

Atenho-me à preocupação com a educação escolar indígena, sem adentrar com intensidade à educação de surdos, pois esta explanação mais densa faço na dissertação (MUSSATO, 2017, 2021), em que o(a) leitor(a) pode visitar se necessário. Tendo em vista que na pesquisa de mestrado o olhar se volta para o surdo que é indígena, nesta tese, observamos as singularidades de um olhar voltado ao indígena que é surdo. Pode parecer repetitiva essa minha colocação, na possibilidade de as duas posições sujeitos significarem a mesma coisa, o mesmo sentido, mas quero demonstrar nesses estudos que têm sua distinção característica, efeito de sentido outro.

Imbuída dessa tarefa em distinguir o que parece ser surdo sendo indígenas e indígenas sendo surdo, apresento-lhes, na terceira subseção deste capítulo, os sujeitos de pesquisa que almejam existência, seja ela categorizada como indígenas-surdo, surdo- indígenas, terena-surdo, surdo-terena. Conto como foi experienciar o I Encontro dos Surdos Terena no

Posto Indígena de Cachoeirinha, em Miranda/MS, e como ocorreu a coleta de entrevistas, as transcrições e os recortes discursivos para análise e gesto interpretativo.

## **2.1 Constituição cidadã e o Estatuto do Índio: processos de (des)(re)territorializações**

Desde a “Lei das Terras” de 1850 tem-se como tema central da “questão indígena” com vistas ao governo (apropriação) das terras dos indígenas e seu usufruto (RIBEIRO, 1987, 2017). Com o advento da República, já no século XX, o Estado brasileiro assume a tarefa de integrar os povos originários. Segundo Cunha (2018, p. 435) o direito dos indígenas ao território é reconhecido desde a época colonial e inscrito em todas as Constituições Republicanas desde a de 1934, enquanto posse inalienável de suas terras. A Constituição de 1967 acresce que a propriedade das terras indígenas pertence à União, a de 1969 dedica o Artigo 198 à implicação de que a posse permanente das terras habitadas pelos indígenas “silvícolas” é determinada por lei federal, ficando declaradas as nulidades e a extinção dos efeitos jurídicos por objetivo do domínio, posse, ocupação do território, eximindo à União ou à Fundação do Nacional do Índio qualquer ação ou indenização. Porém, nesses dizeres jurídicos não se vê definido o que deve ser entendido por “terras ocupadas pelos índios”.

Em 1916, vê incluído no Código Civil a “questão indígena” sob o prisma de os indígenas serem (re)conhecidos como “relativamente capazes” sob uma posição sujeito jurídica outra, deflagrado em distinção aos “incapazes”. E isso se dá por meio de um apoio tutelar do Estado para que os indígenas não firmassem e/ou celebrassem contratos prejudiciais a eles (sobretudo à União). E esse regime tutelar vem preconizado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), vinculado ao Ministério da Agricultura em 1910, destinado a proteger os índios, visando o enquadramento progressivo dos sujeitos e das terras indígenas ao sistema produtivo nacional, uma vez que significava o indígenas enquanto passível de “evolução” e “integração” na sociedade nacional por meio de projetos educacionais e agrícolas, atuando em ações emergenciais e/ou inseridas em processos de “pacificação” (RIBEIRO, 2017).

Esse exercício de poder tutelar acarretou num confinamento das populações originárias em reservas sob o comando do SPI e fortes pressões civilizatórias por meio de dispositivos disciplinares referentes ao ato de “ensinar trabalhos e ofícios civilizados”, sobretudo, com o estabelecimento mais impositivo da economia ligada à terra. Na Revolução de 1930 o SPI começa a passar por um processo ambíguo de implicações político-administrativas, atingindo, em 1964, a conjugação desorganizada e desmoralizada do ideário protecionista, envolvendo-se em escândalos nacionais e internacionais, devido atenuações de

crimes e irresponsabilidades contra os povos originários. A exploração das riquezas naturais, o fomento a indústrias extrativistas, a expropriação das comunidades indígenas por parte das lideranças governamentais parece não diferir do comportamento colonial exposto no capítulo um desta pesquisa. Para tanto, numa tentativa outra de assegurar os possíveis direitos indígenas, suas representações sócio culturais, em 1967, é criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), com anseios de autonomia política e financeira para melhor mediar os processos de integração dos indígenas à “comunhão nacional”. Instituição essa que segue vigente nos ditames políticos governamentais, passando por diversas alterações, seja em benefício dos indígenas, seja em benefícios aos exploradores.

Promulgada em 1973, a Lei nº 6.001, conhecida como o Estatuto do Índio, vem regular a situação jurídica dos índios “com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressivamente e harmonicamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, Art. 1º). Traz consigo algumas definições em seu Artigo 3º, de modo que “I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”<sup>14</sup>. Estabelece ainda que, em seu inciso “II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados” (BRASIL, 1973, Art. 3). E firma-se, assim, a tutela desses povos à União, Estados e Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações (in)diretas, toda a assistência aos índios defronte a integração deles ao que se considera “comunhão nacional”, pois, em seu Artigo 7, parágrafo segundo, informa que “Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas” (BRASIL, 1973, Art. 7), tendo em seu escopo, o Capítulo II, intitulado “Da Assistência ou Tutela”.

O radical léxico “integra” aparece nos dizeres do Estatuto vinte e cinco vezes, como indicação primária da condição de ser indígena na sociedade brasileira. O termo comunhão apresenta-se junto ao qualificador nacional em treze ocorrências, ditando o imperativo para as relações de poder instituídas neste dispositivo disciplinar estatutário. Em seu Artigo 9, atesta-se a capacidade do indígena sobre quatro princípios norteadores, eximindo-o da sujeição ao

---

<sup>14</sup> Aqui, sociedade nacional é compreendida, de acordo com Di Renzo (2012, p 22 – grifos da autora), como a “ideia de que pertencer a uma nação seria ser herdeiro de um patrimônio comum e indivisível, que devemos reconhecer e reverenciar, de tal modo, que edificar uma nação é constituir uma ‘alma nacional’, isto é, um conjunto de procedimentos necessários à sua própria ‘edificação’ [...] gerando um proselitismo que diz aos indivíduos o que eles verdadeiramente são”.

regime tutelar, “Art.9º Qualquer índio poderá requerer ao Juízo competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, **investindo-se na plenitude da capacidade civil**, desde que preencha os requisitos seguintes”, e então descreve-os: “I - idade mínima de 21 anos; II - conhecimento da língua portuguesa; III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional; IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional” (BRASIL, 1973, Art. 9, grifos meus).

A capacidade de um indígena parece seguir moldada por requisitos ancorados em liames coloniais advindos do eurocentrismo remanente. É privilegiada, apenas, a condição nacional europeizada de ser cidadão, de ser humano. As características específicas de identidade e cultura dos indígenas, elencadas como mecanismo defensável de obrigação tutelar do Estado, da União, contradiz-se na requisição civil de “liberação tutelar”, para o exercício político autônomo. Observo aqui, uma vez que os ditames jurídicos não incluem as nuances identificatórias/ identitárias da “etnicidade” no texto do Capítulo II do Estatuto, aquilo que Ribeiro (1987) afirmou enquanto processo de desindianização. Mesmo que o autor estivesse se referindo aos reflexos coloniais das relações sociais, retomo o termo conceitual para problematizar minha reflexão.

Liberar-se da tutela do Estado, comprovando a plenitude da capacidade civil do indígena, nada tem a ver com o domínio de sua língua ancestral, dos conhecimentos milenares do cultivo e usufruto da terra, dos recursos naturais e de toda cosmologia que o entretece; nada tem a ver com seu modo de vida originário, sua epistemologia ágrafa, sua contribuição no processo de defesa do território contra as invasões internacionais; nada tem a ver com o sangue derramado, com as lágrimas caídas pela morte de seus entes queridos. A plenitude da capacidade civil é ancorada no genocídio, na catequização dizimadora, no regime déspota, na usurpação de bens e riquezas. É plenitude se ele deixar morrer todos os saberes tradicionais, toda a conjuntura subjetiva de seu processo identitário e identificatório em detrimento do “conhecimento da língua portuguesa”. É plenitude da capacidade se ele explorar o meio ambiente até não sobrar mais que cinzas e ter a fauna e flora em processo de extinção, é extrair dos rios a última gota de água limpa, o último peixe sadio, é consumir todos os frutos da natureza, até que só reste árvores estéreis para que se justifique o corte para fazer delas carvão, pois o modo originário, pré-colonial, de fluir com a natureza, não é “habilitação para o exercício de atividade útil na comunhão nacional”.

Plenitude da capacidade civil é matar ao sinal de qualquer iminência de ameaça, é agir sem compromisso com a sustentabilidade do planeta, é poluir, queimar, destruir florestas, envenenar aquíferos, é ser homicida dos seres terrestres, aquáticos e aéreos, é cultuar o dinheiro,

as posses, o *status*, é ser maior e melhor que qualquer um e qualquer coisa, é ter antes de ser, é viciar-se em drogas lícitas e ilícitas para combater os males que próprio se cultiva, males físicos, econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, emocionais, é assujeitar-se à luxúria, ganância, gula, avareza, soberba, ira, inveja, é guardar tudo e não dividir nada com ninguém, sem atentar-se ou exercer empatia aos sujeitos que passam fome, frio, sede, aos sujeitos que não tem onde morar, dormir, existir, pois só se alcança a liberação tutelar em plenitude da capacidade civil se preencher o requisito referente à "razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional" (BRASIL, 1973, Art. 9). Liberar-se da tutela do Estado, comprovando a plenitude da capacidade civil é, para mim, a desindianização.

Peço licença ao(a) caro(a) leitor(a) para retomar os dizeres da entrevista da Mãe Terena dispostos na epígrafe que dividi a Parte I desta tese:

[...] sofremos preconceito e... ainda vê meus filhos que sofrem também... por que aqui na na aldeia ninguém... ninguém valoriza os surdos... acho... é... ninguém respeita... né... eles não são reconhecidos como gente normal... o... os... meus é... parentes acham que eles não têm... **capacidade**... [...] por isso que eu estou nessa luta... né... estou na luta... **estou na luta como indígena...**

Indago-me, aqui, se esta falta de “capacidade” que os parentes e demais pessoas da aldeia remetem aos indígenas-surdos, filhos da Mãe Terena, vincula-se, em alguma medida, à capacidade apregoada nos ditames jurídicos do Estatuto e nas práticas discursivas desde os quinhentos anos. As marcas de exclusão enaltecem-se pela estereotipia fomentadora de preconceitos, não apenas para com a suposta incapacidade dos surdos- indígenas, mas aos que a eles se relacionam, pertencem. Há desvalorização, falta de reconhecimento. Institui-se a anormalidade (FOUCAULT, 1997). E, em grande medida, o processo ignóbil da estereotipação dos sujeitos indígenas-surdos, se dá pela língua(gem), pelo seu (des)pertencimento, pelo embate linguístico cultural, pela desindianização (RIBEIRO, 1987).

Porém, no Estatuto do Índio, lá em 1973, o respeito ao sujeito indígena vem preconizado, junto aos critérios de atendimento à cultura, à educação e à saúde, de modo que todo o âmbito social é inscrito na ordem discursiva de respeito ao patrimônio cultural e seus meios de expressão, aqui, entendido por mim, enquanto manifestação linguística e subjetiva também. Nesse ínterim, ainda questiono a necessidade de luta da Mãe Terena, uma vez que, no Capítulo V, Título V, o Estatuto declara:

Art. 47. É assegurado o **respeito ao patrimônio cultural** das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o **sistema de ensino em vigor** no País.

Art. 49. **A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.**

Art. 50. **A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional** mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a **formação profissional adequada**, de acordo com o seu grau de **aculturação**.

Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de **eleva o padrão de vida do índio** com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.

Índios ou indígenas-surdos poderiam e/ou deveriam ver assegurados o respeito à “língua do grupo”, a seu “patrimônio cultural”, a “seus valores artísticos e meios de expressão”, e ainda, receber assistência “sem afastá-los do convívio familiar ou tribal”, estar inserido no “sistema de ensino” “com as necessárias adaptações”, sob um viés de inclusão/ “integração”. Porém, desde 2015 a Mãe Terena nos informa que seus filhos foram rejeitados no sistema educacional escolar da aldeia em que residem, deslocando-se para o centro urbano onde não se vê considerada as nuances subjetivas de um indígena no processo educacional escolar (“infelizmente... como começaram a estudar na cidade”). Informa ainda que a língua de seus filhos e seu sistema de comunicação com eles é atravessada por outras três línguas em disputa assimétrica de poder (“ultimamente estou usando quatro línguas [...] a língua portuguesa [...] a língua terena [...] a Libras [...] e sinais de terena que eu uso aqui em casa... que eu uso com eles...”). Denuncia que as políticas de língua(s) presentificadas em sala de aula e dos livros não “salvaguarda o uso da primeira” (“a gente quase não falamos português... só na sala de aula e na... nos livro... mas... nós usamos a língua...”). Sua língua materna ancestral e a língua que se fez materna para seus filhos, uma língua visual-espacial emergente da/na cultura terena é ignorada fora do seio familiar. O que corrobora o ímpeto integracionista para a “comunhão nacional” e a insistência da Mãe Terena em lutar (“por isso que eu estou nessa luta... né... estou na luta... estou na luta como indígena”).

Em Cunha (2018) pude perceber que o direito dos índios (à suas terras, aos seus recursos, à autonomia política, à política de re-afirmação identitária, cultural, linguística, subjetiva) sofre inúmeras transgressões, tendo em vista que “o intuito da política indigenista republicana e, explicitamente, a partir de 1946, era a destruição das tradições indígenas, tornando os índios ‘cidadãos comuns’”, pois, segundo a autora, não atentou-se à significação,

representação de “esses novos cidadãos serem, como lembrou Darcy Ribeiro, cidadãos de terceira classe. Em poucas palavras, o programa era o etnocídio, a destruição das sociedades indígenas” (CUNHA, 2018, p. 440). Uma integração entendida pelos órgãos oficiais como assimilação.

Insatisfeitos com as políticas assimilacionistas, as ações estratégicas de expurgo de indígenas de suas terras para usurpar-lhes as riquezas, das excessivas tentativas de destituí-los de sua condição indígena, movimentos indígenas e apoiadores unem-se em gestos de resistências ao poder hegemônico, sob a forma de protestos e manifestações contra as violências físicas, linguísticas e epistêmicas atentadas contra os indígenas. Criam, em 1978, a Comissão Pro-Índio (CPI) em São Paulo e várias outras associações similares em outras cidades, “Salvo engano, foram elas a [Associação Nacional de Apoio do Índio] ANAÍ-BA, a ANAÍ-RS, a CPI-AC, CPI-SE, CPI-RJ, e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), além da CPI-SP. Dessas, atuam até hoje o CTI, a CPI-SP, a CPI-AC e a ANAÍ-BA” (CUNHA, 2018, p. 431).

Inúmeros voluntários defensores das causas indígenas, advogados, antropólogos da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (Unicamp), antropólogos da Organização Não Governamental (ONG) Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), médico da Escola Paulista de Medicina, “e um rapaz que — desconfiado que era e querendo saber a que vínhamos — demorou muito a se declarar índio, Ailton Krenak, que teria um papel importantíssimo na Constituinte”, unem-se e reúnem-se para exercer poder/resistência (FOUCAULT, 1999a) às estratégias assimilacionistas e tutelares do Estado e seus órgãos oficiais, publicando “um boletim, artigos em jornal”, a análise de casos e situações que poderiam fomentar na escritura de um texto para ser proposto e apresentado à Constituinte no ano de 1987-1988 (CUNHA, 2018, p. 432).

Cunha (2018, p. 431) ainda informa que a condição tutelar do Estado para com os indígenas ocorria mediante análise de um curador incumbido de atestar, examinar, a lisura do tutor de aferição. Mas, reforça que “nenhum órgão, porém, examinava a lisura do SPI ou da Funai no trato dos interesses dos índios”. Para a autora, “A Funai interpretava a figura da tutela como um poder que se sobrepunha à vontade dos índios. E nos anos 1970, como órgão do Ministério do Interior, que comandava a política de ocupação da Amazônia, ficou inteiramente caudatária dessa política” (CUNHA, 2018, p. 431). Assim, a criação, multiplicação e o fortalecimento de organizações, associações e comissões se revelaram de extrema importância para a luta em defesa dos direitos indígenas. Um destaque é dado à organização indígena nacional, constituindo a União Nacional dos Índios (UNI) criada em 1980, tendo Ailton Krenak como líder e, posteriormente, interlocutor fundamental na Constituinte, com papel destacado

no Congresso. Uma proposta de texto para a Constituinte é tecida e apresentada por Krenak ao Congresso em 1988.

Cunha (2018) explica ter havido uma consulta para apreciação da proposição em 1985, enriquecendo o debate da temática e proporcionando acordos com várias organizações, contemplando a escritura do texto, buscando delinear uma definição do que se entende por terras indígenas (inexistente nos textos constitucionais anteriores) ancorado, de maneira mais próxima, às postulações antropológicas para a expressão. Buscou também asseverar a capacidade jurídica dos indígenas, sobretudo, no que concerne à natureza histórica dos direitos indígenas à terra. Assim, ao ser aprovado parcialmente o texto proposto, um capítulo da Constituição Federal de 1988 é dedicado aos povos originários, sob o título “Capítulo VIII – Dos índios” (BRASIL, 1988).

Como Carta Magna, a Constituição cidadã, em vigência em nosso país, é a Lei máxima, por organizar e sistematizar o conjunto de preceitos, normas, prioridades e preferências acordadas na e para a sociedade. Enquanto Lei fundamental do Estado, regula a natureza, amplitude e o exercício dos poderes do Estado; define as instituições essenciais ao Estado, estabelece e fixa as suas competências; estabelece os métodos de escolha de seus governantes; traça os parâmetros do sistema jurídico; institui os direitos básicos dos cidadãos, definindo assim, os fundamentos e os objetivos do país. Assim, ao reconhecer os direitos aos indígenas e definir o que é compreendido por terras, suas terras, tendo em vista a delegação de uma “capacidade jurídica” ao sujeito originário, é possível perceber toda uma série de agenciamentos que constituem o território, os processos de subjetivação nele inscritos, práticas e formações discursivas que governam os corpos referendados na Constituição cidadã.

É no Artigo 231 que o Estado reconhece e aceita a organização social dos índios, seus costumes, suas línguas, crenças, tradições, afirmando-lhes os direitos originários sobre as terras ocupadas e seus bens, cabendo ao Estado demarcar, proteger e fazer respeitar seus direitos. Define que as terras indígenas são “as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 1988, Art. 231 § 1º). Além disso, referente ao processo de subjetivação dos indígenas e sua legitimação como cidadãos, a Constituição ainda prescreve, no Artigo 232, que “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (BRASIL, 1988). Essas definições podem ser

compreendidas como processos de agenciamento do território (DELEUZE, GUATTARI, 2000), seja nacional, comunitário, regional, particular. Explico.

Para Deleuze e Guattari (2000, 2010) a compreensão de território vai além da categorização preconizada pelas concepções naturalista, biologicista, pois, para eles, a interpretação desta noção ganha amplitude ao englobar aspectos relacionados à compreensão do território etológico, do território psicológico ou subjetivo, do território sociológico e do território geográfico (relação sociedade e natureza). Os autores observam na significação ampla de território a inscrição de fluxos cósmicos, relativos ao espaço vivido no seio do qual “o sujeito se sente em casa”, sendo sinônimo de apropriação, subjetivação, conjunto de projetos e representações que conciliam toda uma série de comportamentos, investimentos nos tempos e espaços sociais, culturais, cognitivos e estéticos, por meio de agenciamentos (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Assim, o território é um agenciamento, de modo que “Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial [...] O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos, por isso o agenciamento ultrapassa o simples comportamento” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 218).

Compreendo, dessa forma, que o território, não pode ser significado apenas nas radicalidades do pensamento teórico científico enquanto um espaço de terra, com recursos hídricos, energéticos e minerais extraíveis, exploráveis, e/ou espaço geográfico em que populações habitam, fazem seu cultivo e subsistem. Precisa ser compreendido, percebido, em seu constante processo de territorialização, que não ocorre sem haver desterritorializações e reterritorializações, em virtude das práticas humanas, cujo espaço e tempo estão sob o constante processo, um permanente tornar-se, confluência, (inter)rupção, (co)adunação de fluxos, interstícios, cisões, clivagens, ao mesmo tempo, fluidez, agrupamentos heterogêneos. Um “devir”.

Assemelho a isso a compreensão de estudiosos acerca da cultura, da identidade, da língua, observando a celebração móvel das identidades (HALL, 1996; BAUMAN, 2005), da hibridização (BHABHA, 2001) de sociedades, indivíduos, culturas (CANCLINI, 2001), aos processos diaspóricos (HALL, 2003), a constituição fronteiriça (ANZALDÚA, 2005) de ocupar lugares (in)determinados, excedentes da dicotomia centro e margem, um terceiro espaço, um entre lugar (BHABHA, 2001), conjugado, em certas circunstâncias, pela condição entre línguas, entre culturas, movimentos translíngues (CANAGARAJAH, 2013, GARCÍA, 2009, 2011), transculturais (ORTIZ, 1983; COX; ASSIS-PETERSON, 2007). Dessa forma o território é um campo de significações e ressignificações mutáveis, fluidas, moventes, caracterizado por construções e desconstruções de sentido (DERRIDA, 2005), sem o critério

da destruição, mas da possibilidade de representação outra, representações outras, em cada tempo, em cada espaço, em cada processo de subjetivação.

Assim, refletindo sobre a concepção de território que, para Deleuze e Guattari (1997, 2000, 2010), constitui-se por agenciamentos coletivos de enunciação (expressão) e por agenciamentos maquínicos de corpos ou de desejo (conteúdo), abro um parêntese para explicá-lhes como interpreto-os, à luz dos meus conhecimentos acerca da Análise do Discurso. Se para Deleuze e Guattari (1997, p. 32) os agenciamentos coletivos se remetem a enunciados, ao “regime de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso da língua”, em Foucault (2007, p. 133), compreendo-o a partir da noção de discurso e práticas discursivas, uma vez que a prática discursiva é explicitada como “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”, sendo o discurso o “conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”.

Em relação à compreensão de agenciamentos maquínicos de corpos ou de desejo (conteúdo), Deleuze e Guattari (1997) os descrevem como a relação que se constrói entre os corpos, corpos humanos, corpos animais, corpos cósmicos, uma vez que são máquinas sociais que engendram-se umas às outras, selecionam-se, eliminam-se, e com isso dizem respeito a um estado de heterogeneização, hibridização, imbricamento de corpos e sociedade, para mim, aliado às postulações de Foucault (2007) pode ser compreendido como processo de governamentalidade e inscrição a relações de saber-poder frente à tecnologia de fabricação de subjetividades.

Ao refletir com Foucault (1987, 1999a) os processos biopolíticos de subjetivação, de modo a interpretar que nós, os sujeitos, somos engendrados numa dimensão de governo, disciplinamento, docilização, por meio de um conjunto de técnicas, táticas e saberes, cuja relação de poder não se hierarquiza, mas compõe uma teia microcapilar de relações, observo a conjugação com as noções de Deleuze e Guattari (1997, 2000) acerca dos agenciamentos do/no território, como manifesto produtivo de problematização. Para Deleuze e Guattari (1997, 2000), seus agenciamentos constituem-se ao se instituírem na composição do/no território, sem que haja sobreposição, nem se entretecem hierarquias entre eles. Conciliam-se aos componentes de (des)(re)territorialização, indissociáveis e sempre concomitantes, de modo a ser fundamental à compreensão das práticas humanas, ao entendimento de questões filosóficas, práticas sociais e

da construção de projeto político de “libertação dos desejos, corpos, arte, criação e produção de subjetividade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224).

Relacionado ao processo de subjetivação frente à criação do Estado e a dinâmica do capitalismo, os autores afirmam que as sociedades pré-capitalistas possuem uma relação com a terra diferente das estabelecidas pelo Estado e pelo que o capital enseja. Assim, o aparecimento do Estado, responsável pela divisão da terra, a divisão social do trabalho, a invenção de deuses universais, verdades estanques, estratificações materiais e mentais, (re)organização administrativa, fundiária, residencial, fomentam funcionamentos que Deleuze e Guattari (1997, 2000, 2010) vão observar enquanto processo de desterritorialização e, posteriormente, em operação de um processo de reterritorialização. O Estado desterritorializa os agenciamentos maquínicos de corpos e os agenciamentos coletivos de enunciação, ao fixar, de forma despótica, o sujeito à terra, operando significações outras, reterritorializações, (re)organizando, (re)significando os corpos e os enunciados dos sujeitos em novos moldes, em novos e distintos controles, a saber: militar, jurídico, administrativo, político (DELEUZE, GUATTARI, 2010). E, nesse caso, atrevo-me acrescer à compreensão, os distintos e novos regimes de controle de (fabricação de) subjetividade. O que corrobora a reflexão de que a vida (indígenas, brancos, surdos, ouvintes) é um constante movimento de (des)(re)territorialização.

Porém, essa compreensão de Deleuze e Guattari (1997, 2000, 2010) acerca do território conflita-se no processo de leitura, interpretação e representação reverberado nos (inter)(intra)discursos dos/nos (des)caminhos políticos (linguísticos) institucionais. Por mais que haja a preocupação com a seguridade dos direitos aos cidadãos, o respeito ao seu patrimônio cultural e linguístico, a definição de quem são os sujeitos constituintes da sociedade brasileira, quais competências e capacidades têm, quais órgãos oficiais encarregam-se de sua proteção, parece haver, ainda, relações assimétricas de poder, formas de saber que intensificam o processo de desterritorialização dos indígenas. O que ocasiona profundas marcas de exclusão nos sujeitos categorizados como marginalizados, vilipendiando seus direitos, sem que a luz brilhe no fim do túnel, de modo que seu processo de reterritorialização permaneça atrelado a mais rasuras em seus corpos, ressaltando os supostos furos constitutivos que não se permitem preencher, uma vez que a representação enquanto de sujeito da falta, inibe e/ou dificulta o processo de territorializar-se, implicando em lutas constantes, em movências, em poder e resistências. Resistências sempre no plural.

E os “aparelhos de educação e de informação” (FOUCAULT, 1999a) são aqueles que difundem e fortalecem a economia política da verdade dominante nas sociedades ocidentais, seu estado de governo, instrumento mobilizador dos processos de

(des)(re)territorializações (DELEUZE, GUATARRI, 1997). Uma vez que a escola é (con)formadora do discurso da verdade, é válido mencionar que Foucault (1999a, p. 11) entende a verdade como “o conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” em estruturas espaço temporais, sociais, ritualísticas estendidas ao corpo social.

Para o filósofo francês a escola é um dos aparelhos de educação e informação por seu procedimento de controle, valorização e distribuição de discurso, por sua inscrição e reverberação a diferentes saberes e poderes, pois a escola constitui o “grande edifício” garantidor da “distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e [da] apropriação dos discursos por parte de certas categorias de sujeitos” (FOUCAULT, 1996, p. 17). Sujeito esse inscrito em uma “maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” sob o prisma de uma “anatomia política”, “mecânica de poder” que define “como se pode ter domínio sobre os dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” pelas instituições (FOUCAULT, 1987, p. 119). E aqui trago a escola como uma das instituições regimentadoras do corpo social (branco, indígena, surdo, ouvinte) por meio da disciplina, tendo em vista que, para Foucault (1999a, p. 120) “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” em que o detalhe se localiza [...] “em toda meticulosidade da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento”, tendo em vista que no “colégio” e nas “escolas primárias”, bem como em outras instituições, a disciplina “dissocia o poder do corpo; faz dele [...] uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Toda vez que se faz a mudança da/na cultura, da/ na língua, do/no comportamento sócio ideológico, o processo de (des)(re)territorialização se manifesta em (trans)formação/ (trans)mutação, assumindo novos e distintos agenciamentos (DELEUZE, GUATTARI, 1997, 2000, 2010), frente à biopolítica e/ou biopoder (FOUCAULT, 1987, 1999) que se entretecem junto à microcapilaridade de saberes tecido aos novos/ distintos dispositivos de poder. Processos (des)identificatórios afetam a subjetividade de modo que sua (re)constituição assumem formas outras, devido aos disciplinamentos/ governamentos implicados na arregimentação de práticas discursivas que se legitima(ra)m em movimentos políticos e/ou políticos linguísticos. Isso provoca deslocamentos aos valores, crenças e saberes que habitavam o território-corpo (HAESBAERT, 2020) que se (des)(re)territorializa, forjando atravessamentos linguístico culturais afetados pela fronteira própria (ANZALDÚA, 2005) da/ na territorialização (DELEUZE, GUATTARI, 2000, 2010). A escola é território. O corpo é

território. A subjetividade é território. A cultura é território. A língua é território. O governo é (des)(re)territorialização. A política é (des)(re)territorialização. A política linguística é (des)(re)territorialização. Indígena é território e também (des)(re)territorialização. Surdo é território e também (des)(re)territorialização.

Nesse ínterim, as regularidades enunciativas, discursivas, acerca do funcionamento escolar no que tange ao processo educacional de indígenas e surdos, nos (des)caminhos políticos (linguísticos) normati(li)zadores presentes nos textos jurídicos políticos apresentados e do PNE (BRASIL, 2014) e da BNCC (BRASIL, 2017) discutidos a seguir, possibilitam rastrear a distribuição de dizeres acerca da orientação, não apenas didático pedagógica, mas de constituição/ fabricação de sujeitos, tendo em vista os modos de representação e significação dada aos seus corpos-territórios (HAESBAERT, 2020) por meio dos dispositivos disciplinares. A (in)corporação de políticas públicas, educacionais, que se fazem linguísticas, não se organiza, não se legitima, sem que haja uma objetivação dos corpos, da definição dos sujeitos sobre o qual quer governar, quer tornar produtivo, classificado, normalizado.

## **2.2 O dispositivo escolar n(a manutenção d) o ideário da identidade e língua nacional: objetivação de corpos (indígenas e surdos)**

Visitar os dizeres asseverados no Plano Nacional de Educação (2014) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) implica em identificar os jogos de produção de subjetividades investidos no processo político educacional, observar os manifestos políticos linguísticos que resultaram na(s) vontade(s) de verdade em que a instituição escolar está apoiada, tendo em vista o saber-poder disposto em nossa sociedade, valorizando, distribuindo, repartindo e atribuindo significações de ser/ estar sujeito, de sua(s) língua(s), cultura(s).

Destaco que os dois documentos em apresentação remontam ao período histórico determinado, vinculando-se aos ditames político jurídico de normalização e normatização do engajamento sócio cultural e linguístico de parcela de sujeitos, num recorte temporal de 2014 a 2024 (data de vigência do PNE e de sua implementação por meio da BNCC), com vistas ao cumprimento da regulação disposta no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 em vigência.

O PNE foi aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, contendo quatorze artigos e neles se observam: dez diretrizes basilares; indicação de prazo de implementação, avaliação e monitoramento institucional por órgãos oficiais; a necessidade de divulgações estatísticas e resolutivas; determinação de aferições do processo de “evolução” na consecução

das metas estabelecidas; determinação de investimento e subsídios do setor público; instauração de conferências distritais, municipais e estaduais sobre as articulações devidas e impostas; indicação de fortalecimento do regime de colaboração, cooperação e pactuação dos entes federados; instituição de um processo avaliativo da qualidade escolar (bi)anual, analisando os indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional, observando o perfil do alunado e dos profissionais de educação (corpo docente, técnico e discente), a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos de gestão; e a instituição em lei específica de um Sistema Nacional de Educação, até o ano de 2016 (que ainda não foi feito).

Como elemento discursivo relevante para a compreensão do (des)caminho político jurídico da (con)(de)formação do processo identitário dos sujeitos (sejam eles surdos, ouvintes, indígenas, brancos), interessa-me atentar às diretrizes elucidadas para esse período de dez anos de vigência, período esse no qual a educação dos surdos-terena se inscreve. Segundo o documento, em seu Artigo 2º “são diretrizes do PNE”:

**I - erradicação do analfabetismo;**

II - universalização do atendimento escolar;

III - **superação das desigualdades educacionais**, com ênfase na promoção da **cidadania** e na **erradicação de todas as formas de discriminação**;

IV - **melhoria da qualidade da educação**;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - **promoção humanística, científica, cultural** e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure **atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade**;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade** e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, grifos meus).

Os grifos aqui destacados, os faço para que observemos as nuances do jogo discursivo das relações de força, de saber-poder, da/na conjuntura das práticas sócio pedagógicas implantadas no dispositivo escolar. Há um conjunto de estratégias de disciplinamento que se inscrevem enquanto (vontades de) verdade para o processo educacional nacional, incluídos os sujeitos indígenas e os sujeitos surdos. Busca-se uma educação de melhor qualidade e equidade, sem analfabetismo, sem desigualdade educacionais e sem implicações estereotípicas de discriminação. Busca-se a valorização do processo de formação para o trabalho e para a cidadania, valorizando seus profissionais, promovendo respeito aos direitos

humanos, à diversidade, à sustentabilidade, por meio da efetiva aplicação dos recursos destinados a esse fim.

Tendo em vista que o Sistema Nacional de Educação não foi legitimado em lei (ao menos não consegui rastrear sua inscrição na ordem discursiva jurídica), vejo nas implicações didático pedagógicas, a determinação do processo de normati(li)zação da BNCC (Lei 13.425 de 2017) adentrar o cenário institucional escolar sob um mecanismo disciplinar e de controle, enquanto um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2017, p. 9), pois afirma ser um documento completo e contemporâneo que “corresponde às demandas do estudante deste momento, preparando-o para o futuro (BRASIL, 2017, p. 7).

Segundo o texto de apresentação escrito pelo Ministro da Educação (na época), Rossieli Soares da Silva (BRASIL, 2017, p. 7), “A BNCC [...], além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base”. E, nesse documento, há dez “competências gerais” que consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, dos quais me chama atenção as ações de valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, bem como a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, por meio do uso de diferentes linguagens verbal (oral ou visual-espacial, como a Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital.

Com isso essas competências pretendem “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, oportunizar aos sujeitos “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”, de modo que a diversidade de saberes e vivências culturais sejam apropriadas “de conhecimentos experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 7). Descreve ainda a necessidade de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”, “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar”, de modo que se promova “o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de

indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 7).

Com isso a BNCC (BRASIL, 2017, p. 16) explicita que o espaço de aprendizagem promovido da/na instituição escolar “deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. Para tanto, a Educação Básica deve romper com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, e assumir, nesse ínterim, “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem”, de modo a promover uma educação voltada ao “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 16).

Quanto a organização de currículos e propostas destinadas à Educação Escolar Indígena, a BNCC esclarece que os princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígenas sejam vistos como competências específicas ao processo de escolarização desta população, em meio a uma perspectiva “intercultural”. Assim, os currículos interculturais para o processo educacional dos índios devem ser diferenciados (atento à cosmologia, aos seus valores ancestrais e contemporâneos), bilíngues (ao dar espaço para a língua materna de sua comunidade étnica), intermediado por princípios pedagógicos próprios. Mas essa prática discursiva não pode correr a esmo. Deve subjuar-se a Diretrizes Curriculares Nacionais já legitimadas, adequando-se a cada novo discurso jurídico que se institui nesse aspecto.

A BNCC reúne alguns dos ditames políticos que afirma ser o sistema de regulação do processo educacional indígena por ela assumido como premissa de atendimento educacional especializado, em sua interculturalidade, para fazer de seus dizeres, subsídios basilares das/nas “aprendizagens essenciais” e, assim, fomentar o plano de ação e da gestão curricular em sua dinamicidade. Traz explicitada, todas “as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes”, e ainda esclarece como “as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 25).

Na reunião das legislações que asseguram a normatização da educação indígena, a BNCC apenas cita as referências dos termos jurídicos que afirma ter obedecido para contemplar essa especificidade na elaboração de sua proposta. Apesar de só apresentar o título das normativas e os *links* de acesso, para melhor compreensão, teço um quadro ilustrativo das nuances que me chamaram a atenção acerca dos dizeres aos quais cada legislação remete.

| Referencial normativo  | Atributos à língua e à cultura para a escolarização indígena  |
|--|---|
| <p>Organização Internacional do Trabalho – OIT<br/>Convenção nº 169.<br/>Genebra, 7 de junho de 1989</p>   | <p>Art. 28 1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.</p> <p>2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.</p> <p>3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.</p>  |
| <p>PARECER Nº: 14/99 Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica</p>  | <p>Discute a possibilidade de organização de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena com base nos pressupostos da LDB 9.394/96. (BRASIL, 1996). Um documento organizado em segmentos relacionado à Introdução; Fundamentação, Conceituações da Educação Indígena; Criação da Categoria Escola Indígena; Definição da Esfera Administrativa; A Formação do Professor Indígena; O Currículo e sua Flexibilização; Flexibilização das Exigências e das Formas Contratação de Professores Indígenas; Estrutura e Funcionamento da "Escola Indígena"; Pluralidade da Educação Brasileira; Ações Concretas Visando a Educação Escolar Indígena. O que resulta na publicação de sua resolução anexa, sob o nome Resolução CEB nº3/99.</p>   |
| <p>RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999<br/>Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências</p> | <p>Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.</p> <p>Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: [...]</p> <p>III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;</p> <p>Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: [...]</p> <p>II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;</p> <p>III – as realidades sociolinguística, em cada situação;</p> <p>IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;</p> |
| <p>PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012 Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica</p>  | <p>Parecer e o Projeto de Resolução anexo instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, tendo em vista o protagonismo de uma indígena assumir a relatoria das diretrizes em vias de “promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas”.</p> <p>“[...] estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira” (BRASIL, 2012a, p. 2-3).</p>   |
| <p>RESOLUÇÃO Nº 5, de 22 de junho de 2012</p>  | <p>“Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.</p> <p>Parágrafo único: Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. Para tanto, deve-se “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e <b>multilinguismo</b>, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012b, p. 2), por meio da construção de os projetos político-pedagógicos assim alicerçados (BRASIL, 2012b, p. 7),</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.</p>   | <p>de modo que a organização curricular das escolas indígenas estejam atentas ao reconhecimento dos “seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação” (BRASIL, 2012b, p. 8).</p> <p>Tais critérios precisam ser empreendidos nas modalidades de ensino da educação infantil (Art. 8), ensino fundamental (Art. 9), ensino médio (Art. 10), educação especial (Art. 11), educação de jovens e adultos (Art. 12), educação profissional e tecnológica (Art. 13), proporcionando “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, uma vez que “a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” é necessidade prioritária para a Resolução.</p> <p>Artigo 11 “§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas” (BRASIL, 2012b, p. 6).</p>   |
| <p>PARECER CNE/CP Nº: 6/2014 Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno</p>   | <p>“Estas diretrizes, alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012), referem-se aos processos de formação docente para professores indígenas com vistas a suas atuações nas etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2014, p. 1-2).</p>  |
| <p>RESOLUÇÃO Nº 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências</p> | <p>“Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015, p. 1).</p> <p>Para tanto reúne capítulos destinados à apresentação dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas (capítulo I), da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas (capítulo II), a partir de inscrição do perfil do professor indígena (Seção I), dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares (Seção II), da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas (Seção III), da gestão (Seção IV), da avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas (Seção V) e da Promoção e oferta da formação de professores indígenas, a partir da compreensão de que se refere à colaboração e das responsabilidades (Capítulo III).</p> <p>Permanece a premissa de fomento à Educação Escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, por vezes multilíngue, de modo que a formação do docente estimule “a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas” (BRASIL, 2015, p. 5). Por isso, “Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural” (BRASIL, 2015, p. 7).</p> |
| <p>LEI nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de</p>  | <p>“Art. 1º [...] Lei [...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.</p> <p>“Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p>   | <p>barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.</p> <p>Relacionada ao atendimento de indígenas, preconiza: “Parágrafo único. <b>A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial</b>”.</p> <p>E não é descrito nada mais acerca do atendimento ao sujeito indígena e/ou ao indígena-surdo ou com deficiência.</p>   |
| <p><b>Referenciais Normativos</b></p>   | <p><b>Atributos à língua e à cultura para a escolarização de surdos</b></p>   |
| <p>Lei 10.436, de 24 de abril de 2002<br/>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências</p>  | <p>Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora<sup>15</sup>, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art. 1).</p> <p>Parágrafo único: A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, Art. 4).</p> <p>Nesta lei não é mencionada a existência de qualquer outro sistema de comunicação sinalizado, nem da possibilidade de surdos com especificidade lingüístico cultural outra.</p>  |
| <p>DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</p> <p>Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</p> | <p>“Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua <b>cultura</b> principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.</p> <p>Mesmo regulamentando a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor, instrutor, tradutor/intérprete de Libras; o uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, educação essa enquanto direito garantido, bem como o direito à saúde, por parte dos poderes públicos e privados, porém não há menção ao sujeito surdo índio e/ou a outro sistema lingüístico sinalizado</p> <p>Obriga instituições municipais, estaduais e federais de ensino promovam a inclusão por meio da organização de escolas bilíngues com professores bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, desde a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, “com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa”. E assim, “§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo”, mas não vejo contemplado aqui a especificidade lingüística de um aluno surdo que é indígena.</p> |
| <p>Lei 1.693, de 12 de setembro de 1996<br/>Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação</p>   | <p>Mesmo fora do contexto legislativo de caráter nacional, é relevante informar que o estado onde residem os entrevistados já se reconhecia a Libras como a língua de sua comunidade surda. E essa informação não consta na BNCC.</p> <p>Art. 1º 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.</p> <p>Art. 2º O Estado treinará pessoal de seu quadro de servidores, diretamente ou através de convênios, objetivando prover as repartições públicas voltadas para o atendimento externo de profissionais que possam compreender a comunidade surda.</p> <p>Parágrafo único. Será considerado prioritariamente o treinamento de alguns servidores que trabalhem em serviços essenciais, tais como Polícia Civil, Polícia Militar, serviço de saúde, educação e assistência social.</p>  |

<sup>15</sup> Opto por não utilizar a expressão visual-motora como disposto na Lei, por compreender que sua significação e representação está impregnada de sentidos ouvintistas (imposição via relação de saber-poder ouvinte, formação discursiva patologizante) da/na implicação dos atravessamentos de línguas, sob a predominância da língua escrita num valor hierárquico de hegemonia. Prefiro, em seu lugar, filiar-me à expressão visual-espacial (PIZZO; QUADROS, 2001, p. 61), cujo entretencimento enunciativo se dá pela visão e espaço corporal, em que as mãos não representam um letramento para com habilidades de escrituras motoras, mas no manejo fonológico, sintático, semântico de gramaticalidade que se constrói nas/pelas mãos, pelas expressões faciais e corporais (não manuais), por configurações, orientações, movimentos das mãos e em pontos de articulação do/sobre o corpo.

|   |  |
|---|--|
| objetiva de uso corrente, e dá outras providências. | Art. 3º Fica incluída como matéria facultativa na rede estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, a Língua Brasileira de Sinais.<br>Parágrafo único. Fica estabelecido que, prioritariamente, os cursos de língua de sinais serão ministrados por indivíduos surdos habilitados para esta tarefa. |
|---|--|

Quadro de elaboração própria para estudo das implicações normativas

Em obediência aos artigos nº 26, § 4º; 36; 78 e 79 da Lei nº 9.394 de 1996, Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que assevera especificidades relativas à educação escolar indígena, as legislações reunidas pela BNCC disposta no quadro acima, procuram “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; garantindo a eles “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996). Buscou-se, em cada parecer e resolução, defender o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas ao ensino escolar, a partir do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Mesmo que, por vezes, as concepções linguísticas recaíssem para aspectos multilíngues e/ou monolíngues, tendo em vista o uso desses vocábulos, sem uma definição precisa acerca do trabalho a ser desenvolvido com essas perspectivas metodológicas.

União e entes federados precisam garantir o fortalecimento de práticas sócio culturais e a língua materna de cada comunidade; fomentar programa de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar indígena, desenvolver currículos e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às comunidades respectivas, bem como elaborar sistematicamente materiais didáticos específicos e diferenciados. Mas a luta por melhorias e garantias de direitos permanece, uma vez que a colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) parece persistir no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) do(s) “cidadão(s)” brasileiro(s). A resistência indígena luta para ver especificado do/no discurso jurídico outros direitos percebidos na atuação prática escolar, bem como em seu processo de formação docente.

Tal resistência vê na legitimação da Resolução 5/2012 (BRASIL, 2012b) a necessidade da “colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas”, junto ao processo de formação de professores e do funcionamento escolar (BRASIL, 2012b, p. 2). E, ao elencar os princípios basilares da educação escolar indígena, “a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades

indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”; pois (BRASIL, 2012b, p. 3) tem destaque, tendo em vista o compromisso da escola em proporcionar a valorização da oralidade e da história indígena, definindo a(s) língua(s) de instrução no projeto político pedagógico da escola e da/na produção de materiais didáticos por parte dos docentes.

Surpreendo-me ao identificar a pessoa indígena com deficiência elencada e definida na normativa. É no Artigo 11, ao explicitar a compreensão do que se refere à educação especial tece que o estudante indígena a ser atendido é aquele “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação”, afirmando a necessidade de ver assegurado “o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2012b, p. 5). Assevera que o Ministério da Educação deve realizar diagnósticos da educação especial nas comunidades indígenas que se crie “uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de AEE”, assegurando “a acessibilidade aos estudantes indígenas [...] por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes”. Explicita ainda,

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, **o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais**, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à **garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas**.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou **outros sistemas de comunicação próprios** utilizados entre **pessoas surdas indígenas** em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, **a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino**.

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve **assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e**

**conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento**  
(BRASIL, 2012b, p. 5-6).

No tocante ao acesso aos conteúdos curriculares escolares aos “estudantes que apresentam necessidades diferenciadas de comunicação”, esta resolução altera o que no texto do parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 já era preconizado: “a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais” (BRASIL, 2001), para instituir e legitimar, em Brasil (2012a e b), o uso da “Língua Brasileira de Sinais” e/ou “outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades” (abrindo margem aqui para a possibilidade de língua indígena de sinais). Incentiva-se que instituições de pesquisa desenvolvam estudos acerca dessa modalidade de língua e dispositivo didático. Preconiza que haja o assessoramento técnico especializado, de forma a garantir e asseverar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes assistidos nesse/desse artigo.

Porém, as especificidades concernentes ao atendimento educacional especializado, o trabalho a ser desenvolvido às pessoas surdas indígenas em seus outros sistemas de comunicação próprios, são escamoteados nas legislações subsequentes. No processo de instituição da/na formação de professores indígenas e/ou aptos ao atendimento ao estudante surdo, o “acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005) indígenas não é mencionado, bem como o desenvolvimento de trabalhos preocupados com o posicionamento etnopolíticos de/para com os estudantes que são surdos inscritos em outras realidades sociais, linguísticas e culturais, não é contemplado. O que parece enaltecer a invisibilidade de povos indígenas usuários de uma língua outra, em assimetria de poder com as de modalidade oral e/ou escrita, todas subjugadas à língua portuguesa que segue em prevalência por sua “não substituição” nos currículos e práticas educacionais escolares.

Tendo em vista que a reforma curricular percorrida e reunida na BNCC, junto às matrizes de competências e habilidades que cooperem com o sistema educacional brasileiro na condução de um ideário político educacional comum, ressoa-se, sob “novas” bases político-epistemológicas e culturais, a busca por atender aos anseios dos movimentos sociais que almejam a educação de qualidade, inclusiva. É possível observar ainda que os textos normativos de Leis, Resoluções e Diretrizes se esforçam nas adequações necessárias aos processos sociais, culturais e linguísticos sempre movediços. Porém, preocupa-me se tais esforços fomentam habilidades e competências que auxiliam o sujeito em sua autonomia, em seu pertencimento, em uma subjetividade alheia aos estigmas da exclusão, estereotipação, subalternização. Pois,

identifico nos dizeres normativos elencados aqui uma objetivação de sujeitos surdos e de sujeitos indígenas, contrastando com o sujeito ouvinte, sujeito branco.

Por mais que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 72) busque combater o preconceito linguístico afirmando não “aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas”, o contraste implicado da/na importância de “cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”, se faz latente.

Esse contraste é localizado na inscrição própria da defesa de uma educação escolar “diferenciada”, “inclusiva”, por denotar as estratégias de disciplinamento dos corpos regidas por exclusões, por (des)prestígio, por (in)capacidades. Diferenciada na tentativa de resistir ao poder integracionista e assimilacionista que compreendia a comunidade indígena em uma extinção, devido a (de)conformação à comunhão nacional. Inclusiva na resistência ao apagamento identitário, cultural e linguístico de todo aquele que não se enquadra à predileção prestigiosa da “sociedade nacional” “normal”, perfeita, eficiente. Vejo reverberada técnicas de normalização e disciplina de corpos investidos no espaço e no tempo escolar que (re)afirmam (in)visibilidades, jogos de saberes e poderes em relações de forças (as)simétricas, subjetividade(s) produzida(s) inscritas em formações discursivas diversas com enfoque na relação (de falta constitutiva) com o o(O)utro. E, porque digo isso? Como posso afirmar essa opinião?

É por meio dos trabalhos que desenvolvo como intérprete de Libras nesses 16 anos, do meu processo de formação social, cultural e profissional, dos estudos ofertados por instituições de ensino acerca das temáticas e suas implicações crítico reflexivas, somados aos dizeres dos sujeitos entrevistados, que interpreto os modos de subjetivação de índios, de surdos, de índios-surdos sob o domínio de discursos que se articulam a poderes na conjugação de verdades historicamente delimitadas. Uma produção de saberes que fomenta(ra)m verdades construídas em determinado momento histórico, mantidas e/ou atualizadas mediante (des)construção, (re)significação, reverberação de (efeitos de) sentidos acerca de ser e não ser indígena, surdo, surdo- indígena.

Observo que os ditames educacionais se articulam às reformas dos ditames políticos e sociais. No centro do movimento de renovação das estruturas sociais do Brasil, a escola (trans)figura-se da escolarização para classes e grupos sociais assujeitadas a modelos e interesses econômicos de elite, depois uma possível educação para todos no esteio para o desenvolvimento nacional por meio da objetivação dos sujeitos, de súditos para cidadãos ativos.

Para isso, elaboram-se enunciados que ligam as práticas de língua(gem) à nacionalidade, reordenam-se as práticas pedagógicas, asseverados pelo papel da escrita. Uma escrita homogênea, homogeneizadora, reverberada em cartilhas, livros didáticos, leituras escolares, por meio da nacionalização de uma língua, o ensino da língua materna. Constitui-se uma memória escolar coletiva “brasileira”, memória essa discursiva, materializando representações, identidades, posições sujeito, subjetividades. Discursos e interdiscursos inscritos em formações discursivas vinculadas a poderes e saberes que impõe uma ordem ao discurso, uma disciplina (FOUCAULT, 1987), e com isso, sujeitos, subjetividades, poderes, saberes, resistências.

Tendo em vista que a disciplina (FOUCAULT, 1987) funciona a partir do controle dos espaços, sob uma microfísica do poder e da disposição e controle de corpos, é instituída estratégias de inspeção constante, vigilância contínua, ininterrupta, uma vez que a disciplina precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos. A disciplina, também, organiza o tempo com o conseqüente controle e regulação sobre os ciclos de repetição. Fomenta a produção do saber e seu registro contínuo, de modo que o acúmulo do saber produz poder. Assim, o poder liga-se ao corpo, impondo-lhe obrigações, limitações e proibições. Corpo transformável em eficiência e alvo de controle. E é nas escolas (entre outras instituições de disciplinamento) que mecanismos disciplinares tomam forma social mais ampla de uma sofisticada e sutil tecnologia de submissão em movimentos, gestos e silêncios que orientam o cotidiano, pois fabrica “o sujeito individual obediente aos hábitos, regras, ordens; uma autoridade que é exercida continuamente em volta e acima dele e que ele deve internalizar para funcionar automaticamente nele” (FOUCAULT, 1987, p. 227).

No subitem a seguir apresento as implicações do I Encontro dos Surdos Terena, ocorridos na cidade de Miranda/MS, tendo como principal reivindicação a visibilidade aos surdos da etnia, sobretudo, no que tange ao seu processo educacional escolar. Dois surdos terena e três ouvintes terena concedem entrevistas e, a partir de seus dizeres regularidades acerca da exclusão se manifestam por meio de embates linguístico culturais, embates esses ocasionados por mecanismos disciplinares em relações assimétricas de poder-saber.

### **2.3 Indígena e surdo: um sujeito e quatro línguas em disputa**

Enquanto remanescentes da nação Guaná Chané, provenientes da região do Gran Chaco, os terena possuem uma história de luta, de (re)afirmação identitária, cultural e linguística complexa e repleta de transformações. Muitos caminhos foram percorridos, muitos

dizeres compõe suas histórias (BITTENCOURT, LADEIRA, 2000). Lágrimas, suor e sangue entretecem a constituição histórico cultural de ser indígena terena.

Pertencente ao tronco linguístico nomeado pelos portugueses como Aruak, a língua terena para as comunidades falantes é corpo simbólico e político. Faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos. Por isso que na Aldeia Indígena Cachoeirinha, localizada no Posto Indígena Cachoeirinha do município de Miranda, Mato Grosso do Sul, essa língua permanece viva. E isso não se dá sem resistências.

Como apresento ao longo dos capítulos componentes da Parte I desta tese, o saber sobre a língua é constitutivo basilar das relações de poder entre os povos, sobretudo, entre os processos disciplinares como foi a colonização, a implantação do império, da república e da possível democracia. É na língua e pela língua que os ditames jurídicos se corporificam, se presentificam e com isso, objetificam corpos, sujeitos, subjetividades.

Sem deter-me ao processo histórico de mobilização dos povos terenas no território “americano” e nacional<sup>16</sup>, apresento-lhes os três ouvintes terena e dois surdos da mesma etnia, todos pertencentes à mesma família após um momento histórico que marca a aldeia, as lideranças locais, municipais e estaduais, bem como a escola e demais familiares do território.

Como informei na introdução deste estudo, minha atenção aos surdos terena perpassa minha subjetividade da/na minha constituição como intérprete de Libras, iniciando minha carreira no trabalho com esses sujeitos no ano de 2006. Logo após a regulamentação da lei da Libras (BRASIL, 2002) pelo Decreto 5.626/2005, meu trabalho voluntário na escola municipal de Miranda começa com embates linguísticos e didáticos. Ainda em formação e conhecimento da Libras, fui orientada a condicionar os alunos a sinalizarem segundo uma gramatização que se formava a despeito de uma língua de sinais nacional de raízes francesa. As práticas linguísticas em sinais trazidos pelos alunos terena e urbanos deveriam ser encarados como desvio do molde padrão (formal e informal) de sinalizar.

A escola ainda se adaptava às novas diretrizes normati(li)zadoras para o atendimento de surdos no cenário educacional. O intérprete de Libras atuava somente no atendimento de contraturno, sem acompanhar as aulas ministradas em seu horário convencional. Assim, em períodos diferentes, em apenas dois dias da semana, os alunos surdos e indígenas-surdos tentavam receber uma explicação sinalizada do que foi oralizado em sala de

---

<sup>16</sup> Para maiores informações ler: Oliveira (1976), Bittencourt e Ladeira (2000); Ladeira e Azanha (2004), Marchewicz (2006); Sobrinho (2010); ou o capítulo um de minha dissertação (MUSSATO, 2017).

aula. Como haviam sujeitos de níveis, séries, diferentes no mesmo atendimento, o trabalho era precário. A escola exigia a manutenção do ensino oral aos alunos surdos como alternativa eficaz para seu desenvolvimento escolar.

Diante de minha tentativa de atuar como intérprete de Libras em sala no decurso da aula, após as avaliações bimestrais, a escola não viu a melhora do desempenho dos alunos sob a responsabilidade do uso da prática linguística modalizada em sinalização simultânea e do esclarecimento das dúvidas no ato da aprendizagem, com o professor regente das disciplinas. Ao contrário, acusou a intérprete de passar as respostas aos alunos. Monitorou os trabalhos desempenhados na entrega dos testes e provas. Mas não convencidos de que a língua de modalidade visual-espacial era capaz de garantir a apropriação dos conhecimentos, retomaram o distanciamento da intérprete das aulas, oportunizando o acesso em língua de sinais apenas aos horários extraclasse.

Refiro-me aqui à língua utilizada pelos sujeitos estudantes como língua de sinais, pois esta língua não se constituía apenas da normatização da Libras, pois, como eu estava aprendendo esta língua em concomitância ao trabalho voluntário, absorvi muitos sinais utilizados pelos grupos, dentre os quais, hoje, sei que pertencem a uma língua própria, a língua de sinais terena identificada e mapeada por Sumaio (2014) e Soares (2018). Porém, o respeito a esta língua não se mantinha o mesmo ao passo que os sinais da Libras eram por mim aprendidos e com isso impostos no processo “colonizador” da/na tradução e interpretação das aulas.

Inscrita do/no movimento político linguístico implícito e explícito (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012) que se circunscrevia nesse momento histórico cultural, assujeito-me às implicações resultantes do governmentamento e disciplinamento para a formação de um intérprete de Libras pela Secretaria Estadual de Educação (SED), representado pelo órgão Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS. Nesse ínterim, fui ensinada que os sinais usados pelos surdos-indígenas são considerados rudimentares, caseiros, uma variação inculta da Libras e por isso deveriam ser alvo de correção. Durante o período de voluntariado, realizei uma avaliação organizada pelo CAS em que recebi a titulação de profissional apta para a atuação na primeira etapa do ensino fundamental, saindo do voluntariado, exercendo a profissão pelo regime contratual. Nos anos seguintes fui me tornando apta para desenvolver o trabalho no ensino fundamental, segunda etapa, e no ensino médio, acompanhando assim a evolução dos alunos, sendo a única intérprete da cidade por uns três anos.

Contei-lhes essa pequena parte de meu memorial descritivo para que compreendam como determinadas inscrições em posições sujeitos e em formações discursivas afetam a relação com o o(O)utro. Estive assujeitada a políticas educacionais, políticas linguísticas. Assujeitada a mecanismos disciplinares que transitaram entre uma modalidade oralizante a outra sinalizada. Assujeitada a saberes que agenciavam a interpretação, significação do que é (era) ser surdo, sua cultura, sua literatura, sua língua. E o exercício de poder sobre os sujeitos, sua língua, não se conjuga(va) sem o domínio (histórico, ideológico) da língua portuguesa.

Se antes o reconhecimento da “capacidade” do indígena e do surdo era aferida pelo domínio da língua da nação, depois de verificada a inscrição desses sujeitos na formação discursiva pedagógica, em ter o direito e o dever de aprender a língua portuguesa, uma vez que são capazes de se comunicar e com isso se relacionar com o outro (branco, ouvinte), seus corpos são (re)moldados, subjugados às assimetrias de poder que a cada língua se encerra. E essa desconstrução conflituosa do que é ser indígena, do que é ser surdo, enaltece os embates identitários/ identificatórios, afeta a subjetividade dos sujeitos, provocam-lhes a necessidade por mais resistências.

Como exposto no capítulo II, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto do Índio já preconizam o acesso aos currículos escolares, seus conteúdos, por medidas específicas de uso da língua da etnia em seu aparato cultural. As diretrizes que seguem, reafirmam essa assertiva. No cenário da educação escolar de surdos, as legislações passam a reconhecer a Libras como instrumento de instrução dos sujeitos (BRASIL, 2002; 2005). As Diretrizes para a Educação Especial parecem enxergar a existência de “pessoas surdas indígenas” com seu sistema outro de comunicação além da Libras (BRASIL, 2012). Porém, o que sentem os surdos terena e seus familiares não é a contemplação de seus direitos linguísticos, não parece ser a (re)afirmação étnica que almejam, não parece haver a inclusão pretendida, o acolhimento e o respeito a eles relegado pelo discurso jurídico político linguístico. Por isso, em julho de 2015, Mãe Terena e sua família, entre eles Irmã Terena, Irmão Terena, Surdo-Terena 1 e Terena-Surdo 2, inauguram um discurso outro em seu território (DELEUZE, GUATTARI, 2000), despertando novos sentidos, ressignificando-os.

Na tentativa de provocar ruptura no processo de representação estereotipada, excludente, sobre os surdos da etnia terena, os entrevistados desta pesquisa reúnem cerca de duzentas pessoas em sua casa para o I Encontro dos Surdos Terena. Dentre essas pessoas estão 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), diretores e professores das escolas indígenas,

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, e os familiares que têm filhos surdos da mesma etnia.

Dos membros da organização do evento estão Mãe Terena que é a primeira enunciativa do evento. Inicia sua fala explicando que o objetivo daquela reunião de pessoas, famílias e autoridades, é demonstrar como foi e é a vida de uma mãe indígena de filhos surdos e ouvintes na etnia. Relata como foi ver seus filhos surdos não poderem estudar na mesma escola que seus irmãos ouvintes, ter de se preparar por durante anos para conseguir estabelecer um contato mínimo com o branco para conseguir uma escola que aceitasse a matrícula de seus filhos, já em disparidade entre a idade deles e a pretendida idade escolar. Pede apoio de todos, sobretudo dos sujeitos com maiores influências políticas (linguísticas), para que as dificuldades enfrentadas pela família dela, não sejam as mesmas para as demais famílias da comunidade. Pede para que toda comunidade perceba que o lugar do indígena-surdo não é num cômodo da casa, escondido de todos, mas na escola, na sociedade, sobretudo no seio de sua cultura e identidade junto aos demais membros do território. Pede que lutem com(o) ela!

Irmã Terena é filha da Mãe Terena e trabalha nesse evento como tradutora da língua terena para a língua portuguesa e/ou seu inverso, oportunizando acessibilidade aos membros da etnia que não compreendem o português e aos sujeitos ouvintes e ao tradutor/ intérprete de Libras que não compreende a língua terena. Durante o evento ela não se posiciona a tomar a palavra e fazer um pronunciamento próprio, mas no dia seguinte, para a pesquisa, ela concede uma entrevista no qual responde à questão: “como é ser índia irmã de surdos?”

Ela relata sua convivência com os irmãos, sendo a irmã do meio entre os nascidos surdos e ouvintes. Cita o processo de comunicação estabelecida com seus três irmãos surdos e demais familiares por meio de uma sinalização que não corresponde, necessariamente, ao padrão gramatical da Libras e comenta ainda as dificuldades sentidas pelas barreiras que se erguem quando seus irmãos se afastam da língua de sinais terena, para apropriarem-se com mais intensidade à Libras, provocando a sua exclusão e de demais familiares ouvintes, uma vez que Mãe Terena e demais ouvintes da família não sabem Libras. O sentimento de se sentir excluída pela língua do irmão imbrica-se ao sentimento de orgulho de ver seu progresso, na inscrição deles na ordem discursiva da sociedade envolvente, alcançando respeito e consideração de alguns sujeitos da comunidade indígena e da comunidade urbana. Inspira seus alunos no comportamento esforçado de seus irmãos surdos, pois, após tornar-se professora na

escola indígena, inscreve-se na militância pelos direitos linguísticos, culturais, inclusivos de seus irmãos e demais surdos terena.

Irmão Terena é um dos irmãos mais velhos dos surdos da família. Veio de São Paulo para contribuir com o evento e exercer seu posicionamento político junto à militância. Encarregou-se do suporte técnico de preparação do ambiente, da limpeza e organização do local. Não fez um pronunciamento no dia do evento, mas aceitou conceder a entrevista por querer compartilhar como se sente fazendo parte da família com essa configuração social e linguística.

Irmão Terena se emociona ao relatar o preconceito sofrido por sua família, sobretudo, por ouvir diversas vezes o uso da expressão *mokerè* para remeter aos seus irmãos surdos: “o que me incomoda é quando eles chamam eles de isso aí que eu falo *mokerè* que aqui na aldeia *mokerè* quer dizer burro né... [...] eu num falo nada... mas fico triste quando eu ouço isso...”. Irmão Terena esclarece que a ausência auditiva de seus irmãos é compreendida pelas pessoas que transitam os territórios no qual se inscrevem, como incapacidade de aprendizado, ininteligentes. E esse discurso é tão recorrente que Irmão Terena busca se convencer de que há inteligência sim em seus irmãos, e por isso busca a ruptura desse estereótipo excludente: “Ah... queria que o pessoal reconhecesse né... que eles são normais... que não são burros né... todo mundo pra eles são burros né... mas a gente sabe que eles são inteligentes... eles são inteligentes...”.

Relata uma possível translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009, 2011) no ambiente familiar, pois a comunicação entre eles transita entre a língua terena escrita e a língua portuguesa no veículo midiático *whatsapp* (aplicativo de conversas que mais utilizam devido a distância citadina entre os familiares). Além do embate linguístico do uso da língua de sinais terena e da Libras, ambas de modalidade visual-espacial, as línguas escritas denotam suas assimetrias de poder da/na (in)exclusão. Irmão Terena afirma que a comunicação predominante no grupo familiar no aplicativo de mensagens se dá pelo uso da língua terena. Como aos irmãos surdos o ensino dessa língua não foi ofertado no cenário escolar e que seus familiares não encontraram estratégias para seu ensino, optam por usar o repertório linguístico em língua portuguesa de modo a garantir acessibilidade e inclusão dos surdos nas conversas da família.

Surdo-Terena I relata sua estranheza à língua da mãe. Após tanto esforço para se apropriar da língua portuguesa imposta no seu processo de ensino-aprendizagem, língua essa que sustenta parte da construção fonológica, morfológica e sintática da Libras, sente-se excluído pela língua de sua casa. Observo a (des)(re)territorialização dos surdos indígenas frente às políticas de língua que se instauram nos territórios em que transitam. Imersos em quatro línguas,

no mínimo, a subjetividade do surdo terena é esquadrihada pelo poder e pelo saber de cada uma das línguas que o atravessam. A língua portuguesa imposta nos ditames sócio políticos que buscam o ideário nacional e identitário da nação brasileira não é ofertada aos surdos terena sem o espectro da assimilação remanente. A Libras compete por lugar no cenário escolar. É oficializada como estratégia de apreensão do mundo, de seus conhecimentos, para atendimento dos surdos brasileiros. Possui cultura, gramática e literatura própria, bem como está se instituindo uma pedagogia. A língua materna da etnia terena, assegurada nas legislações como língua de instrução para os povos que dela se utilizam, afirmação identitária e cultural é apagada na instituição escolar urbana no qual os surdos terena vivem seu processo educacional, mas se mantém viva na oralidade e, por vezes, na escrita de sua família. E há ainda a língua de sinais emergida na conjuntura sócio cultural dos surdos terena, apreendida pela percepção da fronteira cultural entre o que é ser índio e o que é ser branco. Quatro línguas com *status* e corpos distintos, todas com determinações políticas próprias, legitimadas ou não, em (con)fluência.

É perceptível, no dizer de Terena-Surdo II o quanto as relações de forças inscritas no saber a língua, no poder da/na língua implicam estereotipação, disciplinamento, docilização. Por não corresponder com a inscrição da/na língua do professor, não demonstrar a apropriação dos conteúdos conforme a estrutura didática esperada pelos docentes, Terena-Surdo 2 é reprovado diversas vezes, sem que isso ficasse compreendido por ele: “os professores não sabiam Libras... eles oralizam só... [...] eu pedia explicação das palavras mas eles não sabiam me explicar que eu não sabia do português”, e quando Terena-Surdo II é avaliado afirma que “a prova dessa matéria ((sinal desconhecido)) é difícil eu não entendo... [...] não compreendo...”. Parece haver aqui o que Foucault (1987) esclarece acerca do exame. Terena-Surdo 2 é avaliado sem ter considerada sua constituição fronteira de ser/ estar entre línguas e de que seu modelo de aprendizagem não se realiza pela modalidade oral da língua. Mesmo informando ter o apoio do intérprete de Libras após alguns anos escolares sozinho, seu desenvolvimento linguístico é analisado pelo prisma da estrutura de uma língua falada e escrita, sem atentar à possibilidade de inscrição da/na língua sinalizada.

Os dizeres da Mãe Terena, Irmã Terena, Irmão Terena, Surdo-Terena I e Terena-Surdo II foram coletados por meio de uma gravação filmada, autorizada por cada um dos sujeitos enunciativos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), redigido seguindo as orientações implicadas à questão ética de preservação da identificação dos colaboradores. Por isso seus nomes são preservados e substituídos. A leitura do TCLE foi realizada para todos os membros presentes, junto à cópia do projeto de pesquisa que explica as propostas analíticas e afiliações teóricas, deixando a participação livre dos

interessados. A condução dos questionamentos ocorreu de forma espontânea, a partir do desdobramento acerca das perguntas: O que é ser indígena sendo surdo? O que é ser mãe, irmã, irmão de um surdo terena?”.

As transcrições obedecem aos critérios estabelecidos nos inquéritos de documentação sonora do projeto de análise da Norma Oral Urbana Culta (NURC), e dessa forma não é utilizado o ponto de exclamação, o uso de vírgulas, ponto e vírgula, ponto final, dois pontos e reticências denotadores de pausas típicos da língua escrita. Em seu lugar, como pode ser observado nos dizeres acima, há alguns sinais com usos distintos, são eles:

/ usado quando há homografia, truncamento da fala;

: ou :: ou ::: usado para representar o prolongamento da vogal ou consoante;

... usado para denotar as pausas entre as falas;

(( )) usado para destacar os comentários descritivos do transcritor.

Com isso, as entrevistas somam o quantitativo de 17 laudas para a transcrição das entrevistas de Mãe Terena, Irmã Terena, Irmão Terena e 13 laudas de transcrição das entrevistas sinalizadas de Surdo-Terena I e Terena-Surdo II. As transcrições dos surdos-indígenas foram realizadas por meio de duas estratégias. A primeira ocorreu sob a transcrição de sinal a sinal, sem o uso de conjunções, preposições, verbos flexionados, etc., na tentativa de seguir o processo de escrita da Libras e sua gramatização. Assim atentei-me em verificar as nuances constituintes da formação do sinal, a correspondência de seus parâmetros (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação, expressão facial e corporal), na busca por rastrear o máximo de detalhes que impliquem na compreensão dos componentes da língua de sinais, seja ela Libras, seja a língua de sinais terena também identificada nas filmagens.

Após o auxílio de uma mestrandia de estudos linguísticos surda que avaliou a transcrição e as filmagens, tecemos a possível oralidade dos dizeres sinalizados, tentando denotar os períodos de pausa do sujeito enunciador, sua interrupção, seu parêntese discursivo. Essas implicações importam para que seja observada a constituição subjetiva dos entrevistados defrente sua apropriação linguística e cultural, sob o trânsito fronteiriço, sob o entre lugar (BHABHA, 2001) e o estado entre línguas que estão inscritos. Observar a heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1990) própria do sujeito fronteiriço (ANZALDÚA, 2005). Rastrear as regularidades de seus dizeres, suas representações, as relações de saber-poder no qual inscrevem suas lutas e resistências.

Assim, separados em eixos, as regularidades são analisadas por meio de recortes das entrevistas, de modo que o gesto analítico se tece com a identificação do sujeito enunciador

e do recorte enumerado, como no exemplo: R1 – Mãe Terena, otimizando o percurso interpretativo e sua rememoração, retomada, quando fizer necessário.

Na segunda parte deste trabalho apresento o aporte teórico que subsidia as análises empreendidas, aliando epistemologias do Sul, estudos decoloniais, somados a Análise do Discurso, para juntos, discutir políticas que se fazem linguísticas. Para isso, aprofundo os estudos acerca das noções teóricas, de modo a encontrar subsídios que me permitam analisar os aspectos entre culturas e entre línguas dos indígenas-surdos, frente a hierarquização histórica da(s) língua(s). Conto com o apoio da perspectiva translíngua e da perspectiva transcultural para a problematização da constituição subjetiva dos surdos-terena nessa implicação fronteiriça.

**Parte II**

**ENTRE OLHARES TEÓRICOS TRANSDISCIPLINARES:  
(DE)SILENCIAMENTO(S) POLÍTICO(S) DO (PODER) DIZER**

Toda teoria é política. Isto não significa que o político venha explicitado em todas elas, nem tampouco que o político tenha um lugar em todas elas. Assim também é para as teorias da linguagem. [...] as diversas teorias da linguagem são afetadas pelo político, pelo próprio modo como constituem seu dispositivo teórico e analítico (ORLANDI, 2007, p. 53).

Orlandi (2007) subsidia a inscrição dessa segunda parte da tese destinada à discussão teórica com autores diversos, perspectivas diversas, de lugares diversos, unidos pela implicação política que toda teoria possui, mesmo aquela que diz abster-se dela. Entendendo que a língua “é um espaço de poder de tal forma coercitivo que não permite colocarmo-nos fora dela e, ao mesmo tempo, obriga-nos a falar, a representar, a simbolizar com suas categorias”, (FIORIN, 2009, p. 151), inscrevo-me no desafio de reunir noções conceituais de diferentes áreas do conhecimento, para juntos discutirem o conhecimento, o saber, as relações de força implicadas no poder exercido na/ pela escrit(ur)a teórica. E o desafio é acentuado pela posição contra hegemônica que resolvo assumir, uma vez que “a reflexão sobre as línguas é, per se, uma forma de intervenção sobre elas” (LAGARES, 2018, p. 19).

Valho-me da desobediência epistêmica que preconiza Mignolo (2003, p. 306). Busco ir além das postulações asseveradas como ciência universal desenvolvida “lado a lado com a supremacia política, militar e econômica da Europa e as atualizações ideológicas de universalidade”, característica dominante das/ nas relações Norte-Sul (MASOLO, 2010, p. 318), pois anseio prescindir à “velha linguagem da ciência do século XIX” (GROSFUGUEL, 2010, p. 472), não reverberando a perpetuação da relação desigual na produção de conhecimento. Tento, nessa transgressão epistemológica, provocar desconforto nas teorias e teóricos monorracionais, trazer à baila o papel da cultura na constituição de racionalidades, sem com isso recusar o passado (colonial, imperialista, eurocêntrico), mas assumi-lo e, quem sabe, desestabilizá-lo para conjugá-lo em/com outras vozes, para além de linhas abissais (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 64), por acreditar ser possível o diálogo entre saberes do norte e do sul e o enriquecimento mútuo a ambos.

O entre olhar discursivo de teorias (análise do discurso de vertente francesa, epistemologias do sul, estudos decoloniais, perspectivas translíngue, transcultural e política linguística) advém da reflexão de que “todas as ciências são sistemas de conhecimentos locais” e, mesmo que se afirme que “um bom conhecimento científico se caracteriza por uma forte

objetividade, uma racionalidade inclusiva e uma validade universal, [...] [este] não deixa de ser uma pretensão de conhecimento local” (MASOLO, 2010, p. 316). Dessa forma, corroboro o pensamento ao asseverar que “devido ao facto de todas as ciências serem fundamentadas localmente, elas são, em comparação umas com as outras, etnociências” (MASOLO, 2010, p. 316).

Compreendo, a partir de Masolo (2010), que todo conhecimento é um ponto de vista inscrito em ordens e formações discursivas (FOUCAULT, 1996) filiadas a jogos de poder e em relações de forças. O jogo político de poder institui assimetrias de (de)colonialidade do saber, do sujeito, da língua, da cultura, de modo que um saber se torna (ou não) ciência a partir da significação e/ou representação conferida aos sujeitos e ao *locus* geohistórico em que é (re)produzida, bem como ao acesso político, econômico que detém. Para isso, categorizações enquanto superioridade e inferioridade rotulam esses saberes, mediante as relações de força dos micropoderes que conjugam a vontade de verdade (FOUCAULT, 1996) da/ na enunciação, predicalidade e (re)verberação dos agenciamentos conceituais da ciência, da(s) teoria(s), outorgando sua manutenção, reformulação e/ou apagamento.

As teorias eurocentradas, entendida por mim enquanto etnociência, se fizeram corpo da/na imbricada relação metrópole e colônia. Afetada na/pela língua, na/pela cultura, produz(iu) um saber-poder no qual a hegemonia eurocêntrica se valida para exercer poder sobre os demais saberes, silenciando a participação das cosmologias e epistemologias coloniais categorizando-as como subalterna, negando sua composição translíngue (GARCÍA, 2009, 2011; CANAGARAJAH, 2013) e transcultural (ORTIZ, 1983; COX, ASSIS-PETERSON, 2007), para asseverar um monólogo colonial, imperial, moderno, civilizatório.

Como afirma Grosfoguel (2010, p. 480), “os europeus foram buscar muito do seu conhecimento aos sistemas históricos não-ocidentais que encontraram nas colônias, apropriando-se deles e fazendo-os parte dessa sua modernidade eurocentrada”. Usurpa-se, esbulha-se o saber e a cultura local para produzir um modelo metateórico sob um sistema fechado, ensurdecido, que amordaça vozes, anula existências, invisibiliza língua(s), sujeitos, culturas, histórias, sob uma “egopolítica do conhecimento” em uma “geocultura do sistema-mundo moderno” (GROSFOGUEL, 2016, p. 30).

Na busca por inscrever-me numa “geopolítica do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27) de modo a deslocar os saberes hegemônicos, filio-me à “construção epistemológica de uma ecologia de saberes”, por compreender, a partir de Sousa-Santos (2010, p. 543), que “o saber só existe como pluralidade de saberes [...] Os limites e as possibilidades de cada saber residem, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser

explorados e valorizados na comparação com outros saberes”. E por isso a transdisciplinaridade é tão necessária.

Transdisciplinarizar via entre olhares teóricos distintos é empreender o gesto interpretativo por meio da análise de seus enunciados como efeitos de discursos, em suas condições de produção, em suas produções de sentido. É permitir o esboço de uma articulação teórica em pluralidade de vozes num movimento de sulear os saberes, os poderes, em sua microcapilaridade. É tentar equanimizar línguas e culturas, em uma travessia epistemológica que oportunize lugar para os fios discursivos, sem alocá-los em posições hierárquicas e/ou hegemônicas. É ansiar um aporte teórico fronteiro, “*mestizo*” (ANZALDÚA, 2005) em que as vozes sejam escutadas, libertas da mordida da dominação colonial, das práticas epistemicidas, transgredindo o poder arcôntico das epistemologias hegemônicas.

Transdisciplinarizar é transmutar a categorização de saberes para além da dualidade superioridade e inferioridade, dominação e subalternização, centro e periferia (margem, estigma de não civilidade). É possibilitar a abertura para o pensamento divergente (ANZALDÚA, 2005, p. 706), o pensamento de fronteira (GROSFUGUEL, 2010, p. 479), o pensamento pós-abissal (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 40) e assim praticar a escuta das vozes, das cosmologias e epistemologias do que fora subalternizado, oprimido, explorado pela diferença colonial, valorizando a riqueza da diversidade não canônica do mundo.

Nos capítulos que seguem, atrevo-me adentrar nessa empreitada discursiva epistemológica, de modo a apresentar-lhe minhas observações acerca das noções advindas de perspectivas da política linguística, das epistemologias do sul, estudos decoloniais, que subsidiam a reflexão e análise dos dizeres dos sujeitos entrevistados. Como exposto, de modo inicial, nos capítulos anteriores, as implicações subjetivas da/na constituição do processo identitário/ identificatório dos sujeitos surdos-indígenas terena é complexa, abrangente e carece de estudos numa perspectiva ampla devido a pluralidade de nuances apresentadas em sua regularidade.

E é no capítulo IV que trago o funcionamento do aporte teórico da arqueogenealogia, conjugado junto a análise do discurso, para, de modo rizomático, observar como a (falta de visibilidade à) política linguística que contemple os aspectos sócio histórico e cultural dos surdos terena, via língua, pode ou não reforçar as marcas de colonialidade dos sujeitos, frente a interposição da(s) cultura(s) e língua(s) do outro(s). Valho-me das perspectivas translíngues (GARCÍA, 2009, 2011; CANAGARAJAH, 2013) e transculturais (ORTIZ, 1983; COX, ASSIS-PETERSON, 2007) para endossar esse empreendimento. Ressalto que o

movimento rizomático e transdisciplinar que adoto não trabalha com as noções conceituais aplicadas na íntegra de suas perspectivas teóricas, mas encaro-as enquanto etnociência e retiro delas os fios discursivos necessários à análise e problematização do corpus e compor uma teia de rede teórica “transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é por eles transformado” (CORACINI, 2010, p. 93).

### **Capítulo III**

## **TRANSGRESSÃO DAS FRONTEIRAS DISCIPLINARES: A AVENTURA TEÓRICA DE (DES)NORTEAR PARA SULEAR**

Início este capítulo com a citação de Sousa-Santos (2010, p. 543), “cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. O saber só existe como pluralidade de saberes”. Esta citação demonstra o intuito do meu exercício transdisciplinar de fazer dialogar epistemologias do norte e do sul. E isso não ocorre sem rupturas, deslocamentos, desconstruções, entrecruzamentos, entre olhares. Como indiquei na Parte II, junto a Masolo (2010) compreendo as perspectivas teóricas como etnociências, constituídas em um determinado espaço-tempo que é histórico, cultural, social, ideológico e politicamente marcado. Porém as assimetrias entre elas se dão por inscrições de poder e formações discursivas no qual um pretense movimento hierárquico se faz instituir enquanto relações de força para o disciplinamento, governo, biopolítica (FOUCAULT, 1987, 1996, 1999a e b, 2007). Em síntese o conhecimento tido global, absoluto, verdadeiro, é apenas uma outra forma de saber local, porém fora imposto pela colonialidade aos demais e foi legitimado pela retórica da modernidade.

Como assevera Sousa Santos (2010) e outros estudiosos das epistemologias do sul e da perspectiva decolonial, há uma diversidade epistemológica no mundo que foi restrita da/na relação império e colônias. A diferença colonial, como uma ferida, se abre desde os ordenamentos jurídico-políticos (e linguísticos) da/na colônia e ao movimento de expugnação dos povos originários, por meio da relação dicotômica “apropriação/violência” dividindo o território (DELEUZE, GUATTARI, 2000, 2010) “em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha” abissal das/nas relações sócio culturais linguísticas entre brancos e indígenas, negros, migrantes, entre sociedades metropolitanas e territórios coloniais (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 32). Os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, negros, indígenas, toda a cosmovisão, cultura, línguas e ancestralidade passam a ser relegadas ao espaço marginal, abissal, do outro lado da linha, e assim, são invisibilizada, por não se encaixar em nenhuma forma de conhecimento com validade universal de verdade científica.

### 3.1 Um olhar decolonial aos saberes

Como lhes trouxe nos dois primeiros capítulos desta tese, o debate jurídico, político e linguístico entre os estados europeus representa o colonial sob uma barbárie, selvageria, sub humanidade, que precisa de salvação, educação, civilização. Como assevera Foucault (2006, p. 83), sobre a transição da sociedade soberana para a sociedade disciplinar, foi “desde o séc. XVI até o XVIII que a extensão histórica e a parasitagem geral da sociedade, efetuada pelos dispositivos disciplinares, tiveram uma série de pontos de apoio” como a colonização e disciplinarização escolar pelo exercício pedagógico. Segundo o autor (2006, p. 70-71)

Parece que esta disciplinarização foi feita pela primeira vez de uma maneira discreta, marginal e, estranhamente, como contraponto à escravidão. Na verdade, são os jesuítas, os adversários – por razões teológicas e religiosas – por razões econômicas também – da escravidão, que se opuseram, na América do Sul, a esse uso, presumivelmente imediato, brutal e altamente consumidor de vidas humanas, a esta prática da escravidão tão onerosa e tão desorganizada, outro tipo de distribuição, controle e exploração, por um sistema disciplinar.

Explica ainda que há uma vigilância permanente colocando os dispositivos disciplinares em prática, sobretudo, derivados pelas instituições religiosas e, em consequência, pelos ditames jurídico-políticos, pedagógicos da gênese da modernidade. Dialogando com Dussel (1993, p. 8), “1492 é a data do ‘nascimento’ da Modernidade, embora sua gestação leve um tempo de crescimento. [...] ‘nasceu’ quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como descobridor, conquistador, colonizador”. Desses dois posicionamentos tiro a reflexão acerca da gênese do poder colonial, sob uma “violência sacrificial” em que o “outro não foi descoberto como outro, mas foi ‘encoberto’ como o ‘si mesmo’”, o ‘encobrimento do não-europeu” (DUSSEL, 1993, p. 8).

Dussel (1993, p. 103) explica ainda que “Aquele mítico 1492 foi sendo diacronicamente projetado sobre todo o continente com um manto de esquecimento, de barbarização, de ‘modernização’”, de modo que o pior dos males coloniais é negar a terra aos povos originários. A colonização transferiu padrões europeus ao território conquistado, exercendo influência sobre os aparelhos, instituições e mecanismos de poder e saber. Assim, “houve toda uma série de modelos coloniais que foram trazidos para o Ocidente [...] uma colonização, um colonialismo interno”, em que o saber se torna um dispositivo de regulação da população pensada no âmbito do poder (FOUCAULT, 1999b, p. 121). Dispositivos que subsidiam hierarquizações frente às categorizações privilegiadas aos homens europeus em

detrimentos dos não-europeus. E essa discriminação geral, em longa duração histórica, interliga-se no presunçoso exercício de fundar hierarquias epistêmicas, linguísticas, culturais, pedagógicas e espirituais, uma vez que “a epistemologia imperial seguia situada no Norte, enquanto que os objetos de estudo estão situados no Sul” (GROSFOGUEL, 2010, p. 456).

E isso não ocorreu apenas no período colonial. O colonialismo cede lugar à colonialidade que abrange o poder, o saber e o ser. Como elucidado nos capítulos iniciais desta tese, após o desmanche da subjugação colonial, os espectros da colonialidade mantêm-se por séculos a fio e vem afetando as relações sociais, culturais e linguísticas dos sujeitos, defronte à posição sujeito no qual estão inscritos ou os relegam (FOUCAULT, 1996, 2007), sobretudo frente às concepções de (pré-)modernidade e (sub)desenvolvimento. E para compreender esse espectro de colonialidade, em sua “nordomanía<sup>17</sup>” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 14), que insiste em permanecer nas práticas discursivas, urge a necessidade de desconstruir essas epistemes da colonialidade do saber, do poder e do ser (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 410-424), para fazer ver a existência de múltiplas formas de conhecimento, via alteridade, heterogeneidade.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13) salientam que houve uma transição do colonialismo moderno à colonialidade em vias do processo de uma transformação das formas de dominação implantadas pela modernidade, sem alterar a estrutura centro-periferia em sua escala mundial. Diferenciando colonialismo de colonialidade, Quijano (2005) explica que o processo de imposição situado nos âmbitos econômicos e políticos (e aqui reflito sobre o âmbito político linguístico também), sob o crivo de um processo civilizatório de subjugação dos povos em contato por meio de forças políticas e/ou militares, forjando identidades em benefício da exploração dos colonizados e das riquezas do território para enaltecer a soberania do colonizador, é compreendido por colonialismo.

A colonialidade advém da dimensão simbólica da matriz colonial de poder que remonta ao processo histórico de fortalecimento do saber eurocêntrico em vias de dominação política e cultural, naturalizando determinadas hierarquias (raciais, epistêmicas, culturais, territoriais, linguísticas e de gênero), ao produzir subalternidades, obliterar conhecimentos, experiências, práticas sociais, formas de vida por meio da constituição e afirmação de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um

---

<sup>17</sup> Nordomanía foi o termo introduzido por José Enrique Rodó (ensaísta uruguaio do modernismo hispano-americano) para descrever o assujeitamento aos valores anglo-saxões predominantes nos Estados Unidos da América do Norte, frente ao choque cultural da/na relação entre o Norte e o Sul da América, de modo que a colonialidade impede a diversidade de epistemes e pedagogias serem exercidas no interior da sociedade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007).

pensamento único e sua imposição universal. Assim, do conhecimento e de sua produção eliminam-se as relações sócio culturais e linguísticas, suas práticas e contextos, sob a mistificante e ilusória ideologia de neutralidade científica.

Ao afirmar a pretensão universalizante de uma epistemologia exclusiva, a colonialidade reduz todo(s) o(s) conhecimento(s) a um único paradigma, ocultando, destruindo e menosprezando outros saberes/ línguas. Descontextualiza o conhecimento em seus âmbitos social, político e institucional, para conferir-lhe uma dimensão abstrata passível de universalização e absolutização, disposta a servir enquanto aporte teórico legitimador de todas as formas de dominação, e com isso, exclusão. E, mais que um modo de produção, um regime cultural, linguístico e civilizacional, o capitalismo (global) vem se impondo a todas as instituições sociais, ao modo de vida, comportamento e práticas discursivas dos cidadãos, reverberando a colonialidade da/na (in)consciência coletiva impeditiva de inscrição em outras práticas e afirmações.

Já a decolonialidade vai refletir sobre as múltiplas cadeias de poder, sobre os regimes complexos das relações de poder constituídas em seus níveis microfísicos, tendo em vista a porosidade existente entre as epistemes de cada país, língua, cultura. A decolonialidade é pensada como “um tipo de atividade (pensamento, giro, opção) de enfrentamento à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade”, é “embarcar em um processo de desprender-se das bases eurocentradas do conhecimento [...] e de pensar fazendo que iluminem as zonas obscuras e os silêncios produzidos por uma forma de saber e conhecer cujo horizontes de vida foi constituindo-se na sua imperialidade” (GROSFOGUEL; MIGNOLO, 2008, p. 34).

Assim, devemos ter em mente que, segundo Grosfoguel (2010), a colonialidade se manifesta nas dimensões econômicas, sob a divisão (inter)nacional do trabalho entre europeus enquanto territorialização central e “não europeus” enquanto espaços periféricos, marginais, organizada pelo “capital”; étnico-racial, ao privilegiar os povos europeus em relação aos “não europeus”; de gênero, ao acentuar a posição dos homens em relação às mulheres, constituindo-se de patriarcado; sexual, ao prestigiar a heterossexualidade em detrimento aos homossexuais e às lésbicas; espiritual, cujo parâmetro se dá no cristianismo, sem espaço para as relações entretecidas espiritualidades não cristãs e/ou não europeias; epistêmica, privilegiando a cosmologia e o conhecimento ocidentais defronte aos não ocidentais); e linguística, enaltecendo o prestígio às línguas europeias em detrimento das não europeias.

É perceptível que a matriz de poder colonial e/ou a colonialidade está presente na vida pessoal e coletiva (na fabricação de subjetividades e seu disciplinamento/ governo), mesmo após findar as administrações coloniais. Sob uma tradição eurocêntrica, a educação

linguística, social, cultural, histórica e ideológica, é (re)produzida em tensões/ disputas, em relações assimétricas de poder e resistências. Dito isto, corroboro a observação de que o pensamento decolonial é teórico, epistêmico, ontológico e político (linguístico). Esta perspectiva não abnega o pensamento clássico e/ou europeu, mas busca motivar outros sistemas de pensamento, reflexões, sob noções conceituais outras, epistemes outras, com o olhar voltado à competência intelectual de indígenas, afro-latinos, refugiados, surdos, feministas, *queers*, etc., exercendo o movimento questionador para o qual interroga os conceitos que apropriamos, seus lugares de enunciação, quais padrões de poder (moderno/ colonial, transgressor, des-obediente) se inscrevem. Busca ainda desafiar os modelos pedagógicos a lançarem luz à recuperação de histórias e culturas dos povos e sujeitos subalternizados, silenciados, invisibilizados, vilipendiados, de modo a incorporar nisso as formas de transmissão de conhecimento desses grupos, suas formas outras de ser/ estar/ conhecer o mundo.

Incita todos nós, professores, pesquisadores, estudantes, profissionais, tradutores/ intérpretes, a compreender, desconstruir e ressignificar nossas práticas, dizeres, discursos, sob uma superação política e epistemológica para além da atitude castradora da neutralidade, mas abrindo espaço para o entendimento da fluidez, heterogeneidade, porosidade, opacidade, alteridade, sua cosmovisão, ancestralidade e diversidade, atualizando-se constantemente. Solicita-nos alargar o espaço de produção do conhecimento para a instauração da possibilidade de falar com – em vez de falar de/sobre – outros mundos e saberes. De modo que, compreendo, nesse ínterim, a necessidade do aprofundamento do diálogo transcultural, translíngua da/ na produção de subjetividades, identidades/ identificações, da/ na relação entre os saberes e as práticas políticas. Questiono a dimensão política das/nas relações linguísticas.

### **3.2 Língua: uma invenção conjugada em práticas discursivas e políticas**

Ao retomar os movimentos políticos sócio culturais e educacionais desde o período colonial ao contexto contemporâneo, é possível observar que a discursivização da(s)/sobre a(s) língua(s) produziu diferenciações, hierarquizações e naturalizações de desigualdades humanas e culturais, uma vez que “as línguas e as organização hierárquica sempre fizeram parte do projeto civilizador e da ideia de progresso” (MIGNOLO, 2005, p. 94). Assim as línguas resultam em um produto da empreitada colonial inscritas enquanto dispositivos de controle e exploração de povos, territorializações e línguas, nomeados e descritos em detalhes sob um padrão, matriz, europeu.

Severo (2016, p. 12-13) afirma que “a discursivização da experiência colonial construiu e legitimou uma chave política e relativamente homogênea de leitura e interpretação das línguas e dos povos ditos colonizados”, exóticos, primitivos. A autora corrobora o pensamento de estudiosos decoloniais de que há uma invenção das línguas na empreitada colonial, do mesmo modo como a América e a América Latina também são invenções afetadas pelo dispositivo colonial. Explica que “A comparação e hierarquização das línguas a partir de uma chave filológica legitimaram discursos de dominação política de povos, reforçados pelo conceito naturalista de língua e de sua ‘evolução’”, de modo que “essas chaves políticas e epistêmicas não são mutuamente excludentes, mas se reforçam e se alimentam” (SEVERO, 2016, p. 15).

Severo (2016) apresenta uma concepção de língua para além de realidades autônomas e abstratas que aguardam serem descobertas e descritas, mas, enquanto ato próprio de descrição e nomeação, conforme os estudos da área da Linguística Colonial. Próximo das reflexões de González-Stephan (1994), Severo (2016, p. 16), também entende a gramatização e dicionarização das “línguas exóticas” como um agenciamento político (linguístico) fomentador de “condições para a emergência de uma série de gêneros discursivos escritos nas línguas locais, através das práticas de tradução”. Seja pela finalidade evangelizadora, seja pelo critério homogeneizador da civilização, nacionalização, a gramatização das línguas locais introduz o letramento nas sociedades orais, hierarquizando as práticas escritas aos sujeitos originários e demais colonizados. O que corrobora a invenção das línguas indígenas, concedendo aos sujeitos, culturas e línguas, alfabeto(s), nome(s), iniciado pela discursivização na matriz de saber-poder jesuíta com seus letramentos. Ressignificados, letramentos outros instauram-se devido aos deslocamentos políticos e ideológicos da soberania e/ou agenciamentos hegemônicos engajados da/ na sociedade.

Nos capítulos I e II desta tese trouxe nuances dos deslocamentos de sentido sobre a compreensão política de sujeito, língua e cultura, a partir de inscrições ideológicas dos movimentos sociais no qual indígenas e brancos se inscrevem e/ou foram inscritos na conjuntura histórica. Ressalto agora que as significações conferidas à representação de língua e identidade realizadas por parte da legitimação da/na escritura pela sociedade não ocorreu distante dos movimentos políticos (científicos) de cada época. Como informa Severo (2016, p. 18), “a concepção positivista de língua como unidades fixas passíveis de descrição, nomeação, classificação, repartição em unidades menores justificou e justifica políticas estatais de oficialização de línguas”.

Lagares (2018, p.17, grifos do autor) informa que

A ideia de ‘consenso espontâneo’, associada em Saussure a esse objeto relativamente homogêneo e estável que é a língua, só poderia ser concebida num ambiente social de intenso controle ideológico, com os instrumentos que o Estado nacional fornece, desde o século XIX, para construir a ‘comunidade imaginada’.

Lagares (2018) salienta que o “consenso” sobre a língua, sobre quem é falante legítimo dela ou sobre os modelos de correção que constituem um ideal compartilhado pelos povos, pela comunidade de fala, é resultante de um complexo conjunto de intervenções políticas sobre a realidade social da linguagem. Para o projeto de unificação política da colônia e do país pós-independente, a diversidade linguística do território se faz obstáculo à pretensa modernização social e ao desenvolvimento econômico. Com isso, “a consolidação da língua de colonização como elemento unificador da nova nação exige empreender políticas que tem por objetivo tornar as elites do país plenamente proficientes nesse idioma, consolidando a hierarquia social própria da realidade colonial” (LAGARES, 2018, p. 22). Assim, “a língua portuguesa torna-se a língua da elite administrativa, das autoridades jurídicas e eclesiásticas, dos donatários das capitanias hereditárias e, nessa medida compartilhada com a corte” (MARIANI, 2004, p. 21). Tem-se uma colonização linguística marcada pela oficialização da língua portuguesa no Diretório dos Índios (1757), um gesto político linguístico.

Para Mariani (2004), discursos sobre a língua configuram o imaginário de uma unidade e de uma homogeneidade a garantir a pretensa subjetividade social e geográfica. A fundação institucional do português como língua nacional, sua escritura, sistemas de normas e leis, constitui um processo ideológico de edificação de práticas discursivas e não discursivas pertencente ao que se quer compreender como nação. Oficializa-se a língua da nação (nacional), a visibiliza por meio da norma escrita e categoriza-a enquanto língua materna, expande-a, tornando a relação língua-nação um emblema de ordem sócio-política.

Como explica Chauí (2006, p. 54):

A relação entre língua e nação é uma construção histórica. A melhor prova disso é a ação dos Estados nacionais, no momento de sua consolidação, quando enfrentam a pluralidade de línguas e de linguagens (ou dialetos) preexistentes no território, pois este não era “nacional” e sim disperso sob várias formas (cidades, burgos, feudos, províncias). A ação estatal, por meio da lei e da escola, impõe uma língua única, de maneira que a língua nacional nada tem a ver com o “espírito do povo” ou o “caráter nacional”, mas é uma instituição social e política, historicamente determinada.

Com isso as demais línguas são discursivizadas, dão-lhes lugar, “um lugar organizado a partir de um domínio de saber linguístico, alimentado por um imaginário já pré-construído” (MARIANI, 2004, p. 29).

Para Mariani (2004, p. 30) “a colonização linguística supõe o estabelecimento de políticas linguísticas explícitas como caminho para manter e impor a comunicação com base na língua de colonização”, delimitando os espaços e as funções de cada língua. Uma das estratégias da política linguística é dar visibilidade à hierarquização linguística, organizar a hierarquia entre sujeito e línguas, sancionar e selecionar quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado, sem com isso amalgamar e/ou impedir a circulação das línguas e dos sentidos. A língua nacional, via política linguística, é fixada enquanto língua una e homogênea, que oferece uma suposta unidade e identidade à nação. Para tanto o monolinguismo se faz dispositivo estratégico, (im)põe em circulação a sua forma escrita em espaços institucionalizados (escolas, tribunais, igrejas) com uma descrição gramatical voltada para o ensino e a escrita, assegurando a estabilidade linguística idealizada.

Canagarajah (2013) nos faz refletir acerca da tríade colonialista (um povo, uma língua, uma nação), que se operacionaliza por meio da conexão desses elementos inventando a(s) língua(s) enquanto estável(veis), homogênea(s) e, isso implantou uma purificação, padronização e decodificação dos conjuntos fluidos dos recursos/repertórios móveis da(s)/na(s) língua(s), cultura(s). Assim, identidades são/ estão forjadas a uma língua, a um povo, a uma nação. Mesmo que o pesquisador esteja explicando sobre o domínio da língua inglesa nos Estados Unidos e Inglaterra, é possível corroborar a reflexão de que a tríade colonialista define o sujeito interpelado pela língua sob a categorização e idealização de “(falante) nativo” de uma única língua, fixando-o a um lugar, a um povo. E isso ocorre via legitimação da definição de que língua deve ser usada em detrimento à desqualificação (de si e/ou do outro) “falante” de outras línguas.

Sob uma perspectiva monolíngue (impositiva), a invenção de um “falante nativo” e da constituição para esta competência, toma “controle” amplo nos sistemas de conhecimento que regem, não apenas os processos de ensino-aprendizagem de língua(s), mas todas as práticas discursivas da/na tessitura social, cultural, ideológica. Se entendemos com Foucault (1996, 2007) que a episteme se constitui enquanto um conjunto de relações que unem, em um determinado período, as práticas discursivas que dão origem a sistemas formais de conhecimento e, que, independente de restrições e limitações a ele inerentes, tais sistemas de conhecimento, de modo gradual, se impõem sobre os discursos disciplinares. Com isso, vejo a necessidade de problematizar os efeitos de sentidos que se alocam nas condições políticas que

se fizeram/ fazem linguísticas, na tentativa de rastrear e desnudar as implicações que o político e a língua estabelecem nas relações de forças.

Ao retumbar as postulações de Orlandi (2007a) em que toda teoria é política, mesmo aquelas que almejam se abster dela, aventuremo-nos em sua “descolonização linguística” (ORLANDI, 2007c), indo além do jogo ideológico que marca as postulações sobre Política Linguística na Sociolinguística. Para tanto, “Descolonização linguística e descolonização do linguista vão juntas” (ORLANDI, 2007a, p. 7), assim, “damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter uma língua que não esteja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (ORLANDI, 2007a, p. 8). Problematizar Política Linguística é adentrar-se no escopo da (des)construção das formas sociais significadas para e por sujeitos históricos e simbólicos, nas suas formas de (in)existências, experiências, nos/dos espaços políticos de (seus) sentidos. É junto da autora que questiono “que discursos sobre a língua são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas?” (ORLANDI, 2007a, p. 8).

Abrindo um parêntese explicativo, enquanto perspectiva teórica, estudos acerca da Política Linguística originam-se no fim dos anos 1950, ganhando visibilidade nos anos de 1960<sup>18</sup> pelo olhar metodológico da planificação linguística, junto à disciplinarização da Sociolinguística. É um campo complexo, heterogêneo e polissêmico, constituído por linhas de intervenção que podem ser propostas por necessidades político-sociais, concernentes à descrição e à avaliação de situações sociolinguísticas como por exemplo: gestão da língua oficial do Estado; bilinguismo e plurilinguismo; minorias linguísticas e seu processo de gramatização; preservação de direitos linguísticos; inclusão de línguas indígenas no sistema escolar brasileiro; ensino de língua materna e estrangeira; respeito à diversidade linguística e etnocultural das comunidades indígenas e de outros grupos minoritários, como os surdos e os indígenas-surdos.

Seu arcabouço metodológico e analítico distingue o planejamento de *corpus* do planejamento de *status* e em gestão de políticas *in vivo* ou *in vitro* (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2013, 2016), estando atenta, sobretudo (durante anos a fio e a ordenamentos

---

<sup>18</sup> Para maior aprofundamento da historicização do aporte teórico em suas várias perspectivas vide Calvet (2007), Lagares (2018), Janson (2015), Orlandi (2007), Nicolaidese, Silva, Tilio, Rocha (2013), Di Renzo (2012), Correa (2014), Sá (2016), para citar alguns. Saliento que visitei essas obras para uma visão mais ampla e plural, de modo a questionar, problematizar e eleger os fios discursivos que somariam forças nesse momento de reflexão. Porém, poderão ser revisitados assumindo nuances outras em meu gesto analítico interpretativo em outros momentos, caso o amadurecimento intelectual suscite de novas construções de sentido.

correspondentes à algumas fases da teoria), à prática de caráter estatal-legislativo. Debruça-se sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (oficiais, nacionais, de minoria, entre outros), em que o planejamento linguístico se volta para a implementação das decisões sobre a língua por meio de estratégias políticas, de modo a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos.

Em Calvet (2007) e Oliveira (2013, 2016) compreendemos que o planejamento de *corpus* se relaciona às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização, etc.) e o planejamento de *status* se relaciona às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com outras línguas. Para os autores, as gestões de políticas *in vivo* ou *in vitro* aparecem diluídas dentro de políticas (etno)culturais, educacionais, de in(ex)clusão, de modo que o Estado é o principal articulador das políticas linguísticas, sempre em interação com outras instâncias organizadas de poder (*in vitro* sob uma relação mais verticalizada de poder e *in vivo* sob uma articulação de poder horizontal dentro um grupo). Assim, a gestão *in vivo* refere-se ao modo como as pessoas confrontadas com problemas de comunicação no cotidiano os resolvem, ou seja, uma prática, uma política oriunda dentro de um grupo, em um nível micro. A gestão política *in vitro*, por sua vez, refere-se ao trabalho em que linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições, para regular os problemas para, depois, os políticos estudarem estas hipóteses e proposições, fazerem escolhas, aplicarem-nas.

Em tessitura com o exposto até o momento, observo que as inscrições da perspectiva teórica da Política Linguística gravitam entre a reverberação de métodos eurocêntrico constituídos desde o discurso colonizador, como também se aproximam das causas minorizadas na esperança de dar fôlego de vida (provitalizações) às subjetividades, culturas e línguas que foram subalternizadas, direcionadas ao extermínio físico e/ou simbólico. Como observado no escopo das condições de produção desta tese (Parte I), em vias de dominação sociopolítica de povos, a(s) língua(s) lhe é(são) os instrumentos para tal empreitada. As populações originárias de nosso território, desde o período colonial até os dias atuais, foram e são alvo de inúmeros atos de políticas linguísticas, sejam/ estejam elas oficializadas ou não, para uma transmissão, normatização/ normalização e/ou apagamento.

Esses atos políticos denominados linguísticos são, em maior ou menor medida, atos sociais, que vislumbram regular o uso da(s) língua(s) em uma territorialização, comunidades, regiões do país, por meio de um modo iniciativo local e/ou impositivo via agentes de intervenção. Em certa medida, se inscrevem em movimentos políticos linguísticos que almejam

(re)afirmar sua cultura como uma identidade possível frente a provitalização/ revitalização/ e/ou silenciamento de (suas) língua(s). As inscrições acerca dos direitos linguísticos dos povos minorizados, sobretudo aos indígenas, com o amparo de práticas discursivas jurídicas (BRASIL, 1973, 1988, 2008), bem como aos surdos (BRASIL, 2002, 2005) são resultado de “ativismos linguísticos” (LAGARES, 2018), de processos “glotopolíticos”, de resistências ao poder da (mono)cultura linguística hegemônica, em gestos de políticas linguísticas transgressoras, decoloniais.

Ao compreender que as políticas linguísticas explícitas se inscrevem numa arena de disputas por meio de planejamentos, ora de *corpus*, ora de *status*, ora de ambos, e sob estratégias de gestão *in vitro* do que ocorre *in vivo* (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2013; 2016), nos capítulos iniciais desta pesquisa elenco acontecimentos discursivos que se conjugam nessa empreitada explícita de legitimação política, sejam elas estatais, jurídicas, acadêmicas, estético literárias, civis, em torno das línguas, definindo, categorizando, estabelecendo (des)pertencimentos, direitos, deveres. Trazer à baila a forma como o saber sobre a língua no Brasil se constituiu, é verificar como esse saber constituiu o “sujeito nacional”, o “cidadão brasileiro”, “sob a perspectiva de uma política de conhecimento sobre a linguagem, o que nos convoca tratar, também da ética, isto é, o modo como funciona, os princípios que fundamentam a vida social” (DI RENZO, 2012, p. 54). Citando rapidamente os movimentos reunidos nos capítulos I e II, tem-se políticas linguísticas explícitas:

- a) Todas as leis, decretos e tratados datados, promulgados por instâncias legitimadoras do Império/ Estado que (de)marcam (e dão manutenção ao) o processo de “civilização” (Bulas Papais, Diretório dos índios, Apontamentos para a civilização [sic] dos índios bravos do Império do Brasil, Código civil, Fundação do SPI, depois da FUNAI, CIMI; Estatuto do Índio);
- b) As Constituições Federais (de vários anos) e o Capítulo VIII, da CF de 1988;
- c) As orientações educacionais (PNE, BNCC, RECNEI, LDB);
- d) Cooficialização<sup>19</sup> de diversas línguas indígenas e da Libras;

---

<sup>19</sup> IPOL salienta que, até 2014, sete línguas indígenas foram declaradas línguas cooficiais em cinco municípios brasileiros: Tukano, Neengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira no Amazonas; Guarani em Tacuru (MS), Akwê Xerente em Tocantínia (TO), Mucuxi em Bonfim (RR) e Wapichana nos municípios de Bonfim e Cantá (RR). Informação disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipiosbrasileiros/>. Acesso em 02 jun. 2019. A Libras foi oficializada em 2002, com a Lei nº 10.436, somada ao Decreto nº 5.626/2005. E, mais recente, em Lei ordinária, a Língua Terena dos sujeitos entrevistada é cooficializada no município que residem: Lei nº 1.382, de 12 de abril de 2017, “dispõe sobre a co-oficialização da Língua Terena no município de Miranda/MS. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/m/miranda/lei-ordinaria/2017/139/1382/lei-ordinaria-n-1382-2017-dispoe-sobre-a-co-oficializacao-da-lingua-terena-no-municipio-de-miranda-ms-e-da-outras-providencias>. Acesso em 13 ago. 2020.

O Diretório dos Índios (1757) é destacado como uma das políticas linguísticas de assentamento jurídico deflagradas no nosso território como forma de inibir as gestões de língua “*in vivo*” correntes na conjuntura social invadida. Promove o apagamento de inúmeras línguas indígenas em política explícita, desconstruindo as formas de significação do que é ser/ estar sujeito, para dispor/ impor “*in vitro*” uma subserviência aos moldes de uma organização social, política e juridicamente “urbanizada”, via administração institucional, por meio da nomeação de vários agentes em posições sujeitas trazidas da metrópole. Destitui o *status* da Língua Geral, para compor um planejamento de *corpus* e, voltado à instituição, de *status* relegando prestígio à língua da Coroa, a língua portuguesa. De modo que o letramento, no processo educacional, se molde a parâmetros outros de disciplinamento, somado a tudo o que o ensino de língua(s) implica: cultura, ideologia, política, governo de corpos e “religião cristã” naquele momento. Isso denota o quanto a acentuação de assimetrias linguísticas, por meio do silenciamento das línguas indígenas, se aloja alicerçada em investimentos sucessivos/ contínuos de desvalorização e opressão dos povos originários, relegando às línguas locais apenas a margem (da margem) política (nacional/ da nação que se quer determinar).

Caminhando para a construção de uma identidade nacional (por essência, homogênea, monolíngue, monocultural), os “Apontamentos para a civilização [sic] dos índios bravos do Império do Brasil”, deliberado por José Bonifácio em 1823, institui-se enquanto política linguística explícita ao impor práticas discursivas, filiadas à relações de saber-poder da/na língua. Forjam-se processos outros de identificação a reforçar a necessidade de deslocar e interromper a “incivilidade dos indígenas”, sob a adoção dos costumes e sociedade, em vias de continuidade da subalternização e de instituições de condições de obediência e submissão à cultura e à língua da “autoridade”, limitando-os para, apenas, ter a ilusão de ascender sócio politicamente, sem, de fato, criar caminhos para que possam ocupar o posto de autoridade detentora do saber-poder que se quer hierárquico. Fomentou-se, direta ou indiretamente, a política de incentivo à mestiçagem (apuramento/ branqueamento da raça) por meio do casamento com brancos, a ausência de ações de preservação de um patrimônio linguístico local, sem ações afirmativas para as comunidades, pois o foco era o desaparecimento linguístico daquilo que rotulavam como inferior, marginal, subalterno, incível. Suas línguas indígenas continuam a ser enfraquecidas no seio das comunidades originárias, devido ao espaço, cada vez mais, invadido da língua (supostamente) majoritária. A invasão continua, mas não sem resistências.

Prova dessa resistência originária, são os incontáveis movimentos silenciados da/na História que, mesmo não havendo todos os seus nomes, datas e encontros identificados na

historicidade (amordaçada), provocaram a significação da língua materna indígena como dispositivo de saber-poder. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) vem se inscrever, em âmbito nacional, como o primeiro ato político linguístico de legitimação da língua indígena no cenário educacional. Confere uma “autorização” para que os originários sejam alfabetizados “na língua do grupo”, “com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressivamente e harmonicamente, à comunhão nacional”. Regula a situação jurídica dos indígenas, definindo-os enquanto “sujeitos” (índio ou silvícola) e comunidades ou “grupo tribal”, permitindo-lhe o investimento da “plenitude da capacidade civil”. Mesmo que haja espaços de existência e resistência indígena no documento, seu caráter integracionista implícito e explícito (via espectros coloniais) ainda o torna alvo de críticas. Das e nas legislações subsequentes, destaco o empreendimento estratégico de resistência sociocultural e linguística dos povos indígenas em buscar promover dispositivos/ mecanismos de construção da consciência da identidade étnica, da defesa da própria língua, em todos os espaços, para além de qualquer margem ou subalternidade.

Numa pretensa observação das possíveis políticas linguísticas implícitas (*in vivo* que permeiam as práticas linguísticas, seus repertórios, sociais) destaco:

- a) Carta de Pero Vaz de Caminha que traz ao novo continente formas de leitura e interpretação com base nos ditames europeus;
- b) Processo de letramento jesuítico;
- c) Discursos de asseveramento (res-significações) de escambo, escravização e promoção da “guerra justa”;
- d) Criação e fomento de movimentos indígenas e apoiadores que, em gestos de resistências ao poder hegemônico, unem-se realizando protestos e manifestações contra as violências físicas, linguísticas e epistêmicas atentadas contra os indígenas: Comissão Pro-Índio (CPI) e várias outras associações similares, Associação Nacional de Apoio do Índio \_ ANAÍ-BA, ANAÍ-RS, CPI-AC, CPI-SE, CPI-SP, CPI-RJ, e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), União Nacional dos Índios (UNI);
- e) Atuação de Ailton Krenak na discussão da inserção do Capítulo “Dos Índios” da/na Constituinte, sua liderança na UNI, orador da proposta junto ao Congresso Nacional em 1988;
- f) Todas as lutas por direitos (linguísticos, políticos, educacionais, culturais) investidas por movimentos de resistência indígena/ surda para ver especificado, do/no discurso jurídico da administração pública, suas práticas (políticas, culturais, linguísticas,

pedagógicas, multimodais) legitimadas enquanto direitos percebidos na atuação prática escolar, no processo de formação docente e no convívio social, como expresso no quadro 2 (p. 92-95 desta tese);

- g) Os estudos e publicações de pesquisadores indígenas (Jecupé, Krenak, Munduruku, entre outros) exposto nesta tese, uma vez que promovem uma escuta atenta a historicidade marcada em seus povos ancestrais, permitindo que saberes, cosmologias e reflexões locais alcancem visibilidade e espaço de fala e de escuta no meio acadêmico científico, valorizando, não apenas a episteme, mas a cultura, a espiritualidade e o modo de ser/ existir como indígena, como sujeito.
- h) Os estudiosos e pesquisadores apresentados no estado da arte (introdução) de minha pesquisa, por sua determinação em situar, academicamente, a língua de sinais indígenas para além de uma variação/ regionalização da Libras, destacando o impacto que a invisibilidade dessas línguas e culturas da/na subjetividade de sujeitos, comunidades, povos.

Essa construção de uma “ética linguística” não define, portanto, apenas sujeito, língua e ciência, como também imprime determinados tipos de relações, distinguindo-se de outros, pois, “[...] ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela” (seja pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso a publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas, entre outros) “estão se praticando formas das políticas da língua, ao mesmo tempo em que, para identificá-la, se está produzindo seu conhecimento” (GUIMARÃES, ORLANDI, 1996, p. 47) sob uma configuração, categorização, própria, particular. Como afirma Severo (2020), por isso é pertinente estabelecermos um diálogo entre Política Linguística, Linguística Colonial e Pós-colonial, “em busca dessas vozes silenciadas e problematizando, inclusive, as epistemologias homogeneizantes e generalistas que contribuíram para construir fronteiras linguísticas, territoriais, identitárias, segregando, diferenciando e hierarquizando”.

Para a pesquisadora, as políticas linguísticas críticas, quando problematizam os processos históricos de normatização e generalização linguística, promovem um exercício de busca, construção e consolidação de uma política comprometida com o multilinguismo e a pluralidade, que ressignifica o conceito de língua que tem orientado as políticas linguísticas dominantes. Desconstrói-se o paradigma da língua problema, fortalecendo as relações de forças que engendram o saber-poder em prol da língua vista como constitutiva das vidas dos sujeitos

e, portanto, da política, em seus diferentes níveis de atuação e intervenção. Mas, Lagares (2018) nos alerta: os estudos analíticos e metodológicos em políticas linguísticas dissociados da comunidade de falantes, de seus objetivos, de suas nuances identitárias/ identificatórias, reverberam o colonialismo remanente, implicando com isso estereotipações, pré-conceitos, que corroboram a manutenção da racialização, subalternização e marginalização das línguas, identidades e sujeitos, pois não desvincula-se das práticas eurocêntricas, hegemônicas, de compreensão de mundo, do outro, da língua do outro.

É mediante ao movimento político linguístico implícito emergido, analisado, motivado pelas comunidades de fala, de sinalização, por agentes brasileiros engajados nos estudos e debates de política e planejamento linguístico no Brasil, estejam eles nas mais diversas localidades do nosso país, do nosso continente, e/ou em grupos de trabalho nas Universidades (Fluminense, do Sergipe, do Ceará, na UFSCar, na região norte e centro-oeste e também na região sul do Brasil - que pesquisam política linguística sob um viés crítico), somado a projetos de ampliação de políticas linguísticas que visam a educação multilíngue/ translíngue/ transcultural, ao reconhecimento, legitimação e promoção da diversidade linguística indígena e de línguas nacionais que não tem estatuto de oficialidade, às políticas voltadas para línguas indígenas (a Década das Línguas Indígenas 2022 a 2032), línguas nacionais africanas e muitas línguas de sinais, e o crescimento de visibilidade a tantos pesquisadores surdos, indígenas e africanos voltados para as ditas minorias linguísticas sob um olhar mais alargado situado multilíngue, multimodal e efetivamente comprometido com uma prática social e as demandas das necessidades locais, que volto minha atenção para o postulação teórico analítica de Spolsky (2004, 2007, 2012), ao pontuar a Política Linguística como práticas, crenças e gestão, no item a seguir.

### **3.3 Cada um pode revelar uma política linguística diferente**

No Século XXI, o monolingüismo não é mais a política linguística mais simples, como nunca fora (necessariamente), uma vez que, desde o seu início colonial, o padrão linguístico “americano” foi/é marcado pela diversidade das/nas práticas linguísticas. Spolsky (2004, 2007, 2012) chama atenção para os (novos) desafios políticos linguísticos ao refletir que o Estado-nação monolíngue existe ideologicamente, distinguindo-se da prática linguística observável no amplo território e populações que o constitui. Mesmo que o multilingüismo legitimado (e/ou em militância por legitimação) pareça, para Estados de governo, ser produtor

de problemas pragmáticos para o controle político central/ social, as autoridades jurídico-estatais fomentam a ilusão de que um governo “moderno” “ativo” tem melhor e mais fácil condução a partir de um único idioma, oferecendo (enquanto suporte/ reconhecimento) serviços de tradução/ interpretação para o (menor) número possível de usuários de outras línguas (cooficializadas \_ isso quando ocorre\_, a maior realidade em nosso país não detém este serviço, nem para indígenas, nem para surdos, quiçá, surdos-terena). Com isso, acolher, autorizar, manter um multilinguismo tem um preço. E será que a sociedade hegemônica está disposta a pagar?! Como fica essa dívida? Em que medida se atesta a (im)potência do gerenciamento da(s) língua(gens)?

Spolsky (2004, 2007, 2012) salienta que a política linguística é uma questão de escolha. Seja a escolha de um som específico, ou expressão, ou de uma variedade específica de linguagem; seja a escolha feita regularmente por um indivíduo, ou um grupo de indivíduos socialmente definido, ou um órgão com autoridade sobre um grupo definido de indivíduos; seja, ainda, as escolhas que corroboram o comportamento linguístico (práticas de língua/gem) do indivíduo ou grupo; seja a ideologia ou as crenças sobre a língua(gem) do indivíduo ou grupo; e/ou escolha implicadas e explicitadas em gestão formal da língua(gem) ou nas decisões de planejamento de um órgão autorizado. Para o autor, a política linguística possui características, níveis e domínios distintos. Sua problematização amplia o olhar acerca da heterogeneidade e alteridade constitutiva do campo polissêmico da política linguística.

O escopo multifacetado descortinado por Spolsky (2004, 2007, 2012) possui uma categorização para fins de definição conceitual que, distintas aqui para a melhor compreensão de sua construção nocional, não representa uma conjugação dos elementos cada um por si, mas ao contrário, comungam-se, coadunam-se, (des)constroem-se, imbricam-se em sua constituição própria. O autor destaca a primeira característica sob o crivo da divisão tripartite da política linguística em “práticas linguísticas”, “crenças linguísticas e ideologia”, e as “políticas e planos explícitos resultantes da gestão linguística ou atividades de planejamento” que tentam modificar as práticas e ideologias de uma comunidade. Marcando a segunda característica, ressalta que a política linguística não se preocupa apenas com variedades nomeadas de língua(gem), mas com todos os elementos individuais em todos os níveis que a compõem (pronúncia, ortografia, escolha lexical, gramática, estilo, linguagem im-própria, linguagem racista, linguagem obscena, linguagem in-correta, etc.).

O domínio da política linguística, por sua vez, pode vir inscrito em/a qualquer grupo ou comunidade social, política ou religiosa definida/ definível (família, equipe esportiva, bairro, vila, local de trabalho, organização, cidade, estado-nação, aliança regional). Spolsky (2004)

elucubra que a política funciona em uma relação “ecológica” complexa, em uma gama diversa e distinta de elementos variáveis e fatores (não) linguísticos, uma vez que, a relação pode ser casual, causal, e/ou difícil de estabelecer. Nesse ínterim, as decisões específicas de gerenciamento de língua(gem) são implementadas com resultados, muitas vezes, imprevistos, tendo em vista o modo como (re)verter uma mudança de língua(gem) ou atividades de (re)nascimento da língua(gem) (re)produz novas e/ou (in)desejadas formas/ práticas/ repertórios languageiros assumidos (ou não) pelos sujeitos a elas destinados.

Se me permite, caro(a) leitor(a), entrecruzar os fios discursivos das postulações de Spolsky (2004, 2007, 2012), junto a um possível gesto interpretativo decolonial e desconstrutivista (que me constitui), quero refletir contigo a seguinte sentença que traduzi do autor: “o efeito do domínio colonial ainda é mais forte do que a ideologia política” (SPOLSKY, 2004, p. 14). Para essa discussão trago o questionamento de Souza e Ribeiro (2007, p. 127): “Quando o Estado subsidia e implementa políticas linguísticas no intuito de incluir falares indígenas [e surdos], pode se dizer que está em curso uma política inversa a dos colonizadores?”. Entremeando tais fios discursivos ao transcurso explicitado nas condições de produção, atrevo-me inferir que o social, o político, o histórico, nos atos políticos linguísticos são/ estão imbricados. Explico.

Ao longo do percurso disperso da/na história da construção identitária de uma língua, um povo, uma nação (CANAGARAJAH, 2013), sua pretensa unilinearidade “inventa” um universalismo conjugado sob o escopo de um imaginário de modernidade, que se (re)verbera em uma metanarrativa de “regulação social” (global) com orientação epistemológica, política e cultural do “norte imperial” (SOUSA-SANTOS, 2004a). Problematizo que, mesmo que os atos políticos (con)cedam uma (suposta) emancipação social/ cultural aos povos minorizados, legitimando/ cooficializando sua(s) língua(s), (con)ferindo espaços de visibilidade, de “pertinência” identitária/ identificatória, faz inegável a subordinação imperial do sul ao norte. Sousa-Santos (1995, p. 8) vai afirmar a existência de uma primazia teórica e política nas relações desiguais entre norte e sul, sobretudo na explicação ou compreensão do mundo contemporâneo: “Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou no fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória”.

Dito isso, atrevo-me compartilhar que, meu gesto de leitura de Spolsky (2004, 2007, 2012), suscitou-me a inquietação de que a política linguística do Estado brasileiro “privilegia/prestigia” a(s) língua(s) importante(s) do ponto de vista geopolítico e econômico,

via espectro do “domínio colonial” que, seja em assujeitamento ao poder ou em sua resistência, assombra as relações sociais, linguísticas, culturais, sobretudo, educacionais. Acredito que, um efeito de sentido possível à “ideologia política”, se problematize, justamente, no campo semântico da categorização. Spolsky (2007) salienta que a análise da legislação oficial(izada) não reflete a “real” política linguística de uma sociedade, uma vez que as práticas sociais, as representações (crenças e valores conferidos à) de língua da comunidade/ territorialização produz seu próprio empreendimento da/ na língua(gem). Assim, a legislação política que versa sobre a língua acaba por ser, de algum modo, interpelada pelo domínio colonial, haja vista seu incisivo disciplinamento e fabricação de subjetividade (FOUCAULT, 1999a), presentificado, capturado, mesmo em políticas de línguas que se querem “alheias” ao poder hegemônico.

Retomando Foucault (1999a), não podemos considerar/ descrever o lado “negativo” do poder, como algo que exclui, oprime, censura, recalca, esconde, abstrai, mascara, o filósofo nos alerta acerca do lado produtor do poder. O poder produz! Produz condições de existência, produz campos de objetos, produz rituais de verdade, “o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” de poder, “[...] Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber” (FOUCAULT, 1999a, p. 148). Dessa forma, compreendo que o conhecimento/ o saber, a língua, a cultura, a ideologia, a política é um produto da heterogeneidade da/na História, uma construção humana, filiada a relações de poder. Arrisco-me dizer que, o saber (o conhecimento, as cosmologias, as políticas de línguas, de cultura, as etnociências) nunca estão dados *à priori*, com sua existência solta no ar, a busca de ser descoberta, traduzida, agarrada, materializada em palavras. Todos, sem distinção podem se “empoderar”, nem que para isso sejam/estejam resistência(s). O poder circula, só funciona e se exerce em redes, funciona em cadeia, passa pelos indivíduos (FOUCAULT, 2007).

Deve estar se perguntando o porquê desta digressão enunciativa. Esclareço. Leio Spolsky a partir das tessituras teóricas que me constituem e (re)produzem um gesto de interpretação que, mesmo tentando abster-me delas, para entender o autor em sua “essência”, leituras outras me perpassam, mesmo que inconsciente, pois se inscreveram em minha subjetividade. Da mesma forma que, no seu olhar, caro(a) leitor(a), leituras outras te constituem e podem fazer emergir outro(s) efeito(s) de sentido. Problematizar as noções de política linguística sob o crivo dos preceitos basilares da vertente francesa da Análise do Discurso, é buscar estabelecer pontes às disciplinas que seguem, muitas vezes, em linhas abissais de reflexão. Quero que, analistas como eu, ampliem e pluralizem seus olhares, pois percebo a necessidade decolonial de repensar epistemologias.

Quando Spolsky (2007) elabora o conceito de Fishman acerca do “domínio”, explicitando que cada domínio (espaço social – casa, família, local de trabalho, bairro, escola, instituição religiosa, governo, mídia [pública ou privada]) possui sua política própria, com algumas características controladas internamente e outras sob a influência ou controle de forças externas (“participantes, localização e tópico”), tais escolhas linguísticas regulares são feitas por um indivíduo, e são determinadas por sua compreensão das escolhas/ variedades linguísticas (recursos linguísticos) que se querem apropriadas(os) ao domínio. O autor salienta que as três características, participantes, localização e tópico, distinguem o(s) domínio(s) (entre si) a saber: os participantes de um domínio são caracterizados não como indivíduos concretos, mas sujeitos interpelados pela língua, percebidos pelos papéis sociais e as relações que exercem, pode assumir papéis diferentes em diferentes domínios, e desse modo, pode motivar-se a (des)favorecer crenças/ valores linguísticos de um domínio quando está inserido em outro; o local estabelece a “conexão” dos “papéis sociais” aos domínios em que os sujeitos estão inscritos, subsidiado por normas; o que faz com haja uma espécie de controle dos “tópicos” que devem ou não ser considerados enquanto escolhas/ variedades linguísticas em um determinado local, o que é apropriado (não) falar no domínio.

Spolsky (2007) defende que qualquer indivíduo pode desempenhar diferentes papéis em diferentes domínios, ressaltando que cada um desses âmbitos de uso possui sua própria autonomia e política (em certo sentido), uma vez que não escapa das forças internas ou externas que sofre. Assim, as escolhas regulares feitas por um indivíduo são determinadas por sua compreensão das escolhas linguísticas apropriadas ao domínio. Retomando a reflexão tripartite de política linguística que Spolsky (2004, 2007, 2012) tece, para melhor compreendermos sua constituição junto ao âmbito dos domínios, cada um dos três componentes produz “forças significativas” que explicam as escolhas linguísticas dos participantes, as decisões de gestão, via gerenciamento implícito ou explícito do idioma, estabelecem limites, possibilidades, pressões, (des)legitima os agentes de mudanças.

As práticas de língua(gem) são os comportamentos e escolhas observáveis dos sujeitos, as características linguísticas escolhidas, a variedade e/ou variante de língua(gem) utilizada e se constituem enquanto uma política, na medida em que são regulares e previsíveis, que marcam a adequação ou alienação em relação à (sua) comunidade (de fala), mesmo que os “participantes” possam (re)lutar a admissão de tais escolhas (SPOLSKY, 2012, p. 5). É considerada, pelo autor, como o “mais forte de tudo”, pois na ausência das práticas linguísticas não há modelo disponível de língua(gem) para apre(e)nder.

A crença sobre a linguagem é tida como o segundo componente importante para a política linguística, pois aquilo que é considerado como mais significativo enquanto crenças expressa-se junto aos valores atribuídos às variedades e características conferidas à língua(gem). Distinguindo-se, em certa medida, das práticas, é mediante o papel desempenhado pelas variedades linguísticas na identificação (seja de um grupo, nação, classe educacional, região, herança étnica) o valor se diferencia e é correspondente à crença, de modo que outras variedades acabam por ser estigmatizadas. Ou seja, representam os valores de cada variedade/variante linguística e suas crenças atribuídas pelos membros de uma comunidade de fala em relação à importância desses valores (SPOLSKY, 2012, p. 5).

Em interrelação a esses dois componentes, Spolsky (2012, p. 5) traz-nos o gerenciamento/ gestão da língua(gem) enquanto terceiro componente constitutivo da política linguística, expondo-o enquanto os esforços explícitos e observáveis de alguns “participantes” ou grupo da comunidade de fala que, acreditando/ afirmando ter autoridade sobre os demais participantes do domínio a que estão inscritos, julgam-se capazes de modificar as suas práticas e crenças linguísticas, encorajando-os ou forçando-os a usar uma variedade/ variantes/ recursos/ repertórios linguísticos diferentes. Para o autor, sua forma mais “óbvia” de materialização da gestão linguística está nas leis, constituição estabelecida pelo Estado-nação, determinando algum aspecto do uso ou da exigência de uma língua específica como meio de instrução, ações governamentais, sob um caráter “oficial”. Mas outras autoridades também podem ser exercidas por escolas, igrejas, pelos pais e/ou familiares quando optam ou mudam a exigência de uma língua ou repertório linguístico ou tópico em dado local/ domínio. Ainda assim, todos esses elementos da/na política linguística não asseguram apenas a “pretendida” harmonia e realização plena da língua(gem), seu funcionamento, e nem que todos os seus planejamentos são automaticamente bem sucedidos, tampouco, isentos de conflitos.

O modelo conceitual de política linguística explorado por Spolsky (2004, 2007, 2012) envolve uma série de comunidades de fala, níveis sociais ou domínios definidos, que vão desde a família por meio de várias estruturas e instituições sociais até, e incluindo, o Estado-nação e agrupamentos supranacionais, cada um com suas devidas pressões para a escolha da língua(gem) no engendramento entretecido por interesses internos, práticas linguísticas externas, sistemas de crenças e ideologias linguísticas, junto aos esforços de gestão linguística. O que não ocorre sem embates linguísticos, uma vez que, dada a relevância das forças externas, maior é a complexidade das escolhas linguísticas dentro do domínio. Segundo Spolsky (2012), de todos os domínios, a escola revela-se um dos mais complexos.

Os participantes do cenário escolar trazem consigo as práticas e crenças de uma sociedade complexa e cada vez mais multilíngue, pois se trata de um domínio comprometido com a gestão linguística. Sob categoria de alunos, os participantes desse/nesse papel social são/estão submetidos a processo de modificação de suas crenças e práticas linguísticas, sob o crivo do papel social dos outros participantes, professores e gestores escolares. Idade, sexo, *status* social, experiências, treinamento, nível de habilidade e motivação da/na variedade ou variante de linguagem que conhecem, e, seu nível de proficiência, são dimensões críticas que compõem a heterogeneidade/ diversidade de um alunado, deste papel/ participante. Para Spolsky, quanto mais jovens eles são, mais provável é que seu padrão de língua(gem) reflita o padrão de língua(gem) de sua casa, de modo que as experiências tecidas no domínio doméstico, na vizinhança e em outros lugares, os expõem a várias práticas linguísticas, desenvolvendo neles crenças sobre a língua(gem), cujos valores se atribuem às variedades linguísticas mediante a exposição de tentativas de modificação e/ou consolidação de suas práticas linguísticas e crenças. Nesse ínterim, crianças, jovens e/ou adultos, chegam à escola com habilidades de língua(gem), comportamentos e valores estabelecidos.

Do mesmo modo, docentes, gestores escolares e todo corpo institucional escolar (outros profissionais que constituem a comunidade escolar, grupo de pais de alunos, membros do conselho escolar – seja local, municipal, estadual, federal, religioso, ativistas, etc.), apresentam (dis)similaridades sociais, econômicas e linguísticas junto aos discentes e entre si. Todos esses participantes trazem consigo crenças e valores que, de algum modo, precisam ser levados em consideração, e que podem (ou não) funcionar e/ou exercer autoridade/controlar da/na gestão da política de educação linguística. Isso afeta e provoca uma subjacente multiplicidade estrutural dos padrões de educação linguística nas implicações teórico-práticas, sobretudo, quando se estabelece uma “competição” de língua(gem) (vernáculos, dialetos, variações) junto à língua nacional/ oficial.

Decorre, então, uma espécie de transição (forçada) da variedade doméstica/ local da língua(gem) para a “variedade” escolar nacional, a exemplo da/na educação em um “idioma” que, de modo gradual, passa a outro e/ou, em vias de manutenção de um idioma, passa-se de uma língua para o uso de duas no domínio, local e tópico. É por meio de programas, projetos, implementações curriculares, tipologias que se constrói a representação do estado de “desenvolvimento” de cada “língua de instrução potencial”, ao denominar as variedades dos/nos idiomas, ano ou nível de instrução necessário, quantidade de tempo alocado em cada atividade (semanal, meio, tópico, disciplina) de ensino-aprendizagem, alocação da língua materna e seu (des)valor da/na política de ensino (SPOLSKY, 2012, p. 10).

Das/nas forças internas do/no domínio escolar, Spolsky (2004, 2007, 2012) denota o papel social exercido pelos participantes da escola (diretor, professores e outros profissionais – motoristas de ônibus, secretárias, faxineiros, cozinheiras, etc.) devido às implicações frente a determinação do domínio em (re)verberar seus próprios objetivos educacionais e linguísticos. Esse exercício se conjuga e se comunga a partir das escolhas acerca do que é representado como métodos “apropriados” para alcançá-los, que se imbrica, sobretudo, ao que tange ao enquadramento e correspondência de normati(li)zações de política(s) linguística(s) já inscritas em sua(s) subjetividade(s) ou em suas filiações, via (não) afetamento de “autoridades” externas ao domínio escolar em/pela imposição/ estabelecimento/ proposição de metas e métodos.

Spolsky (2012, p. 11) salienta que essa “autoridade”, que (des)loca as políticas da/na escola, podem ser os pais de alunos trabalhando como membros de um conselho escolar, ou inscrito neste papel devido seu poder financeiro; podem ser líderes religiosos ou organização religiosa; pode ser um conselho escolar eleito de modo democrático com autoridade sobre várias escolas da região, pode ser atribuída a um órgão local (conselho municipal) ou centralizado (sob o controle do governo central, sistema federal, dos governos estaduais ou provinciais), ou ainda, em sistemas coloniais, cuja autoridade se aloja sob um governo metropolitano.

Cada arranjo de participantes do domínio escolar provoca efeitos distintos no estabelecimento e implementação de tópicos nesse local, de modo que os embates lhes são inerentes. Spolsky (2004, 2007, 2012) exemplifica. Os pais podem favorecer uma língua e os professores outra; o diretor pode tentar implementar uma política que difere dos desejos dos níveis mais altos e mais baixos da conjuntura social; os governos nacionais podem selecionar políticas consideradas inadequadas em determinadas regiões; os governos estadual e federal podem variar; grupos religiosos podem discordar da política do governo. O autor destaca, porém, que o fato de o ensino se realizar em uma sala fechada, de difícil observação por externos, aumenta o poder do exercício dos professores, uma vez que os sistemas complexos de controle são configurados sob uma dispersão. Mas, ao mesmo tempo, isso (não deixa de) implica(r) em uma disposição de manutenção ou (trans)formação das crenças e valores da língua(gem), via gestão/ gerenciamento linguístico disponível nas práticas exercidas pelas autoridades deste domínio. O que incorre em uma política linguística educacional, muitas vezes, construída/ representada em ditames mais implícitos que explícitos.

Isso coaduna afirmar que a escola, o domínio escolar, é componente chave na política linguística nacional, pois tem a maior probabilidade de ser afetado amplamente (desde os domínios políticos de pais, religiões, bairros, aos domínios políticos linguísticos de

governos), e/ou suscitados como alvo de intervenções ativistas em apoio a uma variedade ou outra da/na língua(gem). Spolsky (2012, p. 15) enfatiza que o estudo da política linguística, sobretudo a política de ensino de línguas, se faz um dos campos mais complexos e desafiadores, dado sua amplitude e distinção. Destaco aqui, ainda, a relevância do domínio familiar, com sua política linguística, em que se inclui as crenças acerca do processo de aquisição da língua(gem), sobre as línguas específicas e sobre a relação entre línguas e sua apreensão/ letramento.

A importância de compreender como Spolsky identifica esse domínio se estabelece tendo em vista que minha pesquisa se concentra no gesto interpretativo da entrevista com surdo-terena, da matriarca e de seus irmãos, ou seja, toda a família, que milita/ luta enquanto agentes promovedores de movimentos de visibilização e conquista de espaços para sinalizar a existência de sujeitos multifacetados, translíngues, transculturais, para além da territorialização de sua comunidade, cidade, escola(s), pois corrobora e reverbera um movimento nacional de luta pelo direito linguístico e político dos surdos-indígenas e suas línguas de sinais étnicas.

Essa ampliação do olhar à política linguística enquanto ciência tecida por Spolsky (2004, 2007, 2012), agrega a compreensão de que as crenças ou ideologias linguísticas vinculam-se a atitudes socioculturais de modo a abranger uma discussão entretecida nos/pelos segmentos sociais junto aos papéis exercidos por seus participantes, aos questionamentos das crenças e valores linguísticos, e aos comportamentos e práticas que os constituem/ fortalecem/ (des)constróem. No âmbito das políticas linguísticas privadas, o domínio familiar corrobora a construção de “verdades”, frente aos valores e práticas exercidos entre seus participantes. Os esforços para promover ou silenciar uma língua(gem), suas variantes/ repertórios, variações etc., não ocorrem de modo (plenamente) (in)consciente. O que se têm são decisões/ escolhas realizadas por políticas linguísticas familiares, em que o(s) seu(s) planejamento(s), sua(s) intervenção(ções), prática(s), podem ser/estar explícitos/ tácitos frente ao uso da(s) língua(gem)s dentro de casa, no seio da relação familiar. Essas decisões familiares, em certa medida, buscam controlar, disciplinar, as práticas, crenças e valores da/na língua(gem), seus “tópicos”, frente a localização e os papéis dos participantes. Do mesmo modo que ocorre em outros domínios, a relação entre os participantes também possui níveis de “autoridade”, via agentes (des)legitimadores da aquisição, manutenção de uma determinada língua(gem)/ repertório, variantes.

É no capítulo de análise dos recortes que busco compreender como (a falta de visibilidade às) políticas linguísticas afetam a constituição subjetiva dos sujeitos indígenas-surdos de etnia terena, valendo-me do escopo teórico transdisciplinar que se tecem junto às postulações de Spolsky (2004, 2007, 2012) acerca da política linguística (familiar e escolar,

sobretudo). Como exposto nas condições de produção da pesquisa e dos sujeitos pesquisados, o acontecimento discursivo que se faz arquivo de escavação das regularidades, as entrevistas e o I Encontro dos Surdos Terena, também pode ser entendido como um ato político linguístico, a partir da visada (minha interpretação de) Spolsky (2004, 2007, 2012). Vou tentar explicar.

A Mãe Terena, ao organizar o Encontro, o faz em ato político frente ao embate (combate) linguístico que a transpassa. Diante às relações de forças inscritas aos jogos de saber-poder, jogos de (vontade de) verdade que subalternizam o processo identitário/ identificatório de sua família, de suas línguas, das culturas que lhes fazem corpo, assume-se em resistência (FOUCAULT, 1999a). Se posiciona numa ordem do discurso própria e denuncia a exclusão das políticas linguísticas da/na família que não alcançam espaço na (nas bordas marginais da) sociedade. Como expresso em R1, no capítulo seguinte, entendo que a Mãe Terena e outros participantes de seu domínio familiar, convidam/ convocam a sua comunidade, as “autoridades” dos demais domínios (participantes da Funai, CTL, secretaria de educação, caciques, familiares de outros surdos das territorialidades indígenas) para juntos convergirem acerca das políticas identitárias culturais e de língua(s).

Seus mecanismos de políticas linguísticas familiares (re)produziam o que estava em funcionamento no domínio. Desnuda(ra)m o gerenciamento das línguas que os constituem, (d)enunciando as ex(in)clusões que as relações de força (saber-poder) de cada língua provocam nas subjetividades dos participantes familiares e da sociedade que (des)pertencem. É possível observar a inscrição do domínio familiar em deslocar a visão limítrofe de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos, via políticas linguísticas explícitas em que o uso da língua portuguesa ainda se sobressai em assimetrias ao poder frente à Libras e à língua Terena. E mais assimétrico é a invisibilidade conferida à língua de sinais Terena (SOARES, 2018). Mãe Terena convoca os domínios governamental local, escolar e municipal para problematizar os estigmas e as pressões que, histórica e estruturais, ainda restringem a constituição subjetiva de participantes do bojo social por meio de planejamentos/ gerenciamentos linguísticos segregadores. E por isso a família Terena luta por mudanças (sociais, linguísticas, culturais).

Sob uma possível filiação translíngua (GARCÍA, 2009, 2011; CANAGARAJAH, 2013) e transcultural (ORTIZ, 1983; COX, ASSIS-PETERSON, 2007), o I Encontro dos Surdos Terena, demonstra, em práticas linguísticas, o trânsito entre línguas e culturas que se inscrevem, fazem morada, em seus corpos-territórios (HAESBAERT, 2020). Tanto nas entrevistas, como durante o evento, foi possível perceber os valores e as crenças linguísticas que consolidam as práticas desse domínio familiar e o quanto esse movimento vem se multiplicando junto a outros familiares que possuem surdos-terena. O evento construiu pontes

para que participantes ouvintes que só possuíam língua portuguesa, outros que só habitam a língua terena, surdos que transitam entre a língua portuguesa e a Libras e surdos-indígenas que circulam entre a língua de sinais indígena, a Libras e a língua portuguesa tivessem acesso às discussões empreendidas, cada um em sua língua de pertencimento e apreensão linguístico-cultural.

Ficou nítido também que o cerceamento das línguas de sinais indígenas pelos demais domínios seguiam uma filiação histórica das/nas nuances patologizantes que representam os sujeitos surdos-terena. Caciques e demais representantes das terras indígenas de Cachoeirinha demonstraram surpresa frente ao número de surdos e familiares que, em muitos casos, não apresentaram às “autoridades”, as queixas por não haver espaço nas escolas e em outros locais para as línguas, as subjetividades e as políticas de sua família. Destacando o fato de as políticas linguísticas (sejam/ estejam elas implícitas e/ou explícitas) afetarem os significados/ representações sociais da/na língua e, assim, de igual maneira, todos os envolvidos são afetados na/pela história/ historicidade, saliento que o acontecimento discursivo do Encontro dos Surdos Terena é, por excelência, um movimento político em pluralidade de aspectos.

Não são, nem foram, apenas a demonstração de escolhas individuais direcionadas ao “acolhimento” e visibilidade aos surdos-terena da comunidade, cidade, estado, é, sobretudo, uma provocação para que as deliberações familiares sejam pensadas e repercutidas nas instâncias legislativas e administrativas de/em outros domínios. É ir além de um “fazer enxergar” as culturas linguísticas que transpassam os corpos terenas-surdos, suas famílias e amigos, é contrapor ideologias, desconstruir dizeres/ discursos homogeneizadores, uniformizantes, é provar que na prática “real” de existência, existe muito mais que língua portuguesa e uma identidade fixada da/na hegemonia eurocentrada. É um multilinguismo que entrecruza fios subjetivos sob a constituição heterogênea de ser/estar sujeito. Não se negligencia os embates/ conflitos depositados na arena linguístico identificatória e cultural dos/nos sujeitos, não se almeja tamponá-los, nem ignorar suas implicações. Mas, antes, busca-se legitimar o que já está em funcionamento no bojo social.

Surdos-terena são sociedade, são cidadãos, são sujeitos interpelados pela(s) língua(s). Todos aqueles que se veem afetados por eles não se contaminam e deixam de ser/ estar sociedade, cidadãos, sujeitos. Ambos são fomentadores de políticas linguísticas que as criam, manifestam, fazem-nas circular. Mesmo utilizando-se de mecanismos de política linguística que podem divergir e/ou convergir em/entre ideologias, representações, práticas, nenhum mecanismo se dará neutro. Ênfase que nem sempre estamos conscientes de como as

relações de força exercem poder frente a fabricação de subjetividades, via comportamentos, práticas e escolhas relacionadas à língua(s), cultura(s), mas isso não se subjugava à pretensa neutralidade.

A necessidade da Mãe Terena, Irmã Terena, Irmão Terena, do Surdo-Terena I e do Terena-Surdo II em assumir sua ordem discursiva de enunciação para um corpo político social amplo teve por premissa, acredito eu, em destacar que a língua portuguesa, a Libras, a língua terena, a língua de sinais terena, não são línguas neutras, mas estão/ são envoltas de agendas políticas, ideológicas, sociais, econômicas, (de)coloniais, que merecem atenção, discussão, engajamento de todos. Estão em busca de (des)legitimação de *status*, manutenção ou não de poder, (re)verberam pertencimentos.

Apresento, a seguir, como percebo o entrecruzamento das postulações da Análise do Discurso nessa empreitada.

### **3.4 Constituição basilar das noções em Análise de Discurso: o espaço incômodo do entre – entre língua(gem) e social**

A relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos (conhecimento) presentes nos processos educativos e sócio-culturais, supõe, também, aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente (DINIZ, 2006, s/p).

Diniz (2006) antecipa-nos a apresentação do inconsciente da/na relação com a língua(gem). Segundo a autora (2006, s/p), “para a Psicanálise o saber é da ordem de uma elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito”, ao mesmo tempo em que “este saber – inconsciente – designa o conjunto de determinações que regem a vida de um sujeito”, destacando que “é a falta que impulsiona o sujeito a buscar no social e no cultural, respostas para o que não tem como respondido”.

Diniz (2006), nesta epígrafe, me faz refletir acerca dos alinhavos teóricos reunidos aqui para sustentar a interpretação e/ou representação que colho nessa seara analítica acerca dos dizeres de surdos e ouvintes de etnia terena, acerca de sua subjetividade em constante disputa, pela busca de pertencimento e visibilidade às políticas linguísticas que exercem. Ao longo das postulações dispostas, observo que a nação pode não ser “maternal”, acolhedora a todos, que a língua materna nem sempre parece ser mãe. A cultura hegemônica nacional estende um abraço seletivo à cultura(s) outra(s), com zelo e respeito distint(itiv)os. O processo sócio educacional,

dispositivo estratégico do poder disciplinar, alinha-se ao que o “nacional” prerroga enquanto conhecimento, maneira oficial de pensar e falar, o modelo padrão, a forma estabilizada de orientação das práticas discursivas sociais em homogeneização para controle da hegemonia.

Um sistema de normas (sociais, linguísticas, culturais, políticas, ideológicas) é naturalizado sob a querela de valores da “verdade” preestabelecida, da intenção unificadora, homogeneizadora de uma nação. Constitui-se e é constituída do poder simbólico. Um universo discursivo cristalizado e, com isso, tomado como dado pelo poder da palavra, da língua (oficial, nacional, hegemônica). E Orlandi (2007b) reforça que o poder simbólico se constitui nas e pelas palavras, pois é por meio delas que a normati(li)zação é imposta, legitimada, naturalizada. Assim, palavras categorizam sujeitos, línguas, culturas, sentidos, materializam a construção ideológica do capital simbólico (ORLANDI, 2007b).

Nesse ínterim, línguas, sujeitos, culturas estão assujeitados a uma ordem consciente e inconsciente de práticas discursivas, composta por uma gama de sentidos possíveis, sempre em cruzamento, entrecruzamentos, (des)pertencimentos, (des)identificações. Talvez, algumas das representações, a partir das leituras empreendidas aqui, tenham alterado as significações do que é ser branco, indígena ou surdo. E, é bem possível que continuem a se alterar. Isso porque acredito que mesmo sendo o enunciado repetível, a enunciação jamais será, como nos lembra Benveniste (1988; 1989).

Tendo em vista que a enunciação, problematizada por Bakhtin e Voloshinov, relida em Benveniste (1988, 1989), é compreendida como uma atividade intrinsecamente dialógica, os autores nos explicam que o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro, de modo que o repetível e irrepitível articulam-se no processo de constituição do sentido. Benveniste (1989, p. 68), explicando sobre a definição da produção de discursos, assevera que “para aquele que o enuncia, [o discurso] é cada vez um ato novo, ainda que repetível mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção de locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos”. Dessa forma, entendo que o sentido não está dado à priori. A significação do que sou, quem sou, está imbricada na representação do que é, quem é o outro. E isso não se faz sem a língua(gem).

O momento de enunciação nos dá pistas de quais formações discursivas entretecem o dizer, em que inscrição sócio histórica ideológica se vincula, sob quais condições de produção, sobretudo, a quais interdiscursos e memórias discursivas se filiam. Noções estas que não estão contempladas no objetivismo de uma análise estruturalista da materialidade linguística e sua perspectiva logocêntrica-cartesiana. Vejo que urge desvencilhar-nos da visão positivista dos estudos da linguagem, da herança epistemológica eurocêntrica que cristalizou

uma concepção instrumental/ colonial da linguagem, enquanto uma ferramenta de mediação transparente entre o homem e a realidade, fixa, externa e pré-existente, de modo que os sujeitos são compreendidos como objetivos conscientes e coerentes, não divisíveis, não fragmentados.

Essa idealização do sujeito cartesiano que possui o controle sobre o que diz e faz, pautado na lógica da neutralidade e na busca pela verdade por meio do conhecimento, não considera o sujeito atravessado pelo inconsciente. E aqui esse atravessamento ganha importância, uma vez que, “o inconsciente configura-se, como o lugar onde a(s) verdade(s) do sujeito(s) reside(m)” (ROSA, RONDELLI, PEIXOTO, 2015, p. 269), e inaugura uma nova concepção de sujeito, do mesmo modo como ressignifica a língua(gem). Emerge da desconstrução conceituada por Derrida (1996) ao desestabilizar a noção de completude da linguagem, sobretudo, na discursividade da realidade pré-existente, pois o que há, são tentativas de “representar o presente na ausência” (DERRIDA, 1996, p. 37), em sua crítica à metafísica da presença.

Questionar como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar se faz premissa no estudo que empreendo, junto à inscrição da análise discurso-desconstrutiva, tendo em vista a significação e representação de sujeitos entre línguas e entre culturas, interfaceada aos estudos epistemológicos do sul, os decoloniais e acerca da política linguística. Não busco, nessa transdisciplinaridade, “aplainar os conflitos conceituais nem atenuar as tensões existentes entre teorias que adotam diferentes perspectivas” (CAVALLARI, 2011b, p. 24), intento realizar um exercício com os seus (mesmos e diferentes) atravessamentos.

A constituição da Análise de Discurso (AD) é concebida por Pêcheux (1990) como uma ruptura epistemológica em que o estudo do discurso é colocado em um outro terreno sob a intervenção de questões relativas à ideologia e ao sujeito. Nesse sentido, o objeto de discurso de que se ocupa Pêcheux não é uma superação da linguística saussureana, mas implica uma mudança de terreno, constituído por meio de conceitos exteriores à região da linguística moderna. Calcada no materialismo histórico althusseriano, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social. O que permite a compreensão de que o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas enquanto aquele que ocupa uma posição em uma formação social e, a partir dela, enuncia (PÊCHEUX, 1990).

Como afirma Orlandi (2007a, p. 60) a AD considera “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 (2007b) organiza sua assertiva com base na afirmação de Pêcheux (1997, p. 160) de que “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as emprega”. Ou seja, “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 são (re)produzidas (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

É visitando Lacan e seu olhar psicanalítico da/na linguagem que Pêcheux (1990) agrega para os estudos discursivos a significação do sujeito como cindido, clivado, barrado, uma vez que, constituído pelo inconsciente, suas palavras se situam entre a tênue fronteira da (im)possibilidade de (se) dizer, não sendo mais visto enquanto uma unidade cartesianamente instituída, uma entidade homogênea. Compreender a existência do inconsciente possibilita uma forma de olhar para a subjetivação e a subjetividade em que os discursos não podem ser reduzidos a univocidade de sentidos, mas sob uma multiplicidade de outros dizeres e práticas, entendendo o inconsciente como o lugar do Outro, situado no interior das relações entre sujeito e linguagem.

Lacan (1998) assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latentes que se repete e interfere no discurso, na possibilidade de haver sempre, sob as palavras, outras palavras, um discurso sempre atravessado pelo discurso do Outro, isto é, do inconsciente. Desse modo, o inconsciente é constitutivo do sujeito, se submete às leis da linguagem, de deslizamento e substituição (em vias de metáfora e metonímia), sob uma dada estrutura. O sujeito torna-se desejante. O que, nessa perspectiva, permite compreender o sujeito vislumbrado em meio aos furos, irrupções, da/na ilusão de totalidade e da/na busca por saciar um desejo nunca realizado. Lacan (1998) assevera a condição do sujeito do inconsciente, do sujeito da linguagem, enquanto sujeito da falta, da (im)possibilidade de dizer-se e de ter controle sobre o que diz, em que a falta e o desejo lhes são coexistentes, uma vez que a falta mantém o desejo, e o desejo é aquilo que mantém a falta.

Pêcheux (1997) observa essas considerações de Lacan e elucubra a percepção ilusória da constituição do sujeito frente a necessidade de controle do seu dizer, na (im)possibilidade de (se) dizer. Para o linguista, quando o sujeito da linguagem acredita ser fonte e origem do que diz, alude à ilusão necessária do esquecimento nº 1. Quando o sujeito acredita que o que diz corresponde exatamente ao que pensa, que o dito só se pôde concluir com tais palavras e não outras, na captura e reprodução de um sentido único possível, este sujeito está inscrito no esquecimento nº 2 de Pêcheux (1997). Para o linguista, ambos

esquecimentos denotam a heterogeneidade do sujeito e da língua(gem), uma vez que compreende a língua(gem) como porosa, opaca em sua inscrição ideológica.

Como apresentado, o sujeito do discurso é determinado sócio historicamente, afetado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente. 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. 33), “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”. O que corrobora dizer que o sujeito se manifesta à medida em que se submete, se assujeita à linguagem (LACAN, 1998), de modo que é na língua que o sujeito materializa os efeitos de evidência, resultando nos dois esquecimentos, em que o sujeito é atravessado por palavras alheias sob a ilusão de que são suas, entremeando sentidos de rede de filiações já-ditas, supondo-se capaz de controlar seu dizer. Porém, o que se realiza nesse ínterim, é o entretecimento de fragmentos da memória discursiva que a ideologia lhe autoriza mobilizar enquanto fios de sua tessitura discursiva, “já que a ideologia trabalha no inconsciente” (CORACINI, 2007, p. 42).

Para Orlandi (2005, p. 66), “a ideologia representa a saturação, o efeito de completude (para sujeitos, línguas, manifestos políticos, culturas) que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’”. A ideologia é constitutiva da/na interpretação, um modo de interpretar algo e não outro, para além do sentido literal ou real, pois, como preconiza Lacan (1998), não há a possibilidade de se atingir o real. O que há é o desejo constante do sujeito em alcançá-lo, nominá-lo, descrevê-lo. Corroborando, assim, a ilusão de que existe um sentido único sobre os objetos, de modo que a ideologia exerce um trabalho de disfarce e/ou dissimulação da/na constituição dos sentidos ao que é visto, analisado, sobre um movimento de interpretação. É, portanto, “pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá”, pois a “ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade” (ORLANDI, 2005, p. 22).

Há sempre interpretação, uma vez que não há sentido que não passe por um gesto interpretativo do sujeito. Desse modo, é preciso considerar que o sujeito é falado e ao falar intervém nos sentidos já dados. Passa de uma forma-sujeito (PÊCHEUX, 1990) determinada pela ideologia para um efeito-sujeito, que é desejante e, por sua consequência, está em constante

processo, em constante falta, inacabado. Falta essa que o faz sujeito incompleto, não pleno, com possibilidade de subversão. A falta, a falha, por sua vez, possibilita a emergência da equivocidade dos sentidos, e também é, no discurso, os modos pelos quais ele significa. Ao interpretar o sujeito assujeita-se a uma exposição inevitável à incompletude do objeto simbólico e de si mesmo, inscrevendo-se numa ordem do discurso que limita, organiza e direciona sua interpretação, seu dizer, o discurso.

Pêcheux (2006) traz para a AD a compreensão de que o real (discutido por Lacan 1998) é da ordem do impossível, que não se transmite, não se ensina, não se apreende, porque não se trata de uma realidade empírica, logo é incapturável, tendo em vista a possibilidade de interpretação que cada sujeito tece sobre o real. Assim, há um real da língua, um real da história (e porque não dizer, um real para/da política linguística?). Indissociável, a relação entre sujeito, língua(gem) e ideologia, articula-se com falhas, furos, equívocos, sujeição, tendo em vista o caráter heterogêneo da/na constituição do processo de significação, representação e (efeitos de) sentidos.

Porém, Foucault (1997, p. 71) ao questionar “como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos”, desloca a noção de forma-sujeito, para aludir a uma concepção de sujeito entendida como aquele que assume lugares sociais no discurso, como uma função em um discurso em formação, pois o sujeito é um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder,

[...] é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2007, p. 105).

As diferentes posições no discurso nas quais se refere Foucault (2007) advém da compreensão do sujeito enquanto efeito das relações de poder instituídas das/nas formações discursivas (FD). O sujeito, portanto, ocupa um lugar social em uma dada FD em posições diversas, porém, esse lugar de inscrição é intercambiável. Isso porque há, segundo o filósofo, uma série de práticas que regulam a realidade, fomentadas por agenciamentos e dispositivos de funcionamento que se imbricam à microcapilaridade do saber-poder (FOUCAULT, 1990) da/na construção das subjetividades. Dispositivos de controle, como a governamentalidade, contribuem para essa construção.

O sujeito, submisso à língua(gem), constitui-se pelos dizeres outros, advindos de lugares outros, entretecidos pela posição em que ocupam. Assim, o sujeito é constituído pela dispersão e pela multiplicidade de vozes, resultante de FDs consideradas. Para Foucault (2007, p. 43) 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 FD é apresentada pelo filósofo e historiador como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, os atos de fala ou frases submetidas a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria. Foucault (2007) preocupa-se com uma análise das condições históricas de possibilidade que determinaram o sujeito do enunciado proferir tais dizeres e tais condições e não outras. Para o historiador, instituições reguladoras do saber-poder agenciam os discursos. Instituições essas que não se remetem a prédios, grupo de pessoas ou regimes de Estado de alto valor e/ou *status* hierárquico, mas toda e qualquer circunstância em que considere legítimo um objeto, um sujeito, um domínio associado e/ou uma materialidade enunciativa.

Como esboçado no item 2.1 deste estudo, penso ser produtiva à reflexão de práticas discursivas apresentadas por Foucault (2007, p. 133) sob o olhar das/nas formações discursivas, observando que pela FD, as práticas compõem-se de “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”, tendo em vista que o dizer de um sujeito, seu discurso, inscrito em uma dada formação discursiva, “é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” e essa existência é conferida, sob uma legitimação que só lhe permite ressoar “na medida em que se apoie na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2007, p. 133).

Como exposto nos capítulos anteriores, acerca do regime de verdade observado por Foucault (1996), o sujeito ao falar, escrever, sinalizar, não pode ser considerado autor da própria palavra, não inaugura um discurso, isso porque inúmeras vozes já o enunciaram e o perpassam. Assim, a FD vem a ser essas regras nas quais os surdos-índigenas, os ouvintes terena, eu, todos nós, obedecemos ao nos inscrever para expressar uma vontade de verdade sobre nós, sobre quem somos, sobre o que queremos ser. Regras instadas em nosso inconsciente de tal modo

que, mesmo não querendo assujeitar-nos a uma dada FD, em resistência, inscrevemo-nos em outras, muitas outras, com as quais não detectamos sua origem. Mas, mesmo não encontrando a origem, é possível rastrear sua regularidade e então perceber os efeitos de poder, na inscrição do saber ao qual nos valemos para enunciar-nos e, talvez, compreender em qual FD fomos inscritos. E cabe aqui dois outros conceitos muito pertinentes antes de adentrarmos à reflexão sobre o modo como Foucault lê e entende o poder e sua relação com o saber e, por consequência, a resistência. Trago-lhes Pêcheux e Orlandi para compreendermos o interdiscurso e a memória discursiva, como um parêntese necessário para a compreensão do aporte teórico.

Orlandi (2002, p. 30) provoca a reflexão de que o dizer do sujeito abre espaço para a 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, enquanto “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Para a autora 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. Tido como aquele que pode ser entendido como discursos que foram ditos, entendidos e esquecidos, o interdiscurso se faz memória discursiva, pois, sempre que se produzem discursos, acionam-se dizeres outros que já se naturalizaram e/ou cristalizaram no bojo social, de modo que o dizer faça sentido para os envolvidos na enunciação.

Para Pêcheux (1997, p. 52) “memória discursiva [...] é aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem estabelecer os implícitos de que sua leitura necessita: a condição de legível em relação ao próprio legível”. E acrescenta que a memória discursiva é, igualmente, “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularizações... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1997, p. 56). Orlandi (2002, p. 31), auxiliando na compreensão da postulação de Pêcheux (2006), afirma que “a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”, pois “[...] 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”.

Ambos autores situam a memória na dimensão do histórico e do linguístico, tomando-a como condição de interpretação do presente e reinterpretção do passado, como elemento organizador dos discursos 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, fechando o parêntese, é possível compreender que discurso se constitui de 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.

As noções de interdiscurso e memória discursivas se fazem relevantes a esta pesquisa uma vez que contribuem à reflexão acerca dos dizeres do/ sobre os sujeitos, instituições, práticas, subjetividades, identidades. Explico. Na (im)possibilidade de conciliar as postulações de Pêcheux, Orlandi e outros autores junto a Foucault, interpreto que o pré-construído, os já-ditos de Pêcheux, relidos por Orlandi, inscrevem-se no construto do saber verdadeiro que problematiza Foucault (1990). O sujeito realiza o exercício de resgate discursivo de dizeres outros porque esses dizeres se fizeram verdade, foram legitimados por instituições de saber-poder que proporcionaram sua manutenção na memória discursiva, seja como forma de assujeitamento, seja em enfrentamento e resistência. Resultam de possíveis “(vontades de) verdades” que sistematicamente rotulam, estigmatizam, in(ex)cluem. Interdiscursos que, num movimento intradiscursivo, atualizam a memória discursiva, sob a constituição, reverberação, manutenção de verdades que “totalizam” e/ou passam a ser vistas como “universais”, permanentes, a-históricas num construto (in)consciente, via efeito(s) de sentido.

A tentativa de unir essas postulações nocionais advém da compreensão da necessidade de um aporte teórico que realize uma análise um pouco mais abrangente do *corpus* eleito, de modo a sair das estratégias dicotômicas de interpretação das áreas do saber científico em que uma ciência contrapõe outra e com isso se mantém um olhar unívoco, supostamente neutro, apolítico. Como expresso na parte II deste estudo, todo saber é político e, para Foucault (1999a) os saberes, compreendidos como materialidade, práticas, acontecimentos, são dispositivos políticos que se articulam a diversas formações discursivas, inscrevendo-se em suas condições políticas, de modo que analisar um saber está implicado na análise do poder, das relações que o entretecem.

Ao observar que toda relação de poder não se institui sem a constituição de um campo de saber, do mesmo modo como todo saber constitui (novas) relações de poder, Foucault (1999a, 1996) enfatiza que onde se exercita o poder, formam-se saberes e, numa trama microcapilar, estes saberes asseguram o exercício de novos poderes. Nessa empreitada de articulação de noções basilares para o gesto analítico em empreendimento, atrevo-me (ras)cunhar um alargamento reflexivo entre AD, política linguística, estudos decoloniais, antes de adentrar nos dispositivos conceituais de translinguismo e transculturalismo, uma vez que “todo o conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir das condições

políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber” (MACHADO, 1982, p. 198).

Expresso-lhes um efeito de sentido possível frente ao entrecruzamento, entretecimento, da/na teia teórica disciplinar/ epistemológica reunida, por acreditar que o diálogo, além de possível, é necessário. E, afirmo isso, por concordar com as postulações de Machado (1982, p. 199) ao determinar que todo o saber é político, de modo que “a investigação do saber não deve remeter a um sujeito do conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem”, uma vez que não há saber neutro. A inscrição política do/no saber, não advém porque este cai nas malhas do Estado e é apropriado por ele e/ou porque se serve do saber como instrumento de dominação, de amalgamento de identidades, racionalidades, subjetividades, “mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder” (MACHADO, 1982, p. 199), independente a qual nomenclatura epistêmica a denomine.

Um ponto de convergência entre todas as vertentes teóricas trazidas nesta pesquisa, penso eu, é a compreensão de que o “simples falar ou tomar a palavra é em si uma prática política, com todas as suas implicações” (MARIANI, 2004, p. 40). Bethania Mariani (2004), provoca a meu ver um deslocamento de sentidos estanques nas ciências linguísticas quando investiga acerca da colonização linguística. Meu olhar sobre suas postulações identifica sua inscrição na problematização do conceito de língua da/na historicidade entremeada de agenciamentos políticos, culturais e epistemológicos, da/na arena discursiva e política linguística. A pesquisadora não se detém a esta última disciplina como filiação única de conceituação, mas a conjuga sob um olhar atravessado pelo rastreo de uma possível “colonialidade” do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2010; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2010; MIGNOLO, 2003), sem, necessariamente apresentar os epistemólogos do sul e/ou autores decoloniais que lhes apresento.

Isso não desmerece seu empreendimento, ao contrário, destaca-se como um robusto trabalho de investigação histórico linguística que emerge como subsídio para lermos, interpretarmos e (des)construirmos nosso olhar sobre/ acerca da língua(gem) que nos habita, das relações de si e com o o(O)utro que estabelecemos, e de que modo nos filiamos a formações discursivas (FOUCAULT, 1996, 2007), institucionais, a domínios de política linguística (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012), a pensamentos pós-abissais (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 40), a um pensamento divergente (ANZALDÚA, 2005, p. 706), a um pensamento de fronteira (GROSFOGUEL, 2010, p. 479). Independente do sujeito ser observado, analisado, pela ótica da Política Linguística, da Análise do Discurso, da Translinguagem, da Transculturalidade, dos estudos Decoloniais e Epistemológicos do Sul, o fato dele tomar a palavra, o colocar-se

enquanto enunciador em um determinado contexto sócio histórico, instaura diferenças, mesmo quando está buscando um consenso (parafrazeando MARIANI, 2004).

Como venho discutindo a partir das condições de produção até este momento de fundamentação teórica, falar, enunciar, é inscrever-se em redes históricas, culturais e sociais de produção de sentidos, antecedidas ao próprio ato de enunciação, uma vez que o acesso aos (inter)discursos via memória discursiva (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2002) não se depreende sempre com nitidez. Eleger uma palavra e não outra para expressar-se, seja ou estejam em quaisquer objetivos de seu ato locutório, é fazer recortes em regiões de sentido (uma ação arquiviolítica como dito por Derrida, 2001; sofrendo de uma regulação dos enunciados (des)autorizados por FDs como expresso por Foucault, ano; ou ainda, sob as ilusões necessárias de Pêcheux, 2006), pois o sujeito acreditar possui total domínio sobre o que se diz, numa tentativa (ilusória) de controle das interpretações da/na sua relação com o outro, frente sua filiação de redes de sentidos, memórias e esquecimentos constitutivos do dizer (MARIANI, 2004; CORACINI, 2007).

Percebo que o arcabouço teórico aqui reunido por mim interessa-se, cada um a seu modo, pela compreensão (histórica, linguística, cultural, política, ideológica) dos processos de (re)produção de sentidos vinculada aos diferentes lugares ocupados pelo sujeito na formação social a que (des)pertence, bem como a seus efeitos de (vontade de) verdade (FOUCAULT, 1996), literalidade, veracidade, obviedade, evidência. Seja em vias de descortinar os efeitos abissais de epistemologias/ epistemicídios defronte à colonialidade remanente, seja na problematização das línguas silenciadas, amordaçadas, faladas por aqueles assujeitados à ordem simbólica e social nacional, em busca de visibilidade a seus direitos políticos linguísticos, seja na atenção conferida à fabricação de subjetividades promovidas pelo poder-saber disciplinar, atrevo-me dizer que cada etnociência escolhida por mim, para esta pesquisa, desnudam os efeitos linguísticos que suas postulações de investigação implicam, tanto frente à produção de efeitos de “evidência” quanto de “falhas” no funcionamento próprio da/na língua(gem) e interpelação do(s) indivíduo(s) em sujeitos culturais, políticos, sociais. Explico.

Convido Mariani (2004, p. 43) para auxiliar-me:

[...] não há garantias de uma estabilização política de sentidos que se organiza nas línguas e que, impondo-se historicamente, mostra-se como natural para as práticas sociais que regulam os usos linguísticos. Muitas vezes, à revelia das instituições gerenciadoras do que se pode e se deve dizer, diferentes sentidos se instauram, promovendo ou não rupturas, fazendo os sentidos migrarem de um domínio de significação para outro, ou ainda, resignificando sentidos já estabilizados.

Tendo em vista que a estabilização política de sentidos não é garantida nas relações sócio culturais e linguística, apre(e)ndo a visada de Spolsky (2012) da/na conexão entre política linguística e estado-nação extrapolando o domínio institucional, legal, jurídico-político, de modo a trazer para a cena enunciativa de problematização dessa ciência e suas implicações objetivas, outros domínios, como o da família, da escola, do mercado de trabalho, das organizações não governamentais, entre outros expressos no item 3.3. Spolsky desconstrói a representação “estanque” e/ou “engessada” dirigida aos planejamentos linguísticos de *corpus* e de *status*, para trazer à baila a noção gestão/ gerenciamento linguístico como melhor composição dos feitos da/na política linguística.

Ao dar relevância àquilo que institui como componentes e âmbitos de uso da política linguística, percebo, sem demasiada audácia, uma articulação possível às relações de forças engendradas pelos jogos/ dispositivos microcapilares de saber-poder que a Análise do Discurso traz em suas reflexões. Reflito que a tripartite (práticas, crenças e gestão) de Spolsky (2004, 2007, 2012), junto aos componentes constitutivos de seus domínios linguísticos (participantes, local, tópicos), podem ser lidos (com alguns esforços) por meio daquilo que Foucault elucubra acerca das posições-sujeito, práticas discursivas e formações discursivas.

Foucault (2007, p. 61) explicita que o sujeito é historicamente construído, constituído pelo saber e pelo poder e, por isso é descentralizado, disperso nos “diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala”. Isso me permite aludir que a constituição do sujeito está imbricada nas posições sociais, culturais, linguísticas que ele ocupa e/ou pode ocupar. O que coaduna dizer que uma posição-sujeito não preexiste ao discurso, mas se materializa/ (re)produz, é apreendida nele, pois “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” ao qual o sujeito se filia para enunciar (-se).

Um efeito de sentido possível à articulação deste conceito ao expresso por Spolsky (2004, 2007, 2012) está na significação e representação dos “participantes” da política linguística. Para Spolsky (2012) os participantes de um domínio político linguístico não são caracterizados como indivíduos/ sujeitos empíricos, pois sua atenção se volta aos papéis sociais entretecidos nas relações com o(s) outro(s), seja sua comunidade de fala e/ou os mais diversos “espaços sociais” no qual os participantes se inscrevem, dão ou recebem rótulos, (des)categorizações, (des)autorizações, (in)apropriações. Em meu gesto interpretativo de ambas teorias, assumo que o papel social dos participantes de Spolsky (2004, 2007, 2012) se faz, de certo modo, disperso como as posições sujeito de Foucault (1996, 2007), uma vez que o lugar

que o participante ocupa na sociedade, no domínio político linguístico, é determinante e determinado do/no seu dizer, do mesmo modo como o lugar social precisa ser compreendido como constituído da/na historicidade, para além de um lugar objetivo da estrutura social, um espaço geográfico, mas (des)(re)territorialização (DELEUZE, GUATTARI, 2010) representado no discurso.

Ressalto que minha compreensão de lugar discursivo e lugar social não são excludentes e/ou antagônicos, mas constitutivos mutuamente, interdependentes, complementares, pois o local a que o sujeito/ participante se inscreve e ocupa tem uma determinação social e ideológica, afetada por relações de poder que, determina, também, o lugar discursivo que o constitui em posição-sujeito. Digo isso, porque, ao se (des)identificar a determinados saberes, o “participante” do domínio político linguístico se inscreve em e/ou se identifica a uma formação discursiva. Como explica Grigoletto (2005, p. 5), “o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico”.

Quando Spolsky (2004, 2007, 2012) enuncia a possível autoridade de alguém ou algum grupo sobre os demais participantes do domínio em virtude de estabelecer ou modificar as práticas e crenças da língua(gem), e ainda, que os participantes transitam entre os domínios, podendo assumir papéis distintos em cada um deles, percebo a (re)afirmação da ambivalência discursiva própria do jogo de identidades que se institui no processo de constituição sujeito de cada participante, em um movimento de fluidez subjetiva das/nas posições sujeito. Com isso, o dizer de um participante para (des)autorização de uma crença e prática linguística só pode (ou não) ser dito aos demais, devido à relação de forças que o determinado domínio impõe e/ou conforme inscrição em uma dada formação discursiva. Esteja o sujeito assumindo e/ou assujeitando-se aos jogos de poder que corroboram suas crenças e práticas linguísticas, esteja o sujeito em resistência, combatendo tal poder com relações outras de saber, este sujeito ocupa uma posição política (ideológica) linguística/ cultural.

Ao nos alertar que

Sempre que se puder descrever um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações, entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2007, p. 43),

suscito a inquietação de que os domínios de políticas linguísticas corporificam uma possível FD. Explico.

Spolsky (2004, 2007, 2012) expõe a composição da política linguística em três componentes: práticas, crenças e gestão de língua(gem) e, para isso conta com os participantes, a atenção ao local e as implicações que definem os tópicos. Em minha observação, seja no domínio familiar, escolar, laboral, religioso, cidadão, governamental, tem-se regularidades que tensionam os objetivos e motivações dos comportamentos, práticas e valoração dos sujeitos/participantes, frente à sua língua(gem) e a língua(gem) do outro. Segundo Spolsky (2012, p. 3) “[...] as escolhas regulares feitas por um indivíduo são determinadas por sua compreensão das escolhas linguísticas apropriadas ao domínio”, assim “[...] cada um desses domínios tem sua própria política, com algumas características controladas internamente e outras sob influência ou controle de forças externas”. Apesar de a interpretação/ tradução que lhes trago de Spolsky implicar na constituição de minha subjetividade, não consigo desconsiderar a aproximação com a noção de formação discursiva em Foucault.

Não sendo atemporal e ahistórico, o dizer de um participante de qualquer um dos domínios linguísticos que ele transite, se filie e/ou combata, não se encontra isolado da/na História, é antes implicado e imbricado a ela. Pois, mesmo que os participantes de domínios políticos linguísticos assumam posições sujeito distintas em suas inscrições do/no dizer/discurso, sua relação com o outro, com a(s) língua(s), se dá por meio de um processo sempre marcado subjetivamente, em um processo de inserção social, simbólica e imaginária, em que se tem regras (mesmo anônimas) de ser/ estar sujeito, de ser/ estar língua, cultura, política e história. A determinação dos tópicos, da valoração de crenças e descarte de outras, motivação de práticas linguísticas e/ou seu apagamento, seu gerenciamento, em dado local e/ou domínio, se faz, para mim, práticas discursivas, uma vez que as práticas discursivas ganham corpo “em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 2007).

Tendo em vista que, para Spolsky (2004, 2007, 2012) qualquer pessoa que use a língua(gem) é confrontada com escolhas, instiga-me a problematização da memória discursiva/ interdiscursos (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2002). Spolsky (2004) salientou que as diferentes instâncias sociais (seja o poder legislativo e ou demais grupos que se detém de autoridade sob a ilusão de poder hierárquico) afetam as decisões/ crenças/ práticas das/ nas políticas linguísticas, de modo que as crenças e práticas linguísticas podem se distinguir entre os domínios e dentro do próprio domínio. Sejam valores que fomentam forças internas de práticas, crenças e gestão linguísticas dentro do próprio domínio, sejam valores que se

digladiam por forças externas, desconfio que tais valores se discursivizam no bojo social, (re)atualizando os efeitos de sentidos dos dizeres dispostos em memória discursiva.

Orlandi (2002, p. 31) nos explicou que “[...] é o saber discursivo que torna possível todo dizer” e que ele se faz um “pré-construído”, um “já-dito” que está na base do dizível, por ser a possibilidade mesma de resgatar um provável sentido compreendido, atualizando-o, em um novo e diferente momento de enunciação. As crenças que subsidiam as práticas e a gestão das línguas de que fala Spolsky, são lidas por mim como uma (re)interpretação alocada/ alojada nas dimensões do presente e do passado, que organizam a construção do que se valida como um ato político linguístico em determinado domínio, para determinados participantes. Crenças, valores, práticas e gestão de língua(gem) estão permeados por uma rede de discursos, dizeres, concepções, perspectivas, outros, em constante (trans)(de)formação, veiculando diversos e distintos efeitos de sentido. Em paráfrase ao que disse antes, o participante, esteja ele em quaisquer posições sujeito, realiza o exercício de resgate discursivo de dizeres, crenças, valores, práticas, outros porque eles se fizeram verdade, sendo legitimados por instituições de saber-poder que dão manutenção à memória discursiva, inscrevendo-se em assujeitamento e/ou em resistências.

No item a seguir, proponho-me a dialogar mais sobre o trânsito de línguas e culturas que, a meu ver, participa ativamente do construto fomentador de atos políticos linguísticos aos moldes de Spolsky (2004, 2007, 2012). Porém, isso não se estabelece sem alojar-se numa arena de disputa em saber-poder, sobretudo, em vias de uma (de)colonialidade.

### **3.5 Translinguismo e transculturalismo: (des)encontro entre línguas, entre culturas**

O que tenho trazido para a discussão neste estudo é a reflexão sobre a relação do sujeito indígena-surdo frente a disputa pelo (de se fazer) sentido numa conjuntura social, histórica, política de entrecruzamentos linguístico culturais. O transitar por entre os territórios da língua de sinais terena, da Libras, da língua terena e da língua portuguesa (sem incluir na discussão as línguas espanhola e inglesa ensinadas no ambiente escolar), aloca surdo-terena e seus familiares num emaranhado linguístico cultural, em rede de filiações e produções de sentido diversas, diferentes entre si, numa convergência da/na divergência, distinções e possíveis antagonismos.

Ao centrar os estudos deste subitem sob o tripé sujeito, língua e cultura, problematizo a concepção de cultura, para além da ilusão de homogeneidade, unidade que

apaga as diferenças internas e acentua as diferenças entre povos. Como observado nos dois primeiros capítulos desta tese, língua e cultura se fizeram noções que, por vezes, tamponaram e tamponam o sujeito, sob a ordem do político, em um movimento que silencia e/ou enaltece conflitos para fazer funcionar a ilusão de homogeneizar formações sociais. Expressa, também, sua inscrição em uma ordem do discurso que se entretetece em movimento políticos da(s)/ na(s) língua(s), cultura(s) e processos identificatórios que se constituem em filiação a outros regimes de saber-poder e vontades de verdade.

Das variadas e arbitrárias acepções da definição de cultura, é sempre possível identificar o uso da cultura no apagamento das ordens do sujeito, do ideológico e do político, sob a forma de universalidade e neutralidade em vias de manutenção do poder/saber, (re)produzindo sentidos, naturalizando relações de dominação, sob a querela da instituição de um imaginário de cultura, de unidade nacional, de padronização. Esta força reguladora da vida individual e coletiva, subscrevendo crenças e valores sob o crivo da/na cultura, é um dispositivo de saber constitutivo do exercício de (bio)poder, por meio da conjugação das relações de força da/na língua(gem).

E é por meio da língua que a invenção do outro, da cultura, sob a forma de domesticação e/ou enaltecimento da diferença pode resultar na fabricação do sentimento de pertencimento ao lugar, à nação, à cultura, submetendo o sujeito às relações de dominação existentes sob a ilusão de que detém o controle de suas ações, escolhas, práticas. Dessa forma, os sujeitos, inscritos no discurso da cultura, apropriam-se da ilusão (necessária) de possuir um laço com sua nação, sua etnia, seu grupo, um coletivo, produzindo um efeito de identificação. Inventam-se e, com isso, se vê naturalizada e legitimada a identidade do “bom sujeito”, do “bom cidadão”, “do bom profissional”, do “bom pesquisador”, do “bom estudante”, do “bom indígena”, do “bom surdo”, do “bom branco”, do “bom pai, filho, marido”, bem como da boa cidadã, profissional, pesquisadora, estudante, indígena, surda, branca, mãe, filha, esposa.

Em análise do processo de significação de cultura nos percursos da/na colonização global, sobretudo em Cuba, Fernando Ortiz (1983), problematiza as formas de representação social e linguística dos povos categorizados enquanto dominados, marginais, subalternizados em meio, sobretudo, aos discursos científicos do/sobre tais sujeitos. O autor se incomoda com a compreensão da definição de cultura sob o entrecruzamento conceitual de aculturação, enaltecendo as relações hierárquicas de saber-poder de uma cultura em situação de dominação a outra(s) cultura(s), sem reconhecer o quanto a cultura dominante se constitui, se afeta, pela cultura marginalizada, minorizada.

Após a leitura de Ortiz (1983), somado às postulações de Canclini (2001), Bhabha (2001, 2012), Bauman (2005), compreendo que a implicação de Ortiz (1983) acerca a necessidade de um neologismo denominado transculturação advém da desconstrução da visão purista e conservadora estabelecida da/na interpretação da relação entre cultura e língua, cultura e sujeitos. Para o autor,

Entendemos que o vocábulo transculturação expressa melhor os processos de transição de uma cultura para outra, porque este processo não consiste somente em adquirir uma cultura diferente, o que, a rigor, significa o vocábulo anglo-saxão *acculturation*, porém o processo implica também, necessariamente, na perda, no desenraizamento de uma cultura anterior, o que se poderia chamar de uma desculturação parcial, e, além do mais, significa a criação conseqüente de novos fenômenos culturais, que se poderiam denominar neo-culturação (ORTIZ, 1983, p. 90, grifo do autor).

Para o historiador e criminólogo cubano (1983) a transculturação é mais que o resultado de um imbricamento entre culturas, mas um projeto. Um projeto de constante transição, em que uma cultura não apenas adquire traços culturais de outra nova e distinta, mas promove fenômenos culturais outros, de modo que ambas culturas são afetadas, pois,

[...] para descrever este projeto, o vocábulo de raiz latina transcultural nos proporciona um termo que não contém a noção de uma certa cultura na qual deve tomar, tender a outra, senão uma transição entre duas culturas, as duas ativas e participantes, com suas apropriações próprias, cooperadoras no desenvolvimento de uma nova realidade civilizacional (ORTIZ, 1983, p. 90).

Ortiz (1983) chama atenção para o jogo político e ideológico da significação de cultura da/na construção das subjetividades. Confronta a concepção clássica do termo que se vê assentada em um núcleo duro, definido, inalterável, encerrado em seus próprios sistemas, em que a aculturação implique em apagamento das culturas dos excluídos em nome de uma (mono)cultura hegemônica, para asseverar a complexa conectividade entre racionalidades locais diferentes a um ritmo marcado por processos globais, imbricando-se, entretecendo-se, de modo que uma cultura, já afetada pela outra, não é e não será mais a mesma, mesmo que sob a negação desse afetamento. Trazendo Foucault (1996, 1999a) para a discussão, ao compreender que o poder não é unilateral, de modo que, na sociedade, acontecem disputas entre grupos que habitam diferentes culturas, a perspectiva transcultural, se inscreve e corrobora, então, a natureza porosa, permeável e flexível das/nas culturas.

Mignolo (2003, p. 301) dá subsídios para sustentar que a transculturalidade desafia as noções de que culturas, territorializações e línguas são imutáveis, estáticas e estáticas, para conferir ao debate a problematização de um olhar (de)colonial às epistemes:

A transculturação inclui a ênfase em fronteiras, migrações, plurilinguajamento e multiculturalização e a crescente necessidade de conceitualizar as línguas, os processos de escrita e leitura, as literaturas transnacionais e transimperiais. [...] A transculturação, em outras palavras, contamina o local de enunciação, e não apenas como fenômeno social que permite a celebração do ‘impuro’ no mundo social, em uma perspectiva ‘pura’, vazada numa língua nacional e em uma epistemologia ‘científica’.

Cox e Assis-Peterson (2007, p. 35) corrobora o pensamento ao explicar que o prefixo “trans” do neologismo de Ortiz (1983), “dentre seus muitos sentidos, veicula aqueles de ‘movimento através de’, ‘movimento de ir e vir’, ‘movimento perpétuo’, ‘trânsito’, ‘circulação’, ‘troca’” (grifos das autoras). O que indica que nenhuma cultura está pronta, acabada, completa, mas é heterogênea, porosa, fluida, sob um movimento constante, de intensas negociações de sentido, num constante vir a ser, devir. Para as autoras, a melhor menção a esta definição é o uso do termo transculturalidade. Problematizando a percepção de que, para Ortiz (1983) a transculturação implicaria na perda de uma cultura, a transculturalidade observa o enriquecimento mútuo de culturas, mesmo que haja assimetrias de poder/saber.

Nesta pesquisa, o conceito de transculturalidade se faz necessário, uma vez que, da/na relação tríade entre sujeito, língua e cultura, as identidades/ identificações, subjetividades culturais de indígenas, surdos, surdos-terena, ouvintes, brancos, não são compreendidas como fixas e/ou uniformes e, mesmo que interdiscursos e práticas discursivas insistam em reverberar a justaposição das culturas, não posso negar o reconhecimento da tessitura linguístico cultural plural, ampla, heterogênea no qual me inscrevo ao ser intérprete de indígenas-surdos e no campo vivencial de inscrição linguístico cultural que os sujeitos entrevistados se encontram.

A transculturalidade, a meu ver, fortalece a problematização de como o bojo social e suas instituições (per)seguem estruturas da/na sociedade moderna ocidental, sem uma reflexão crítica a outros moldes possíveis. O que se almeja é romper com a invisibilidade dos saberes dos grupos minorizados, construindo, em conjunto, espaços de legitimação das alteridades sob o desmanche do ideal de uma cultura dominante, para se deixar ver, mais amplamente, o fluxo contínuo de culturas que transitam em todo corpo-território (HAESBAERT, 2020), uma vez que o debate multi(trans)cultural em nossa (des)(re)territorializações compõe nossa própria formação histórico social.

Dussel (1986, p. 48) expressa que às relações globais entre línguas e culturas “Já é comum dizer que nosso passado cultural é heterogêneo e, às vezes, incoerente, díspar e até, em certa maneira, marginal à cultura europeia”. Porém, o pesquisador debruça-se à problematização de que “o trágico é que se desconheça sua existência, já que o relevante é que existe uma cultura na América Latina de qualquer maneira. Embora alguns neguem, sua originalidade é evidente, na arte, em seu estilo de vida”. Para além perspectiva metrópole-colônia frente aos seus embates, Dussel (1986, 1997, 2005) instiga-nos a observação das implicações de exploração e dominação que se institui enquanto “centro-periferia”, em virtude de uma releitura da formação da História da Humanidade, em que contempla os aspectos culturais, linguísticos, históricos e epistemológicos da América Latina, em contraste ao que papel central que nosso continente desempenha na formação da tal Modernidade.

Dussel e outros epistemólogos do sul, são reunidos nesta pesquisa, por compreender ser possível uma epistemologia outra, organizada a partir das experiências culturais libertas do binômio exclusão/inclusão entre os sistemas culturais e dentro deles mesmos. Se me permitem o atrevimento de conjugar e comungar da transculturalidade, nessa reflexão, a noção conceitual visa aguçar nossos olhares para as assimetrias de saber-poder inscritas nas relações estabelecidas na tríade língua(s), sujeito(s) e cultura(s), desconstruindo as amarras entretecidas da cultura “popular” em relação à cultura “imperialista”, para além da colonialidade cultural e linguística. E isso se realiza nos níveis pedagógico, da juventude e da cultura mesma (DUSSEL, 1997, p. 137). Aqui, assumo que a transculturalidade não se põe neutra frente ao construto teórico, político e histórico das/nas relações sociais, pois é um escopo discursivo que se utiliza das filiações de saber contidas nas experiências vivenciadas, para desnudar e desconstruir a imposição linguística e cultural velada na ideia da língua da nação ensinada frente a um modelo de diálogo limitante que não questiona a estrutura social vigente.

Posiciono-me, junto a esse aporte teórico, em resistências à colonialidade do poder, do saber e do ser remanente no esbulho das subjetividades, excluindo-as, segregando-as, silenciando-as, tendo em vista que o domínio hegemônico nos ensina (a fórceps) a assumir os ideais de grupos dominantes, ignorando os saberes “periféricos”, suas epistemologias, cosmovisões, abissalizando ainda mais as construções e representações. E, nesse ínterim, refletir sobre os processos educacionais de aprendizagem e apreensão da(s) língua(s) não pode ser deixado de lado. Assim, na ânsia por exercer a real escuta (SPIVAK, 2010), trazendo à baila as vozes, línguas, culturas minorizadas, subalternizadas, num gesto de (re)conhecimento, valorização, legitimação de seu *status* de pertencimento, nesse emaranhado de pluralidades,

apresento-lhes minha interpretação da noção de práticas translíngues cunhado por Suresh Canagarajah (2004, 2011, 2013) e Ofélia García (2009, 2011).

Para ambos os pesquisadores, a inquietação translíngue incumbe-se de (re)pensar a língua, refletir seu funcionamento, por meio do olhar atento às tessituras que constituem os aspectos do sistema linguístico, levando em consideração a complexidade da (de sua) exterioridade imbricada na tríade língua, sujeito e cultura. Seus olhares estão atentos à alteridade em contraste aos paradigmas que sustentam as desigualdades que subalternizam e alocam os sujeitos nas margens linguísticas culturais devido a identidade cultural e linguística que lhes inscreveram da/na História. À sua maneira, cada pesquisador, destaca a importância de se considerar os conhecimentos compartilhados e/ou produzidos nos espaços geográficos e epistemológicos em que o saber sobre a(s) língua(s) estão em funcionamento, sobretudo, no cenário educacional escolar, onde os saberes do norte e do sul constituem uma íntima relação na inscrição de subjetividades, processos identificatórios, nos repertórios linguísticos dos sujeitos.

Canagarajah (2004, 2011, 2013) aloca-se em resistência às relações de saber-poder que compreendem a língua como sistema de códigos e estruturas unificadas, algo estático, pré-concebido, pré-dado. Para o autor, o termo translíngue representa a possibilidade de fazer uso de recursos semióticos e linguísticos distintos, variados, em nossas práticas comunicacionais, enunciativas. Ele reforça que as práticas locais de linguagem são geradoras de significações e práticas, para além do amordaçamento instituído e imposto por práticas monolíngues. Canagarajah (2004) provoca-nos a ver além do construto estanque da língua(gem) asseverado pela ilusão monolíngue, bem como das perspectivas bilíngue e/ou multilíngue que compreendem a língua(gem) por meio de sistemas autônomos, segmentados, separados, não-dinâmicos, hierarquizados. Chama atenção para os processos sociais e/ou culturais que produzem a língua(gem) dos/nos sujeitos.

Canagarajah (2013) suscita a reflexão da necessidade de “descolonizar” as políticas linguísticas dominantes, enaltecendo a valorização da mobilidade, fluidez e dinamicidade das práticas linguísticas no decurso da discursivização das atividades sociais cotidianas. Observando a língua inglesa sob o contexto de língua global, o autor centra seu olhar à aprendizagem de língua(s) a falantes bilíngues e/ou plurilíngues, de modo que constata que as línguas apre(e)ndidas pelo sujeito constituem o repertório linguístico no qual é acessado na negociação de sentidos da/na relação com o outro, para que a comunicação dialógica se efetive minimamente. Mesmo que as línguas se difiram, bem como suas culturas sejam também distintas e diversas, Canagarajah (2013, 2004) me permite a compreensão de que o sujeito se

inscreve num jogo discursivo de poderes e saberes, negociando sentidos com as línguas de seu repertório sem se dar conta da distinção de acessar, conscientemente, uma e silenciar outra.

García (2009) e García e Kleifgen (2010) explicitam que todos os sujeitos que possuem um repertório linguístico complexo em línguas distintas, as utilizam de diferentes formas para estabelecer a construção de sentidos, conforme a situação enunciativa que se encontram. Essas diferentes formas ou modos expressivos de uso da língua(gem) não se exercem do mesmo jeito, nem se manejam com “igual” facilidade, uma vez que as implicações sociolinguísticas gerenciam/ exercem controle sobre o seu uso. García (2009) enfatiza que o acesso e uso de duas línguas em sujeitos bilíngues é dinâmico. Ao metaforizar o bilinguismo como sendo uma árvore na qual possui um tronco e muitas raízes e ramos, destaca que muitas são as práticas linguísticas que se exercem em diferentes direções, constituindo, assim, a pessoa bilíngue.

A fluidez linguística de acesso e uso de seu repertório é parte constitutiva da subjetividade, do processo identitário/ identificatório do sujeito. Mediante a isso, Canagarajah (2013, 2011, 2004) e García (2009) buscam desconstruir e ressignificar a estereotipação de que o sujeito que se utiliza de mais de uma língua é rotulado como não nativo, e com isso, assevera-se a marcação dos desvios não-padrão e/ou deficiente de inscrição nas outras línguas, pois a interferência dessas outras línguas passa a ser condicionadas à primeira língua de domínio do sujeito. Dessa forma, é possível compreender que a noção de práticas translíngues auxilia no entendimento do deslocamento entre línguas como subsídio para uma co-construção de significações, sentidos, um construto dinâmico de línguas, culturas, identidades.

García (2009) e García e Cole (2016) expressam que, para se combater a superioridade do monolinguismo, suas penalizações, punições, avaliações díspares aos sujeitos que habitam mais de uma língua, a atenção deve estar voltada ao repertório linguístico mais amplo a que o sujeito se inscreve. Sujeitos como a família Terena entrevistada que se valem de quatro línguas em sua constituição subjetiva, mereciam ser vistos e avaliados enquanto sujeitos de apropriação linguístico cultural fluida, multifacetada, que não suprime seus rastros linguísticos culturais em determinadas relações de saber-poder estabelecidas com o o(O)utro. A implicação de apenas se (re)conhecer a conjuntura social por meio da análise de línguas nomeadas, sob a ótica hegemônica de (des)prestígio, categoriza surdos-terena, ouvintes terena e demais populações linguísticas minorizadas, enquanto sujeitos de aquisição linguística incompleta, por destacar que a “mescla” dos códigos linguísticos, desmerece a competência linguística cultural que possuem, enaltecem uma (ilusória) falta do dizer.

Sob uma interpretação junto às minhas leituras acerca da AD, percebo que Canagarajah (2013, 2011, 2004) e García (2009, 2011), García e Cole (2016), García e Kleifgen (2010), Yip e García (2018), ao problematizar a noção de práticas translíngues imersa em um constante processo de negociação de sentidos, compreendo que as negociações não ocorrem sem estarem inscritas em momentos sócio históricos determinados, em condições de produção do dizer específicas. O que provoca o exercício de negociação sempre filiado à ideologia(s), epistemologia(s) e poder(es) da/na conjugação linguístico cultural. Assim, o translanguismo se constitui no caráter fluido da perspectiva social, de modo a asseverar os atos enunciativos em que o sujeito opta por enaltecer traços linguísticos da(s) língua(s) que lhe habitam, frente aos efeitos de sentido que almeja tecer na relação com o o(O)utro. É despertar no sujeito a sensação de inteireza que se transpassa da(s)/na(s) língua(s) de sua subjetividade, identidade, em conformidade com a ordem do discurso que se inscreve, corroborando ou não os ditames das formações discursivas que lhe governa/ disciplina.

Desse modo, os autores tecem críticas às condutas disciplinares do ensino de língua(s) no cenário escolar que primam apenas na/pela competência gramatical da(s) língua(s), suas normas e convenções. Canagarajah (2004) explicita que as práticas translíngues precedem sua conceituação e cunhagem do termo. Segundo ele todos somos translíngues na nossa própria língua, sendo o estilo padrão da norma culta da língua nacional, oficial, um construto ideológico. Todas as línguas, em alguma medida, se viram entrecruzadas e constituídas por línguas outras, línguas essas que deixam rastros, são resgatadas, mesmo que não se identifique, reconheça e legitime seu lócus linguístico cultural de cruzamento de modo consciente.

O processo de invisibilização do reconhecimento da contribuição linguística das diferentes línguas colonizadas, minorizadas, subalternizadas para a composição (mesmo em “denegação” – AUTHIER-REVUZ, 1990) das línguas oficiais, nacionais, maternas hegemônicas não inibe a utilização de seus repertórios “ancestrais”, vilipendiados e tomados como sendo originais da língua “padrão”. A translanguagem e/ou translanguismo refere-se às práticas emergentes, cujo repertório linguístico se constitui continuamente, sendo construídos a partir dos traços linguísticos das implicações entre línguas experienciadas pelos sujeitos, característica do transterritório (MORDANO, HAESBAERT, 2010) em que se inscrevem e/ou são inscritos. Para García (2009) e Otheguy, García, Reid (2015) a translanguagem vai além do uso híbrido da(s) língua(s), da estratégia de ensino de alternância de uma língua para a outra, mas é pensada como práticas discursivas múltiplas, sem se aderir aos limites das chamadas línguas definidas social e politicamente. Assim, todo o universo discursivo é palco para a operação das práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009), uma vez que as

“zonas de contato” entre sujeitos são voláteis, difusas, heterogêneas, fluidas e isso precisa ser considerado no processo de compreensão das subjetividades e da constituição própria da(s) língua(s) e cultura(s), sobretudo nos processos políticos educacionais.

Corroboro o pensamento de Canagarajah (2004, 2011) ao enfatizar que é necessária uma mudança do individualismo metodológico dominante e metafísica da presença nas nossas pesquisas acerca da linguística aplicada, sobretudo ao que tange a avaliação, análise e contribuição aos estudos de língua(gem), cultura e subjetividades. Defronte a perspectivas da transculturalidade, translinguismo, epistemologias do sul, decolonialidade, métodos outros de concepção, apreensão, aprendizagem e legitimação de uso da(s) língua(s), são exigidos, tendo em vista a complexa singularidade das relações língua, sujeito, cultura, identidades/identificações.

“Não há [...] língua de chegada [...] mas línguas que, singular aventura, não chegam a chegar, já que não sabem mais de onde partem, a partir de que elas falam, e qual é o sentido de seu trajeto” (DERRIDA, 1996, p. 117). A citação em título de provocação, aqui, se dá no/pelo estranhamento que a pretensa monolíngua irrompe em nossa subjetividade. Na obra “O monolingüismo do outro”, Derrida (1996) instiga-nos a sair da zona de conforto das/nas apropriações científicas, epistemológicas corroboradas, reverberadas no controle disciplinar hegemônico, acerca da (mono)língua (do outro) das/nas línguas nomeadas. O autor destaca que a língua não passa de um simulacro de unidade, pois não há língua pura, una, inteira, completa. Não há, nesse ínterim, uma língua de partida, como não há origem, está sempre perdida, adiada.

Há, no entanto, língua de chegada e/ou por chegar, uma promessa ilusória da unidade, homogeneidade, totalidade jamais alcançada. Promessa essa que é dívida impossível de ser paga, relegando o sujeito sempre à deriva, sob o lugar inacessível de segurança, pertença, certezas, pois este efeito é produzido na/pela língua, língua apenas do outro. Assim o sujeito fomenta (uma ilusão necessária de) o pertencimento à nação, etnia, grupo, religião, cultura, língua. Uma pertença à língua e da língua marcada na/pela historicidade admitida, permitida e/ou coibida (DERRIDA, 1996, p. 31) pelo o(O)utro, pela política linguística (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012). E isso afeta a subjetividade do sujeito, sua constituição identitária/identificatória, uma vez que “minha língua, a única em que me ouço, é a língua do outro” (DERRIDA, 1996, p. 47).

A identidade, bem como o sujeito, não é um processo pronto, acabado, coeso. Passa por deslizamentos, ressignificações, desconstruções em meio a alteridade que lhe constitui. E a(s) língua(s), (se me permitem o atrevimento) as práticas translíngues, os atos políticos linguísticos, os estudos decoloniais, em certa medida, comungam do imbricamento das relações

de poder-saber, enquanto gesto de resistências à camuflagem e/ou ao encobrimento da natureza heterogênea, clivada, esfacelada da/na condição de ser sujeito, da(s) subjetividade(s), dos processos identitário(s)/ Identificatório(s). Se compreendi bem o ponto de convergência entre a proposta das práticas translíngues, transculturais e dos construtos decoloniais, epistemológicos do sul e da visada contra hegemônica da análise do discurso, urge a necessidade de

[...] desmontagem estrutural do edifício logocêntrico, centrado na Razão, na lógica, na objetividade, cujos elementos se relacionam por oposição, oposição essa que caracteriza a forma de pensar da cultura ocidental e a forma de organização do sistema linguístico, tal como o veem Saussure e muitos linguista posteriores, estrutura que nos constitui e nos aprisiona a todos e a cada um (CORACINI, 2007, p. 53).

Coracini (2007) traz, nessa citação, a explicação de sua compreensão do termo desconstrução de Derrida, no qual alinho-me também no aporte teórico-metodológico desta tese, uma vez que desconstruir é significado por Derrida (1996, p. 21), como “compreender como um conjunto [e’/ foi] construído” e não sua destruição, apagamento. Almeja-se exibir a multiplicidade de sentidos superpostos do/no dizer, nas práticas discursivas, em nossas práticas cotidianas, nas políticas linguísticas, na reverberação de epistemologias nas quais nos filiamos e se fazem vontade de verdade para nós e/ou para os outros.

Espero, com essa conjugação plural de perspectivas teóricas tão distintas, promover o diálogo analítico que subsidie o ato de investigar o atravessamento de políticas linguísticas que perpassam o processo de constituição identitária dos surdos terena; identificar os acontecimentos discursivos que denotam o processo de (in)existência do surdo indígena da Aldeia de Cachoeirinha frente às representações de sujeito e do processo educacional; problematizar os dispositivos de poder-saber e as estratégias de (de)colonialidade a partir do gesto interpretativo das representações de si e do outro do/sobre o surdo terena, na ânsia por compreender como a (falta de visibilidade à) políticas linguísticas afeta a constituição subjetiva dos sujeitos surdos terena. Isso, sem esquecer que a(s) língua(s), cultura(s), identidade(s) são forjadas pelo amálgama de múltiplas territorialidades, “pelo próprio ‘estar em movimento’ [...] numa forma quase constante de trânsito entre territórios ou, em outras palavras, numa ‘transterritorialidade’” (HAESBAERT, MONDARDO, 2010, p. 33).

Transterritorialidade essa que “desenha-se sempre a possibilidade do múltiplo – múltiplo não apenas no sentido do ‘viver no limite’, pelas/nas fronteiras, mas também no sentido da possibilidade, sempre em aberto, de transitarmos por diferentes culturas e por diferentes territórios”, inscrevendo a todos nós, sujeitos, em um “outro não apenas para nos

reconhecer enquanto diferentes, ao transitar por ‘nossos’ territórios, como também para conosco plenamente conviver” (HAESBAERT, MONDARDO, 2010, p. 44). E, nesses (des)encontros entre línguas, entre culturas, ter a condição de ser sujeito, seja ele surdo, ouvinte, indígena, branco, surdo-terena, terena-surdo, respeitada, sob a existência assegurada por direitos sociais, linguísticos, culturais, educacionais, sem as marcas segregadoras da exclusão, é premissa para todo o estudo científico desenvolvido e a desenvolver-se, sobretudo na academia. Observar quais filiações teóricas sustentam o gesto de inscrição epistemológica de análise, não diz apenas do sujeito entrevistado em análise de seu (des)dizer, mas desvela, também, o jogo político e ideológico de poder-saber da/na pesquisa, do(a) pesquisador(a).

Mesmo sob a ilusão de abranger o máximo possível o leque teórico deste empreendimento, sem esgotar todas as possibilidades de interpretações sobre as noções conceituais aqui reunidas, busquei discuti-las, levando em consideração suas complexidades, a emergência de seus efeitos de sentido. Minha pretensa intenção de abarcar a condição de (in)existência do indígena-surdo da/na conjuntura sócio educacional (reconheço que tal completude é inalcançável), é reiterar a necessidade transgressora e “desobediente” de recusar-me a olhar apenas por um único lado do prisma e observar apenas o seu reflexo à luz.

Quero, com esta tese, incitar, motivar, maiores aprofundamentos à temática ainda incipiente enquanto objeto de pesquisa, pois, é no capítulo seguintes que identifico o quanto a colonialidade do poder, do saber e do ser afetam e fabricam subjetividades dóceis, silenciadas, na (de)formação de identidades forjadas sem uma escuta, um olhar acolhedor, sobretudo mediante as resistências ao poder invisibilizador da políticas linguísticas implícitas, como a inscrita no domínio familiar dos Terena entrevistados. Com isso, espero que, de alguma forma, as perspectivas teóricas aqui elencadas, propiciem um acalento, uma esperança pela resignificação do que é ser indígena sendo surdo e/ou surdo sendo indígena sob a querela de um universo linguístico cultural tão abrangente e, também, excludente.

Convido-lhes a compreender como está organizada a Parte III deste trabalho!

### Parte III

#### **CORPO-TERRITÓRIO/ TERRITÓRIO-CORPO: PLURALIDADES EPISTÊMICAS SOB A ESFERA DO VIVIDO**

*Busca-se a norma a todo custo, a qual é ideologizada mediante um rígido processo de instrumentação técnica que tenciona tornar visíveis e quantificáveis as diferenças [...]. Estabelece-se uma ordem natural, aquela que coincide com os grupos dominantes, e se procura demarcar numericamente tudo o que se distingue desta ordem. O surdo é alguém normal subtraído da faculdade de audição. Oposições o definem. O homossexual é, acima de tudo, um não heterossexual. A mulher um não homem. O negro um não branco. [O indígena um não branco. O surdo-indígena um não branco ouvinte]. O cego um não vidente. O cadeirante um não caminhante. É a ausência que passa a definir aqueles que destoam da suposta norma (PICCOLLO, 2012, p. 39, acréscimos meus para a reflexão).*

O saber do/sobre surdos-terena emerge sob um retorno a uma inscrição moderna eurocentrada, não apenas de racialização, mas também de patologização de seu corpo-território/ território-corpo (HAESBAERT, 2020). As experiências do vivido desses/nesses sujeitos se entrecruzam de saberes diversos, poderes diversos, numa constante arena de disputa e (des)identificação. Seja/esteja em uma biopolítica de gestão de sua (a)normalidade vista pelo olhar da massa populacional que é gerenciada por dispositivos de “manutenção” da (sua) vida (FOUCAULT, 1997, 1999a), e/ou<sup>20</sup> sob uma inscrição outra, distintiva, em vias de uma necropolítica que lhe relega à invisibilidade, ausência de direitos plenos, subalternização para além da raça, com isso a “manutenção” de sua eminente morte (condições de vida que lhes conferem o *status* de “mortos-vivos”\_MBEMBE, 2018, p. 146), surdos-indígenas resistem, (sobre)vivem, lutam.

Os capítulos e partes antecedentes a escrit(ur)a que teço contigo, agora, caro(a) leitor(a), pretendeu subsidiar a ampliação da visada ao cenário dinâmico, conflitivo e, por isso mesmo, plural, que conjuga a (des)(re)territorialização dos surdos e indígenas terena. Busquei (de)compor o tear que trama o manto moderno da racionalidade que nos incute uma pretensa harmonização social, cultural, linguística, por meio das estabilizações, normati(li)zações, regularidades, uniformizantes, homogeneizantes, da/na relação eu e o o(O)utro. Se faz inegável

---

<sup>20</sup> Esse elemento conjuntivo coordenativo não se inscreve em uma ação ora alternativa ora aditiva dos sentidos emergidos nas noções conceituais. Tendo em vista que as posições sujeito a que os entrevistados se inscrevem no ato de enunciação, o entrecruzamento de ditames ocidentalizados e sua resistência decolonial, me faz confabular a necessária transcursão subjetiva e epistêmica de ser/estar sujeito interpelado na/pela língua(gem). Essa transcursão, se quer vista, na trama constitutiva da alteridade que nos faz sujeitos!

a multiplicidade de sujeitos e de suas lutas por (re)conhecimento, (des)identificações, (sobre)vivências, visibilidades, espaços de escutas atentas, fronteiras enxergadas para além de segregações, de constituições subjetivas. Tais empreendimentos se armam de práticas discursivas locais e localizadas, que transitam em entrecruzamentos ininterruptos, justificados na/pela complexidade “humana”, exigindo a um só tempo a (re)elaboração/ (res)significação de modos outros de compartilhamento de experiências, realidades, vivências e “expectativas” identitárias/ identificatórias. Almeja-se o reconhecimento das diferenças enquanto composição subjetiva intrínseca, alteridade.

A (des)continuidade asseverada nos processos identitários/ identificatórios, históricos, se presentifica no agenciamento da/na língua e cultura, em efeitos políticos de poder que se filiam à inegável colonialidade subsidiada por uma hegemonia nordo-eurocentrada-ocidental, instada, sobretudo, no saber/ conhecimento/ epistemologias unilateralizadas. Os essencialismos nas correntes teóricas que dimensionaram a leitura do(s) sujeito(s) e sua manifestação de (in)existência, parece-me, tê-lo(s) fragmentado(s). Compreendo que o ato e efeito deste exercício é válido para adentrar com profundidade à análise de singularidades às quais o escopo disciplinar acadêmico toma como objeto de pesquisa, frente a tantos e diversos questionamentos “globais”.

Longe de querer reduzir a empreitada científica de cada área do conhecimento, observo o gesto de resistência de pesquisadores levantando-se às (multi)camadas excludentes do ser e tudo que ele implica, em inscrição contra hegemônica e, por vezes, transgressora, desobediente, indisciplinar. Tomando essa “con(di)vergência” como dispositivo suporte de reflexão e ao mesmo tempo fomento manifesto de preocupação, rascunho um construto metodológico pluralizado, que somem determinados fragmentos analíticos desajuntados, que rastreie a gretagem ontológica construída, para (pro)mover um engajamento de alterar-nos, em cada uma de nossas fendas, para percebermo-nos mais próximos dos o(O)utros, mesmo do/no distanciamento (im)posto.

Dialogar corpo-território/ território-corpo de Haesbaert (2020), ampliando o olhar sobre a deficiência com Piccolo (2012), junto às demais vertentes teóricas, é tentativa (interpretada, às vezes, como utópica/ ilusória, mas que acredito ser possível) de (res)significação pluralizada de um escopo metodológico (in)capaz de apreender as representações ontológicas, que por vezes, tergiversam-se em epistemologias várias. Sem estar alheio à liça que recobre cada tessitura, seus embates e enfrentamentos, o encadeamento nocional não representa/ significa, aqui, uma igualação (consciente) de sistemas díspares de compreender a organização societal. Se faz, antes e sobretudo, o gesto de lançar mão das

discussões acerca dos aparatos opressores apontados em cada episteme, para desvelar as ações veladas de tolhimento das práticas discursivas multifacetadas e cindidas que é ser indígena sendo surdo, ser surdo sendo indígena, ouvinte terena e os atravessamentos entre línguas e culturas que sua (in)existência suscita.

O dizer do/sobre indígenas-surdos, surdos-terena é constituído por um conjunto, um grupo de enunciados, que os descrevem, os nomeiam, que direcionam o dito das/nas materialidades às quais se enunciam, sob um efeito interdiscursivo de composição e de regularidade. Assim, mesmo que se busque falar do/sobre os sujeitos, esse dizer não será idêntico, de sentido unívoco, homogêneo, mesmo que repetido, pois, cada formação discursiva traz consigo uma heterogeneidade de outras formações discursivas, junto à pluralidade de elementos pré-construídos de seu interior. O que permite a compreensão de que o exercício de poder (regulador, disciplinar dos discursos), as relações de saber, são produtores de subjetividades.

Mesmo filiando-me à corrente francesa da Análise do Discurso, vista por muitos como apenas nordocêntrica, valho-me de sua visada desconstrutiva que se quer pós-moderna, por denunciar os efeitos de sentido materializados na língua(gem), resgatado (in)conscientemente de (inter)discursos que atualizam os sentidos, promovendo a manutenção de relações de força por meio da “palavra”, do dizer. Investigar porque se elegem tais palavras em dado ordenamento e não outras, outro, permite-me compreender os “nós” de significação conjugados na trama de constituição subjetiva de quem (se) diz. Com isso, busco transgredir as práticas dessa ciência que, em muitos casos, relegam a diferença colonial a um lugar passivo em seu discurso pós-moderno. Aqui a crítica é tecida, também, do/no interior da modernidade e na representação de poder-saber a que se filia.

Compreendo a necessidade de ampliar o olhar para além da “fabricação de subjetividades” atenuada por Foucault, uma vez que os sujeitos pesquisados não habitam o norte geopolítico do mundo moderno. Sua inscrição de (in)existência num continente rasurado pela colonização, tem uma colonialidade do poder, do saber e do ser intrínseca das/nas relações e processos constitutivos de identidades. O racismo é latente. E, distinto da visão foucaultiana, a racialização se incide no nosso continente desde o primeiro contato invasor. Tal invasão não é apenas de expropriação material, é expropriação geopolítica do conhecimento. Se fez racismo em separações múltiplas, representado pela ruptura ontológica entre corpo e mente, razão e mundo, concebendo uma modernidade de especialistas em metafísicas (com racionalidade estruturada em um apelo “cognitivo-instrumental, moral-prática e estético-expressiva”) frente

à descorporização do conhecimento, suas ancestralidades, culturas, sob “uma grande narrativa universal” (LANDER, 2005, p. 10).

Inventa-se o outro, inventa-se a raça, organiza-se a “totalidade” do espaço e do tempo dessa/ nessa “organização colonial do mundo” que, em simultâneo, organiza a constituição colonial dos saberes, das línguas, da memória e do imaginário (nos termos de Mignolo, 2005 e de Quijano, 1992, respectivamente, aos olhos de Lander, 2005), em um passado e um presente relegado às culturas, aos povos e territórios de todo o planeta. Inventou-se o índio. Inventou-se o surdo. Uma teratologia que significa suas mentes, seus corpos, seus sentidos, suas culturas. Epidermizaram-los em inferioridades, subalternidades, inalçados, animalescos. Gestam uma vontade e capacidade de morte para possibilitar viver. Para isso erradicam a pluralidade humana sob uma experiência demolidora de alteridade.

Isso tudo seria poder? Esse poder é colonial, mesmo depois da “emancipação” societária”? Este poder é hierárquico e por isso, equivocado, opressivo, alienante? A resposta é sim e não, a depender dos olhos e perspectivas eleitas. Exercer a impaciência de querer problematizar a relação com o o(O)utro sem sequer interpretá-la, é assumir uma aversão a teorias que essencializam o olhar e subterfugiam-se de provocações e questionamentos necessários. Corre-se o risco de (de)marcar o o(O)utro apenas sob o crivo da falha, limitação, dano biológico, cosmológico, teológico, infortúnio, tragédia social/ econômica/ cultural/ linguística. Por mais transgressores que nos façamos, a colonialidade em nosso continente, em nossas práticas (discursivas) se faz processo educacional, desde a mais tenra idade, tornando-se um “*habitus*” em nosso cotidiano, fulgurando a aversão à diferença, mesmo que em centelhas microcapilares.

Em uma audácia acadêmica, arrisco-me a sulear a concepção de posições sujeito de Foucault (arq), trançando o saber local de Krenak, enquanto fio discursivo constitutivo do que faz um indígena sujeito, corpo, território, língua, cultura, imbricamento, transcursão: “Pertencer a um lugar é fazer parte dele, é ser a extensão da paisagem, do rio, da montanha. É ter seus elementos de cultura, história e tradição nesse lugar. Ou seja, em vez de você imprimir um sentido ao lugar, o lugar imprime um sentido à sua existência” (KRENAK, 2020, *apud* HAESBAERT, 2020, p. 84). Lugar aqui, é entendido como discurso, enquanto prática, enquanto um ordenamento político sobre o linguístico, o identitário/ identificatório. Discurso é também prática de existência. Resistência(s). É território que se faz corpo. É corpo se que conjuga território. É ato político de (sobre)vivências. É dispersão própria de ser/estar no mundo (seja/esteja ele moderno ou pós-moderno). É enxergar o sujeito para além de suas subjetividades aprisionadas.

E, disso, enxergo um poder produtor, mesmo que em momentos a posição sujeito assumida por uns (pesquisadores, Estado, teóricos, sujeitos... etc.) corrobore a noção ficcional do inimigo, em que a “percepção da existência do outro [é encarada] como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria o potencial para minha vida e segurança” (MBEMBE, 2018, p. 54), o caráter positivo do poder me permite salientar as inscrições de vida dos terena, para além da ininterrupta ameaça. Tratar os dizeres dos terena entrevistados nesse escopo pluralizado de olhares teóricos enquanto discurso, não é remetê-los “à longínqua presença da origem [mas] [...] tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2007, p. 31), um jogo que se percebe desigual, seja na/pela conceituação, seja no construto identitário/ subjetivo que se quer desvelar. Perigoso exercício quando se ignora perspectivas teóricas ricas em pluralidade de vozes e visões atentas aos saberes locais, que conduzem a compreensão de os dizeres serem, por si só, terrenos movediços.

Dispor-se em um ato de enunciação dado o movimento de (des)construção/ (re)verberação de um (efeito de) sentido (possível e/ou des-controlado) por meio da língua, é em si um aparato político eminente. Política essa imbricada no linguístico, no social, no histórico, no cultural, em domínios (posições sujeito) próprios(as), regulando a manifestação de repertórios linguísticos via trânsito fronteiriço constitutivo, entre línguas e culturas. Despir os componentes que digladiam na arena de disputa do que é ser mãe, irmã, irmão de surdos terena e, haver ainda, a condição ser um terena surdo, é confrontar as vestes ficcionais que interditam o translanguismo e a transculturalidade presente nas políticas linguísticas familiares e escolar. Ancorando-me nas reflexões de Krause-Lemke (2020, p. 2083) acerca dos estudos que buscam destacar a relevância de se discutir as práticas híbridas de linguagem no bojo social, sobretudo, em ambiente escolar, concordo que “a translanguagem revela-se não só como um conceito que envolve a prática e o ensino de línguas, mas um campo de conhecimento na área da linguagem, já que problematiza a noção de língua, a noção de falante monolíngue e bilíngue, bem como o papel das línguas na escola e na formação docente”.

Entrecruzar essas noções conceituais é questioná-las na tentativa de que os olhares se ampliem sob a possibilidade de defesa de uma constituição pedagógica plural “que leve em conta as línguas [e culturas] presentes no entorno social, sobretudo, as línguas presentes no ambiente escolar” e demais espaços de (des)construção de saberes e estabelecimento de poderes. É atentar-se “para o convívio entre as línguas e que o conhecimento de mais de uma língua não deveria ser empecilho para o processo de aprendizagem, mas sim um facilitador” (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2083), para além das (res)significações dos processos identitários/ identificatórios, remetendo à compreensão da subjetividade do/no entrelaçamento

de alteridades, cindidas, multifacetadas, instadas, sobretudo, na/ pela língua(gem). É trazer para o centro das problematizações a língua, a cultura e o social, sem perder de vista que a língua(gem) afeta os processos sociais, ao mesmo tempo que os processos sócio culturais políticos ideológicos afetam a eleição e uso dos recursos linguísticos.

Reter-me a um apanhado uníssono de fios, parece não me ajudar a desvendar a alteração da/na trama de (in)existência dos surdos-terena do Posto Indígena de Cachoeirinha, em Miranda-MS. Atrelando-nos ao “pensamento *pós-abissal* [que] parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída” (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 8 4), junto às concepções conceituais, transterritorializo(-me). (Re)Desenho(-me) à “possibilidade do múltiplo [...] pelas/nas fronteiras, [...] sempre em aberto” numa transcursão contínua “por diferentes culturas e por diferentes territórios”, sejam eles corpos, terra, sujeitos, subjetividades, epistemes, “[...] não apenas para nos reconhecer enquanto diferentes, ao transitar por ‘nossos’ territórios, como também para conosco plenamente conviver” (HAESBAERT, MONDARDO, 2010, p. 44). Se, Haesbaert (2020) me permite o neologismo e a paráfrase: surdo-terena é corpo-transterritório.

## Capítulo IV

### SÓ TENHO UMA LÍNGUA, ORA ELA NÃO É MINHA<sup>21</sup> GRETADURAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS E O (DES)ENCONTRO CONSIGO MESMO

Porque eu, uma *mestiza*  
continuamente saio de uma cultura  
para outra,  
porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo  
*alma entre dos mundos, tres, cuatro,*  
*me zumba la cabeza con lo contraditorio.*  
*Estoy norteada por todas las voces que me hablan*  
*Simultáneamente.*  
(ANZALDÚA, 2005, p. 704 [sic])

O jogo discursivo entre o título e a epígrafe aqui trazidos para a apresentação deste capítulo se faz anúncio dos conflitos problematizados na análise dos recortes dos dizeres dos sujeitos entrevistados. Embate identitário/ identificatório ocasionado pelo (des)pertencimento a língua(s) e a cultura(s) emergido pelo atravessamento de concepções acerca do domínio políticos linguísticos (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012) das/nas territorialidades (DELEUZE, GUATTARI, 1997, 2000) em que indígenas-surdos e ouvintes percorrem, estabelecem vínculos, se sentem in(ex)cluídos.

As relações de saber-poder inscritas na expressão “só tenho uma língua” e, em sequência, “mas ela não é minha” enunciada por Derrida (1996, p.13), também afeta a subjetividade dos sujeitos terena entrevistados, sejam eles ouvintes ou surdos, uma vez que as epistemologias de língua que significam o que é ser sujeito, qual cultura pertence e/ou deveriam pertencer, estão impregnadas de saberes instituídos em relações de poder distribuídas em formações discursivas (FD) diversas (FOUCAULT, 2007). Tais relações monolíngues/ monoculturais provocam tensões nas malhas do dizer/discurso, no construto subjetivo, nas construções identitárias que os sujeitos tecem de si e do o(O)utro. E a representação do que é ser mãe, irmã e irmão de surdos-terena passa por categorizações dicotômicas entretecidas nesses e desses fios (inter)discursivos vários, cada um inscrito em relações de força que se coadunam, se dígladiam, se (de)(con)formam e tornam-se práticas linguísticas, subjetivas, identitárias/ identificatórias, discursivas.

---

<sup>21</sup> Enunciado extraído do livro “O monolinguismo do outro: a prótese da origem”, de Jacques Derrida, publicado no ano de 1996, constante na obra em sua página 13.

Há ainda, efeitos necropolíticos (MBEMBE, 2018) em pretensa concomitância, pela ótica decolonial, Anzaldúa, como também os terena, são transpassados pelo legado de desigualdades e injustiças sociais advindos do colonialismo e do imperialismo e do legado epistemológico do eurocentrismo “que nos impede de compreender o mundo [e a si mesmos] a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3). O construto necropolítico se consolida por meio de cartografia abissal (SOUSA-SANTOS, 2010) em que se conjuga nas três colonialidade: a) colonialidade de poder, inscrita por Quijano (2010), enquanto um modelo de poder “moderno” que conecta a invenção/ formação racial, o controle do trabalho\_ seus recursos e produtos\_, o Estado e a produção de conhecimento enquanto matriz estrutural de de-codificação as diferenças entre conquistadores e conquistados, bem como o eixo que continua organizando a diferença colonial); b) colonialidade do saber, cujo conhecimento colonial/imperial se faz padrão superior e universal de experiências histórico cultural, enquanto polaridade que relega e sobrepõe o resto do mundo pré-moderno, primitivo, sob a definição de ontologicamente inferiores, “por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preceitos mágico-religiosos”, por isso deve-se “ocultar, negar, subordinar ou extirpar”, como expressa Lander (2005, p. 14-15), e c) colonialidade do ser que, problematizando Mignolo, Maldonado-Torres (2010, 423) categoriza-a sob a definição da experiência do vivido da/na colonização e seus impactos sobre a linguagem, violência e perseguição das diferentes subjetividades, haja vista “ser uma forma possível de teorizar as raízes essenciais das patologias teratologizadas do/pelo poder imperial e da persistência da colonialidade”.

Anzaldúa (2005) exemplifica como essas tensões que estão presentes no que vejo como rede microcapilar de saberes e poderes ocorre e é sentida por ela, pelos seus, por tudo o que a atravessa. Vozes simultâneas exigem dela ser/ estar sujeito ocidentalizado em dada completude, obrigam-na a transitar por culturas, mundos, não pelo livre acesso apenas, mas pela imposição do que deixar de ser para ser aceita nos territórios em que percorre. E isso se dá sem que se (re)conheça a possibilidade dela ser “*alma entre dos mundo, três, cuatro*”, pois o pluriverso teve seu ilusório desmanche, via homogeneização. Mas seu gesto de militância por existência, me convoca a enxergar o o(O)utro sob uma consciência das fronteiras, uma consciência *mestiza*, sempre emergente, que escapa à ordem de assujeitamento. É fomento político linguístico (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012).

As posições sujeito de Anzaldúa (2005), inscrita no que García (2009, 2011) e Canagarajah (2004, 2011, 2013) compreende enquanto prática translíngue, me suscita a interpretação de seu manifesto de resistência em irrupção às colonialidades que a tornam “o

fardo do homem branco” (LANDER, 2005, p. 14), denunciando a “*idea de que no se puede ‘contaminar’ uma lengua nombrada con la outra*” (GARCÍA, COLE, 2016, p. 49). Denuncia que seu pluriverso, sua constituição “translúngua” é alterizada em transculturalidade (COX, ASSIS-PETERSON, 2007), como todos os povos originários da América Latina. Sua (in)existência nessa arena de embates identitários/ identificatórios é (com)posição política linguística, é escolha entre variáveis de língua(gem) enquanto participante do “terceiro” mundo, transgredindo domínios habitados por línguas uniformizadoras que a reduzem a um ou outro sujeito, desnudando-se como um corpo político de idioma (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012).

Esse gesto de leitura me serve de construto basilar para olhar as regularidades dos dizeres dos ouvintes terena (Mãe Terena, Irmã Terena, Irmão Terena dos indígenas-surdos) entrevistados da/na constituição de como o surdo-terena é representado por eles, tendo em vista os dizeres, (inter)discursos, filiados à exterioridade que os atravessam. Do mesmo modo, interpretar as regularidades enunciativas dos dois surdos-indígenas (Surdo-Terena1 e Terena-Surdo2) dizendo sobre si e sobre o o(O)utro da/na relação que estabelecem com a língua e a cultura e as (in)visibilidades político linguísticas.

Diante da pergunta inicial, “como é ser indígena sendo surdo?” feita aos surdos-terena e das perguntas “como é ser indígena mãe, irmã, irmão de surdo-indígena?” destinada aos ouvintes terena, observo regularidades que representam o sujeito surdo terena sob uma teia discursiva que se imbrica a discursos e formações discursivas sob critérios de inclusão e exclusão, (des)pertencimento (MUSSATO, 2021), numa dupla marginalização, subalternização frente à relação com a sociedade hegemônica. Tento dividir em dois eixos o gesto interpretativo empreendido, rastreando os indícios políticos de (a)normalidade (FOUCAULT, 1997) relegada aos terena-surdos em sua inscrição e/ou interdição translúngua e transcultural, observando como esses dizeres são reverberados pelos ouvintes terena, em R1 a R7, sob o subtítulo, “4.1 Ditames político linguístico da/na (des)construção do *mokère*: transcurso transterritorial”.

No segundo eixo, reúno as regularidades enunciadas pelos índios surdos. Observo o contraste da significação e representação que índios-surdos fazem de si, do outro e do outro sobre si. Assim, no item “4.2 Alteridade fissurada: a(s) (políticas de) língua(s) imbricando-se na (des)feitura do eu”, apresento-lhes as análises dos recortes R8 a R11, que Surdo-Terena I e Terena-Surdo II expressam-se sobre como se sentem em relação ao atravessamento de línguas que os constituem, sem necessariamente estarem consciente de todo o processo subjetivo que se inscrevem. A divisão desses dois eixos não busca erguer muros entre ouvintes e surdos, segregados em eixos separados, mas estabelecer pontes, travessias, emendar as linhas abissais (SOUSA-SANTOS, 2010) de modo a verificar a possibilidade de compreender que ambos (e

todos nós) estamos num entre lugar (BHABHA, 2001), num transterritório (HAESBAERT, MONDARDO, 2010) de inúmeros entrecruzamentos que, sem percebermos, nos constitui.

Interessa-me a (de)composição da memória discursiva, dos interdiscursos, que os sujeitos entrevistados se valem em sua enunciação, tendo em vista o exercício de poder-resistências à (in)visibilidade relegada aos surdos-terena, sua (in)existência, sua constituição identitária, forjada aos alhures da (des)(re)territorialização (DELEUZE, GUATTARI, 1997, 2010) epistemológica, social, discursiva. Persigo as possibilidades de transculturalidade (ORTIZ, 1983; COX, ASSIS-PETERSON, 2007) e translinguagens (CANAGARAJAH, 2011, 2013) inscritas na subjetividade dos mundos, universos (ouvintes e surdos; brancos e índios) em vias de política(s) linguística(s) que entretecem os fios discursivos da(s) territorialidade(s) a(s) qual(is) os sujeitos se presentifica.

Seja em resistência ao poder aniquilador de línguas e culturas, seja pela (re)afirmação étnica sob um poder produtor enaltecido pelo saber e cultura local, a consciência *mestiza* (ANZALDÚA, 2005), o transterritório, podem subsidiar a observação dos dispositivos de constituição identitária e subjetiva em transcursão, uma vez que o caro(a) leitor(a) e eu expandimos o olhar para além das concepções cânones do “saber científico” hegemônico. Permitir-nos uma visada plural enriquece nosso gesto interpretativo e possibilita a emergência de outros efeitos de sentido em “desangulamento”, fora de um único ângulo de ver a nós e o(s) outro(s).

#### **4.1 Ditames político linguístico da/na (des)construção do *mokère*: transcursão transterritorial**

Como exposto no capítulo dois desta tese, os sujeitos entrevistados concederam alguns minutos de seu dia para explicar para mim como é ser indígena tendo/ sendo um parente surdo em sua família, em sua comunidade. A protagonista do “I Encontro dos Surdos Terena”, Mãe Terena, objetivou confrontar o poder invisibilizador, subalternizador, aos surdos de sua etnia, convidando toda a sua comunidade, as lideranças políticas, educacionais, escolares, bem como os familiares de outros surdos do Posto Indígena Cachoeirinha a refletirem juntos a necessidade de uma escuta atenta (SPIVAK, 2010) às implicações político educacionais e sociais. Descortina os empreendimentos tecidos no domínio familiar (SPOLSKY, 2004, 2012) desvelando a luta travada acerca dos direitos de existência linguística e política e, também,

discutem, com a comunidade, a redação de uma carta a ser destinada ao Ministério de Educação, “Carta do Terena Surdo”<sup>22</sup>.

Mãe Terena gerou sete filhos, três deles são surdos, reside na aldeia em que nasceu junto às pessoas de sua família e, se fez professora na escola indígena local. Foi a primeira a conceder a entrevista após aceitar o projeto desta pesquisa e seu Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. Nos reunimos na sala de sua casa, preferindo realizar em um ambiente acolhedor em que seus filhos pudessem estar presentes, contando com a tradução e interpretação em língua de sinais de uma colaboradora conhecida por todos. Mesmo que isso pareça contrapor o protocolo recomendado para a realização de uma entrevista, sob um possível controle sobre o dizer do outro para que não haja interferências no dizer dos demais participantes, não me senti no direito de insistir numa cultura acadêmico científica hegemônica e afrontar a cultura local dos entrevistados. Ressalto que tenho “consciência” das implicações subjetivas da/na construção desses dizeres e suas análises. Mesmo assim, insisto em promover o gesto analítico, pois considero relevante o procedimento de constituição da representação de si e do outro, narrados em suas discursivizações. Somente Irmão Terena, que retornou à casa após um longo ano de trabalho (veio de férias do estado de São Paulo onde residia na ocasião) não participou do “rito” de enunciação em conjunto, concedeu a entrevista após finalizada a gravação de Mãe Terena, Irmã Terena, Surdo-Terena1 e Terena-Surdo2, respectivamente.

Diante da pergunta “como é ser indígena mãe de filhos surdos?”, Mãe Terena se emociona e responde:

**R1 – Mãe Terena:** em... primeiro lugar quero dizer a você... que... ((emocionada)) sendo... mãe... dos três filhos surdos... eu **tenho orgulho** desses meus filhos... ma:s é... a gente **sofre**... eu **sofro como indígena** e... porque **sofremos preconceito** né... **sofremos preconceito** e... ainda vê meus filhos que **sofrem** também... porque aqui na na aldeia **ninguém... ninguém valoriza os surdos... acho... é... ninguém respeita... né... eles não são reconhecidos como gente normal... o... os... meus é... parentes acham que eles não tem... capacidade... aí... eu acho que eles é... eu acho que eles não percebem né... porque eles num num ouvem... mas eu ouço por aí e... o que eles... aí eu **sofro... soffro bastante... por isso que eu estou nessa luta... né... estou na luta... estou na luta como indígena porque eu não quero deixar de ss... de:: falar minha idioma...****

<sup>22</sup> Esta carta foi pensada para uma escrita colaborativa, tendo como base a discussão empreendida nos estudos de Vilhalva (2009), em sua dissertação de mestrado. Seu capítulo final sugere medidas a serem adotadas para que a “língua de sinais emergente” alcance lugar no bojo da sociedade. A pesquisadora esteve presente no evento, subsidiando a explicação da construção e destinação desta carta, para que toda a comunidade e lideranças compreendessem a relevância do tema para o desenvolvimento linguístico cultural social dos indígenas-surdos. Porém a carta não chegou a ser finalizada e não foi encaminhada ao MEC. Sem sua divulgação oficial não a trago para a análise neste capítulo.

Quero (re)começar o gesto interpretativo deste recorte à luz das indagações de Scherer, Morales, Leclerq (2003, p. 31), “[...] a língua do outro que é ao mesmo tempo a nossa e que já é outra. E como somos o outro sendo nós mesmos em nossa língua? É possível ser o outro, ao mesmo tempo que si próprio nessa língua [...]? E onde começa o outro em si mesmo?”. Perguntas que as autoras (se) fazem enquanto professora de línguas, mas que, para o empreendimento analítico encaixam na problematização de como Mãe Terena e demais ouvintes terena e surdos-terena se sentem nesse entrecruzamento linguístico identitário, político.

“A língua do outro que é ao mesmo tempo a nossa” (SCHERER, MORALES, LECLERQ, 2003, p. 31), para a Mãe Terena não é apenas a inscrição da língua portuguesa em atravessamento à sua língua étnica cultural. Em paráfrase às autoras, as línguas dos o(O)utros são ao mesmo tempo a(s) nossa(s), sob um plural que constitui o um, um sujeito, mesmo múltiplo e multifacetado (LACAN, 1998; PÊCHEUX, 1990). Mesmo sendo o sujeito uma posição, como assevera Foucault (2007), ou ainda, um papel social desenvolvido do/no domínio político linguístico (SPOLSKY, 2012), como é possível desmembrar a multiplicidade do sujeito na posição mãe de surdo-indígena, uma vez que bifurcam-se língua(gens) outras, da/na comunicação com o próprio filho? Para Coracini (2007) a língua materna é a língua da mãe, mas a forma oralizada da língua terena, sob um construto cultural ágrafo, escrita com interferência de língua(s) estrangeira(s) em seu sistema de transcrição e, por implicação, em seu sistema gramatical, não confere o conforto e o pertencimento (CORACINI, 2003, 2007) a seu filho que não responde aos estímulos auditivos.

A língua materna de Mãe Terena apre(e)ndida com seus parentes, demais pessoas ouvintes da etnia, a língua terena, em sua modalidade oral-auditiva, se faz abismo enquanto ato político identitário/identificatório para com seus filhos surdos. Se faz língua(gem) que oscila, inverte, tropeça além e aquém da constituição de sentidos para com os surdos de sua prole. E esse tropeçar entre língua(gen)s, mesmo entretecido de orgulho de seus três filhos, ofusca essa boa sensação, devido a emergência do sentimento que grita em seu corpo-território (HAESBAERT, 2020) (linguístico cultural) rasurado. Mãe Terena sofre. De uma maneira abrupta o sofrimento corta a cadência enunciativa para que a enunciadora desvele sua aflição. Mãe Terena sofre no corpo e enquanto corpo, “[...] superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 1999a, p. 22). Inscrição essa racializada pelo empreendimento colonial remanente.

Na sentença **em... primeiro lugar quero dizer a você... que... ((emocionada)) sendo... mãe... dos três filhos surdos... eu tenho orgulho desses meus filhos... ma:s é... a**

**gente sofre...**, a conjunção adversativa “**mas**” “marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados” (NEVES, 2011, p. 755), ter/sentir orgulho, mas sofrer. Trazer o olhar epistêmico ocidentalizado do conectivo “mas” é denunciar os interdiscursos que irrompem sua construção de significação e desvelam as marcas que suturam seu ser. O “mas” representa um circunstante limitador da sensação e sentimento de orgulho expresso no enunciado antecedente à conjunção, para introduzir uma progressão temática (NEVES, 2011, p. 769) da condição de ser indígena e mãe em sofrimento, conjugado sob verbo no presente do indicativo, nas primeiras pessoas do singular e do plural (**eu sofro, sofremos, a gente sofre**) e a terceira pessoa do plural (**sofrem**). A conjunção traz no intradiscurso a conjugação de, no mínimo, dois efeitos de sentido distintos que, em vias da atualização do dizer, retomam saberes que permeiam a memória discursiva que habitam sua subjetividade, em vias de sua inscrição aos domínios políticos linguísticos que transita (SPOLSKY, 2004, 2012), dizeres retroalimentados pelas colonialidades do poder (QUIJANO, 2005), do saber (LANDER, 2005) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2010).

Apropriar-me da significação “coletivizada” em dicionarização permite-me entrelaçar efeitos de sentido possíveis que já habitam o bojo social (esteja ele em filiação decolonial), assim, segundo o recurso digital do dicionário Aurélio disposto em aplicativo *android*<sup>23</sup>, o vocábulo **sofrer** tem como campo semântico as significações: “1- ser atormentado, afligido por, padecer, 2- tolerar, suportar, aguentar, [...] 4- ser vítima de, passar por, experimentar (coisa desagradável ou danosa) [...]”. Partindo disso, enquanto verbo transitivo direto, o preconceito sofrido, acometido à Mãe Terena, a seus filhos, à sua família, se faz “complemento”. Um preconceito que tensiona a malha das práticas discursivas de ser/estar indígena, surdo, surdo-terena, em ramificações rizomáticas que arborescem na territorialidade identificada por aldeia e na sociedade hegemônica (pelo não dito no fio discursivo), expresso em: **aqui na na aldeia ninguém... ninguém valoriza os surdos... acho... é... ninguém respeita... né... eles não são reconhecidos como gente normal... o... os... meus é... parentes acham que eles não tem... capacidade....**

Mãe Terena (d)enuncia o vilipêndio que habita o linguocentrismo (SPOLSKY, 2009, p. 7) de seus parentes, pessoas residentes em sua comunidade indígena e da sociedade hegemônica, frente a falta de valorização, respeito e reconhecimento da capacidade dos surdos-

---

<sup>23</sup> Android é palavra para designar o sistema operacional do Google. “O sistema operacional são programas que gerenciam todas as tarefas de um dispositivo, e nos fornece uma interface visual para que possamos interagir com um sistema eletrônico” (CIDRAL, 2011). Para mais informações acessar <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/01/afinal-o-que-e-android.html>.

terena, sua existência. É possível rastrear à luz da emergência de outros efeitos de sentido que a preposição **na**, repetida em sequência, denota uma irrupção ao dito, como um interdito de suas escolhas linguística para, talvez, omitir a queixa da Mãe Terena à sociedade hegemônica branca, tendo em vista que a pesquisadora ouvia seu dizer no ato da enunciação. Afetada pela colonialidade do saber, poder e do ser que cerceia os saberes e construções de conhecimento local, Mãe Terena sente-se pressionada a eleger outras escolhas linguísticas defronte ao tópico e local de seu manifesto político, na busca por transitar dentre as práticas linguísticas (discursivas) que se configurariam (mesmo que ilusória) mais apropriadas aos diferentes domínios que se (lhe) conjugam (SPOLSKY, 2012). A saber: domínio familiar, educacional universitário, indigenista, sócio cultural mais amplo.

Diante das postulações de Spolsky (2004, 2007, 2012) saliento que ambos domínios não se articulam em separado no momento de enunciação e conjugação de suas práticas linguísticas, por perceber no dizer de Mãe Terena escolhas lexicais que confrontam as dissidentes colonialidades que necrosam as crenças e valores que representam a corporeidade de ser ela e seus filhos transterritórios (HAESBAERT, MONDARDO, 2010). O gerenciamento da língua(gem) que dilacera os seus repertórios ancestrais, cosmológicos, epistêmicos, (re)agem em tohimento. Mais dolorido é seu sofrimento ao perceber que sujeitos, antes imaginados como participantes do mesmo domínio político linguístico de reafirmação étnica pela língua e cultura, tergiversam-se à mesma luta. Categorizações anormalizadoras (FOUCAULT, 1997) e normatizadoras do conhecimento hegemônico se veem incrustadas no corpo-território indígena ouvinte, abrindo-se a outro domínio em subterfúgio e/ou em filiações de saber-poder que prezam pelo apagamento do “monstro humano” (FOUCAULT, 1997).

O pronome **ninguém**, utilizado pela enunciadora não é, necessariamente, indefinido como dispõe nas gramáticas, pode ser, antes, um escamoteamento das posições sujeito, das formações discursivas, das relações de saber-poder (FOUCAULT, 1996, 2007) que provocam o sofrimento da Mãe Terena, via processos excludentes de estereotipação. Há em seu dizer a localização desse ninguém que habita territorialidades marcadas por ressonâncias discursivas que as constituem. Desse modo, o **ninguém** pode se remeter aos que estão/ são **na na aldeia, meus é... parentes**.

Uma vez que, segundo o dicionário Aurélio, preconceito representa “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimentos dos fatos, ideia preconcebida, [...] suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.”, interpreto que a matriarca parece não suportar a representação que o o(O)utro tem/ faz de seus filhos. Trago aqui a reflexão acerca do inconsciente do/sobre a representação

de anormalidade, incapacidade dos terena-surdos por inquietar-me o uso do pronome indefinido **ninguém**, e a categorização espacial-territorial e familiar de onde essas representações emergem. Como apresentado nos capítulos antecedentes deste gesto analítico, a linguagem se estrutura do/no inconsciente (LACAN, 1998, PÊCHEUX, 1990), de modo que Mãe Terena não perceba o jogo discursivo da trama genealógica do poder de nomear, categorizar, do saber. Esse inconsciente é racial, quiçá, patologizante também.

Explicito esse posicionamento retomando a fala do chefe do CTL que, no dia do I Encontro dos Surdos Terena, profere que o surdo é “doença trazida pelo branco”, como justificativa do fato de nenhuma ação ainda ter sido realizada em favor desses sujeitos. Chefe do CTL, demais autoridades que declararam desconhecimento à quantidade de surdos-indígenas residentes no Posto Indígena, cacique, professores, diretores escolares, parecem afetados/ contaminados pelos saberes da tríade colonialista: um povo, uma língua, uma nação. Em enunciação, o próprio chefe do CTL, constrói uma (res)significação do que é ser corpo-território indígena, quais lutas empreendem e, como acolher os surdos recém descobertos. Como defensor da identidade étnica via (re)afirmação da língua e cultura indígena, o enunciador amplia o domínio político linguístico comunitário indigenista para fazer valer a língua outra que se deparou, a língua de sinais indígena que se presentifica e se legitima naquele grupo social (SOARES, 2018; SUMAIO, 2014). Ele e demais “autoridades” (SPOLSKY, 2004, 2012) posicionam-se contra a “invasão” da língua portuguesa na comunidade, pelo atravessamento da Libras, utilizadas no cenário escolar urbano branco, assumindo semelhante construto ideológico monoglóssico aos moldes da colonialidade.

Parece emergir que o discurso do outro sobre Surdo-Terena1 e Terena-Surdo2, caminha em sentido de igual purificação, padronização e decodificação dos conjuntos fluidos de recursos/repertórios móveis das/nas línguas, culturas (CANAGARAJAH, 2013) que já habitam os surdos-indígenas e suas famílias, numa possível tentativa de re(de)generar a (própria) “raça”. O domínio político linguístico indigenista comunitário almeja forjar uma identidade, na qualidade de “nação” própria, por meio do controle do saber e do sujeito, das/nas variações/ práticas linguísticas (SPOLSKY, 2004, 2012). Atenta ao olhar heteroglóssico problematizado por García (2009), percebo que o domínio político linguístico indigenista se trai, via linguagem, ao acolher a língua de sinais dos surdos da etnia, impedindo que se construa uma visão mais abrangente das experiências múltiplas e multifacetadas (entre línguas e entre culturas) que constituem as subjetividades. Ampliando a significação de **parentes**, residentes da aldeia, o pronome “indefinido” que coaduna a desvalorização, o desrespeito, a anormalidade e incapacidade dos surdos, não é **ninguém**, mas todo um corpo político social composto pelas

incontáveis vozes de brancos e indígenas (ouvintes) que professam a experiência da negação do outro não eurocêntrico que nos alerta Maldonado-Torres (2010), via racismo patologizante dentro da própria sociedade subalternizada. Um colonialismo que segue pulsante: **aqui na na aldeia ninguém... ninguém valoriza os surdos... acho... é... ninguém respeita... né... eles não são reconhecidos como gente normal... o... os... meus é... parentes acham que eles não têm... capacidade....**

Percebo que a Mãe Terena, militante deste/neste domínio, meneia seu manifesto político diante da (des)feitura que os dizeres dos demais participantes (re)verberam acerca da representação (estereotipada) da identidade/ identificação de seus filhos e demais surdos-terena. O transitar pelos pronomes **eu, nós, eles** para se referir a ação de sofrer preconceito, denota a implicação do conflito subjetivo que constitui Mãe Terena, frente às (vontades de) verdades (FOUCAULT, 1996) anunciadas pelos poderes de maior relação de força e às (vontades de) verdades que a enunciadora cria, busca acreditar, fomenta enquanto ato político linguístico cultural identitário, para ver ressignificada a condição de ser indígena sendo surdo, de ser indígena mãe de surdos: **a gente sofre... eu sofro como indígena e... porque sofremos preconceito [...] vê meus filhos que sofrem também [...] eu sofro... sofro bastante....** Mãe Terena vê a si e seu manifesto político entrecruzados por governamentalidades versadas, em ambas territorialidades, em um imperativo jurídico da “modernização”, haja vista “a necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Há o enaltecimento da falta constitutiva, via objeto de desejo da pretensa normalidade e capacidade. Essa falta/ incompletude (inerente ao sujeito pela ótica da psicanálise lacaniana a qual a AD se filia) também deve ser pensada, como expressa Sousa-Santos (2010, p. 32), a partir da dicotomia “apropriação/violência” perpetrada pelas tecnologias de amoldamento de subjetividades, via empreitada colonial. O que implica pontuar que Mãe Terena persegue o desejo de superar as colonialidades que os rasuram, num exercício de tamanho afinco, a ponto de “despender todas as forças, trabalhar com aferro, para atingir certo objetivo; travar luta, combate” (AURÉLIO, acerca do vocábulo lutar) para ver seus filhos respeitados, para ver a si mesma respeitada por seus parentes, pelas pessoas da aldeia e pela sociedade branca (hegemônica). Mas não é só isso. Ela almeja sanar os furos da incompletude percebida/atribuída a/em si, no/pelo o(O)utro e do/no outro sobre si. E esse combate se compõe numa simbiose, mãe e filhos. Ao passo que ela sofre ao supor que seus filhos, mesmo não ouvindo os comentários maldosos dos ouvintes, Mãe Terena ouve por eles, sofre por eles e luta por eles: **por isso que eu estou nessa luta... né... estou na luta....**

É na materialidade linguística que percebo a ação de Mãe Terena querer suprimir, controlar seu dizer, como se preservasse sua face frente aos imaginados julgamentos da pesquisadora (branca), via ilusão de controle dos sentidos do dito (PÊCHEUX, 1990). Na sentença: **mas eu ouço por aí e... o que eles... aí eu sofro...**, o marcador espacial **por aí**, traz para o dizer uma territorialidade (DELEUZE, GUATTARI, 2010) mais ampla marcada pela vivência da enunciativa, suscitada por seu trânsito constante, permanente, destacando que a estereotipação não cessou, nem mesmo depois do evento promovido, pois, o ato e efeito de ouvir, **por aí**, uma discursivização pejorativa sobre si e sobre os seus está ocorrente no momento presente, testificando que a colonialidade em distintas formas deixa seus rastros na contemporaneidade.

Há, também, na sequência discursiva uma marcação pronominal com referentes distintos. Em: **eu acho que eles não percebem né... por que eles num num ouvem... mas eu ouço por aí e... o que eles... aí eu sofro... sofro bastante...**, os dois primeiros pronomes pessoais da terceira pessoa do plural remetem-se aos seus filhos surdos, uma vez que constrói seu dizer a partir da conjugação dos verbos perceber e ouvir em negação. O pronome **eles** na terceira ocorrência, precedido de uma conjunção denotativa de “desigualdade dos segmentos coordenados” (NEVES, 2011, p. 755), aduz que Mãe Terena deixa escapar que parece saber, identificar, quem discursa a estereotipação que lhe causa dor e sofrimento. Sabe identificar quem, o quê, onde e de que forma a estereotipação excludente, preconceituosa emerge. Controla o dizer para não (se) expor. Porém, seu sofrimento, após a identificação velada dos sujeitos e/ou instituições que a aflige, é intensificado, havendo a necessidade da Mãe Terena trazer o advérbio **bastante** como qualificador quantitativo de seu padecer. Tal advérbio de intensidade corrobora a (re)incidência de efeitos do racismo estrutural.

A enunciativa, ainda na tentativa (consciente e/ou inconsciente) de velar tudo o que acomete seu domínio político linguístico familiar, e os possíveis agressores dele, reúne o que (não) quer dizer(-se) em uma anáfora encapsuladora (CAVALCANTE, 2003; KOCH, 2004), conjugando a motivação que a faz lutar: **por isso que eu estou nessa luta... né... estou na luta... estou na luta como indígena por que eu não quero deixar de ss... de:: falar minha idioma...** Seu ato de lutar, guerrear, desbravar territorialidades excludentes advém de sua ânsia de resistência política e linguística de se manter indígena, **como indígena**, por não querer **deixar de ss...** [ser?] indígena. E seu **idioma** é base estruturante da constituição identitária, subjetiva da família terena, pois carrega consigo sua forma única de significar seu mundo, de significarem-se nesse mundo. Ela desloca o funcionamento discursivo do/sobre o outro, para desvelar ângulos outros de sua constituição subjetiva, dar a conhecer(-se).

Ao enunciar **porque eu não quero deixar de ss... de:: falar minha idioma...** Mãe Terena acrescenta mais uma informação de seu embate identitário, no intuito de tamponar a falta constitutiva. Seu idioma é mais que uma língua, é a capacidade de se ver nessa língua, “de se sentir e de dizer ‘eu’ nela, o que o [a] leva a se inserir como sujeito e construir uma outra identidade híbrida, forjada nesse ‘entre-línguas’” (RIGHI, 2011, p. 247). Enquanto formação subordinativa adverbial causal, o “sintagma” **porque**, para além de explicar pelo que Mãe Terena luta, relaciona o “ato de fala declarativo” (NEVES, 2011, p. 805) da oração principal (**estou na luta como indígena**), junto à causa militante que motivou esse ato linguístico (**porque não quero deixar de ss... de:: falar minha idioma**), coadunando o sentido que, Mãe Terena e seu idioma, representam, para ela, ser/estar sujeito. Existência e língua conjugadas em simbiose.

Correr o risco de **deixar de ss...** ser ela (mulher, indígena, mãe de ouvintes e surdos, filha terena, cultura, língua, ancestralidade, genealogia, território...) é luta, enfrentamento, ao projeto moderno da governamentalidade. É não se apagar do que sente/ acredita ser para ser outro. Sua **luta como indígena** entrecoca-se às relações de força que primam ao ocultamento de sua identidade linguística e cultural preexistente, sob uma ocidentalização forjada e forçada diante da obrigatoriedade de assumir línguas outras, com relações outras de poder e de saber. A colonialidade modernizadora que lhe era impressa conspurcar-lhe o corpo, ampliando-se em emaranhado de fios discursivos outros, emergidos de diferentes políticas de língua e suas respectivas epistemes, em tecnologias de subjetivação (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Efrações em (novos e distintos) gretamentos resultam dos discursos hegemônicos manifesto pelas línguas que agora a perfuram. Toda uma conjuntura estrutural, normalizadora e normatizadora tensiona a arena de saberes, professados em assimétricas relações de poder. Mas a luta continua.

Como reitera Mbembe (2018, p. 69): “A colonização não se revela unicamente como uma supremacia mecânica e unilateral, que impõe ao subjogado o silêncio e a inação”, o colonizado é, sob seu olhar, “um indivíduo que vive, fala, tem consciência, atua e cuja identidade resulta de um movimento triplo de efração, extinção e reescrita de si mesmo”. Reescrevendo-se, Mãe Terena luta! Luta contra a empreitada normativa estabelecida nos ditames políticos linguístico culturais que as relações sociais incubem o poder frente à castração identitária. Luta contra a (re)verberação da ideologia de uniformidade e homogeneidade linguística, cultural, subjetiva. E como Mãe Terena faz isso? [...] **usando quatro línguas...!**

**R2 – Mãe Terena: ultimamente estou usando quatro línguas... tem a língua portuguesa tem a língua terena tem a Libras e sinais de terena que**

**eu uso aqui em casa...** que eu uso com eles... mas **infelizmente...** como começaram a **estudar na cidade** né... não é... eles estão usando mais a língua portuguesa... eu falo português me::io::... porque **eu falo mais terena... eu falo mais terena** aqui em casa... minha comunidade... **nós falamos terena aqui na aldeia... né... a gente quase não falamos português... só na sala de aula e na... nos livro... mas... nós usamos a língua...**

Ao iniciar seu outro período enunciativo com um advérbio, modalizando o tempo e as formas como o(s) o(O)utro(s) afetam sua compreensão de si (e para com o outro), Mãe terena descortina a costura e a sutura de fios discursivos identitários da trama que os alterizam. Aponta os dispositivos (FOUCAULT, 2007) de assujeitamento (PÊCHEUX, 1990, 2006) que governam sua inscrição na ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) para uma imersão transterritorial (HAESBAERT, MONDARDO, 2010), translinguística (GARCÍA, 2009, 2011), transcultural (ORTIZ, 1983, COX-ASSIS-PETERSON, 2007, alvo de desejo (in)consciente (sem esquecer que, para Deleuze e Guattari, 2010, o desejo cria territórios, uma vez que compreende uma série de agenciamentos).

Denunciado por Foucault (2003, p. 210) que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não é feito apenas por meio da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo”, reflito que Mãe Terena se insere na ordem discursiva dos domínios políticos (sobretudo, políticos linguísticos) jogando com as (mesmas) ferramentas de uso do poder. Dado que os agenciamentos presentificam-se dos/nos territórios, Mãe Terena, como corpo-território (HAESBAERT, 2020), não se assujeita às corporeidades das/nas línguas/ culturas outras de modo neutro, indistinto, submisso. Ela aglutina ambos saberes poderes, de modo a fundir e fazer surgir um o(O)utro, mais forte e mais apto à batalha. Mãe Terena parece vincular-se à compreensão de García e Espinosa (2020, p. 52) acerca dos motivos pelos quais os usuários de língua minorizada que vivem entre mundos devem lutar: *“luchar otra vez por la lengua minorizada no como estrutura linguística, sino como arma a través de la cual el Pueblo minorizado puede vivir, crear, extender sus conocimientos, sin negarse a sí mismos como humanidad y como pueblo”*.

As quatro línguas que Mãe Terena afirma usar é enunciada por ela sob uma hierarquização reverberada de modo (in)consciente, tendo em vista que esta categorização “gradativa” é/ está naturalizada, cristalizada no bojo da sociedade hegemônica. Mãe Terena informa ser recente (**últimamente**) sua inscrição a quatro línguas de acesso em fluxo corrente de utilização. Mesmo que o procedimento de entrevista exerça alguma interferência no ato enunciativo da Mãe Terena em elencar a língua portuguesa enquanto primeira língua citada, a

língua em que concede a entrevista, a enunciadora poderia ter ordenado em outras instância, sob a égide de manter o idioma que o domínio político linguístico comunitário (SPOLSKY, 2007) e/ou o discurso jurídico político nacional apregoa como sua primeira língua: **“estou na luta como indígena por que eu não quero deixar de ss... de:: falar minha idioma... ultimamente estou usando quatro línguas tem a língua portuguesa tem a língua terena tem a Libras e sinais de terena que eu uso aqui em casa... que eu uso com eles...”**

Observo que esse encadeamento ordenado das quatro línguas que Mãe Terena estabelece não está alheio às relações de saber-poder que afetam sua convivência com seus filhos e com a sociedade de entorno. Interpreto isso defronte a indicação de luta que a enunciadora posiciona. Essa imersão a línguas com aspectos culturais tão distintos não é ingênua. Há um entretecimento do campo simbólico e imaginário das formações discursivas (FOUCAULT, 1996, 2007) que a agenciam, a docilizam, enaltecem faltas/ falhas identitárias/ subjetivas e fomentam desejos. Os agenciamentos de território inscritos nas relações de saber-poder em critério nacionalizador/ civilizatório esbulham a diversidade inerente do país, utilizando-se da tecnologia da escrita enquanto força motriz para a determinação da interpelação pela língua(gem). A língua do ensino escolar nacional, das transações comerciais, a língua do Estado, da lei, dos direitos, a língua oficial das gramáticas normativas, dos dicionários, imaginada pelos sujeitos alfabetizados, representada como completa (GHIRALDELO, 2003, p. 59) ocupou, para Mãe Terena, o primeiro lugar na posição de exposição das línguas que a constituem. Enquanto língua “majoritária” da sociedade e dos dispositivos políticos legislativos perfilhada pela matriz colonial de rastro eurocêntrico, legitimando a subsistência hegemônica das relações sociais, seu *status* permanece agenciando o planejamento de *corpus*, para que nenhuma outra língua oficializada (ou não) no país substitua a língua portuguesa dos nos letramentos jurídico-político da/na nação.

Apesar do possível entendimento que a preocupação de Mãe Terena em não deixar de falar seu **idioma** ressoar sua filiação à língua materna étnica, cujo o pronome possessivo que denotou posse (**minha**) suscita conforto da/na língua terena, efeitos de sentido outros emergem. O idioma que a enunciadora não quer perder se vê confrontado à distinta inscrição de poder (político). Entremeiam-se domínios políticos linguísticos tantos, cada um com suas práticas, crenças, valores, exigindo um gerenciamento (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012). Redesenham-se os tópicos, locais, participantes. Ideologias gravitam. E, Mãe Terena se vê diante de um emaranhado de fios identitários em (des)identificações que a forçou a ordenar, seguindo uma possível adequação ao que a pesquisadora gostaria de ver representado, segundo o imaginário da enunciadora, ao apresentar a monolíngua hegemônica como a primeira de sua lista.

Segundo Mariani (2004, p. 41), “o que o sujeito diz, significa a partir das projeções imaginárias, ou seja, imagens que o próprio sujeito produz sobre o lugar social de onde fala em meio ao jogo das relações históricas de forças” e, salienta ainda que, “o que o sujeito diz, significa também em relação às projeções imaginárias que faz do lugar ocupado por seu interlocutor, e em relação ao que está sendo dito [...] trabalha-se com as posições dos sujeitos no discurso”. Além de confabular representações acerca da minha posição sujeito pesquisadora, acredito que Mãe Terena expande a territorialização de sentidos que se ilude controlar (PÊCHEUX, 1990), aludindo a territórios outros que este empreendimento analítico pode alcançar. Explico. Mãe Terena deixa ver o funcionamento de seu domínio político linguístico familiar, lançando pistas de como se constitui o gerenciamento interno das línguas que lhes habitam, descortinando as crenças e valores que sustentam suas práticas. Cogita-se uma (a)provação de suas práticas linguísticas (SPOLSKY, 2012) e possível trânsito e incorporação a domínios outros que oportunizem maiores relações de força em seu combate à invisibilização, subalternidade relegada aos seus.

Sob um olhar estruturante, engessado pela ótica moderna ocidentalizada, é passível de interpretação que a enunciativa busca uma estabilização na política de sentidos das/ nas assimetrias de poder presentificadas no construto cultural e histórico das línguas que lhe transpassam, enaltecendo a língua de prestígio da nação à qual (des)pertence. Assume em seu dizer a valoração da língua hegemônica. Contrasta-a com a sua língua étnica de igual modalidade, oral-auditiva. Posicionar a língua terena na sequência da língua portuguesa tem implicações a se considerar. Se observarmos pela premissa das disputas normativas de produção de sentidos das colonialidades em contraste com a patologização, é preferível, no construto significativo de sentidos, que a língua oral tenha maior espaço/ visibilidade, em detrimento da língua sinalizada. As crenças e valores linguísticos não se atribuem, se estabelecem, apenas de modo interno. É da e na relação com a(s) língua(gem)(s) e cultura(s) que a diferença passa fomentar eleições de poder-saber. O diferente pode ser acolhido ou repellido.

Tendo em vista que o discurso patologizante apregoado na e da língua nacional dispôs representações outras àquilo que não expressa de modo oral audível, a hierarquização da/na (d)eficiência segue tecendo (des)construções de sentido. Assim, as línguas de modalidade visuo-espacial são/ estão incididas ex-cêntricas. O centro não é seu lugar. Se a margem tem um “centrinho” ou localização mais próxima do centro, do que da outra borda, as línguas de sinais não ocupam lugares outros entre as línguas (re)verberadas pela oralidade e audição. Relegam-lhes a margem... da margem (de outra(s) língua(s) oral(is) – aqui da/na língua terena).

Libras é, ainda, um repertório linguístico firmado em políticas linguísticas explícitas. Alcança uma pedagogia própria, oportunizando à comunidade surda, letramentos, literaturas, gramatização, dicionarização e uma cultura própria (QUADROS, 1997; QUADROS, KARNOPP, 2004; PERLIN, 1998, 2003; STOKOE, 1960), de modo que normatizações e normalizações exercem o papel regulador de práticas discursivas (FOUCAULT, 1996, 2007), estabelecidas em práticas linguísticas gestadas por domínios políticos linguísticos inerentes (SPOLSKY, 2012). Dialogando Foucault e Spolsky (se me permitem a rebeldia), não se sinaliza qualquer coisa em qualquer lugar. Oficializada enquanto língua que possui sujeitos/ participantes, o contágio das colonialidades remanentes introduzem e prerrogam o sistema estrutural moderno de fazer ciência, sobre o qual as práticas linguísticas das línguas de sinais não podem estar alheia, para desconstruírem e inibirem o (antigo) “rebaixamento” de sua posição para linguagem. Tal rebaixamento, via ilegitimidade em políticas linguísticas explícitas por parte das “autoridades” respectivas aos distintos domínios, a apresentação das quatro línguas que Mãe Terena se utiliza, no contexto presente, tem o significante “língua” suprimido na enunciação, expressando-a apenas como **sinais terena que eu uso aqui em casa... que eu uso com eles...** A língua que se fez materna para seus filhos, que usa em sua casa para estabelecer a comunicação entre os ouvintes e os surdos da/na família, ocupa o quarto e último lugar na hierarquização que tece. Talvez, porque essa língua (SOARES, 2018) esteja invisibilizada para a sociedade branca e não tem um alcance mais abrangente nas discussões político científicas, a enunciadora (re)produz as condições histórico sociais que interditam os saberes advindos dessa prática discursiva, conferindo manutenção aos sentidos de subalternização da língua outra já estabilizados sócio culturalmente, desde o centro urbano até os arredores dos surdos-terena.

O estratagema da matriarca desnuda furos que imagino emergirem do inconsciente racializado reverberado no construto social hegemônico e também subalterno, nas zonas do Ser e nas zonas do não Ser, como assevera Grosfoguel (2010). Concebo que as representações que a enunciadora faz emergir no seu intradiscurso coadunam-se aos embates entretecidos em ambas territorializações: sociedade moderna eurocentrada, sociedade subalterna colonizada. Não se espera que indivíduos que formam uma “nação”, humanizados pela “encarnação da humanidade ocidental”, de cultura universal, homogeneizem-se sem traços de distinção que promovam disputas. Não é porque o saber hegemônico se tece no norte global que lá é tudo lindo e perfeito. Grosfoguel elucida que não. Ao categorizar as zonas do ser e as zonas do não ser, o autor salienta o quanto as heterogeneidades em resistência organizam combates, uma vez que constituem as periferias, bordas, margens (linguísticas, culturais, políticas, sociais,

históricas) do centro. Há, na zona do ser, processos de exclusão, segregação, (re)afirmação/ (re)conhecimento de “autoridades”. E a zona do não ser, esteja ela na periferia do norte, ou na periferia global, o sul, não é diferente. Relações assimétricas de poder também se entretecem no sul global, constituindo camadas periféricas outras. Há, assim, os segregados dos segregados, excluídos dos excluídos, ou seja, segregados que ocupam-se, também, de segregadores da/na mesma zona do não ser. Estariam aqui os **sinais terena**?

Tal hierarquização remetida às línguas parece-se remeter-se aos domínios políticos linguísticos, uma vez que o domínio familiar (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012) é citado como aquele que (re)produz uma comunicação incipiente, mesmo após certificar-se que os surdos-terena não habitam uma variação linguística, desde tenra idade. Por não ter contato com a Libras, para extrair-se desta enquanto variação, a sinalização indígena no seio familiar e comunitário emergente da/na cultura terena, constitui-se de um processo de gramatização próprio a partir das construções e reverberações de sentidos. A ausência do vocábulo língua e do verbo ter conjugado no presente do indicativo antecedendo a sentença “sinais de terena” (**ultimamente estou usando quatro línguas... tem a língua portuguesa tem a língua terena tem a Libras e sinais de terena que eu uso aqui em casa... que eu uso com eles...**), parece não conferir validação e valorização ao construto linguístico dessa prática discursiva para Mãe Terena e, em igual teor, valorização e validação à política linguística familiar que a enunciativa e os seus engendram. Isso não significa que Mãe Terena não faz dos **sinais de terena** sua luta. Ao contrário, interpela-se de igual invisibilização que as colonialidades impõem sobre a diversidade linguística e identitária do/no Estado-nação. As ensurdecedoras vozes hegemônicas emudecem e tamponam a potencialização que o efeito translíngue e transcultural se presentifica no exercício da/na enunciação em todo o bojo social, até mesmo nos arredores mais puristas afetados pela ideologia colonial, afinal, nenhuma língua *nombrada* (GARCÍA, COLE, 2016) concebeu-se sem apropriação, expropriação, contaminação, de terminologias entrecruzadas de línguas outras colonizadas (impuras).

Recordo-lhes que o evento protagonizado por Mãe Terena e sua família, ocorrido no dia anterior às entrevistas, objetivou garantir visibilidade aos surdos da/na etnia e fomentou a importância de se discutir a língua de sinais no processo sócio educacional e cultural de seus filhos e demais surdos do Posto Indígena de Cachoeirinha. Entendido como um ato político linguístico (SPOLSKY, 2004), glotopolítico (LAGARES, 2018), o I Encontro dos Surdos Terena, propiciou um ambiente translíngue, transcultural de luta. Numa vertente decolonial, o evento pronunciou-se nas quatro línguas, incomodando as hierarquizações (que se querem hegemônicas) pelo estranhamento. E, como toda arena, as assimetrias de poder digladiam-se,

desestabilizando identidades, identificações, subjetividades, línguas, culturas. Mesmo que Mãe Terena tenha fortalecido a trama discursiva e subjetiva de suas práticas, abrindo seu domínio político linguístico familiar, percorrendo domínios outros de autoridades políticos linguísticas distintas (caciques, diretores escolares, professores, secretários de educação municipal, representantes da Funai, CTL, prefeito, pesquisadores, comunidade indígena, comunidade surda, ouvintes brancos e indígenas, surdos brancos e indígenas), o fulgor de sua luta possui fragilidades, vulnerabilidades que escapam-lhe o controle.

Das manifestações de luta de Mãe Terena em resistência ao saber-poder invisibilizador, à sequência de seu arsenal de combate, o dizer de Mãe Terena sofre de uma irrupção de sentidos, fazendo emergir, na sentença seguinte, mais traços do conflito subjetivo da sensação de inteireza e totalidade da enunciativa, iniciado pela conjunção **mas** seguido do advérbio **infelizmente** ao expressar uma dupla frustração: **mas infelizmente... como começaram a estudar na cidade né... não é... eles estão usando mais a língua portuguesa....** Mãe Terena se frustra por não colher os frutos das/nas políticas linguísticas indigenistas explícitas. Há a violação dos direitos linguísticos étnicos e com isso, fortalece-se o amoldamento da diversidade cultural a que seus filhos surdos (des)pertencem.

Feriu-se o direito de seus filhos terena-surdos participarem de uma educação escolar indígena (BRASIL, 1999). Todo engajamento étnico em fomentar uma política e planejamento de *corpus* para aprimoramento do *status* da língua indígena, perseguido e despendido por tantos parentes e colaboradores, é escamoteado pelo saber moderno teratológico. O acesso e permanência de Terena-Surdo1 na escola da aldeia em que residem foi interdito (excerto exposto em R3). Impôs-se à Mãe Terena um conflito identitário doloroso: não identificar, naquele momento, recursos que a auxiliasse manter a oferta de práticas educacionais que imprimisse a seus filhos surdos a sua cultura, sua língua e tudo o que os saberes locais oportunizariam de concepção de seu mundo, das identidades que ali significam.

Aceito após seis anos de procura, Mãe Terena se vê obrigada a matricular seus filhos surdos distante dos demais irmãos ouvintes (que estudam na aldeia), em escolas urbanas circunscritas ditames curriculares que não versam acerca das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”, de modo que não se oportuniza, nem se oferece o ensino da língua terena no ambiente escolar. O fato dos projetos políticos pedagógicas das escolas urbanas que até hoje possuem alunos terena-surdos tergiversarem a predominante cultura e língua terena local, é causa de frustração, não apenas de Mãe Terena, mas de toda a concentração indígena que necessita de amparo urbano para a “educação” de seus filhos. Coloco educação entre aspas, tendo em vista que a colonialidade do poder, do saber e do ser salvaguardam a assimilação da

diversidade linguística e cultural, sobretudo étnica, frente ao projeto colonial moderno de civilização (MIGNOLO, 2003; SOUSA-SANTOS, 2010; QUIJANO, 2010). Para constituir-se cidadão da nação obriga-se o sujeito tolher-lhe suas raízes, matando de dentro para fora suas especificidades.

E, a enunciadora sente na pele essa sutura. Mãe Terena demonstra infelicidade de observar que Surdo-Terena<sup>1</sup>, Terena-Surdo<sup>2</sup> e sua irmã surda passam a ter maior domínio da língua portuguesa, da **sala de aula**, dos **livros** e não ter domínio da língua da comunidade, da aldeia, de sua própria mãe, família: **mas infelizmente... como começaram a estudar na cidade né... não é... eles estão usando mais a língua portuguesa...** Em seguida, Mãe Terena justifica seu protagonismo e sua militância na inscrição das/nas línguas que atravessam a sua subjetividade e a de seus filhos, resistindo ao poder hegemônico de segregação, aglutinador das línguas: **eu falo português me::io::.. por que eu falo mais terena... eu falo mais terena aqui em casa... minha comunidade... nós falamos terena aqui na aldeia... né... a gente quase não falamos português... só na sala de aula e na... nos livro... mas... nós usamos a língua...**

A enunciadora parece desconstruir o *status* hierárquico que deu à língua portuguesa, ao valor simbólico que a entorpeceu no início de R2. Retoma sua inscrição na ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) e (res)significa sua constituição translíngue (GARCÍA, 2009, 2011; CANAGARAJAH, 2011, 2013). Concebe e concede valor à sua língua de conforto e confronto, a língua terena. Tomada pelos repertórios políticos linguísticos (SPOLSKY, 2007) indigenistas, a partir da territorialidade que (a) habita, Mãe Terena preserva e reverbera a ilusão de que a língua portuguesa está confinada, em seu (corpo-)território, aos livros e seu estudo e leitura em sala de aula. Brada que **nós**, ela e todos os demais terenas, falam(os) sua língua étnica sem estarem perpassados e/ou afetados pela(s) língua(s) do(s) outro(s). Sob um *pharmakón* (DERRIDA, 2005) vociferado em resistência à aglutinação suscitada pela política linguística educacional (SPOLSKY, 2012), Mãe Terena posiciona-se em enfrentamento às correntes hegemônicas de poder que racializa os seus iguais que, em sua inscrição às composições estruturais da língua ouvinte terena, destitui o espaço da língua sinalizada de seus filhos. Da/na disputa entre línguas orais e visuo-espaciais, a língua de sinais terena segue vilipendiada pela língua hegemônica branca (língua portuguesa), pela possível hegemonia indígena (língua terena).

Duelos entre línguas são enaltecidos e a luta pela visibilização dos surdos-terena se perde. Perde-se a ponto de que o terceiro espaço (BHABHA, 2001) conferido à transcursão entre línguas, ressoa como um não lugar às línguas sinalizadas e aos seus sinalizantes. Dada a sentença: **eu falo mais terena aqui em casa... minha comunidade... nós falamos terena aqui**

**na aldeia... né...**, as línguas de sinais não alcançam espaço. O não dito rastreado nesse excerto exprime um não lugar, um despertencimento aos surdos à própria casa, à própria comunidade, à própria aldeia, pois são excluídos pela ausência de audição. A ironia disposta no uso do adjetivo de posse incita-nos a refletir como as escolhas linguísticas e/ou idiomáticas nos destituem, simbolicamente, de nosso lugar. Se na casa, na comunidade, na aldeia a língua de modalidade oral-auditiva impera sobre a hegemônica, seu enaltecimento de bravura deixa escapar que não acolhe todas as subjetividades que se agenciam na identidade terena. Problematizo que ao surdo-terena nem sua (in)existência parece ter lugar. O remédio (DERRIDA, 2005) contra o mal colonial se faz veneno em uma necropolítica (MBEMBE, 2018) que é (re)produzida de dentro, no interior do domínio político linguístico que almeja conferir espaço de visibilidade e real escuta aos terena-surdos.

O silenciamento da constituição identitária dos filhos surdos que residem com Mãe Terena na mesma aldeia, capturado dos/nos jogos de poder (colonial, subalterno, hegemônico) é gretagem, antes de tudo. Diante de tantos embates, não se consegue lutar com todos ao mesmo tempo. A força aglutinadora da língua portuguesa, os espectros de saber-poder que assombram as línguas orais-auditivas se fazem memória discursiva da/na dispersão da história a muito tempo. Atualizam-se a cada nova estratégia de assimilação dos minorizados. Língua de sinais terena e Libras exigem formas outras de combate, mecanismos linguísticos (SHOHAMY, 2006) outros, pois a especificidade de sua modalidade, digladia com poderes (FOUCAULT, 1996, 1999a) da/ciência moderna médica, que além da estereotipia conjugada na raça, o surdo-terena se faz afronta à “normalidade” (FOUCAULT, 1997) estético epistêmica.

Ainda assim, Mãe Terena não desiste. Ao encerrar sua fala com o artigo definido no singular, **a língua** passa a ser sua confissão inconfessável (ECKERT-HOFF, 2008). Percebo que Mãe Terena retoma a língua como aquela que lhe é completa, sob uma totalidade que garante a seus usuários a sensação de inteireza, promove uma hospitalidade (DERRIDA, 2003) que é mãe acolhedora. É a língua que habita e é habitada por ela. É a língua que se faz ninho, aconchego. Ela é língua e língua é ela. Sendo a confissão o inconfessável-confesso (ECKERT-HOFF, 2008), 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, Mãe Terena busca controlar os sentidos (dos) o(O)utros, para que cesse o movimento de cisão, clivagem da inteireza de ser indígena mãe de indígenas-surdos e tenha seu mundo, de fato, significado para si e para eles. E tenta fazer isso por meio da língua, na língua, para que esse imbricamento de culturas e línguas seja, de fato, **a língua**, ou (em audácia conceitual) a prática translíngua (GARCÍA, 2009, 2011).

Na sentença final do excerto de R2, **mas... nós usamos a língua...**, Mãe Terena encerra a ilustração dos embates políticos linguísticos diversos e define, em artigo feminino, a língua múltipla, cindida, multifacetada e heterogênea que a habita, que se faz corpo-território em todos os seus sinalizantes. Sem nomear que “língua” é essa, a qual saber-poder se filia, a quais colonialidades é/está acorrentada, Mãe Terena destitui a superioridade monolíngue com uma língua, quer dizer, “a língua”! Seu gesto (gloto)político, essa atitude de tomada das quatro categorizações de língua como “a língua” que usam, destina um valor, cuja representação simbólica concebe espaços outros à (sua) ideologia linguística. “A língua” extrapola a condição de repertório (SPOLSKY, 2012; CANAGARAJAH, 2013) para assumir uma dimensão biográfica, em que a trama subjetiva da família terena entrevistada se entrelaçam a fios tantos de/em alteridade, sob uma estrutura própria, impregnada de traços advindos das experiências passadas e presente, situadas do/no contato entre línguas, entre culturas, afetadas pelas práticas linguísticas delas decorrentes.

“Nós usamos a língua” é grito de resistência às relações de força que versam o poder restritivo promovedor de exclusões linguísticas, sobretudo, em categorizações de falantes, sinalizantes, usuários como ilegítimos. Por mais que o padrão monolíngue incida sobre as línguas que atravessam a família dos surdos, Mãe Terena, Irmã Terena, Irmão Terena, Surdo-Terena1, Terena-Surdo2 e demais familiares sinalizantes, testificam a transgressão de não serem duplos, triplos, quádruplos monolíngues (GARCÍA, COLE, 2016), monoculturais. A conjugação de sua (in)existência enquanto corpo-território da/na língua, não compartilha da cisão de duas, três, quatro línguas, separadas, de alternância de códigos, usadas de modo híbrido em determinados momentos. “A língua” de Mãe Terena professa-se de forma dinâmica, num *continuum* para além fronteiras, é um repertório de práticas discursivas, no qual sua família e demais sinalizantes da comunidade, se valem para fazer significar seu mundo, um engajamento para que esse pluriverso (se) faça sentido.

É em R3 que o mundo de Mãe Terena se vê obrigado a militar por significações, (des)construções outras de sentido, ao relatar como ocorre o primeiro acesso na educação escolar indígena de seu primeiro filho surdo, local onde seus filhos ouvintes estudavam. Sua subjetivação é fragmentada frente à exclusão de suas representações linguísticas e identitárias. Explica também como ocorreu sua inscrição na formação discursiva (FOUCAULT, 2007) cultural da/na língua portuguesa, inscrevendo-se em domínios políticos de valores e gerenciamentos distintos (SPOLSKY, 2007, 2012). Sejam em políticas explícitas e implícitas, a enunciativa protagoniza a defesa e garantia pelo direito básico de seus filhos receberem uma

educação escolar. Sob a pergunta “Como foi a entrada deles na escola? Como a comunidade os acolheu?”

Os excertos que seguem o intento analítico exploram “a história do sujeito e da língua na produção do conhecimento do sujeito sobre a língua” (ORLANDI, 2013, p. 30), essa “produção dos objetos simbólicos em movimento, como parte de uma história em que sujeitos e sentidos se constroem” (ORLANDI, 2013, p. 28). Em irrupção à linearidade jurídico normativa da conjuntura sócio cultural, rastreando a dispersão do discurso sob a conjugação descontínua da/na história (FOUCAULT, 2007), percebo em R3 um afrontamento aos direitos básicos não concedidos a Mãe Terena, a seus filhos surdos. Importante notar como as interdições do direito à educação escolar interferem na cultura, na língua, na subjetividade do sujeito.

Desde o ano de nascimento de Surdo-Terena<sup>1</sup>, um documento de peso fomentado pela política linguística explícita da nação brasileira, a Constituição Federal, determina em seu Art. 6º, que “São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Assevera, ainda, em seu “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e, no “Art. 208. 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” (BRASIL, 1988). Fazendo-se valer a todos os residentes em nosso país, sem distinção, essa política de Estado, convoca o domínio linguístico estatal e familiar (SPOLSKY, 2004, 2012) à responsabilidade pela educação, formação cidadã e ensino-aprendizagem, incluindo-se também recursos outros que se pensem, enquanto planejamento de *corpus* (CALVET, 2007, OLIVEIRA, 2013), na garantia de ofertar e garantir à pessoa com deficiência os mesmos direitos.

Outro resultado de empreitadas em políticas linguísticas implícitas que se legitimou é a conquista do domínio político linguístico indígena que, no Capítulo VIII – Dos índios, da carta magna, prevê “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...] competindo à União [...] proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). À época que Surdo-Terena completa a idade esperada para o ingresso escolar, o ordenamento jurídico da Constituição também possui sete anos de sua promulgação solicitando que toda a sociedade e suas instituições se adequem para fazer valer os direitos e deveres nela relacionados. Explico que essa possível digressão no processo analítico se faz

necessária para que o olhar lançado a R2 esteja atento a “compreender o político inscrito nos sentidos” (ORLANDI, 2007a, p. 56). As políticas públicas que pode(ria)m preservar a manutenção linguístico cultural dos terena, provocam deslocamentos, implicando uma nova leitura de si, frente a posições sujeitos (FOUCAULT, 1996, 2007) outras que são “obrigados” a ocupar.

Quanto tempo é necessário para se deixar de realizar uma prática após assumir outras que agregam sentidos diferentes? Vestígios sempre permanecerão? Rastros fantasmagóricos tem limite de tempo para cessar? É possível tensionar uma profunda mudança de comportamento (linguístico/ racial) quando as distintas (vontades de) verdades agenciam efeitos de sentido diferentes em comunidades diferentes? Esses questionamentos retóricos vão servir de subsídio para a observação de como os domínios políticos linguísticos exercem poder sobre as línguas, mas nem sempre alcançam uma “mudança” esperada, devido ao fato de não de identificar amarras suficientes que aprisionem a língua, sem calar antes (todos) os sujeitos que a habitam.

Diversas formas de silenciamentos foram apresentadas nos capítulos iniciais deste estudo, mas, neste instante, faz-se relevante atentarmos-nos às estratégias de disciplinamento que conduzem o fazer social sob a égide da eleição de língua, cultura, sujeito. Os movimentos históricos de emergência da civilização “brasileira” culminaram na feitura de uma espécie de governamentalidade (FOUCAULT, 1987) que gerencia o tipo de subjetividade instalado no cenário local e o tipo de subjetividade adequada e desejável para o “bem-viver” da/na sociedade. Enquanto política de fabricação dos corpos, adotada pelas correntes modernas eurocentradas, temos a escola como um espaço de ajuste das condutas, com tecnologias voltadas às formas, modos e procedimentos de subjetivação, pois é uma instituição atravessada e marcada pela “configuração” social. Mas essa configuração não está alheias às relações de poder inscritas nos seus procedimentos pedagógicos de transmissão do saber. Escavar essa instituição implica em observar seus dizeres sob a ótica de sua filiação (de)colonial de representar línguas, culturas, sujeitos, suas operações disciplinares.

Em R3 trago em voga as assimetrias de validação das subjetividades aceitas ou excluídas do cenário escolar educacional indígena, sob a ótica das políticas linguísticas que legitimam a construção de acesso, permanência e/ou interdição aos saberes e aos sujeitos. Das legislações que tornam explícitas as políticas das línguas indígenas, tem-se o exercício de assegurar a valorização da alteridade, por meio da conquista do processo de ensino-aprendizagem da língua étnica como língua materna, em seus letramentos. Desse feito, a Funai, no texto “Educação indígena: dez anos de experiências no Sul” (sem data), explicita que “não

só a criança, mas todo o grupo começou a valorizar mais a sua língua e a sua cultura, uma vez que a aprendizagem da escrita na língua materna assegura maior preservação dos valores da cultura do grupo, fortalecendo sua identidade étnica”.

É nas políticas linguísticas explícitas (SPOLSKY, 2004; OLIVEIRA, 2013; CALVET, 2007) citadas no capítulo dois desta pesquisa que refletimos que o ensino-aprendizagem dos indígenas, teria como situação ideal o processo de alfabetização da língua étnica e só na segunda série fundamental, o estudante indígena é inserido na língua portuguesa pelo disciplinamento pedagógico, sem haver, com isso, o abandono da língua minoritária por parte dos educandos e educadores. E, é isso que Mãe Terena que ver acontecer na efetivação dos direitos conquistados. Mas, o que ocorre é uma disjunção dos/nos processos de significação do que é ser indígena terena no espaço escolar, o que a instituição espera desses sujeitos e o que ela pode ofertar enquanto produto para um Estado-nação, circunscrita na tríade colonial da/na linguagem regida pelos ditames econômicos, políticos e socioculturais de produção do saber, do poder e do ser.

A professora da escola indígena é marcada como “autoridade” do domínio político linguístico educacional, representante dos projetos e programas cujo valores e crenças linguísticas afetam mais do que práticas linguísticas (SPOLSKY, 2004, 2007), mas a defesa de quais subjetividades são passíveis de construção (simbólica) do ato efeito educacional e quais não se ajustariam ao modelo pretendido.

**R3 - Mãe Terena: infelizmente** é... nos primeiros anos / nas séries iniciais / e... eu matriculei o [ST1] **aqui na aldeia** né... quando ele completou sete anos eu levei ele **na escola daqui da aldeia**... aí j... matriculei ele / né / começou a estudar / estudô durante uns cinco ano / uns cinco dia... aí a professora de... dele me chamou / né... aí eu fui lá... quando cheguei lá ela **me perguntou se ele falava né... eu falei que não... é surdo? eu falei que sim/ ah / então eu não tenho condição de dar aula pra ele... não manda mais ele amanhã...** falei tá bom... aí:: ((pausa para conter as lágrimas)) voltei pra casa triste / mas ele ((aponta para ST1)) não sabia / né...

Em diálogo com Porto Alegre (2015, p. 99), trazemos ao debate que “A educação indígena colonial procurou impor uma ordem reguladora que buscava manipular as diferenças étnicas e suas culturas por diversas vias”, utilizando-se de procedimentos que afetam as subjetividades das sociedades indígenas que eram (re)afirmadas e/ou (re)negadas, assim “a política educacional oscilou entre o bloqueio cultural sistemático e a tolerância tutelada, entre a violência e a persuasão, favorecendo a criação de uma zona de tensão permanente

entre a homogeneização e a diferenciação sociocultural”. E longe de serem resolvidas questões acerca da valoração identitária dentro do domínio político linguístico (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012) indígena também se alocam em arenas de disputas de poder saber. Vestígios de discursos regulados por teratologias fomentam representações em que a ausência de audição e de oralidade, tensionam o fazer educacional de formação para utilidade à pátria, bem como para a comunidade indígena, somando forças às lutas locais. Há, portanto, uma idealização do outro e da língua do o(O)utro.

Mesmo que no estado de Mato Grosso do Sul já houvessem movimentos políticos linguísticos que se lançavam em discussões acerca da importância da língua de sinais para a comunidade surda, legitimada em 1996 (Lei nº 1.693, de 12 de setembro de 1996), o lócus educacional indígena parece não ter sido convocado para os debates, quiçá foram requeridos ou imaginados como corpo-território marcado pela surdez enquanto movimento cultural e linguístico. Mas, não é por isso que considerarei inexistente o discurso patologizante da/na territorialização (DELEUZE, GUATTARI, 2010). Não apenas vociferado pelo chefe do CTL e outras autoridades indígenas, ao dizer que a deficiência é um dos males de contaminação do branco, com o branco, em muitos anos anteriores esse efeito de sentido pareceu mais latente.

No relato de Mãe Terena acerca da inscrição do seu primeiro filho surdo no ingresso escolar que já conferia a seus filhos mais velhos e sua comunidade a asseveração das memórias históricas de seu povo, (re)afirmação de suas identidades étnicas, potencialização da valoração de sua língua e ciência própria, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais saberes (BRASIL, BNCC), após o quinto dia de matrícula escolar, esse direito de Mãe Terena e Surdo-Terena I é interdito. A professora da escola indígena percebe a falta de audição de Surdo-Terena I ao não corresponder aos estímulos didático pedagógicos oralmente. Constrói-se uma linha abissal entre a filosofia educacional moderna e a impossibilidade de métodos outros de apreensão de saberes, uma vez que o aparato teórico didático se faz pela língua em modalidade oral-auditiva e sua escrita.

Em um efeito de sentido possível, vejo que a professora de Surdo-Terena I, impregnada pelo construto de verdade convencionado no social, servido de uma estereotipação patologizante, exerce uma política de preservação dos valores e crenças das práticas linguísticas da escola em que o escritismo que se fez premissa em seu processo de formação profissional e cidadã é, também, a proeminente dimensão política de valoração do exercício da linguagem, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem (SOUZA, RIBEIRO, 2007). Se tal escritismo já lhe resulta um embate linguístico acerca do domínio das práticas linguísticas da língua nacional que lhe impõe uma codificação escrita por meio de normas, regras, manuais de conduta

às demais línguas, sua língua étnica, como pensar em educar um sujeito que, aparentemente, nem língua tem?

É sabido que a corrente hegemônica do fazer científico ancorou-se (ancora-se ainda em muitos casos) em ouvintismos. Essa vertente do pensamento analítico versou acerca de que a “situação das pessoas com surdez é pré-linguística”, uma vez que suas formas de linguagem estariam condicionadas a uma leitura que sua sinalização não corresponderia como línguas, e isso os representava como “incapazes de desenvolver fala e, portanto, mudos, incapazes de comunicarem-se livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares” (SACKS, 1998, p. 15). É possível, também, que a estrutura escolar institucional não tenha, à época, mecanismos de acolhimento às especificidades do sujeito surdo. Não descarto uma possível negligência do domínio político linguístico escolar, como também não confiro a ele e à professora total responsabilidade por exercer uma inclusão que não se legitimava nos discursos jurídico-políticos no bojo social, sobretudo nacional. Há tolhimento e cerceamento de direitos à educação. Há deslegitimação do fazer educacional indígena a sujeitos com especificidades outras entendidas como “anormais” (FOUCAULT, 1997). Há muita luta!

Avaliada pelas premissas de Foucault (1996, 1987, 1997), a professora tem em Surdo-Terena 1 o sujeito a ser descrito, analisado, corrigido por “especialistas”, autoridades de outros domínios que constroem suas práticas em saberes universais instituídos. A interdição de Surdo-Terena nesse estágio de vida se faz abismo identitário, não apenas para o indígena-surdo, mas para toda a sua família, sobretudo à mãe, que moverá montanhas para conquistar-lhe seus direitos.

A infelicidade de Mãe Terena não advém apenas do interdito ao acesso escolar de Surdo-Terena I, mas da confrontação de sua construção simbólico imaginária de (re)afirmação étnica, por meio do ensino da sua língua e de sua cultura a seu filho. Em atravessamento interdiscursivo, é possível compreender que, para Mãe Terena, a língua e a cultura terena abordadas na escola local são reflexo da única estratégia de manutenção e sobrevivência da indianidade (RIBEIRO, 1987) dos sujeitos de sua etnia. São interdiscursos que habitam uma memória naturalizadora de matrizes de identificação dos/nos sujeitos em suas relações e práticas sociais. Como descrito em R2, Mãe Terena expressa infelicidade ao ver que seus filhos surdos se utilizam da língua portuguesa, podem estar inscritos em um movimento de aculturação (LIMBERTI, 2009, RIBEIRO, 1987) e/ou branqueamento (SANTOS, 2009), contrariando a concepção ilusória de que ser terena é falar terena, entender terena, estudar terena, apre(e)nder a cultura terena.

O lapso emergido na marcação temporal do período Surdo-Terena I esteve matriculado e participa do processo educacional escolar suscita um silenciamento no ordenamento do seu dizer. Na construção de sua sequência enunciativa, Mãe Terena deseja relatar um conjunto de informações que a perpassa, a constitui, e isso ocorre sob constante disputa, por declarar “tudo” o que lhe marca, rasura, sutura. A entrevistada antecipa a informação da exclusão, interdição, sofrida nos cinco anos subsequentes (R4) ao direito inconcedido: **na escola daqui da aldeia... aí j... matriculei ele / né / começou a estudar / estudô durante uns cinco ano / uns cinco dia...** o sentimento de satisfação por ver seu filho surdo recebendo atendimento educacional escolar indígena cede lugar à tristeza, frente à exclusão que passa impedi-los desse/nesse direito.

Em: **é surdo? eu falei que sim/ ah / então eu não tenho condição de dar aula pra ele... não manda mais ele amanhã...**, não deixa esclarecido se a gestão institucional foi acionada ou corroborou o proceder da docente, mas é nítida a distinção da posição sujeito assumida por Mãe Terena nesse momento de enunciação. Composição militante e protagonista de embates inicia seu processo de construção na subjetividade da entrevistada enquanto processo identitário. No primeiro momento, Mãe Terena não toma o turno na ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) para assumir um lócus de poder e resistir ao não cumprimento do Artigo 208, sobretudo o inciso III, da Constituição Federal.

As relações assimétricas de poder (FOUCAULT, 2007) instauradas nos embates entre os domínios políticos linguísticos familiar e escolar, num primeiro momento, tensionam o processo subjetivo da Mãe Terena e sua família, escancarando-lhe as rasuras e fissuras de um corpo “anormal”. Sob a égide de um poder disciplinar patologizante, Surdo-Terena I é rotulado, classificado, avaliado e reprovado pelo domínio escolar (FOUCAULT, 1987, 1997). Os saberes que dicotomizaram o ser, seu corpo linguagem, entre normal e anormal, dispuseram a família terena em linhas abissais (SOUSA-SANTOS, 2010) que se corporificam, se (trans)formam, se disciplinam. Resgato o dizer expresso em R1 para incluir a posição sujeito professora e instituição escolar à representação/ significação dos agentes de exclusão que Mãe Terena categorizou enquanto pronome indefinido, proferido na sentença: **ninguém respeita eles... né... eles não são reconhecidos como gente normal”**.

Na sequência ao seu depoimento, Mãe Terena expõe o sofrimento de encontrar estratégias para convencer o filho surdo de que ele não continuaria indo à escola com seus irmão e coleguinhas vizinhos. Entre lágrimas discorre que conduzia Surdo-Terena I para a mata mais fechada, desviando-lhe o olhar dos demais estudantes que se dirigiam à escola. A não aceitação das especificidades do surdo-indígena gerou mobilizações outras na identidade de Mãe Terena,

impondo-lhe cruzar a linha entre o território indígena, seu local de refúgio e acolhimento, para desbravar o espaço do branco, iniciando por aprender português.

**R4 – Mãe Terena:** [...] aí ficou uns **cinco anos parado** né... eu triste / preocupada / não sabia de nada... naquela época / quando ele tinha sete anos / **eu num falava ne::m nem não nem sim / só falava terena mesmo... agora que comece::i / que estou começando a falar a língua portuguesa né...** eu falo terena por que **meus pais não me ensinaram a falar português né... minha família não fala o português... depois de cinco anos...** né... que eles ficaram, mas a minha preocupação... né... continuou... continuava por eles... né... ele ((aponta para o Terena-Surdo II)) já tava grandinho também sem ir na escola... Eu triste ca ((nome de sua terceira filha surda)) também né... tava com quatro aninhos. Aí... ele ((dirige o olhar ao Surdo-Terena I)) tava com dez/uns/doze anos

Em R4, a relação sujeito e língua se mostra também na/ pela condição de ser/estar entre línguas, provocada pela política de língua institucionalizada, via planejamento de *corpus* e de *status* (CALVET, 2007, OLIVEIRA, 2013, 2016) configurada no bojo social e mantida no domínio político linguístico escolar (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012). O trânsito em meio aos domínios políticos linguísticos (família, comunidade, escola) destaca tamanha complexidade figurada em cada um deles. Como observado em R3, as considerações linguísticas e/ou educacionais no âmbito escolar refletem a posição ideológica daqueles que a controlam, seja pelo estado e/ou pela comunidade local, ou ambos.

Ir à escola é premissa da constituição cidadã, não apenas nos ditames jurídico-políticos, como também se faz importante para Mãe Terena. O intuito é romper com os dizeres cristalizados que margeiam todos os domínios políticos linguísticos (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012), na busca por ressignificar tantos acontecimentos discursivos que rotulam as categorizações raciais, sobretudo, pela ótica da irracionalidade. Como disposto ao longo dos capítulos desta pesquisa, aos indígenas, suas especificidades, seu “estado natural”, suas representações foram/são marcadas por uma expressa graduação negativa de ser/estar sujeito: “tiro ser gente bestial, de pouco saber”, vazios de crenças e idolatrias, passíveis de amansar, batismo e necessitados de uma salvação de si mesmos (CAMINHA, 1500), por meio da “doutrina cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, contar [...] fiar, fazer renda, costurar [...] devem ser pessoas dotadas de bons costumes, prudência e capacidade, de sorte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos” (FURTADO, 1757), pois há que se “romper com a natureza preguiçosa desses povos vagabundos, de gula desregrada [...] e pouco a pouco inclinar sua vontade ao trabalho e instrução moral fazendo-os ver que tal é verdadeiro interesse, e que devem adotar nossos costumes, e sociedade” (SILVA, 1823).

Inscriver seus filhos na instituição educacional escolar, para Mãe Terena é retirar-lhes a significação primitivista que compila a eles a barbárie, selvageria expressa nos diversos dizeres que assolam as suas subjetivações, uma vez que a incompreensão de sua tessitura cultural e linguística, por ser distinta da homogeneizada pelo padrão de prestígio oral-auditivo relega-os à possível incivilidade. Uma das estratégias do dispositivo disciplinar da conjuntura hegemônica que pode ser atestada em R4 é o não lugar à língua terena no espaço urbano e em suas entidades escolares. Mesmo havendo um considerável número de indígenas em todo o lócus citadino que, em sua inscrição histórica se politizou enquanto espaço geográfico estratégico do branco para a manutenção de tropas e massacres dos aprisionados no conflito armado contra o Paraguai e em defesa da extensão territorial “brasileiro” tendo a colaboração dos terena no combate, suas especificidades linguísticas e culturais permanecem sem visibilidade, legitimidade (LADEIRA, 1999; VARGAS, 2003; MARQUES, SOUZA, 2008).

Como afirma Fialho (2010), em busca de sobrevivência ao contato exterminador, segregador e invisibilizador com o branco, os terena alteraram seu modo de vida, promovendo diversas mudanças de práticas linguísticas e culturais, sobretudo no que tange à educação e à política interna. De certo modo, a aproximação do centro urbano às terras indígenas, ocupações de seus territórios originários, suscita o que para alguns pode ser considerado “aculturação”, para outros, dinamicidade estratégica para novas relações de saber-poder. A partir das leituras de Ortiz (1983), Cox e Assis-Peterson (2007), interpreto que a empreitada terena de articulação identitária/ identificatória não se dá como perda de sua identidade étnica, assimilada ao poder do branco, consumida e homeopaticamente apagada em sua subjetividade. Dada expertise cultural faz dos terena um lócus de revisitação crítica de seu próprio lugar, de suas histórias, memórias, afetos, sabedorias, sob a construção e consolidação de pontes transculturais que lhes permitem transitar criticamente por lugares outros.

A suposta aculturação entendida como perda irreparável, exerce o apelo de manutenção de uma tradição estática, estagnada, petrificada que nenhuma comunidade indígena no país, mesmo as mais isoladas do contingente branco possui. A língua, a cultura, a subjetividade, a identidade são da ordem fluida das interações sociais, dinâmica, para além de quaisquer relações pura e harmoniosa com o social, pois o conflito causado pela diferença, é promotora de novas e distintas relações de saber e de poder. Partindo dessa premissa transcultural, problematizo que Mãe Terena não é apenas imposta a sair de sua zona/ língua de conforto devido a interdição ao acesso escolar de seu primeiro filho surdo. Ela escolhe, decide, por bilinguar-se para adentrar territorializações outras na busca por promover e ofertar a possibilidade de seus filhos surdos construírem, por si próprios, suas inscrições ao mundo do

conhecimento de si e do outro. É romper com o estigma da barbárie e selvageria relegada à raça que inventaram a eles, ou ao confinamento da/na teratologia, por que **“em... primeiro lugar quero dizer a você... que... ((emocionada)) sendo... mãe... dos três filhos surdos... eu tenho orgulho desses meus filhos...”** (R1- Mãe Terena).

Não estar na escola representa à entrevistada **“jogar fora a inteligência deles”** e isso ela não admite. São cinco anos de bilinguajamento até que alcança o pretendido acesso e matrícula de seus filhos. Aproximados 1.826 (hum mil oitocentos e vinte e seis) dias de luta para vencer apenas as etapas iniciais de uma batalha ainda mais árdua por vir. Os pais de Mãe Terena não tiveram a necessidade de se disciplinar a dominar a língua do branco, nem conferiu a ela este dever: **eu triste / preocupada / não sabia de nada... [...] eu num falava ne::m nem não nem sim / só falava terena mesmo... [...] eu falo terena por que meus pais não me ensinaram a falar português né... minha família não fala o português...**

Mãe Terena mostra a distinção de territorialidades marcadas pelas políticas de línguas advindas das culturas indígena e não indígena. Sua preocupação não aloja-se apenas na falta de disponibilização dos saberes aos filhos surdos, inscreve-se na ausência de domínio do o(O)utro a quem Mãe Terena se obriga a (des)conhecer. É muito provável que a figura do branco tenha sido construída pela família que comporta os progenitores da entrevistada e o não entrecruzamento com a língua do outro, não índio, deve proceder de efeitos de sentido. Apesar de não ser o objetivo deste estudo analítico, neste momento, enfatizo que não estar imersa ao universo do “civilizado aos moldes europeizantes” implica um tempo demasiado para o estabelecimento de sentido e da efetivação dos direitos que persegue para garantir a seus três filhos surdos. A sentença, **eu não sabia de nada... naquela época / quando ele tinha sete anos**, observada pela noção de denegação da/na heterogeneidade enunciativa cunhada por Authier-Revuz (1990), possibilita a emergência de sentido que os saberes e conhecimentos de Mãe Terena já estavam invalidados, para si e para o outro, mesmo antes do contato efetivo com o branco.

A expressão em dupla negação, não e nada, se tece de modo intrínseco à uma afirmação contundente. Isso parece retumbar uma imagem já construída sobre o branco e essa preocupação se dá na e pela língua. Não saber falar nem sim nem não em língua portuguesa era incômodo à Mãe Terena, incômodo esse que se mantém, mesmo depois de quase trinta anos de imersão da/na língua e cultura do outro. Como assim?, você deve estar se perguntando. A resposta está na língua: **só falava terena mesmo... agora que comece::i / que estou começando a falar a língua portuguesa né... eu falo terena.**

Segundo Revuz (1998, p. 215) “o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova”. A autora permite a reflexão que, para Mãe Terena, sua inscrição da/na língua portuguesa, não se estabelece em forças de saber e relações de poder homogêneas, simples e facilitadas, mesmo sendo a língua materna dos “cidadãos brasileiros”. Revuz (1998, p. 229) explicita que apre(e)nder uma outra língua representa, significa, realizar a “experiência do seu próprio estranhamento”, solicita uma “relação com o saber” (inteirar-se e memorizar novas estruturas linguísticas, novos parâmetros linguísticos requeridos para a comunicação como branco e com o surdo), “com nosso corpo” (nova articulação fonética, nova experiência histórico-cultural) e consigo mesmo “enquanto sujeito que se autoriza a falar em primeira pessoa” (REVUZ, 1998, p. 227). A língua da hegemonia (de)marca os espaços transitáveis aos territórios-corpos (HAESBAERT, 2020), (im)põe-lhes limites, levanta fronteiras, cerceia identidades. O estranhamento de que trata Revuz (1998) entretece-se da/na alterização entre a cultura que habita e a cultura que o o(O)tro não deixa habitar. Mas, uma vez percorrido o caminho e ser expulso pela fronteira, a subjetividade se vê afetada, por uma identificação que já está desidentificada. Não se é mais o que já foi, nem o que almejava tornar-se.

Quando Mãe Terena (re)afirma sua inscrição na língua de seus pais, **eu falo terena por que meus pais não me ensinaram a falar português né... minha família não fala o português...**, parece reforçar a busca pelo sentimento de aconchego dessa/nessa língua materna, destacando que a língua materna da nação ainda não a faz sentir-se bem para ela possa se dizer “eu” nela. O sentimento que o não dito no fio discursivo emerge é o de fronteira, estranheira a si, a seus pais. Língua materna que não é familiar, não lhe faz familiar. A partir das postulações de Cavallari (2011a, 2011b) sob uma visada psicanalítica, penso que ao trazer a figura de seus pais no excerto, Mãe Terena parece remeter à língua terena, à sua língua, os sentimentos de conforto, proteção, vinculados à representação de suas origens, a sensação de “estar em casa”, seu refúgio. O que denota o sentimento de estranhamento à língua portuguesa, marcando um distanciamento à língua do outro que não ocupa lugar em sua família. Mas a entrevistada não se deixa abater pelo desafio de confronto à exclusão marcada pela(s) línguas. Mãe Terena (re)age, **por eles!** Cinco anos se passaram e Surdo Terena I completou doze anos de idade, Terena Surdo 2, inteirou os seus 10 anos e sua outra irmã surda, 4 anos. Os três interditados de qualquer procedimento educacional escolar.

Em R5, Mãe Terena atesta a (im)possibilidade de inscrição na língua do outro na busca por alocar-se na ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) da/na sociedade branca. Fica

demonstrada a tentativa da Mãe Terena em controlar os sentidos verbalizados na língua portuguesa, ao procurar uma escola que aceitasse a condição ser/estar surdo de seus três filhos.

**R5 – Mãe Terena:** [...] eu ia na cidade / visitava a escola... ia de escola em escola / sem saber falar português / mas eu ia lá / só f..... / chegava lá na escola eu fala oi / aqui tem surdo... falava não [...] eu fui na escola Waldemar / num tinha também... aí quando cheguei no Estanislav que me indicou o XV de Outubro / aí eu fui pra lá... [...] eles foram aceitos na escola XV de Outubro... [...] no mês de dezembro / matriculei eles lá... [...] aí quando foi no outro dia levei eles / esses três aqui... quando ((Surdo terena I)) /esse menino aqui chegou lá / viu as crianças lá e ele me perguntou mãe eu vou estudar nessa escola? eu não sei / vo conversar com a diretora... mamãe vai falar com a diretora falava pra ele... falar é assim ((sinaliza com o indicador apontando para a boca dela / com o movimento de ir e vir na altura da boca)) eu mamãe vai falar ((sinalizava eu falar apontação ela)) com a diretora / falava pra ele... aí ele ficou lá... eles ficaram lá comigo...

As escolhas lexicais de Mãe Terena a relatar seu contato com o branco em língua portuguesa eram breves, sob um construto coesivo limitado: **chegava lá na escola eu fala: oi / aqui tem surdo** [como resposta a escola] **falava não** [...]. Os verbos conjugados no pretérito imperfeito do indicativo (**visitava, ia, chegava, falava**) aduzem ao valor durativo recorrente da ação (NEVES, 2011). Foram várias as idas, visitas, chegada, falares frustrados de Mãe Terena em busca de combate às marcas estigmatórias e fenotípicas que os saberes eurocêntricos racializados e patologizados relegam a seus filhos “ignorantes/ sem estudos”.

É por volta dos anos 2000 que a matrícula dos surdos-terena se efetiva na escola. Durante esse processo, conforme exposto no quadro contido no capítulo II desta pesquisa, há três principais mudanças nos dispositivos políticos, linguísticos e educacionais para as comunidades indígenas. Em 1989, a Convenção 169 da OIT motiva o ensino-aprendizagem de criança indígenas a ler e escrever na sua própria língua ou na língua comum de seu grupo e, quando não for viável, impele as autoridades competentes a adotar medidas, consentidas pelos povos, a atingir esse objetivo e ainda a oportunidade de domínio da língua nacional ou oficial do país, de modo que as disposições adotadas preservem e desenvolvam as línguas e práticas indígenas dos povos. Em 1999, fundamentada na LDB 9.394/96, publica-se as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, dispondo de elementos que esclarecem os anseios das comunidades originárias na compreensão das conceituações da educação indígena; criação da categoria escola indígena; definição da esfera administrativa competente; a formação do professor indígena; o currículo e sua flexibilização; flexibilização das exigências e das formas contratação de professores indígenas; estrutura e funcionamento da "escola

indígena"; pluralidade da educação brasileira; ações concretas visando a educação escolar indígena.

Saliento ainda, que em 1994, o Brasil assumiu vários compromissos frente as deliberações consentidas na Conferência Mundial sobre a Educação para todos explicita:

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 a 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.

24. O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A LDB de 1996, enquanto melhoria das/nas perspectivas governamentais e legislativas para a educação, destina um capítulo dedicado à inclusão e às escolas de surdos. Como mencionado em R1, Mato Grosso do Sul reconhece oficialmente “a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente”, por meio da Lei Estadual nº 1.693, de 12 de setembro de 1996, acarretando na abertura de espaços sociais e instituições escolares acrescida por profissionais intérpretes e professores da língua de sinais para o atendimento aos estudantes surdos, sob o construto de “comunicação total” em vigência na época, por meio do uso da Libras, treinos de audição, fala e diversos recursos visuais agregados (ALBRES, 2011).

Costa (2010, p. 40) salienta que a Lei 10.098 de dezembro de 2000 “é um discurso fundador na esfera da linguagem brasileira de sinais”, destacando o artigo 17, 18 e 19, do seu capítulo VII, cuja preocupação se instala em romper as barreiras para a garantia do acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer em que o Poder Público implementa a formação de profissionais intérpretes de linguagem

de sinais e permite seu uso nos serviços de radiodifusão de sons e imagens. Tais representações jurídico políticas se inscrevem

Ao observar os movimentos políticos que se fizeram linguísticos na sociedade, questiono quais motivos alicerçam a tomada de decisão das escolas pelas quais Mãe Terena visitou em persistir na interdição de acesso educacional institucional aos surdos-terena. É possível cogitar que as barreiras de comunicação pelo (des)pertencimento das/nas línguas em entrecruzamento em Mãe Terena tenha feito com que a escola não entendesse a demanda dos surdos-terena e não represente, necessariamente, a coibição de seus direitos. Mas preocupa-me a falta do relato de Mãe Terena em se sentir acolhida nas escolas. O embate entre línguas sentido pela entrevistada, enaltecido pela dificuldade de ser compreendida e/ou de ter seus filhos aceitos na(s) instituição(ões) de ensino, tomou outra forma quando Mãe Terena e a diretora, ambos os sujeitos, se subjetivaram num movimento entre línguas, entre culturas que fez o sofrimento de Mãe Terena se esmaecer por alguns segundos e sentir que o outro era hospitaleiro às suas causas, ao motivo pelo qual a entrevistada lutava nessa arena linguístico cultural.

Percebo que a menção à diretora da escola não se inscreve como aos sujeitos mencionados em R1 (**ninguém valoriza os surdos... acho... é... ninguém respeita... né... eles não são reconhecidos como gente normal... o... os... meus é... parentes acham que eles não tem... capacidade...**). Emerge uma fagulha de esperança de que os direitos de seus filhos estarão garantidos e que haverá respeito e reconhecimento para com eles. Ser aceito na escola XV de Outubro representa muito mais que a possibilidade de uma matrícula. É o início de outra jornada em busca da visibilidade aos surdos-terena e ao enfrentamento e combate ao preconceito externado contra eles. E, também, fortalece-se o engendramento de um processo constitutivo linguístico cultural plural, distinto, não ocorrido sem disputas, frustrações, luta, assujeitamentos e resistências.

Como expresso em R3, após a interdição do processo educacional escolar, Surdo-Terena I, **ficou uns cinco anos parado né...** Retomando outro ponto relevante à discussão: **ele ele ((aponta para o Terena-Surdo II)) já tava grandinho também sem ir na escola... Eu triste ca ((nome de sua terceira filha surda)) também né... tava com quatro aninhos. Aí... ele ((dirige o olhar ao Surdo-Terena I) tava com dez/uns/doze anos.** As disparidades entre idade e escolaridade, somadas às informações de R3 e R4, assentam-se em um dos fatores levados em consideração pela Conferência que origina a Declaração de Salamanca (1994). Em seu tópico 11 cita que “Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com

deficiências obteve acesso à educação”. Sua escrita também tensiona o saber epistêmico que fomentam as práticas políticas governamentais ao asseverar que “17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante dos planos nacionais que objetivem atingir educação para todos”.

Mas, o que fizeram os surdos indígenas nesse tempo em que ficaram isolados/exilados do ensino escolar?: **ficou uns cinco anos parado né...** Antes de discorrer acerca do ingresso institucional escolar, via o direito de Mãe Terena matriculá-los na escola XV de Outubro, cabe ressaltar que a família de Mãe Terena é constituída por sete filhos, ambos os pais residem na casa. E, acrescento que a cultura e etnia terena se organiza no espaço territorial em que todos os familiares de mesmo (sobre)nome vivem ao lado, são seus vizinhos, sem muros, cercas que os separem uns dos outros. Não havendo nenhum comprometimento físico e/ou intelectual nos sete filhos, sobretudo nos três acometidos apenas por graus distintos de surdez devido à relação consanguínea dos pais, a comunicação entre a família se estabeleceu de modo eficaz para o nível linguístico da idade deles. Estratégias que oportunizassem a compreensão e a educação familiar entre surdos e ouvintes foram construídas.

Ao relatar que se dirigiu aos três filhos surdos presentes na escola no momento de matrícula, demonstra os sinais e seus movimentos para o estabelecimento dos sentidos entre mãe e filho: **falar é assim ((sinaliza com o indicador apontando para a boca dela / com o movimento de ir e vir na altura da boca)) eu mamãe vai falar ((sinalizava eu falar apontação ela)) com a diretora / falava pra ele...** A vantagem de fazer um registro de imagem para a entrevista, é contar com nuances que não estariam visíveis, perceptíveis no áudio. Esse aspecto é importante pois nos permite lançar luzes, não apenas ao escopo estratégico de comunicação entretecida pela família, em seu domínio político linguístico, é antes, o descortinar dos repertórios múltiplos que constitui a subjetividade de Mãe Terena e seus filhos frente às línguas que habitam. Atentemo-nos à transcursão entre línguas que se faz transculturalidade também. Para isso convoco estudiosos das línguas de sinais, para ampliarmos nosso olhar e reflexão.

Karnopp (1999) relata que as crianças surdas em contato com a língua de sinais produzem sinais de modo semelhante as crianças ouvintes no período que aprendem a falar, atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais. Compreendo que Surdo-Terena I e seus irmãos surdos mais novos passam a presentificar uma comunicação se estabelecendo em casa, uma língua de sinais emergente (VILHALVA, 2009, p. 70), que surge, emerge, enquanto estratégia de apreensão de sentidos e significação. Quando a Mãe Terena expressa **falar é assim** o advérbio de modo pede licença à oralidade para mostrar

com suas mãos, seu corpo, suas expressões faciais, como se configura a sinalização utilizada por ela a seus filhos, como sua relação (se) faz sentido. Mesmo que Mãe Terena não domine a gramática das línguas visuais-espaciais, aloca nessa sinalização os referentes da/na interlocução, utiliza-se de configurações de mão associada a movimentos manuais, ponto de articulação e orientação da mão e do movimento. O dedo indicador levado à boca e depois movimentado em direção a diretora, sob um olhar atento voltado a Surdo-Terena I, construiu para Mãe Terena uma emergência de sentidos que ela acredita ter proporcionado o entendimento da mensagem repassada, compreendida por seu filho.

Para Quadros e Karnopp (1997) as configurações de mão correspondem ao conjunto de unidades fonológicas mínimas das línguas de sinais. As expressões não manuais representam as funções gramaticais nas construções enunciativas. Composta por parâmetros linguísticos que confere aos sinais o estatuto de língua (STOKOE, 1960; QUADROS, KARNOPP, 1997), a o enunciado sinalizado de Mãe Terena pode ser considerado uma estratégia translíngua de uso de repertórios linguísticos que transitam de sua modalidade de língua oral para uma modalidade visual-espacial, com estrutura fonológica, sintática e semântica que oportuniza a compreensão da enunciação. A partir das reflexões empreendidas em Spolsky (2004, 2012) compreendo que a sinalização construída entre mãe e seus filhos se constitui(u) sob um sistema de crenças e valores que habitam tanto as línguas em contato, quanto as suas culturas. Dada a heterogeneidade e as implicações normativas de cada domínio para o qual as línguas se (re)produzem, o ato político linguístico de poder e resistência que percebo é o da possibilidade de essa família terena ter provocado uma inscrição outra, nova, na ordem do discurso jurídico político cultural pedagógico de se sentir, compreender e utilizar a língua.

Os esforços dedicados ao estabelecimento de sentidos possíveis a todos os envolvidos na educação dos surdos-terena contidos nessa família e em seu contato com demais pessoas da comunidade, promove uma alterização outra, inaugurando um saber que se faz epistêmico acerca da linguagem que se faz língua em seus corpos (SUMAIO, 2014; SOARES, 2018). Como constatado na pesquisa de Soares (2018) os surdos-terena do Posto Indígena de Cachoeirinha edificam uma inscrição linguística que não se assujeita à Libras, pois este contato só ocorreu após estarem matriculados e cursando o ensino escolar na territorialidade urbana.

A partir de Quadros (2006), entendo 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. Vilhalva

(2009), Coelho (2019), Sumaio (2014), Azevedo (2015), entre outros pesquisadores, explicam que a língua de sinais utilizada em comunidades afastadas de centros urbanos, sobretudo em territorialidades indígenas, se constitui enquanto “emergentes” da/na cultura em que se situam, via entrecruzamento com aspectos linguísticos, culturais e ideológicos apre(e)ndidos pelo universo visual despertado nos sujeitos surdos dessas comunidades.

O dizer de Mãe Terena, em R5, explora a (ilusão/ interpretação) compreensão que a entrevistada tem de sua comunicação com seus filhos surdos, no uso de modalidades de línguas diferentes. No excerto: **esse menino aqui chegou lá / viu as crianças lá e ele me perguntou mãe eu vou estudar nessa escola?**, Mãe Terena enuncia sua tradução da compreensão visual-espacial discursivizada por Surdo-Terena I ao chegarem na escola. Tendo em vista que toda tradução é uma interpretação e esta não ocorre sem uma dívida jamais paga (DERRIDA, 1996), interessa-me os efeitos de sentido reunidos por Mãe Terena em seu dizer. A enunciadora faz uso de um jogo de vontades de verdade (FOUCAULT, 1996) sobre o qual estabelece que, como mãe, compreende e sabe ser compreendida por seu filho, mesmo que a comunicação realizada seja em línguas diferentes, modalidades diferentes de apreensão cultural de sentidos. Mãe Terena parece não duvidar que se fez entendida por Surdo-Terena I. Essa observação é relevante, pois como exposto em R2, Mãe Terena se entristece ao ver seus filhos surdos utilizarem da língua portuguesa. O que, nos próximos recortes, Mãe Terena, Irmão Terena, Irmã Terena expõe que o atravessamento da língua portuguesa e da Libras fazem com que Surdo-Terena I e Terena-Surdo II, junto a sua outra irmã surda, se distanciam da língua de sinais emergida no seio familiar.

O(A) leitor(a) que já habita o universo da Libras e da língua de sinais pode estar indagado com minha afirmação acerca desses sinais emergentes constituírem uma língua. E não lhes tiro a razão. Kumada (2012) e Lima (2013) explicam que, em algumas pesquisas, os sinais utilizados no seio familiar são considerados “sinais caseiros”, de modo que a condição dos sujeitos surdos que a utilizam é “pré-linguística”. Para Dalcin (2006, p. 194) essa 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”. O que corrobora o pensar que os surdos e indígenas-surdos encontram-se numa “inércia social e subjetiva”, pois os “sinais caseiros” são “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).

Essas asseverações estão contidas no domínio político linguístico das comunidades surdas “brancas”, que versam e conjugam uma possível forma padrão estilística da Libras, sob critérios de avaliação que consideram (i)legítimo em dada sinalização, como explica Kumada (2012, p. 26): “Se, a princípio, qualquer sinal que não correspondesse à expectativa de um padrão da LIBRAS poderia ser considerado errado ou corrompido, notei que o estigma recai com mais intensidade nos ‘sinais caseiros’”. Observo, a partir da autora, que a Libras segue o mesmo movimento de homogeneização linguístico-cultural como um exercício de poder (FOUCAULT, 1999a), criando camadas marginais sócio políticas da pretensa comunidade surda. Sem tomar-me dos critérios de racialização nesse instante, para valer-me da feita teratológica que fomentam discursos da modernidade eurocentrada, as relações de poder que vejo entretecidas na relação com o saber, parecem-me se conjugar em uma biopolítica, em que a análise das massas, compostas de seus grupos, vão questionar a inclusão, pois se vale de mecanismos sutis e racionalizados para além da assistência dirigida ao homem vivo. Pela ótica da massa global, a biopolítica desvela, aqui, as tecnologias estratégicas de controle e regulação da vida das populações.

Uma vez regida por conhecimentos eurocêntricos da ordem da medicalização da surdez, sua cura e/ou da existência em resistência a um conceito antropológico de ser cultura e identidade surda, observo que a própria comunidade surda é capturada pela ótica do poder e se estrutura hierarquicamente em autoridades que vão delegar orientações fundamentadas em ciência e/ou razão para fazer a gestão de suas práticas linguísticas, bem como dos espaços e tópicos que os participantes de seu domínio político linguístico (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012) pode se interpelar enquanto posição sujeito. São elas: surdos bilíngues devido sua oralização, surdos bilíngues pela escrita, surdos filhos de surdos, surdos filhos de ouvintes e ouvintes intérpretes, tradutores, professores de Libras. Essa hierarquização não se confere apenas aos sujeitos, mas às línguas e culturas sob (vontade de) verdades que fomentam e reverberam a representação imaginária de um domínio ideal da Libras. Esse ideal acaba por versar-se entremeadado na lógica de uniformização, homogeneização, universalização dos saberes, das culturas, dos sujeitos em suas identidades, subjetividades. Corroboram os agenciamentos de fixidez e imutabilidades que antes eram conferidos a eles e que os fizeram lutar em resistência.

Há estudos outros que denotam e/ou corroboram essas assertivas, seus dispositivos disciplinares, mas, para este momento, filio-me a Soares (2018) na busca por compreender que a comunicação tecida pelos surdos-terena ocorre em instâncias para além de isoladas, superficiais, descontextualizadas, como busca demonstrar Mãe Terena em R6. Mesmo que expresse a comunicação solta, fragmentada, de que fala Dalcin (2006), é possível investigar

mais e refletir com Soares (2018) as implicações que a permitiram dizer que os sinais terena possuem estatuto de língua.

**R6 – Mãe Terena:** eu já cheguei pesquisar é... nas outra casa né... onde moram outro surdos / é ahã... já fui ni umas três casa / onde moram surdos... **pesquisa como que / como como eles se comunica entre as família...** [...] eu levei o Terena-Surdo II e a ((nome de filha surda)) [...] ... eu perguntei como era o sinal de... de galinha ai ele::... ele fez o sinal de galinha ((pergunto se era parecido com o de seus filhos)) ahã... sinal de mandioca **também são parecida / igual o dele ((aponta para o Terena-Surdo II)) aqui / do nosso aqui** e... depois fomos para outra casa onde mora uma menina... tinha bocaiuva lá / inda per... e... / ele me mostrou né / como era o sinal de bocaiuva e / ao e a **mesma sinal que eles ((aponta para o Terena-Surdo II)) fazem também... sinal de mandio::ca / á::rvore é o mesmo que eles usam em casa...**

A pergunta que motivou o excerto de R6 foi: “seus filhos ouvintes e surdos te entendem na língua do idioma da aldeia, a língua terena?”. A resposta de Mãe Terena foi imediata acerca de sua pesquisa sobre os sinais terena. Não houve interrupção da pesquisadora para checar se ela compreendeu a pergunta. Desse modo, rastreio o gesto de subjetivação que a incitou a construir sua exposição com essas palavras e não outras (FOUCAULT, 2007).

Orlandi (2007) tem uma posição oportuna para este gesto analítico. Para a autora, “não se pode compreender o funcionamento da linguagem sem compreender o estatuto particular do silêncio nos processos de significação” (ORLANDI, 2007, p. 151). A linguista insiste que o estudo do silêncio produz um deslocamento na relação existente entre dito e não dito e a exterioridade que o determina. Ao rastrear essa exterioridade no dizer da Mãe Terena, em R6, vai além da compreensão de seus filhos junto à língua que faz sentido em seu ambiente familiar. Ela traz para o seu dizer a experiência de outros surdos que residem no posto indígena como uma vontade de verdade (FOUCAULT, 1996), sob a qual quer (fazer) convencer os surdos-terena possuem uma língua e que esta não é um atributo só de sua casa, não está na superficialidade da comunicação interna do seio familiar.

Enquanto manifesto político linguístico implícito, Mãe Terena busca romper com estigmatizações da língua na língua, como estratégia de cercear quaisquer significações que “desqualifiquem” a crença e os valores imbuídos em suas práticas linguísticas. Spolsky (2004) ressalta que os membros de uma comunidade de fala comungam um conjunto geral de crenças sobre suas práticas linguísticas, sob o construto de uma ideologia consensual que atribui e confere (des)valores e (des)prestígios a vários aspectos das variedades linguísticas nela utilizadas. E são essas crenças que derivam e influenciam as suas práticas. A partir dessa

premissa, a investigação de Mãe Terena em observar a similaridade do uso de sinais representacionais de uma mesma significação e/ou construção de sentido a determinados elementos das/ nas sinalizações tecidas por seus filhos e demais surdos-terena atesta, não somente a valoração das crenças e valores acerca das práticas linguísticas que fomentam o uso no grupo, mas reforça um movimento político linguístico mais amplo, que expande o domínio familiar: **eu já cheguei pesquisar é... nas outra casa né... onde moram outro surdos / já fui ni umas três casa / onde moram surdos... pesquisa como que / como como eles se comunica entre as família... [...] eu levei o Terena-Surdo II e a ((nome de filha surda)).**

Um efeito de sentido possível para a posição sujeito de Mãe Terena em legitimar suas práticas linguísticas, frente, sobretudo, a uma pesquisa em Linguística Aplicada, pode ser interpretada enquanto combate à “ideologia do *déficit*” remanente da dominação e colonização portuguesa (MARIANI, 2003, p. 75). Com base nos efeitos de sentido rastreados e problematizados nos recortes até este momento, à Mãe Terena e aos surdos indígenas escancaram-se suas faltas, suas deficiências linguístico-cultural pré-construída do/no engendramento da língua e sujeito nacional (SEVERO, 2013, 2016; GONZÁLEZ-STEPHAN, 1994, 1995; MARIANI, 2004, 2007). Os saberes que compõem essa política unilateral de imposição, domesticação e absorção das diferenças entre sujeitos, povos, línguas e culturas, a partir do “parâmetro civilizacional” até os dias de hoje ferem, fissuram a subjetividade dos terena-surdos e seus domínios linguísticos em vias de estereotipação, subalternização, marginalização que subjaz ao individual e soma-se ao coletivo.

Há uma motivação que impulsiona a Mãe Terena a provar a si e ao outro que os sinais usados no estabelecimento de sentido do seio familiar, permeiam outras territorialidades, outras subjetividades, por meio de identificações. E esse tirar a prova é elaborado pela comparação aos sinais que seus filhos e demais surdos visitados usam ao significar linguística e culturalmente o que Mãe Terena questiona. Para a entrevistada, sua estratégia se faz assertiva, de modo a crer que o **parecido** e o **igual** comungam do mesmo efeito de sentido: **eu levei o Terena-Surdo II e a ((nome de sua filha surda)) [...] sinal [...] também são parecida / igual o dele ((aponta para o Terena-Surdo II)) aqui / do nosso aqui e... [...] a mesma sinal que eles ((aponta para o Terena-Surdo II)) fazem também... [...] é o mesmo que eles usam em casa...**

É visível o embate entre a falta e o desejo de completude expresso da/na apropriação da língua de sinais no dizer da Mãe Terena. A entrevistada marca a posição sujeito dos surdos como detentores de uma comunicação sinalizada coesa, coerente. Disposto no aplicativo do dicionário Aurélio, o vocábulo **igual** remete-se a “que tem a mesma aparência, estrutura ou

proporção; idêntico, análogo, [...] que, numa comparação, não apresenta diferença quantitativa, qualitativa”, para o vocábulo **parecido** a definição expressa “que se parece (a ou com): que tem semelhança”. Independente de julgar os aspectos morfológicos e/ou fonológicos do processo de constituição de um sinal e/ou palavra sinalizada (QUADROS, KARNOPP, 2004), para Mãe Terena as nuances linguísticas da formação dos sinais apresentados pelos surdos de sua comunidade não são alvo de destaque em sua enunciação. Para Mãe Terena, muito mais que gramaticalismo, estilística, normatização da língua, o aspecto de maior relevância é a construção de sentido comum que possibilita a interação e integração dos seus filhos e demais surdos, para além do cerco familiar.

Ser igual ou semelhante, parecido ou idêntico, o que importa para a entrevistada é que os sinais utilizados pelos surdos terena representam a apropriação do que Mãe Terena compreende como os elementos culturais de seu segmento social. A enunciativa parece resistir a um poder disciplinar que controla a produção de discursos (FOUCAULT, 1996) acerca da representação do que é ser indígena sendo surdo, de sua língua(gem). Segundo Foucault (1996, p. 31), essa produção do discurso pelo poder disciplinar tem como uma de suas estratégias o ato de repelir, “para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber”. Identidades, subjetividades são forjadas no jogo de reatualizações permanente de regras que controlam sua produção. Em R1, Mãe Terena nos apresenta o sofrimento implicado no ato do “sentimento hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância” (AURÉLIO, definição de preconceito).

Para a enunciativa, em R6, seus filhos e demais surdos da comunidade utilizarem de um sistema linguístico cultural de representação de mundo, de produção de sentido conjugado por ambos, é mais que um aglomerado de sinais, é, para ela, “a língua” (R2). Mãe Terena transita, no excerto de R6, entre pronomes marcando a posição sujeito que escolhe identificar os indivíduos por ela representados, sob a contribuição da significação de sua pesquisa, mas, num determinado momento, **o mesmo que eles usam em casa** amplia a categorização de pertencimento ao sistema comunicacional, para um coletivo que extrapola o lar, o seio familiar dos surdos terena (**nas outra casa [...] três casa / onde moram surdos**). O dêitico locativo **aqui** (NEVES, 2011) disposto após a sequência **do nosso**, parece significar para Mãe Terena mais que a marcação territorial de sua casa na aldeia ou da casa de outra família, mas a inscrição sociopolítica de um coletivo de indivíduos que comungam uma estratégia enunciativa de modalidade distinta da oralizada, na qual deve ter lugar no jogo discursivo de políticas públicas e linguísticas.

A enunciativa busca provar que o entendimento entre surdos e determinados ouvintes se dá “na língua do idioma da aldeia, na língua terena” (pergunta que fomenta a resposta de R6). Para Mãe Terena os “sinais terena” são constitutivos da língua, do idioma, da aldeia. Imbricados, intrínsecos, os sinais e a língua terena constituem a composição subjetiva, identitária e identificatória dos sujeitos terena-surdos, seus familiares, sua comunidade. A entrevistada, via interdiscurso, corrobora as asseverações de Soares (2018, p. 199) que, após avaliar a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica do sistema de sinalização dos surdos terena do Posto Indígena de Cachoeirinha (Miranda/MS), sobretudo daquele utilizado pelos filhos de Mãe Terena, chega à conclusão “de que não constitui variedade da LIBRAS e nem um sistema simplificado de sinais caseiros, mas uma língua autônoma”.

Esse movimento de resistência vem ao combate de uma série de enunciados que se (re)atualizam na memória discursivas do bojo social indígena e urbano, sob o intuito de manterem efeitos de sentidos que patologizam o sujeito surdo a estigmas identitários formatados por epistemologias ouvintistas (**ninguém respeita... né... eles não são reconhecidos como gente normal... [...] acham que eles não tem... capacidade... – R1 - Mãe Terena**). Se a construção teórico científica do modo de significar o mundo é assujeitada a saberes ordenados, estruturados, legitimados por diretrizes vindos do norte, com base nas ciências naturais, de reverberação cânone (mesmo havendo implicações discordantes acerca desta afirmação), a significação de ser indígena, de ser surdo, de ser terena-surdo, sobretudo em ditames jurídicos-biológicos, não está alheio a esse processo.

Se a língua forma um sistema cultural, seja com base de saberes que se aliam em certos componentes biológicos (como características estruturais derivadas da/na forma do corpo e em características determinadas em estruturas cerebrais) e/ou em uma seleção social “funcional” a dada ideologia, não se pode ignorar a complexidade implicada no/do uso de uma ou mais línguas (SPOLSKY, 2004). Como explicita Spolsky (2004, 2007, 2012), a força dinâmica em ação na atividade cotidiana das comunidades linguísticas é muito mais poderosas do que políticas conscientes, ideologicamente motivadas, legitimadas, explicitadas. Mãe Terena assume a posição sujeito que protagoniza, não apenas seu papel como participante político nos domínios linguísticos, mas protagoniza, de igual modo, a língua de sinais dos terena, seu estatuto. A entrevistada faz valer o pressuposto de Spolsky (2004, 2012) que alerta haver políticas linguísticas para além daquelas explicitadas em regimes jurídico-políticos, formalizadas, escritas, de base governamental, pois “a política linguística pode referir-se a todas as práticas linguísticas, crenças e decisões de gestão de uma comunidade ou política”.

Os surdo-terena, ao convencionarem uma prática linguística com regras gramaticais tecidas e apre(e)ndidas pelos membros sinalizantes, sejam eles surdos ou ouvintes, se constituem em comunidade e, dessa forma, cocriam itens linguísticos, agrupam elementos, significam objetos, emoções, sensações, se fazem política, se fazem resistências. Deslocam os saberes da “nova ordem mundial” que apresenta “o colonizado como uma população de tipos degenerados com bases na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2001, p. 111), por estabelecerem meios outros de “instrução” aos seus, que nenhuma outra língua, até então interferiu em suas relações de força. O descortinar da língua de sinais étnica é pensar sujeito, língua e cultura (visuo-espacial) enquanto processos históricos, culturais, sociais e econômicos em territorializações de luta que circulam e circunscrevem-se em fissuras e gretagens dessa e nessa comunidade de significações e significados.

Filiada a Perlin (2003) reforço seu posicionamento da necessidade de se romper com os domínios políticos linguísticos oralistas/ ouvintistas que tolhem e esbulham a constituição de possibilidades outras de olharmos e construirmos os surdos e surdos-indígenas historicamente. Corroborando seu pensamento, devemos instalar-nos em discursos epistêmicos que vão ao encontro da alteridade, em vias de enxergarmos o terena-surdo como o outro, um corpo-território habitado, habitável. Sua língua de sinais terena passa a ser fonte de fornecimento de símbolos, contos, imagens, eventos, rituais que representam experiências próprias, uma forma resistente de narrar-se. O que coloca em xeque o aprisionamento “moderno” dos surdos ao “mundo do silêncio” à expectativa salvacionista do ouvintismo médico que cura ou ouvido defeituoso, corpo ineficiente.

Terena-surdo é língua(gem)! É corpo que se interpela território, cultura na e pela língua. É existência! É cultura surdo-indígena, povo existente, também simbolicamente. “Não apenas imerso no discurso da diversidade, mas profundamente comprometido com sua diferença, com seu modo de ver o mundo, de experimentá-lo e vivenciá-lo”, é negociar com a alteridade e com a mesmidade, “é uma estratégia de sobrevivência e uma forma de experimentar e vivenciar” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 65). Isso coaduna-se às postulações de Perlin e Strobel (2006, p. 2), ao afirmar que o enfrentamento à discursivização eurocentrada patologizante denota o exercício de poder-saber “que os surdos hoje queremos dizer como sendo um novo jeito de ser surdo”, rompendo com as estereotipações que educam o dizer sob a égide da representação “que nos entendia como deficientes”, interrompendo a categorização permanente das “malhas da correção”, sob a orientação social, educacional, linguística e cultural atenta às diferenças que lhes concedem condições de existência.

Os recortes eleitos para a composição de R7 (a, b, c) reúnem relatos que se inscrevem em uma representação de incapacitação relegadas aos surdos-terena, destacando-se não apenas à questão da oralidade e/ou inaudição, mas uma incapacitação social de pertencer ao meio. Marcação essa ancorada numa visão da diferença entretecida por tramas de poder excludente, segregador. Nessas tramas de poder conjugam-se fios discursivos alicerçados em política norma(tiz)adoras que forjam, moldam, identidades, sob a ótica de diferenças e alteridades, línguas e culturas (in)aceitáveis pelo grupo com pretensa autoridade por serem “normais”. Todo e qualquer sinal de diversidade ressoa como ameaça dentro e fora dos espaços homogeneizantes, homogeneizadores do “eu”, do “nós”, levantando fronteiras abissais onde se conjugam o “eles”.

**R7a – Irmão Terena:** dificuldade teve que eu.... as pessoa aqui na aldeia né... acho que é difícil as pessoa aceita ele.... as veze eu fico triste quando o pessoal chama ele... *mokèrè* ... que dizer burro em português né... Pro pessoal aqui da aldeia eles num sabe de nada né... [...] Então... o que me incomoda é quando eles chamam eles de isso ai que eu falo *mokerè* que aqui na aldeia *mokerè* quer dizer burro né... [...] queria que o pessoal reconhecesse né... que eles são normais... que não são burros né... todo mundo pra eles são burros né... mas a gente sabe que eles são inteligentes... eles são inteligentes...

**R7b – Irmã Terena:** Porque antes eles... eles... ninguém ia a.. a luta né... então eles num tavam nem aí... né? Então... a importância do encontro ontem foi isso... foi isso... porque se a gente não começasse... as lideranças... ninguém aqui ia ver eles... que eles tavam precisando de apoio... [...] a intenção do movimento é acordar essas famílias que não dão valor aos surdos que tem na família... a intenção também é isso porque alguns nem se preocupam pra mandar eles na escola... [...] Não sei se eles não priorizam... não preocupam porque eles não tem... sei lá... eu não sei porque que eles fazem isso... não sei se... se é... porque desde pequeno a minha mãe luta por eles ne... agora num sei porque a... a família dos outros surdos também não fazem a mesma coisa... em vez de lutar eles ficam lá... largados... A maioria aqui na aldeia é... tem alguns que tá estudando junto com eles lá em Miranda... [...] eu sei que eles passam por preconceitos... mas é/mas eu tenho abrir olho das pessoas também... pra ver eles como pessoas normais... eu tento mostrar pras pessoas que eles são hum... melhores que a gente... e: eu falo isso que eles são melhores que a gente...

**R7c – Mãe Terena:** minha esperança [...] mostrar pra minha comunidade como é a vida do surdo [...] mostrar para os outros surdos como exemplo / entendeu / como exemplo / por que tem o surdo que está escondido aí / aqui na aldeia / não sabe nem escrever o nome / a família tem vergonha de mostrar... isso fica / isso me deixa triste / por que eu já fui lá / né... quando eu vou na casa dele ele se esconde / né... a família manda ele se esconde / né... aí me deixa triste

Os membros ouvintes dessa família terena veem a si e aos surdos de sua família como “ser outro” que relata Perlin (2003, p. 25). Parafraseando-a para ampliar a significação de sua construção conceitual, assim, surdos-terena e terena ouvintes sinalizantes, “transitam por territórios desiguais, espaços hegemônicos, fronteiras estabelecidas, espaços roubados, outros com máscaras de validação social [...] em contraste, lado a lado, sobrevivência, exposição, excluídos, menos-valia-social”. Nesse ínterim, aspectos que se descortinam entre os legados do passado e a sensação de desorientação ou de medo surgem. Fronteiras periféricas, locais des-centrados, hibridizados, fragmentados, inabitáveis. “surgem panoramas de “ser” nas culturas, cenários de velhas culturas deteriorando, culturas desenraizadas, culturas surgindo em rebentos, novas culturas” (PERLIN, 2003, P. 25).

Ser surdo, ser terena-surdo, ouvinte usuário da Libras, terena usuário da língua de sinais terena é muito mais que habitar “um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricas quanto às relações de poder/saber que os determinam” (SKLIAR, 1999, p.10), é ser ele próprio este corpo-território (HAESBAERT, 2020). Percebo que as relações de poder inscritas nas formas que o outro “normal” se utiliza para representar o terena-surdo, afeta a subjetividade dos ouvintes da família, seja em motivação por lutar para desconstruir estigmas, estereotipações, exigir-lhes direitos, seja para escondê-los, deixando-os “largados” por pessoas que “não estão nem aí para eles”, sobre o enaltecimento de suas “vergonhas”, sentirem-se culpados de um erro que veio do outro (contaminação do branco).

É em Skliar (1999, 2009), Sacks (1998) e Máscia e Silva Junior (2014) que inicio o gesto interpretativo de R7 a, b e c, para um amarramento, momentâneo, dos efeitos de sentidos possíveis emergidos nos dizeres dos entrevistados, para possibilitar-nos a visada dos dizeres dos surdos-terena, nessa arena de poderes-saberes (de)coloniais. Em todo o histórico da educação de surdos, sobretudo os que reuni em Mussato (2021), tais sujeitos “por milhares de anos, [foram/ são] reféns no cárcere do preconceito, estereotipados pelos mitos do desconhecimento, estranhamente (re)conhecidos pelos mistérios de uma gestualização incompreensível para os ouvintes” (MASCIA, SILVA JR, 2014, p. 27).

Suas formas de comunicação pela modalidade visuo-espacial ressoam como vozes emudecidas, inaudíveis, camufladas frente aos saberes hegemônicos de filiação clínica, em que o saber médico solicita, a todo e qualquer custo, sua normalização linguística, cultural e social, no construto da ouvintização, esta encarada aqui como “uma forma específica e particular de colonização dos ouvintes sobre os surdos (SKLIAR, 1999, p. 7). A identidade e subjetividade do surdo e, trazendo à baila, os terena-surdos, é alvo constante de embates epistêmicos frente suas lutas por ressignificar a representação histórica de serem eles “estúpidos, incompetentes

para herdar, casar, receber instrução, de ter um trabalho adequadamente desafiador – tiveram negados os direitos humanos fundamentais [...] negava-se sua condição humana” (SACKS, 1998, p. 25-27). Desse modo, penso que não é apenas o estatuto de língua que fomentam debates e/ou estereotipações, o mesmo se confere ao estatuto de identidade, subjetividade ao “ser” este sujeito um “ser terena”, um “ser cidadão”, um “ser normal”.

Irmão Terena expressa a dificuldade que **“as pessoa aqui na aldeia né... acho que é difícil as pessoa aceita ele... [...] o pessoal chama ele... [seus irmão surdos] *mokère* ... que dizer burro em português né... Pro pessoal aqui da aldeia eles num sabe de nada né... [...] queria que o pessoal reconhecesse né... que eles são normais... que não são burros né...** Em pesquisas com a comunidade a respeito do termo “*mokère*”, em uma possível preservação da face, sujeitos significam a expressão como sinônimo para macaco. Amigos mais próximos relataram-me que sua percepção para o uso de *mokère* é estabelecido quando se tem a intenção pejorativa de definir alguém que se assemelha a uma postura animalésca em incapacidade de se expressar e se fazer sentido com outros sujeitos, por meio da comunicação. Uma aproximação de sentidos à representação que Irmão Terena traz a respeito da não aceitação dos habitantes da aldeia, advém de seus irmãos se comunicarem por meio de sons ininteligíveis aos ouvintes, bem como por gesticulações, expressões faciais em formas de “caretas”, como podem proceder os macacos.

É predominante na entrevista a necessidade de fazer compreender que os surdos-terena são inteligentes, possui capacidades cognitivas, motoras e intelectuais para se presentificarem no mundo, significando-se como pessoas iguais às demais, detentoras de complexidades como os ouvintes e as negociações identitárias, linguísticas e culturais competentes a qualquer sujeito: **que eles são normais... que não são burros né... todo mundo pra eles são burros né... mas a gente sabe que eles são inteligentes... eles são inteligentes...** O desconhecimento dos processos e produções discursivas de surdos, sobretudo, de terena-surdos, ou ainda, a filiação dos ouvintes à “dimensão centralizadora de uma cultura universal tem impossibilitado que crianças surdas possam ter uma inserção em processos culturais existentes em comunidades” (KARNOPP, 2010, p. 160), sejam elas comunidade de surdos e ou de ouvintes.

Como relata Mãe Terena, em sua investigação acerca dos sinais e surdos existentes em sua comunidade: **tem o surdo que está escondido aí / aqui na aldeia / não sabe nem escrever o nome / a família tem vergonha de mostrar... isso fica / isso me deixa triste / por que eu já fui lá / né... quando eu vou na casa dele ele se esconde / né... a família manda ele se esconde / né... aí me deixa triste.** Esse entristecimento não é apenas de Mãe Terena, seus

filhos surdos e ouvintes, mas de toda uma “[...] identidade coletiva que evoluiu da afirmação do valor da língua de sinais para a vida das pessoas surdas à afirmação de seu estatuto de língua, uma mudança capital de configuração discursiva devida à própria jornada de conscientização pessoal de militantes surdos”, que estabeleceu também um “intercâmbio de conhecimento e experiências destes com intelectuais”, a relevância desta identidade coletiva e o possível entristecimento advém da força como se “deu significado às ações do movimento social surdo e também possibilitou que seus membros produzissem coletivamente novos códigos culturais, rompendo os limites existentes no campo dos sistemas cultural e educacional hegemônicos” (BRITO, NEVES, XAVIER, 2013, p. 68).

A militância do povo surdo<sup>24</sup> é tamponada por infinitas escamas discursivas de enaltecimento ouvintista, que almejam sanar os embates entre modalidades distintas de línguas, entre os dois tipos de subjetivação, por meio da invisibilização, apagamento das diferenças. E isso se dá no encobrimento do outro, escondendo-os do social, do contato linguísticos com demais usuários de línguas de sinais, tolhendo-lhes sua apreensão cultural e linguística entretecida no/pelo o(O)utro. Não informo aqui que os familiares que possuem surdos da etnia terena realizam tal cerceamento de modo consciente, via maus tratos ou negligências, pura e simples. Mesmo tendo relatos que em aldeias vizinha jogam os surdos em poços artesianos e, até mesmo no centro urbano, os acorrentam em gaiolas no quintal da casa, não posso afirmar que isso se aloja numa crueldade consciente.

Meu posicionamento emerge da/ na interpretação dos dizeres dispersos da/ na História que se atualizam na memória e nas práticas discursivas (PÊCHEUX, 1990; FOUCAULT, 1996). Formações discursivas do dizer clínico, social, antropológico fornecem saberes que condicionam a introjeção do surdo como “monstros humanos” (FOUCAULT, 1997) para a sociedade ouvinte. Sua representação se categoriza devido a observação de que os sentidos biológicos do corpo não se realizam plenamente, enquanto “normais”. Dada a alteração biológica de ausência de audição, a produção e execução da fala fica comprometida, sobretudo quando os níveis e graus de audição não são aproveitados por meio da promoção da linguagem oral. A ineficácia na oferta de tratamentos fonoarticulatórios, somados a práticas vilipendiadoras das nuances do sujeito surdo com o uso de palmatórias, beliscões, gritos próximos ao canal do ouvido, tapas em sua face, entre outras ações relatadas por sujeitos surdos

---

<sup>24</sup> Aqui entendido e corroborado sob a ótica de Perlin (2003, p. 27), “denominação de povo surdo para designar o grupo diferente” que fomenta e acredita na construção e reconhecimento de uma “epistemologia visual” referente à questão cultural [linguística, pedagógica, educacional, identitária] requerida à “diferença constitutiva do outro surdo rente a um significado e uma realidade própria”.

junto aos entrevistados, reverberam a colonialidade do poder, do saber e do ser, que ainda assombram os surdos, os surdos-terena e seus familiares.

Em Mussato (2017, 2021), capítulos um e dois, têm-se reunido saberes que se valem de poderes que margeiam as representações de surdos como entes divinos da/na sociedade à ridicularização de seus corpos, língua e culturas, passando a mero objetos científicos de análise de cérebros a experimentos com eletrochoques, sanguessugas e outros métodos “autorizados” pela ciência moderna (junto ao escopo de saberes religiosos que afetam, até hoje, seus processos de constituição identitária).

Para aqueles que experienciam na pele as fissuras de ser/ estar sujeito interpelados em quatro línguas, a construção de sentidos sobre si e sobre o o(O)utro provoca (res)significações. Tendo em vista que, entre a fronteira do dizível ao indizível, há todo um jogo de relações de forças ancoradas em poder-saber e saber-poder, em Derrida (mal de arquivo) retomo a ação arquiviolítica, para gestar a leitura de Irmã Terena. A enunciadora salienta a relevância de tornar visível toda a luta que empreendem enquanto família translíngue, descortinando a necessidade de apoio das lideranças políticas em compreender os tensionamentos dos fios discursivos que cada língua e cultura provocam na subjetividade e alteridade dos terena-surdos e seus familiares ouvintes. **Irmã Terena: Porque antes eles... eles... ninguém ia a.. a luta né... então eles num tavam nem aí... né? Então... a importância do encontro ontem foi isso... foi isso... porque se a gente não começasse... as lideranças... ninguém aqui ia ver eles... que eles tavam precisando de apoio...**

Irmã Terena assume igual papel protagonista na reflexão por solicitação de mais direitos e reais escutas às necessidades dos surdos de sua comunidade. Também professora da escola indígena local, vê a necessidade de que a identidade linguística étnica que a constitui, seja também ofertada e legitimada aos surdos-terena. Sua identificação não lhe promove o prestígio de ser multilíngue, poliglota, acadêmica formada em ensino superior. Mas, também não é por isso que os dizeres, discursos e formações discursivas que a transpasse, não lhe cerceie a significação que faz do o(O)utro. Em um efeito de sentido observado pelos não ditos em seu intradiscurso, percebo que Irmã Terena se subjeta a formações discursivas que a fazem oscilar entre lutar e preservar-lhe a face diante da enunciação que profere.

Ela silencia os motivos percebidos de acomodação e desvalorização dos demais surdos residentes em outras famílias, escamoteia os porquês de estarem largados, sem ir à escola ou, quando vão, estão numa territorialização outra que a enunciadora faz questão de distanciar “**lá em Miranda**”. A ambiguidade instalada aqui na sentença lá em Miranda, parece conferir a denotação de espaço escolar urbano, como também pode representar o espaço que vocifera que

os terena não compõe o *locus* citadino. Já às margens da hegemonia, sua cultura homogeneizadora, sua língua uniformizante e estereotipante, Irmã Terena enaltece a importância da comunidade indígena se unir em prol da visibilidade, crescimento e sustento da educação de seus membros surdos, enquanto uma parcela que merece atenção e pode somar forças às lutas e embates que empreendem.

A entrevistada quer “**acordar essas famílias que não dão valor aos surdos que tem na família...**”, quer motivá-los “**a mandar eles na escola...**”. e com isso tece uma crítica a respeito do construto cultural de si e do outro, acerca do que percebem enquanto verdade a ser seguida, reverberada: “[...] **Não sei se eles não priorizam... não preocupam porque eles não tem... sei lá... eu não sei porque que eles fazem isso... não sei se... se é...** Irmã Terena cerceia seu dizer, como se estivesse sob o controle da análise de como seria interpretada. As pausas interrompendo seu dizer podem ser interpretadas sob a perspectiva da heterogeneidade enunciativa de Authier-Revuz (1990). A hesitação indicia os momentos de negociação de sentidos e interdiscursos que Irmã Terena estabelece, uma vez que os dizeres outros constitutivos de seu discurso, podem estar alojados em instâncias ideológicas que ressoam problemáticas para ela, enquanto sujeito e sua enunciação. Para Authier-Revuz (1990, p. 69), “todo discurso se mostra constitutivamente atravessado por outros discursos”, orientado pela ótica dialógica do discurso e seu entretecimento às determinações historicizadas, “e pelo discurso do Outro”, sob o olhar de um sujeito-efeito, assujeitado à ordem do inconsciente e assujeitado às significações estabelecidas da/na ideologia.

Na busca por compreender a presença do outro discursivo nos dizeres de Irmã Terena, lanço o olhar a atividade de controle e regulação que a entrevistada circunscreve em seu processo de enunciação, atentando o que foi cerceado em silêncio, mediante observação do que ela manifesta em seu dizer.

**R7b – Irmã Terena:** Porque antes eles... eles... **ninguém ia a.. a luta né...** [...] **se a gente não começasse... as lideranças... ninguém aqui ia ver eles...** que eles tavam precisando de apoio... [...] **é... porque desde pequeno a minha mãe luta por eles ne... agora num sei porque a... a família dos outros surdos também não fazem a mesma coisa... em vez de lutar eles ficam lá...** [...] eu sei que eles passam por preconceitos... **mas é/mas eu tenho abrir olho das pessoas também... pra ver eles como pessoas normais...** eu tento mostrar pras pessoas que **eles são hum... melhores que a gente... e: eu falo isso que eles são melhores que a gente...**

O não dito alocado nas hesitações e pausas de Irmã Terena se relacionam em denegação (AUTHIER-REVUZ, 1990) aos sentidos que destaca no protagonismo de sua família. Irmã Terena cobra das famílias e das lideranças locais a irrupção do preconceito que parece introjetar a anormalidade que os demais familiares da comunidade representam seus filhos. É no silenciamento de Irmã Terena que percebo sua concepção de que os demais membros da comunidade percebem a sua luta, que também é luta deles, como vencida, uma espécie de derrotismo já naturalizado, que mina toda e qualquer motivação para o combate.

Para a entrevistada, sua luta inicia desde seu nascimento, não porque ela tenha consciência de todos os discursos de preconceito, subalternização e marginalização que assolam a identidade e subjetividade de seus irmãos surdos, mas porque percebe em si mesma o duelo entre modalidades de línguas que significam diferente em si e nos seus. Acordar as famílias, abrir-lhes os olhos, mostrar que os surdos são pessoas “normais”, e que a ausência de audição e oralidade bem desenvolvida, não os tornam escória sócio cultural, ao contrário, podem ser distintas e somadoras potências, no núcleo familiar, comunitário, educacional, social.

Mãe, Irmã e Irmão Terena têm esperança: **minha esperança [...] mostrar pra minha comunidade como é a vida do surdo [...] mostrar para os outros surdos como exemplo / entendeu / como exemplo**, exemplo de desconstrução do imaginário sócio cultural de que os surdos não possuem propriedade cognitivas para desenvolverem-se no ensino-aprendizagem, que se valem apenas de pantomimas para estabelecer contato com o outro, que só servem enquanto cidadãos à pátria se estiverem mascarados de ouvintes (QUADROS, KARNOPP, 1997, 2004; KARNOPP, 1999, 2010; SKLIAR, 1999; PERLIN, 2003). Trazer os filhos/irmãos surdos para o centro de motivação de luta, empreendimento político, sobretudo como exemplo, a partir da visada de como é a vida do surdo dentro da aldeia cachoeirinha, é enaltecer, destacar, fazer cintilar “uma abordagem que possibilite outras representações sobre os surdos” (KARNOPP, 2010, p. 161). Compreendo que os ouvintes entrevistados se enunciam contra a hegemonia da/na língua e cultura, (re)descrevendo os saberes dispostos na sociedade contemporânea. Compartilham, em seus corpos, escrit(ur)as que anseiam por escutas outras, sinalizações outras, significâncias essas subjacentes às práticas, crenças e gerenciamento de línguas que lhes habitam e que escolheram habitar. Fazem de suas mãos, de seus olhos, de suas expressões corporais, de seus gritos, vozes que clamam por legitimidade, segurança, poder, enquanto gesto de resistência para se fazerem ouvir, ver, acolher.

Suas práticas linguísticas constituídas desse e nesse processo de alteridade (BHABHA, 2001), denunciam as práticas de controle nas quais os mecanismos aplicados à identidade linguísticas e cultural, invisibilizam a construção de identidade política que

possuem, que militam, que querem ver (re)afirmada. Expõem as determinações eurocêntricas que racializam e patologizam os sujeitos, surdos e ouvintes, sob a incursão de posições sujeitos mutiladas, rejeitadas, complexas, de cultura(s) e língua(s) considerada(s) inferior(es), constituída(s) de *défectis*, inaptidões. Deslocam-se conceitos. São testemunhos vivos que “Língua não se constitui apenas no código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca que fala) perde o sentido. (Re)significa-se”, uma vez que, “A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua no espaço visual. Língua é corpo” (MASCIA, SILVA JR, 2014, p. 30).

Essa amostra de saberes outros, locais/ localizados, faz dessa feita a possibilidade de reverberação de uma série de discursos cujas estratégias inscritas nos jogos de poder remetem-se à representação do outro, do surdo-terena outros, em distintos sistemas representativos de significação. O que afeta as diferentes formas de subjetividade e subjetivação social, cultural, linguística e política, político linguística, escrevendo, descrevendo, reescrevendo os sujeitos pela perspectiva de processos constitutivos tramitados pela diferença, pela alteridade, pelas identidades/ identificações. As fissuras desnudadas pelas gretagens epistêmicas se tornam parte conjunta do que são e podem ser, como coloca Perlin (2003, p. 27, grifos da autora): sobressai o “outro” surdo, e o “ser outro surdo” que concebe suas próprias fronteiras, articula sua diferença, estabelece seus limites, molda seu território como povo diferente”, é, portanto, “um outro onde a linguagem é mudada para falar de identificações, de diferença e as modalidades enunciativas da atuação cultural como tentativa de transformar a relação diferente e aos múltiplos outros que podem ou não ocupar terreno constitutivo do povo surdo”.

É nessas e dessas feitura que excursiono o olhar acerca de como os terenas surdos se veem e veem aos outros, da/na relação língua, cultura e suas políticas, no item a seguir.

#### **4.2 Alteridade fissurada em urdidura: a(s) (políticas de) língua(s) imbricando-se na (des)feitura do eu**

Neste eixo analítico concentro os dizeres de Surdo-Terena I e Terena-Surdo II acerca de como representam a si e ao o(O)utro nas territorialidades que transitam, que os constituem, nos (des)encontros de identidades/ identificações que insistem em ser moldadas em práticas discursivas que discutem acerca da condição de sua inclusão e/ou exclusão na(s)/ pela(s) língua(s), cultura(s) e sua(s) política(s). Nesse ínterim, as regularidades identificadas

nos enunciados dos surdos-terena entrevistados, conflitam sob a hospitalidade e a hostilidade (DERRIDA, 2003) de serem o que são, como são, porque são.

Ambos os sujeitos expressam a importância de sua inscrição na língua de modalidade visual-espacial, como dispositivo que confere pertencimento, em contraste à inscrição (forçosa) às línguas de modalidade oral-auditiva, sob regimes de verdade estabelecidos pela escrit(ur)a (GONZÁLEZ-STEPHAN, 1995). Esse processo advém de constante vigilância “examinadora”, não apenas da apreensão dos conteúdos educacionais escolares, mas da apropriação histórico cultural e ideológica dos saberes (hegemônicos), para que se (re)conheçam enquanto sujeitos, interpelados pela língua do outro, subjugados às colonialidades do poder, do saber e do ser.

Como observado no item anterior e nos demais capítulos dessa tese, línguas e culturas digladiam-se nos espaços institucionais, nos territórios constitutivos dos indígenasurdos, frente às correntes políticas que versam os saberes e poderes sobre a língua. Relembro, nesta seara, que articulo o poder e o saber, bem como suas estratégias e os seus objetos, longe de ser algo que uma pessoa ou uma instituição possui. São, antes, relações de forças que se alastram no/pelo tecido social, tendo a materialidade linguística como o local de sua atuação. Assim, as representações que Surdo-Terena I e Terena-Surdo II fazem de si e do o(O)utro se inscrevem num entrecruzamento de relações de saber-poder que compõe tessituras discursivas diversas, heterogêneas e, por vezes, antagônicas, sobretudo porque o poder “está em toda parte; [...] provém de todos os lugares, [...] é um nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1990, p. 103).

Saliento ainda a força necropolítica que a matriz colonial exerce sobre os sujeitos, introjetando neles categorizações que oscilam entre a normalidade e a anormalidade, tendo em vista o assujeitamento aos padrões, normas, estabelecidos enquanto privilegiados, preferenciais. Tais normas, geralmente, legitimadas e reverberadas em políticas públicas e linguísticas explícitas e implícitas, em determinadas formas, mensuram, hierarquizam as capacidades dos sujeitos de modo valorativo, ancorados em relações de forças nas quais os exercícios de poder agenciam o saber, (trans)formando os sujeitos em “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987). Docilizados ao regimento discursivo latente na fabricação de subjetividade: indígena em detrimento do *status* do branco, surdo em detrimento do ouvinte branco.

Nos dizeres R8 a R11 me comprometo a rastrear as redes microcapilares de poder(es) frente às oposições binárias que alocam os surdos-terena entrevistados da/na condição de in(ex)clusão. No recorte que segue, Surdo-Terena I, à época, é concluinte do ensino médio, iniciou seus estudos com cerca de doze anos de idade, passando por diversas reprovações no

ensino fundamental em decorrência da falta de uma comunicação consolidada entre a escola, a família e ele. No excerto, o indígena-surdo relata as dificuldades que enfrenta/ enfrentou na sistematização do ensino escolar, sob um entre-meio de línguas e culturas, em instâncias político-linguísticas, que jogam com o *status* de conferir o acesso às relações de saber-poder defronte ao sentimento de impotência e incapacidade.

O enunciador não esperou que eu lhe fizesse uma pergunta para iniciar sua entrevista. Após informá-lo que iniciei a gravação questionando se ele está à vontade em responder algumas perguntas, Surdo-Terena I inicia seu relato sem uma pergunta direcionadora para a conversa. É notório que Surdo-Terena I cadencia uma série de fatos em uma sequência demonstrando sua necessidade em enunciar(-se) acerca do que o constitui. O entrevistado demonstra estar afetado pela representação que o o(O)utro faz de si, de modo que ele organiza seu dizer diante de ambivalências constitutivas do jogo de poder que as línguas que o atravessa impõem.

Antes de endereçar meu percurso analítico a R8, retomo as compreensões acerca de políticas linguísticas debatidas nesta tese. Em Calvet (2007), Oliveira (2013), construí o entendimento de que uma política linguística se faz mecanismo político que afetam a estrutura, função, uso e/ou aquisição de uma língua, incluindo, nesse ínterim, os manifestos explícitos, legitimados, a partir de regulamentos oficiais, promulgados em documentos escritos que, em certa medida, destinam-se a mobilizar e/ou efetuar alterações na forma, função, letramento, uso e/ou aquisição da(s)/na(s) língua(s), afetando o escopo social, econômico, educacional e político. Em Shohamy (2006, 2008), sobretudo em Spolsky (2004, 2007, 2012), amplia-se a consideração de mecanismos que oportunizam olhar os manifestos políticos implícitos das/nas políticas de língua(gem), trazendo relevância às práticas, crenças e ao gerenciamento da(s) língua(s), para além do construto oficial.

Exercidas nos locais de trabalho, comunidades, família, bairro, escola, as práticas linguísticas assumem poder regulador a partir de uma diversidade de agentes, com suas ideologias, que gerenciam a criação, interpretação, apropriação e/ou desautorização de termos, variantes, variações da(s) língua(s) em determinado domínio, com seu local, tópico e participantes. Para tanto, Spolsky (2004, 2007, 2012) conduz a reflexão da atenção constante ao construto fomentador de uma política de língua, sob os quais os meios e os objetivos se entrecruzam, para além do anseio de uma formalização oficial, documental, enquanto prática de lei, mas a prática em si está no cotidiano, se presentifica no social, no cultural dos grupos, membros. Uma demonstração de políticas linguísticas implícitas que se tecem de modo complexo é no cenário escolar.

Dentre os vários exemplos que Spolsky (2004, 2007, 2012) elucubra em seus trabalhos, a política de educação linguística me chama muita atenção, pois seus pressupostos, preceitos internos desse domínio, enquanto comunidade de fala, assumem posições que tangenciam a subjetividade dos surdos-terena, em uma singularidade fomentadora de (des)identificações com a língua que habita o domínio familiar e comunitário indígena.

Ao retomar os recortes de Mãe Terena, R1 e R4, Surdo-Terena I e seus demais irmão surdos, passam a ter acesso à educação escolar indígena em defasagem, Surdo-Terena I, com cerca de doze anos de idade, Terena-Surdo II, por volta de dez anos e sua irmã surda, com uns quatro anos de vida. Em uma família de sete irmãos, com pais, tios e avós participando ativamente do nicho familiar, devido a nuance cultural dos terena, os indígenas-surdos constituem-se e constroem uma representação de sentidos, por meio de uma linguagem bem estruturada, aos moldes emergentes da dinâmico visual espacial, de sustento e possibilitação de relações sociais significativas. Os entrevistados conferem a essa linguagem “caseira” um estatuto compreensivo de construção de sentidos, cujos efeitos de verdade a validaram como língua, a partir da análise científica, tempos mais tarde (SOARES, 2018).

Mesmo que algumas pesquisas considerem a sinalização dos terena-surdos e seus familiares ouvintes, enquanto idiossincráticos por se basearem na Libras como modelo de apreensão e posicionamento discursivo, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que essa “linguagem particular” construída no seio familiar, de interação com pais e irmãos, é favorável à aquisição da língua de sinais. Afetando os processos de aquisição linguística, mesmo antes de se atestar que o sujeito “tem” uma língua, as possibilidades interativas, a posição do surdo (-terena) como sujeito da/na linguagem, possibilitam sua inscrição em relações de saber-poder entretecidas do/no sistema simbólico gestual e linguístico.

Assim, a capacidade do terena-surdo em apre(e)nder o conhecimento é garantida, pois, sob a ótica das implicações neurolinguísticas “pesquisas têm demonstrado que usuários das línguas de sinais tem habilidade espaço-visuais mais desenvolvidas que os sujeitos que não usam essa língua” (SANTANA, 2007, p. 226). A autora (2007, p. 226) reforça, ainda, que as habilidades visuais estão ligadas a habilidades linguísticas específicas por meio do “uso e o reconhecimento de expressões faciais, o uso do espaço, a manutenção e rapidez de imagens, a discriminação da face, figuras em espelho. Há o aumento na maturação do processo visuoespacial [...] produzido pela compensação sensorial”. Para além de toda a especificidade orgânica da conjuntura cerebral de uma pessoa surda, o ponto de destaque da pesquisa de Santana (2007, p. 232) está na confirmação de que “o desenvolvimento dessas formas de apreensão [do mundo] é sociocognitivo e não ocorre à margem da linguagem e de sua ação

constitutiva com relação ao conhecimento e às práticas humanas”. Sejam os sujeitos surdo indígenas ou brancos, ambos possuem organização cerebral heterogênea com base nas condições interativas, sociais linguísticas e subjetivas que estabelecem, de forma dinâmica e singular. Em que esse postulado é significativo? No gesto interpretativo da/na relação de Surdo-Terena I com o outro/ escola.

**R8 – Surdo-Terena I:** [...] até pouco tempo atrás **eu era uma pessoa considerada ignorante... não** adquiria conhecimento [...] 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... [...] 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 zoadado por brincadeiras de mau gosto... riam de mim...**

Surdo-Terena I estabelece uma espécie de marcação identitária/ identificatória conflitante, ocasionada pelo escárnio presentificado na/ pela língua e olhar do o(O)utro. Inicia sua apresentação destacando a marca subjetiva que lhe confere uma identidade ignorante (termo esse que se repete vinte e sete vezes em sua enunciação em toda a entrevista), alguém sem conhecimento, aquele que possui uma cabeça vazia, partindo de outras interpretações possíveis da sinalização que faz com a mão configurada no numeral zero em frente à sua testa. Não ser detentor de conhecimento lhe fomenta os sentimentos de **medo, vergonha e insegurança**, um sentir vazio que gradua sua identidade para a representação de si enquanto “**um nada**”. O fato **de não saber nada** transpassa-lhe o corpo a ponto de ser essa sua significação.

Se, a partir reflexão de Santana (2007, p. 116) “o gesto faz parte da linguagem, seja ela falada ou sinalizada” e que, no início da aquisição da linguagem o gesto tenha papel importante”, questiono quais os interdiscursos constituíram os dizeres que afetam a subjetividade do Surdo-Terena I, para invalidar sua habilidade de comunicação espaço visual entretecida em sua família, anulando-se? A que correntes (ideológicas) de poder-saber estão filiados? O que lhe retira o estatuto de línguas de sinais à sua língua e que aduz a Libras como único mecanismo de existência identitária/ identificatória?

A partir da conceitual de Foucault (1996) acerca do discurso, instiga-me sua afirmação de que há sempre um acontecimento em torno do discurso, tendo em vista, como expressa Orlandi (1999), discurso é a observação da língua em funcionamento. É preciso considerar, portanto, a inscrição do enunciador na língua e as marcas da língua no enunciador,

uma vez que “a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, em um material inseparável do sujeito que ela constitui” (PAYER, 1999, p. 100). Diria, eu, sujeitos, no plural.

Dada a alterização implicada da/na relação com o outro, retomando a empreitada colonial, há um constitutivo plural que heterogeneiza as expressões de condutas dos sujeitos sociais, mesmo que se conduzam à negociação da variabilidade de diferentes modos de vida que se pretendem uniformizar, homogeneizar, civilizar para a cidadania. E para isso padrões de normalidade estão/são impostos em uma formatação monocultural, monolíngue com proposições ideológicas e políticas microcapilares dispersas em instituições. E a escola, sobretudo aquelas inclinadas à apenas a visão moderna de constituição, são objetos e instrumentos das tecnologias de poder a (re)governar indivíduos, fabricando-lhe subjetividades, introjetando identidades, disciplinadas ao sistema (do capital) de controle, arranjo, delimitação da/na individuação necessária à produtividade, sob o espectro da normalidade.

Denominado racional, o modo de conhecimento imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como “a única racionalidade válida e como emblema da modernidade”, se faz linha matriz da perspectiva cognitiva “dos conteúdos específicos, das críticas e debates” ao conjunto de educandos/ educados da/na hegemonia, pois esta “naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder [...] não suscetíveis de ser questionados” (QUIJANO, 2010, p. 86). Essa colonialidade do poder que fala Quijano (2010, p. 86), possibilita a reflexão de que o escopo social aloca-se, ainda e sempre, numa perspectiva eurocêntrica que versa a “concepção da humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”. Tal reflexão coaduna a representação que Surdo-Terena I faz de si, destacando-se o olhar do outro que se encontra nos não ditos do fio discursivo.

Para Surdo-Terena I, sua dificuldade de adquirir conhecimento advém de sua percepção da ausência de domínio da língua de sinais padronizada e eleita no ambiente escolar, em detrimento da língua de sinais que traz de casa, cujos saberes e apreensões do mundo estão invisibilizadas e mais, se servem de chacota para o escárnio (re)produzido. Destaca que é na escola que as sensações de medo, vergonha e insegurança emergem e o afetam: **uma pessoa considerada ignorante... não adquiria conhecimento [...] por falta de comunicação... na escola eu sentia vergonha, medo, insegurança... [...] eu tentava entender por que me chamavam de bobo... de tolo... isso fazia eu me sentir mal...**

A negação de que possuía formas de comunicação se instala na feitura colonial em que as perspectivas epistêmicas acerca das línguas que possui, habita, não são conciliáveis,

frente a ideologia política do ideal social para o Estado-Nação, para a racionalidade moderna, que determinam uma subjetividade homogênea, consistente, linear e unidirecional da/na tessitura do saber em colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2010). E, preciso destacar aqui, que a escola coopera muito para a manutenção de certos padrões de conduta historicamente invariantes, em um construto “ôntico, a-histórico ou transhistórico” de relações coloniais de poder (QUIJANO, 2010, p. 90).

Apesar de parecer contraditório solicitar Foucault (1987) para o debate, reitero sua importância, acerca da “contribuição que a perspectiva foucaultiana trouxe para o entendimento das relações entre a escola e a sociedade, entre a Pedagogia e a subjetivação moderna”, “compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular poderes que aí circulam com os saberes que informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2007, p. 15 e 18, respectivamente). Entrecruzando os fios dessa/nessa trama discursiva, trago Foucault (1987, 1996, 2007) para pensar os processos sobre os quais os indivíduos surdos-indígenas se tornam sujeitos frente ao intrincado processo de objetivação instados no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam e, como, na escola, se imbricam as relações de poder acerca dos sujeitos que atuam sobre os demais.

No transcurso enunciativo de Surdo-Terena I, **via as outras crianças crescendo se desenvolvendo, mas eu não as acompanhava porque não tinha Libras... [...] eu não conhecia os sinais / não sabia me comunicar e não era compreendido... [...] por não ter uma comunicação em Libras eu era zoadado por brincadeiras de mau gosto... riam de mim...**, deixa emergir o padrão de normalidade e normatização que subsidia a educação escolar formal, suas diretrizes, os participantes de seu domínio político linguístico, por meio das crenças e valores a respeito da(s) forma(s) de língua(gem) prestigiadas no local (SPOLSKY, 2004, 2012). No fio do dizer do entrevistado, há o efeito de sentido de que um dos padrões tidos como dominantes da relação entre surdos e demais membros do domínio escolar, se estabelece por uma “comunicação” sinalizada sob o construto da Libras. A língua de sinais que emerge em seu corpo-território cultural não adentra a arena discursiva do saber disciplinar da/na escola urbana, de modo que, qualquer de suas manifestações eram tolhidas em gestos de preconceito, risadas, incompreensão de sua presença, sua inexistência.

Como assevera Wielewick (2014, p. 82), “membros de grupos minoritários, como os indígenas, podem fazer sua cultura e valores conhecidos, mas eles terão que desenvolver os padrões aceitos pela sociedade tida como dominantes”. Surdo-Terena I buscou ser compreendido, aceito, mas seus saberes foram/são invalidados, ante ao exame ininterrupto que, para além de medir, sancionar, classificar, sujeitos, língua, cultura, saberes, força uma

comparação permanente de cada um com todos, disciplinando e subjugando o outro “diferente”, por meio do controle de seu “corpo” (FOUCAULT, 1987) linguagem/ território. É possível interpretar que o escárnio, discriminação e tolhimento da língua, identidade e subjetividade de Surdo-terena I é uma forma punitiva ao problema que sua existência e a existência de suas línguas causam à homogeneização monocultural e monolíngue, das/nas políticas linguísticas do domínio escolar.

Tendo em vista que o relato em entrevista ocorre no ano de 2015, sua inscrição histórico cultural denota, a partir dos verbos conjugados no modo imperfeito do indicativo, um valor durativo que se faz (é ainda) presente: **era, adquiria, sentia, via, acompanhava, tinha, tentava, chamavam, fazia, riam**. Bechara (2004, p. 251-252) permite a compreensão de que o tempo verbal imperfeito se constitui de uma ambivalência entre um passado anterior, acabado, e um condicional de presente, retratando “um presente do passado”, “o tempo da ação prolongada ou repetida com limites imprecisos; ou não nos esclarece sobre a ocasião em que a ação terminaria”.

As implicações acerca do enaltecimento da não adequação de Surdo-Terena aos ditames escolares, e suas políticas de línguas, que destacam que a língua do outro, a Libras e seu assujeitamento à língua portuguesa, seus saberes, são as únicas possibilidades de sustento da promessa de educação universal, aquela que “propõe um caminho seguro para melhores padrões de vida para pessoas de grupos menos privilegiados, o que não necessariamente ocorre, já que o sistema educacional privilegia alguns grupos a despeito de outros” (WIELEWICK, 2014, p. 80), como pode ser percebido na denegação que Surdo-Terena I, in-confessa (ECKERT-HOFF, 2003), associado ao uso dos verbos no modo infinitivo determinante das negações, interditos de ser/estar sujeito no domínio escolar.

Nas sentenças, **não adquiria conhecimento [...] eu não as acompanhava porque não tinha Libras... [...] o fato de não ter língua de sinais... de não saber nada... [...] eu não conhecia os sinais / não sabia me comunicar e não era compreendido... [...] eu não entendia... [...] por não ter uma comunicação em Libras [...]**, observo a necessidade de problematizar que, desde 2001, as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, que destacou o exercício de “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidade educacionais especiais”, retomando que a Libras já era reconhecida no Estado, desde 1996.

As políticas educacionais, tendo a educação para a cidadania como premissa do sistema escolar, atina-se frente ao desejo de encorajar “os jovens a desenvolverem uma consciência de si mesmos como cidadão do mundo” (MATTOS, 2014, p. 178). Ao Surdo-

Terena I e a seus demais irmãos surdos o fazer escolar inicia seu processo de educação autoconsciente em vias de uma desidentificação do sujeito com ele mesmo, por meio da língua(gem) que se caracterizou pela assimilação, exclusão de sua alteridade, diferença, sem espaço para seus repertórios em conjugação translíngua e transcultural. E isso não é um feito muito distante. Como expressa Surdo-Terena I: **até pouco tempo atrás eu era uma pessoa considerada ignorante**. A denotação da representação que atesta o que o surdo-indígena não tem, não possui, extrapola o domínio escolar e dissipa-se no bojo social, enquanto (auto)afirmação de inaptidão de sua língua-corpo, seu corpo-língua (MASCIA, SILVA JR, 2014) ainda segue sendo reprovado do/no processo de significação situado em “determinados sistemas e instituições de representação – ideológico, históricos, estéticos, políticos” por “poluírem” a imagem criada de sociedade desejada (BHABHA, 2012, p. 198).

Afetada por rastros e vestígios de políticas linguísticas instauradas durante o período colonial e seus desdobramentos da/na dimensão sócio histórica revestida de roupagens outras, via colonialidades diversas, a homogeneização das diferenças culturais e linguísticas persistem no discurso estereotípico na política educacional, categorizando assim, o diferente enquanto o outro, o “não civilizado” (ALMEIDA, ALMEIDA, 2011, p. 153). Com base em Brandão (1986), os autores salientam que “o reconhecimento dessa diferença é a consciência da alteridade, descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura”, e esse outro-diferente “precisa ser domado, traduzido, explicado para ser reduzido enquanto realidade vida, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras” (ALMEIDA, ALMEIDA, 2011, p. 153).

Corroboro as postulações apresentadas, por observar que o “descobrimento da diferença” frente à “(in)consciência da alteridade” se presentifica no bojo social, sobretudo, no domínio político linguístico escolar, devido ao processo de construção de identidades e subjetividades se instaurar por meio de questões linguístico discursivas que instituem, também, conflitos e relações desiguais entre o eu e o outro/ diferente, das/nas posições sujeitos deliberadas por formações discursivas diversas. Em R9a e b, as formações discursivas patologizantes do discurso clínico sustentam as práticas discursivas da política educacional, filiando-se a inscrições históricas que legitimaram o oralismo enquanto instrumento de poder que sentencia o saber oral-auditivo como disciplinamento do corpo surdo.

**R9a – Surdo-Terena I:** [...] 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...**

**R9b – Terena-Surdo II: 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... [...] 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...**

Explorar os enunciados dispostos aqui, em R9a e b, exige desnudar a língua escolar. Como expresso na primeira análise do excerto R 9a em Mussato (2021, p. 178), o tratamento/ treinamento fonoarticulatório resulta de políticas pregressas do Congresso de Milão (1880) que retomou o método oral “puro” como estratégia oficial e definitiva para o desenvolvimento socioeducacional de surdos. No período em que Surdo-Terena I e seus irmãos adentram o ensino escolar primário, já se postulava a Libras oficializada no Estado de Mato Grosso do Sul, a Libras estava em tramitação em oficialização nacional e, quando iniciei os trabalhos com eles, em 2006, o decreto que regulamenta a Libras em disposição social, cultural e educacional já completava um ano. Mesmo assim, a escola mantinha uma política educacional mantenedora de uma abordagem que congregava a língua oral, em detrimento da sinalizada.

Enquanto relação de poder que se presentifica no saber, a política linguística instada no domínio escolar aloja-se da/na circulação de políticas sociais e culturais naturalizadas, operando/ afetando as estruturas didático pedagógicas perpetrando os paradigmas dominantes da/na padronização linguística de/em epistemologias que versam o universal do Ocidente. Dirigida ao saber médico que patologiza a identidade e subjetividade, a prática educacional que atrela o oralismo à língua de sinais, não se filia às conquistas sociais e políticas da comunidade surda, no contexto mais contemporâneo, mas também não assujeita-se ao construto segregador colonizador. Mas, à colonialidade (QUIJANO, 2010; SOUSA-SANTOS, 2010). Inaugura-se, estratégias outras de tomar o corpo surdo sob vigilância, por meio de um olhar que oscila entre

a posição sujeito do surdo-terena enquanto corpo danificado para a discussão cultural em direitos depositados em dispositivos visuais de apreensão do mundo, do saber.

Há resistência. A datilologia, a nomeação sinalizada de Surdo-Terena I, **o alfabeto manual que reproduzíamos... A-B-C... com as mãos [...] me deram um sinal... meu nome passou a ser a letra E na sobrelanceira... a aprendizagem em sinais foi acontecendo aos pouquinhos...** [...] é gesto de resistência via políticas linguísticas implícitas e explícitas da comunidade surda, objetivando formas outras de identificação, subjetivação dos sujeitos, inserindo a língua de sinais nos espaços sociais. A arena discursiva relega espaço à identidade, língua, cultura e pedagogia marginal em disputa. Não há mais formas de limitar essa territorialização de sentidos em interdição e/ou imposição unilateral de política de língua dominante/ hegemônica. A Libras alcança estatuto oficial da/na comunidade surda e sua microcapilaridade se desvela nas instituições. Capturada pelo poder, Libras passa, também, a ser produtora de subjetividades.

A linha que segrega, disciplina, vigia, classifica, avalia e pune o diferente passa por deslocamentos, de modo a visibilizar a Libras para além de repercussões linguísticas e cognitivas, alinhando as “di-visões sociais” (SANTANA, 2007, p. 33). A expansão da política linguística implícita e explícita da comunidade surda para domínios outros ressignifica a percepção estereotipada do sujeito “anormal”, caracterizado pela ausência de língua, de racionalidade, comunicação, pensamento, aprendizagem (SACKS, 1988; PERLIN, 2003; QUADROS, 2006; QUADROS, KARNOPP, 2004; KARNOPP, 2016; DALCIN, 2006). Ter as práticas linguísticas versadas em crenças e valores que enaltecem a língua de sinais em comunidades de fala pertencentes a outros e distintos domínios (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012) provoca significações aos padrões de normalidade, mobilizando diferentes mecanismos sociais, culturais, em (des)autorização à representação de comunidade surda, identidade surda, cultura surda, literatura surda, pedagogia surda.

Se, em Sousa-Santos (2010, p. 58), compreendo que “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”, o caráter de neutralidade no entrecruzamento de línguas, culturas, subjetividades não se sustenta. Assim, uma pretensa passividade da/na arena de conflitos entre saberes advindos de uma ou outra língua não se concretiza, ao contrário, os embates se enaltecem, de modo que cada construção de sentidos visa combater os estigmas subalternizadores restantes, fomentando os binarismos e dicotomias que sustentam as linhas abissais que segregam os saberes em busca de manter sua ilusória hierarquização dominante. Mesmo em disputas e digladição, as práticas linguísticas de surdos e surdos-indígenas têm

inscritas em seu corpo, sua pele, uma identidade cultural e política de constante construção, “constituídas através de um processo de alteridade” (BHABHA, 2001, p. 241).

Porém, mesmo que a luta por significado da presença da língua de sinais nos domínios políticos linguísticos diversos aconteça, o exercício de alterização não se faz sem “um conjunto de associações difíceis, porque são ouvicêntricas” (PERLIN, 2003, p. 135), pois suas relações de saber-poder se impõem pela força da língua na modalidade escrita institucionalizada, gramatizada, que carrega consigo os espectros do colonizador, em memória à história e à língua hegemônica. R9b demonstra como as políticas linguísticas ainda fazem emergir o engendramento à disseminação da língua aos moldes colonialistas, delimitando, organizando, disciplinando, silenciando os espaços de enunciação de subjetividades outras, línguas outras, identidades outras. Como expressa Mariani (2007, p. 86), “não há garantias de uma estabilização permanente na política de sentidos que se organiza nas línguas”, não há, portanto, um discurso entretecido em línguas outras, sem tensões aos dizeres que reverberam a colonialidade.

A experiência de Terena-Surdo II no processo educacional escolar é relatada frente a relação professor e aluno estabelecida por meio da língua, em políticas que detém crenças e valores posicionadas como irredutíveis na enunciação apresentada pelo entrevistado. No que concerne à representação que Terena-Surdo II tece sobre a materialidade linguística e o exercício docente, muitas marcas de ouvintismo destacam-se: **fala fala... às vezes fala demais... escreve demais... muitas atividades e termina rápido... [...] chamo o professor... chamo várias vezes... mostro o que preciso... [...] mas não tenho resposta... [...] 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... [...] os professores... não me entendiam...**

Ao resgatar Spolsky (2004, 2007, 2012) interpreto que a complexidade existente no domínio político linguístico escolar se conjuga junto às assimetrias de poder instadas na valoração de crenças que (de)formam as práticas linguísticas. No cenário de ensino-aprendizagem a (falta de) inscrição do sujeito no processo histórico da/na língua(gem) eleita em funcionamento, implica na (in)apropriação dos saberes e sentidos dos objetos simbólicos que validam as práticas linguísticas. A não filiação à produção e apreensão aos objetos simbólicos de relevância ao grupo, compromete os objetivos e finalidades que as políticas linguísticas e culturais versam enquanto manutenção dos jogos de verdade que subsidiam sua existência na correlação de forças que engendram. Sem determinar a que disciplina o professor

ministra, Terena-Surdo II deixa emergir o sentido de que o seu fazer educacional, para além das aulas de línguas, reverberam um monolinguismo que interdita qualquer espaço às línguas de sinais que já participam do cenário institucional, mas não é/ está atinada aos docentes que participam do processo de formação do entrevistado. Assim, a relação língua(s), sujeito(s), escola e sociedade são complexas e opacas.

Silva (2007, p. 141) elenca que “falar e refletir sobre a língua e conhecimento na Escola é explicitar e compreender os impasses, conflitos e contradições que marcam a relação entre o objeto real e o objeto do conhecimento, entre a diversidade e a unidade”. Afetada pelo olhar de Silva (2007), observo o excerto de R9b sob o debate da relação constitutiva entre a produção/ transmissão do conhecimento dito científico que a escola se compete ao exercício e a exterioridade histórica que remete o sujeito em um construto de alteridades que se presentificam junto a metodologias e tecnologias (des)legitimadas em políticas linguísticas (implícitas ou explícitas). A cadeia discursiva apresenta posições sujeito distintas nas relações de poder entre professor aluno. Tendo as práticas de oralidade se fazendo abismo à dinâmica visual espacial que Terena-Surdo II e seu irmão se posicionam no mundo, o pertencimento dos surdos-indígenas à cultura escolar parece ser uma promessa sempre adiada nas práticas didático pedagógicas.

Assim, a constituição identitária dos indígenas-surdos é marcada por interdições que os relegam a inscrições impostas em inferioridades, defronte à inclusão impregnada de exclusões, enaltecidas pelo exílio da/na língua do outro. Ao restringir as práticas linguísticas do domínio escolar às técnicas ouvicêntricas, a prática docente exila sujeito e sua subjetividade (re)afirmando sua inatingível, inapreensível, improvável apropriação da língua do outro (DERRIDA, 1996). Servido da concepção de que a língua nacional “oficial é estabelecida sem se considerar as variantes diatópicas – variantes regionais – e diastráticas – variantes sociais” (GHIRALDELO, 2003, p. 58) as políticas linguísticas destinadas a conferir manutenção do ideário nacional civilizado cerceiam o ingresso/ou participação de qualquer outra língua/cultura que represente uma ameaça à completude da língua-padrão do Estado-nação e/ou afete o que está materializado nas gramáticas normativas e dicionários (GONZÁLEZ-STEPHAN, 1995).

Os excertos dispostos em R9 a e b, traduzem-se no que diz Perlin (2003, p. 54), “As teorias escritas são numa língua auditiva cujos símbolos, cuja política não chegam até onde minha visão alcança”. Para a pesquisadora e suas conclusões científicas, há um “velho ranço” que se vale do português escrito como única forma de produção pedagógico científica, e disso, “Não se trata de que nos encontramos num puro destruir o que outros construíram na língua oral. Compreendo respeitosamente aquilo como está construído. Trata-se de abrir espaço para

o diferente, para construir uma diferença, um espaço para a escrita na língua de fronteira” (PERLIN, 2003, p. 54). Perlin (2003) solicita um espaço que pode subsistir em ambas línguas, sem impor o intransitável transcurso da/na língua auditiva.

Para articular essas reflexões, tomo o trecho final do recorte de Surdo-Terena I (R9a) e algumas sentenças de R9b, no intuito de identificar as posições sujeitos atribuídas a eles, alicerçadas no estigma que os distingue dos demais sujeitos: não ouvir. Por meio das práticas ouvintistas, a diferença e alteridade é formatada sob o crivo da estranheza do corpo-linguagem diferente, do não lugar aos sujeitos e suas línguas de sinais, silenciando-os, invisibilizando-os: Surdo-Terena I – R9a - **na sala de aula era muito difícil... nós crianças não entendíamos como tínhamos que fazer as tarefas / não sabiam nos explicar...** R9b – Terena-Surdo II: **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... [...] 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...**

Entre manifestos de saber-poder que categorizam os indígenas-surdos ora em resistência ao poder assimilador das formas ocidentais modernas de construir sentidos e subjetividades por meio da legitimação de sua língua de sinais, ora de assujeitamento ao espaço cultural que projeta “a imagem do surdo considerado não humanizado ou considerado figura humana de natureza inferior, não aceita e não compreendida pela sociedade” (BOLONHINI, COSTA, 2011, p. 90-91), a identidade desses sujeitos segue fissurada. Mesmo com a presença do intérprete de Libras em sala de aula, a transição do tratamento fonoaudiológico e inserção de sinais e datilologia, desde 2006, os entrevistados denunciam que o espectro da anormalidade não foi desconstruído nas práticas linguísticas e políticas do domínio escolar. O silenciamento da língua de sinais, a invisibilidade destinada aos sujeitos, suas subjetividades, a ausência vínculo estabelecido entre professor, aluno e línguas, em pedagogias que se podiam plurais, enunciam-se enquanto disciplinarização do lugar/ território do diferente em (des)identificação.

E, como estratégia precisa de formas de controle de subjetividade, aqui atestada configuração da “falta” evidenciada no anômalo, irregular, contrário às regras, à norma, está a reprovação: **os professores... não me entendiam... [...] 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...** A explicação que solicita Terena-Surdo II advém da incompreensão de ser ele um “não igual” que não se vê digno de ter identificações estabelecidas no construto educacional, sem espaço para ele e sua modalidade de compreensão do mundo, apreensão dos saberes. O entrevistado indaga a interdição de si ao outro, uma vez que sua existência não parece possuir, atribuir sentido. A sensação de estar **perdido, incapaz, reprovado, ignorante** da/na relação com o o(O)utro, língua do o(O)utro, subscreve-se ao que Skliar (1997, p. 15) nos apresenta como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte [...] é nesse olhar-se, nesse narrar-se que acontece as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte”, uma falta clinicalizada, de necessária normalização (PERLIN, 1998).

Nessa esteira, tomando as considerações Foucault (1997) acerca de “Os anormais”, o fazer educacional, em certa medida, reverbera a norma suturante, enquanto elemento que individualiza e, em concomitância, remete-se ao conjunto dos indivíduos, sob o crivo da comparação, seja ela horizontal, entre os elementos individuais de categorização e representação, seja vertical da feitura analítica de cada elemento e o conjunto. Assim, “chama-se anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável [...] um desvio, isso é, algo indesejável porque des-via, tira do rumo, leva a perdição” (VEIGA-NETO, 2003, p. 78). As reprovações do anormal, portanto, estão ao abrigo da norma, mesmo sendo tomado como seu oposto. E, encarregada de operar as individualizações disciplinares do/no engendramento de subjetividades “é mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram a sociedade de soberania para a sociedade estatal [...] cumpriu [e ainda cumpre] um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 2003, p. 73).

Mas, seria possível jogar com as identidades tecidas nos domínios políticos linguísticos escolar, familiar, comunitário, (des)apreendê-las, colocá-las à distância para que se possa ter acesso à língua(gem), via processos de aprendizagem em/por alteridades? Pelo sim e pelo não, R10 descortina os “afetamentos” provocados pelo cruzamento de línguas monolíticas que suscitam negociações necessárias à tessitura da construção de sentidos à existência de sujeitos, suas culturas.

**R 10a – Mãe Terena:** [...] o que eu falo pra eles / né... é isso / a minha preocupação é isso / de... **eu quero que:: a língua / sinais terena / seja preservada e eles lutem..** [...] depois que aprenderam a Libras... **eu vou falar a verdade... eles não querem mais saber a:: a dança / a cultura daqui / né / até a língua eles não aceitam mais** / principalmente u:: / esse aqui ó ((aponta para Terena-Surdo II)) não quer saber de dançar mais e esse aqui

((aponta para Surdo-terena I)) dançou / o Surdo-Terena I danço / dançou bastante bate-pau... a ((nome de sua filha surda)) também dançou uma vez / agora não / não quer mais saber... [...] só que ultimamente esses três não querem mais saber / ai eu fic... eu fico / eu fico triste né / nessa parte / por não ter alguém que ensine eles a... usar a libras né / por que eles não querem mais usa a língua / a língua de sinais daqui da aldeia / né... **quando eu converso com eles... a::h isso ai eu num entendo...** ai eu fico triste... não entendo... fico triste quando eles falam pra mim / **por que eu não quero que eles deixam de se:: /r / de falar a... terena né... eles são terena... terena que corre na veia deles / ninguém vai tirar... eu penso / né... ai eu fico triste / isso... ai estou nessa luta para que haja / para que possamos **aprofundar na língua de sinais terena... eu falo sinais terena** por que... é isso...**

**R 10b – Irmã Terena:** igual minha mãe falou... **depois que eles aprenderam Libras eles não querem mais falar a língua de sinais daqui... é Terena...** [...] **eu me comunico com eles com a ling/língua de sinais que a gente fala que é Terena... né...** Então por que desde pequeno o:/eles são quase a: da mesma minha idade... o Surdo-Terena I é antes de mim... depois de mim é o Terena-Surdo II... Então **eu meio que cresci junto com eles... né...** Aí eu falo mais com eles com as/é/os sinal Terena... por que... antes eles não estudavam... não sabiam Libras... que existia Libras... então a gente criava aqui mesmo aí eles criaram a nossa língua de sinais Terena... Então... **então desde pequeno aprendi aí a é difícil pra mim... só falo isso... so algumas palavras eu falo em Libras...** [...] Então... agora... agora eu tô querendo aprender Libras também por causa deles... eu me interessei muito... eu queria aprender Libras... e agora... [...] **E a gente vai continuar lutando sempre... pra conseguir algo melhor pra eles... os três...**

**R 10c – Irmão Terena:** eu me dou bem com meus irmão né... a gente / **eu converso com meus... com meu próprio jeito meu né...** as vezes eles ente:nde... as vezes sim... ai mas antes eles não me entendia né... ai começou... **quando eles começaram a estudar na cidade né... ai eu eu que não entendia mais eles né... quando eles passaram a estudar na cidade... mas antes a gente entendia pelo nosso próprio... aki né... sinal caseiro né...** depois que eles começaram a/ estudar... eu que num eu que passei a num entender mais eles... [...] **começaram né... pelo alfabeto né... por libras né... ai que eu num acompanhei o desenvolvimento deles né... Ai eles desenvolveram mais e eu fiquei pra trás né.....é isso...**

Provocados a olhar para a diferença sob a forma de exterioridade, cujos movimentos seguem em direção à alteridade, Mãe, Irmã e Irmão Terena expressam-se da/na “transição de si para si enquanto outro” (SCHERER et. al., 2003, p. 27) por meio da(s) língua(s)/ linguagem(s). Atrevo-me, a partir das autoras, pensar a problemática da constituição do sujeito, da língua(gem) e da identidade perseguindo os fios não lineares e complexos contidos nas representações que os sujeitos remetem a si, à(s) língua(s) e ao(s) o(O)utro(s). Tendo em vista a concepção de identidade difundida pelos saberes modernos ocidentais, vejo embates entre o simbólico e o político manifestados nos dizeres dos entrevistados, frente suas buscas por encontrar o lugar de uma completude imaginária, de uma univocidade, homogeneidade dos/nos

processos identitários, múltiplos e variegados, constituídos da/na relação da língua com a ideologia, via coordenação sociocultural hegemônica.

Em R10, é possível observar, enquanto efeito de sentido no (não) dito, que os ouvintes terenas entrevistados desejam a língua do o(O)utro, almejam pertencer o jogo de significações que as territorialidades surdas se inscrevem e, com isso, têm suas identidades oscilando entre o senso de unidade e a efração advinda das relações de forças que as políticas linguísticas exercem a cada língua que os interpela em sujeitos. Deparando-se com a língua do outro, sua diferença confere sensações contraditórias e ambivalentes frente à repulsa e atração do outro/ estranho/ estrangeiro familiarizado para tornar-se parte de si. Defronte e confrontando às relações do processo modernista de escamotear o múltiplo e o heterogêneo em uma identidade com aparência totalizante, os entrevistados percebem a “diferença” como estando em outro “local”, um corpo-território que não se faz seu e, por isso mesmo, deseja-o. Não apenas enquanto assujeitamento ao poder, mas ser antes o poder em resistência.

Da diferença inscrevem-se os excertos:

**R 10 - Mãe Terena:** [...] depois que aprenderam a Libras... eu vou falar a verdade... eles não querem mais saber a:: a dança / a cultura daqui / né / até a língua eles não aceitam mais [...] não quer mais saber... [...] só que ultimamente esses três não querem mais saber / ai eu fic... eu fico / eu fico triste né [...] quando eu converso com eles... a:h isso ai eu num entendo... ai eu fico triste... não entendo...

**R 10b – Irmã Terena:** igual minha mãe falou... depois que eles aprenderam Libras eles não querem mais falar a língua de sinais daqui... é Terena... [...] eu me comunico com eles com a ling/língua de sinais que a gente fala que é Terena... né... [...] é difícil pra mim... só falo isso... so algumas palavras eu falo em Libras... [...] Então... agora... agora eu tô querendo aprender Libras também por causa deles... eu me interesso muito... eu queria aprender Libras... [...] eles podem falar Libras que a gente também aqui pode falar língua de sinais Terena...

**R 10c – Irmão Terena:** [...] eu converso com meus... com meu próprio jeito meu né... as vezes eles ente:nde... as vezes sim... ai mas antes eles não me entendia né... ai começou... quando eles começaram a estudar na cidade né... ai eu eu que não entendia mais eles né... quando eles passaram a estudar na cidade... mas antes a gente entendia pelo nosso próprio... aki né... sinal caseiro né... depois que eles começaram a/ estudar... eu que num eu que passei a num entender mais eles... [...] começaram né... pelo alfabeto né... por libras né... ai que eu num acompanhei o desenvolvimento deles né... Ai eles desenvolveram mais e eu fiquei pra trás né.....é isso...

De posse da concepção de tradução cultural de Sousa-Santos (2002) atrevo-me parafraseá-lo ao dizer que os entrevistados se colocam sob um exercício de tradução cultural

das lutas que empreendem para serem, eles, um construto multifacetado entre língua e culturas que garantem existência para si e para os surdos da sua etnia, assumindo, assim, um “inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente” do conhecimento e prática da constituição identitária/ identificatória de um corpo-território que “transglossia”, transgredindo postulações cerceadoras de existência.

Dada a clivagem escancarada pela gretagem entre línguas que se faz corpo linguagem, surdos e ouvintes terena, se vêem num jogo de saber-poder que corrobora uma (não) coincidência de si, via constituição alterizada pelo o(o)utro, pelas línguas e suas modalidades distintas, impregnadas de saberes que necessitam de tradução. Como assevera Kristeva (1994, 191) é sempre “a partir do outro que eu me reconcilio com minha própria alteridade-estranheza, que jogo com ela e vivo com ela”, estranheza essa imposta pela diferença, diferença essa que emerge do eu e do não eu, de uma alteridade sem limites. Percebo nos enunciadores uma ânsia de assumir(em-se) sujeito(s). Tecem um balanço avaliativo do percurso subjetividade/ língua(gem) confrontando-se com as permissões e remissões implicadas em ser/estar entre língua e entre culturas, (des)pertencer o mundo/ territorialização (DELEUZE, GUATTARI, 1997, 2000, 2010) que é o o(O)utro, via (in)coerências e (des)continuidades à (in)existência, aos (des)valores.

Apre(e)nder Libras representa para os três enunciadores um (re)(des)arranjo à própria subjetividade. Não terem sua enunciação compreendida pelo outro desestabiliza a significação de “transparência” da/na língua(gem) reverberada pela ideologia eurocêntrica racionalizada, fere o logocentrismo. A crença e valorização de uma língua-padrão comum a “todos” os participantes do domínio familiar sofre irrupções. A máscara de uma identidade social ao nicho familiar cai, sua percepção unitária, estável, idêntica a si mesma é desterritorializada, suscitando reterritorializações (DELEUZE, GUATTARI, 2010) com o outro e sua língua outra, estranha. E, Irmão Terena, em R10c, ilustra o proeminente movimento de (des)(re)territorialização.

O fato de seus irmãos surdos serem “acolhidos” no ensino educacional escolar no território urbano, promove, não apenas deslocamentos no que se concerne à interpelação via língua, mas implica em uma subjugação a aspectos culturais e sociais outros dessa/nessa outra construção de sentidos/ significações. A redução dos usos de “sinais caseiros” substituídos por sintagmas da/na Libras ressoa como um processo que conspurca a representação que os ouvintes sinalizantes tem de si, suas línguas e cultura(s). Para Irmão Terena “**o nosso jeito próprio**” deixa de ser uma ação coletiva de pertencimento mútuo. Não é mais um caminhar junto pelas veredas da língua(gem) em modalidades distintas de compreensão. Uma

significação outra da/na modalidade visual espacial penetra o domínio familiar, engendrando outros posicionamentos políticos de sentido.

No excerto de Irmã Terena: **eu me comunico com eles com a ling/língua de sinais que a gente fala que é Terena... né.. [...] Então eu meio que cresci junto com eles... né... Aí eu falo mais com eles com as/é/os sinal Terena... [...] então a gente criava aqui mesmo aí eles criaram a nossa língua de sinais Terena... Então... então desde pequeno aprendi**, a sinalização e a subjetivação da enunciativa construída e constituída nos interstícios das línguas e devidas modalidades concebidas no seio maternal familiar é despojada da representação unívoca de significação e construção de sentidos pelos membros do território lar. Ter aprendido “os sinais terena” desde a tenra idade, participar da criação e fomento da comunicação espaço corporal (QUADROS, KARNOPP, 1997) junto a seus irmãos surdos, parece conferir à enunciativa a ilusão de inteireza de si e para com o outro. Como explicita Karnopp (1999) a produção de sinais aos surdos se dá no mesmo período de desenvolvimento linguístico das línguas naturais a que uma criança ouvinte adquire.

Surdo Terena I, Irmã Terena, Terena Surdo II e sua outra irmã surda, junto aos demais ouvintes da família, presentificam um processo de constituição linguístico cultural próprio. É um corpo (social) que se faz língua. É uma língua que se faz corpo. (Trans)Forma-se em “‘voz’ que se vê no corpo” (MASCIA, 2014, p. 300), para além de qualquer silêncio que a inaudição dos surdos e sua (im)possível habilidade de falar congregue. O que a surdez poderia ter simbolizado enquanto interdição, cerceamento, a língua(gem) entretecida no bojo familiar desestrutura o discurso estereotípico de possível “inércia social e subjetiva” (DALCIN, 2006, p. 196), não são eles, os surdos-terena, “sujeitos sem língua” (DALCIN, 2006, p. 212). Essa estratégia de comunicação alcança estatuto de una, aquela que tampona os furos da identidade patologizada, relegada à marginalização do defeituoso, ininteligente. Uma vez inscrito em uma língua(gem) o “monstro humano”, aquele que transgride a normalidade biológica (FOUCAULT, 1997), continua a não se valer dos sentidos da audição e, sem tratamento/treinamento adequado, tem o sentido da fala comprometido, mas sua ignorância é ressignificada pela apreensão de saberes correntes no lar. O estranho se faz ninho, por meio uma língua que lhes fazem filhos, língua para chamar de mãe.

Derrida (1996) parece-me incumbir a reflexão de que os entrevistados, ouvintes e surdos, corroboram a ilusão comum de ter/ sentir/ possuir uma língua mãe. Língua essa, aqui sob a comunhão das modalidades oral auditiva da língua terena e sua subscrição da/na língua portuguesa, e visual espacial, entretecida pela compreensão e significação cultural por meio de construção de sentidos em sinalização e leitura de sinais, pelas mãos junto a expressões não

manuais. Essa ilusão (DERRIDA, 1996) se sustenta na compreensão de que os sujeitos (surdos e ouvintes sinalizantes) encontraram um lugar linguístico para habitar, que lhes desperta um sentimento de estar em casa, de pertença, territorialização segura, cuja rede de sentidos corroboram sensações de conforto, domínio, afeto. Tavares (2010) acaba por destrinchar esse fazer ilusório de habitar língua(s) e ser habitado por ela(s).

A autora, embebida dos postulados da Análise do Discurso e sua intrínseca relação com a psicanálise, exorta que “a inserção de um sujeito na linguagem, no entanto, não é um processo natural e sutil”, pois o sujeito “precisa ter passado pela castração e pelo interdito, para que uma instância terceira possa intervir e, por meio dela, ele tenha acesso ao simbólico e advenha como um sujeito de linguagem” (TAVARES, 2010, p. 70). Esse interdito é a presença/ausência da/na alteridade, ponto em que a diferença do eu com o outro impõe ao sujeito o olhar atento a “algo [que] fica para sempre perdido, instaurando a falta que movimenta o desejo, e este colocando o sujeito na dependência da cadeia de significantes para se constituir” (TAVARES, 2010, p. 70). Pelo crivo de ser a língua materna, o sujeito tem seus furos, suas faltas recobertas, emulando-se ao outro numa suposta inteireza, numa totalidade de si, de si com o outro. A língua é inteira, logo sujeito é, de igual forma, inteiro. Perspectiva ilusória que ainda é versada, no bojo sócio cultural, como (vontade de) verdade.

Essa ilusão cartesiana fomentada pelos ditames eurocêtricos de designar língua, sujeito e, por consequência, nação, busca conjugar subjetividades sob a pretensa identificação da/na coincidência de si, um (re)encontro com o familiar, sob a égide do controle e fabricação dos corpos ajustados aos objetivos e princípios da modernidade, via colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2010; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2010). Mas, o gozo do sujeito em ser/ parecer completo, sobretudo à língua, sofre por limitações/ castrações, e essas se conjugam, também, políticas. Para os surdos-terena, a língua de sinais não adentra todos os espaços e instituições. Sua inaudição é confrontada pela reverberação oral auditiva do modelo ideal de sujeito e de língua. Para os ouvintes terena, não basta sua inscrição em línguas orais e na cocriação da língua de sinais emergente do seio familiar. Políticas linguísticas outras tangenciam os processos de constituição identitária implicando (des)identificações outras sob o olhar atinado na/da falta. Essa falta vem do construto abissal entre aldeia e cidade, instituído pelo território escola e suas políticas de língua(s).

À luz do que expõe Irmão Terena, **começaram né... pelo alfabeto né... por Libras né... ai que eu num acompanhei o desenvolvimento deles né... Ai eles desenvolveram mais e eu fiquei pra trás né...**, a Libras inaugura a percepção de uma falta subjetiva aos ouvintes entrevistados, uma fissura aberta pela língua do outro que, impregnada de outras construções e

conjugações de sentido, desidentificam irmãos e pais, via língua e cultura. Os valores, crenças, representações das/nas práticas linguísticas (SPOLSKY, 2004, 2012) que constitui o domínio familiar são deslocados e valorados em outra perspectiva, uma vez que a Libras invade o funcionamento político, provocando embates, tensões na arena de significações. O despertencimento chega junto ao estranhamento, próprio do outro, do ser outro. A língua do (surdo) branco afeta o ninho, desconforta a todos, (re)produz políticas outras de (se) fazer sentido. O afeto da língua que se queria mãe “fica para trás” junto com os sujeitos “que não acompanham o desenvolvimento deles”, dos surdos-indígenas em processo educacional escolar urbanizado.

Mãe Terena sente na pele a rasura do materno que se esvai. A matriarca relata que a desidentificação com seus filhos surdos emerge a partir da inscrição na Libras. Essa desidentificação ultrapassa a territorialização familiar, para a entrevistada, desterritorializa-se a identidade étnica que almeja(va) (re)ter: **depois que aprenderam a Libras... eu vou falar a verdade... eles não querem mais saber a:: a dança / a cultura daqui / né / até a língua eles não aceitam mais [...] não quer mais saber... [...] só que ultimamente esses três não querem mais saber / ai eu fic... eu fico / eu fico triste né [...] quando eu converso com eles... a::h isso ai eu num entendo... ai eu fico triste... não entendo...**

Além de “não entender”, Mãe Terena parece não acreditar que seu feito de luta para garantir aos surdos o direito de acesso à escola tenha corroborado a uma desfeitura à língua e cultura que a habita. É permitir que um estranho adentre seu ninho. A língua estranha parece castrar sentidos que são caros à representação do que é ser terena para a entrevistada. Ver seus filhos não se familiarizarem (mais) com as danças, culturas e rituais da língua(gem) terena entristece a enunciadora de R10a. Em sua verdade, Libras silencia “a língua”. Retomando o dizer de Mãe Terena exposto em R2, a expressão que permite que a entrevistada se narre como mãe de surdos indígenas se dá pelos entremeios da comunicação sinalizada imbricada de aspectos culturais locais – **a língua**. Citando Derrida (2003, p. 83-84) como suporte interpretativo da compreensão do que Mãe Terena se depara: “a língua só é a partir de mim. Ela é também isso de onde parto, me para e me separa. É o que se separa de mim partindo de mim”.

Preciso lembrar, caro(a) leitor(a), que o descobrimento da surdez de seus filhos fere a idealização de ser/estar completa na língua que Mãe Terena já habitava, língua dos seus, sejam eles pais e filhos ouvintes, sua comunidade. A língua de sinais emergida no seio familiar assumiu a ressignificação de ser/estar sujeito para os entrevistados, de forma a “obrigá-los” a redescobrir formas outras de existência, frente aos diferentes modos de representação visual de sentidos. Perceber que seus filhos surdos retornam ao seu território lar com outras acepções

linguístico culturais desterritorializa Mãe Terena, deslocando as práticas linguísticas sob (des)crenças e (des)valores outros (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012).

Essa língua sem etnicidade marcada era o tudo para Mãe Terena e seus demais filhos ouvintes na/da relação familiar com os surdos do lar. Mas esse tudo é confrontado com uma falta que lhe destitui o estatuto de inteireza, completude, despertando o desejo pelo outro, pelo estranho que já é/está familiar. E, dialogando com a compreensão que Shohamy (2006) elucubra de Spolsky, ousou interpretar (se me permitem, é claro) que os entrevistados ouvintes vão buscar, na dispersão do tecido social, mecanismos políticos linguísticos que se ajustem às ideologias e crenças que sustentam as práticas linguísticas do seio familiar, via manutenção dos sentidos e representações que se querem zeladas.

Se faz consenso aos três entrevistados que a Libras, enquanto mecanismo político linguístico, merece o exame atento de seu funcionamento, sobretudo no domínio escolar, pois este afeta os demais construtos sociais, via prática discursiva. O fato de ambos ouvintes quererem apre(e)nder a Libras se faz estratégia de poder-saber em encontrar os pontos de con(di)vergência entre a ideologia, representações e as práticas (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) presente na língua estranha-familiar, para transpassá-la dos muros escolares e, então, ser assumida no domínio familiar enquanto poder e resistência (FOUCAULT, 1996). A articulação de poder e resistência é trazida enquanto debate a um possível efeito de sentido (a)político expresso no manifesto de Mãe Terena e Irmã Terena ao tomar a língua outra. Interpreto que a ânsia por essa incorporação linguístico cultural urde uma política linguística implícita entretecida do que se quer (vontade de) verdade.

Assumir a Libras como mecanismo de diálogo com os filhos/ irmãos surdos não é apreendê-lo enquanto um mecanismo neutro, mas compreendido no jogo das relações de poder que se inscrevem no interior de territorializações da/na sociedade. É desterritorializar(-se) de si para (re)territorializar(-se) (DELEUZE, GUATTARI, 2010) a crenças, valores, representações, práticas, políticas, ideologias outras (SHOHAMY, 2006, p. 54) que podem ser somadas às lutas que os entrevistados estão a empreender. Superando, ao menos em certa medida, a suposta homogeneidade uniformizante de sujeito, língua e cultura de um *locus*, entrevistados terena, interpelados por essas línguas enaltecem o fazer alteridade constitutiva, retirando do logocentrismo moderno a significação uníssona de que línguas são transparentes, sentidos são imutáveis e identidades fixas. A opacidade da língua expande-se aos olhos e a heterogeneidade escapa às gretas da subjetividade de ser mãe, irmã e irmão de surdos indígenas. Clivam-se, mais uma vez, esses sujeitos. Seus corpos são cindidos por língua(gen)(s) outra(s), ideologias outras, políticas outras.

Decorrente do processo circular e complexo próprio dos mecanismos linguísticos que criam a política linguística de vivência prática do/no domínio, ao mesmo tempo, a manifestam (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004, 2009). Para os autores essa é a “real” política linguística. Filiada à Análise do Discurso junto à perspectiva lacaniana, tenho que o real é da ordem do “irrepresentável que sempre insistirá em se fazer representar” (TAVARES, 2010, p. 44). Percebo a importância de Spolsky e Shohamy chamarem-nos a atenção à real política linguística em decurso nos domínios, sejam eles: família, escola, trabalho, bairro, associações, etc., salientando que nem sempre essa política linguística coincide com aquelas explicitada em documentos oficiais, de cunho estatal, nacional.

A articulação tramada aqui junto ao referencial lacaniano acerca do real advém da possibilidade de refletir acerca da não transparência da língua e seus sentidos, estejam eles determinados em ordenamentos jurídicos ou em práticas linguísticas explícitas ou implícitas. Authier-Revuz (1998) acrescenta ao debate que a noção de real aqui aduz à impossibilidade de a língua dizer tudo, de a língua ater-se de todas as crenças e valores a ela imbricados por práticas ansiadas pelos sujeitos (com ou sem) autoridades, pois esse “real” é compreendido em sua constante desestabilização, escancarada da/na sua dispersão, descontinuidade, contradição, ambiguidade, incompletude, falha e equívoco. Estirada a dependência das condições sócio histórica e culturais implicadas no que se quer “real”, o real da língua é o que a desestabiliza, desnuda a falha, a falta, os deslizos, faz furo, abre-se, portanto, para o múltiplo sentido, para a contradição. E isso é inerente ao sujeito, da perspectiva de sujeito que adoto nessa tese.

Em coadunação às perspectivas teóricas aqui reunidas, a real política linguística que enuncia Spolsky (2004, 2007, 2009, 2012) é passível de interpretação aqui nos excertos em análise, desvelada do/no transcurso de línguas de sinais que bifurcam-se no domínio familiar dos terena entrevistados, sob a valoração de crenças que aliam-se a um saber poder que almeja retirar de si, os estigmas de exclusão que ouvintes e surdos sentem transpassarem suas subjetividades. A Libras se apresenta em assimetria ao poder-saber disposto no domínio familiar, proporcionando exclusões e interdições de sentido da/ na relação entre os membros participantes. Defronte ao peso que o domínio escolar e social urbano exerce na constituição identitária/ identificatória dos surdos-indígenas, observo que apre(e)nder a Libras, para os ouvintes terena é muito mais que se fazer sentido, compreendido pelos surdos, romper com a exclusão que a língua outra vem impondo, é instrumentalizarem-se de um novo arsenal, armamentos outros a serem usados na luta:

R10b - Irmã Terena - **Então... agora... agora eu tô querendo aprender Libras também por causa deles... eu me interessei muito... eu queria aprender Libras... e agora... e também como... com essa luta... eu também não quero deixar essa língua de sinais Terena... Eu não quero que... eu não quero deixar... eles podem falar Libras que a gente também aqui pode falar língua de sinais Terena... Eu não acho necessário deixar a língua de sinais Terena de lado... E a gente vai continuar lutando sempre... pra conseguir algo melhor pra eles... os três...**

R10a - Mãe Terena - **a minha preocupação é isso / de:... eu quero que:: a língua / sinais terena / seja preservada e eles lutem... [...] por que eu não quero que eles deixem de se:: /r / de falar a... terena né... eles são terena... terena que corre na veia deles / ninguém vai tirar... eu penso / né... aí eu fico triste / isso... aí estou nessa luta para que haja / para que possamos aprofundar na língua de sinais terena... eu falo sinais terena por que... é isso...**

As sentenças expressas (d)enunciam o embate identitário/ identificatório instaurado na/pela língua. **Conseguir o melhor para eles**, para os surdos-indígenas da família e do domínio comunitário, se inscreve em antagonismos que as relações de força das formações discursivas engendraram. Assentada na formação discursiva da cidadania que impele ao sujeito um fazer educacional para ter visibilidade e validade no bojo social conscientes de seus direitos e deveres, entrecruzada na formação discursiva escolar que tergiversa o diferente para cumprir-lhe o ordenamento de uniformizar o heterogêneo aos anseios da pátria, somados aos fios da formação discursiva colonial que despontam nas malhas do discurso (co)ordenando os saberes, culturas e valores acerca do conhecimento que se querem epistemologias completas, únicas, verdadeiras em um absoluto, as línguas que habitam os sujeitos se querem translúcidas, detentoras de um fazer político coeso e coerente. Mas essa coesão e coerência é eminente e cada língua, conjugada em separado pelos aportes ideológicos que cada uma congrega. Cada língua se constitui, assim, de um real para si, distinto do que se (des)entende como real para a outra. Furos e fissuras se (des)velam e a transparência racional não consegue mais esconder sua opacidade constitutiva. É língua em porosidade. São políticas em encontro-confronto, cada uma com suas (des)ilusões necessárias.

Tais formações discursivas, sob a ótica de Foucault (1996, 1999a, 2007), mediante ao conjunto/ regularidade de enunciados, traça uma matriz de sentidos nos quais sujeitos e práticas se posicionam em certas relações linguísticas. Valendo das políticas linguísticas educacional, social nacional, familiar enquanto formações discursivas, cada língua que interpela os surdos e ouvintes terena está impregnada de poder que atrela-se ao saber, frente à ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações concedidos a sentidos arregimentados pelas leis, normas e regras que fazem das políticas de língua discurso. Se,

enquanto prática discursiva, permitem-me aludir as práticas linguísticas, as visualizo entretida no domínio a que se filia, conjuga e congrega, como “um conjunto de regras históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística”, [crenças, valores, representações que suscitam e se valem de] “condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1996, p. 138).

Em problematização à postulação de Spolsky (2004) acerca de as políticas linguísticas serem todas efetivadas por ações de indivíduos, grupos sociais ou instituições com respeito a questões ligadas à linguagem, essas ações se valem de um conjunto de procedimentos que regulam o discurso/ práticas linguísticas que, sob uma ordem (FOUCAULT, 1996), tem suas ideologias linguísticas em exercício, selecionando, regularizando, controlando e organizando os diversos enunciados (via escolha, crenças, valores, representações), de tal modo não permitir seu acontecimento aleatório em qualquer domínio. Tal ordem exercida sobre as práticas discursivas/ linguísticas está impregnada de poder-saber que a permeia, estabelecendo quem pode dizer o quê de que posição.

A língua portuguesa, a língua terena, a Libras e a língua de sinais terena são detentoras de poder em microcapilaridades que se relaciona não apenas à força repressiva de ser/estar em uma língua ou outra, mas também permeia as relações linguístico culturais em que o seu exercício de poder se evidencia enquanto uma reação de resistência produtora de saberes outros, prazeres outros, discursos em formas de práticas linguísticas outras, uma força produtiva que se quer emancipatória. Nessa arena de disputas de significação e construção de sentidos por meio da língua(gem) não se pode deixar de fora o espectro colonial que assola as relações linguísticas e os construtos de poder-saber inerentes.

Ao longo dos capítulos desta pesquisa observamos a imposição da língua do colonizador em sua expansão linguístico territorial, defronte a proclamação de ser um empreendimento objetivo/ científico, aos moldes da modernidade, que se inscrevia em uma ideologia “neutra” de instauração da língua de colonização e, a posteriori, a língua da nação, em um “patamar de auto e inter-sustentação político-ideológica, no qual se mantêm hierarquicamente um poder central como sustentação jurídica que organiza as relações sociais [...] e as demais línguas gramatizadas, ensináveis e traduzíveis (MARIANI, 2007, p. 93). O nacionalismo linguístico e suas tramas político linguísticas se entrecem junto a “organização de novas práticas sociais e à formação de corpos sociais regidos por direitos e deveres”, sob uma padronização progressiva para uma normatização cada vez maior da língua, das línguas. Em uma descontinuidade, porém, movimentos de luta e resistência de grupos sociais militam

por sua autonomia linguística, exigindo a explicitação de políticas linguísticas que legitimem suas línguas em instituições, como a família, a escola e demais espaços sociais.

No estudo que reúno nesta pesquisa, a língua terena e a Libras alcançam oficializações e determinações que primam pelo combate ao apagamento linguístico, cultural e identitário que o discurso da colonialidade insiste em exercer, negando as diferenças, fomentando mecanismos de idealização de uma subjetividade que se faz ferramenta para escamotear conflitos interditando a reflexão sobre a diversidade constituinte no interior de cada cultura e sobre a diferença própria do construto da alteridade. Nas concepções tradicionais de políticas linguísticas, o engendramento do político na língua parece, ainda fomentar a ilusória concepção identitária “autêntica”, elucubrada em termos individuais e coletivos, sustentados no desejo da transparência perfeita entre sujeito e língua. O que me conduz a refletir a posição sujeito de Mãe Terena e Irmã Terena que almeja utilizarem-se da Libras como instrumento de poder que oportunizará o saber que potencializará a etnicidade dos surdos-indígenas., tendo em vista que **por que eu não quero que eles deixam de se:: /r / de falar a... terena né... eles são terena... terena que corre na veia deles / ninguém vai tirar... eu penso / né... aí eu fico triste / isso... aí estou nessa luta para que haja / para que possamos aprofundar na língua de sinais terena...**

Percebo um enunciado que se atualiza na posição sujeito das entrevistadas e ainda “prospera” no bojo social, acerca do mito da Torre de Babel. Derrida (1996) problematiza essa enunciação a partir da compreensão que, da distinção entre dominadores e colonizados, estabelece-se a crença envolta de que uma língua remete à ordem, organização jurídico administrativa; e a diversidade de línguas pode representar o caos, desordem, pois o poder e a dominação arborescem e escapam o controle dos subjugados que, falando uma só língua, maiores são as vantagens do dominador. Assim, o corpo poroso e disperso da nação heterogênea se desvela e é, ao mesmo tempo, sufocado pela enganosa aparência de unidade homogeneizante. Essa postulação corrobora, em uma pretensa autorização, o sentimento de tristeza de Mãe Terena ao achar que seus filhos surdos, se valendo das línguas outras que não é a língua terena de sinais, mina-lhes a sua etnicidade.

Frente a concepção monolítica das línguas que se querem e se dizem unas, inteiras, completas incumbidas da lei e ordenamento de estigmatizar a (im)possibilidade de o sujeito imbricar-se em ser/ estar/ ter/ pertencer a línguas/ culturas outras, suscita em Irmã e Mãe Terena o assombro advindo do discurso colonial de desindianização (RIBEIRO, 1987), aculturação, sob uma assimilação à(s) língua(s) e cultura(s) outra(s). Por ter em seus corpos as cicatrizes da ferida colonial (MIGNOLO, 2003) inscritas e rasuradas na historicidade de seu povo,

alicerçadas no entendimento reverberado de que as ciências da linguagem se julgam capazes de, a partir de normalizações e normatizações, estabelecer fronteiras, excluir o diferente, o disperso, o inefável, o anormal, por meio das verdades instauradas como universais, as ouvintes terenas entrevistadas se chocam com a impossibilidade de se conceber a natureza heterogênea, esfacelada, clivada de definir a si e ao o(O)utro corpo-território, corpo-linguagem.

A partir da leitura de Derrida (1996), Coracini (2007, p. 50) ressalta que, “todo o ato de enunciação, todo o uso de língua, transforma o sujeito e transforma a língua, assim como o uso da língua (que nunca é apenas uma) pelo povo invadido, castrado, submetido ao poder do colonizador, transforma o colonizado, o colonizador e a própria língua”. Filiando-me a essa postulação, sob uma audácia teórica, conjugo os aportes epistêmicos problematizados nesta pesquisa, como forma de compreender que constituídos pela falta asseverada nos embates linguísticos, culturais, políticos e ideológicos, indígenas surdos e ouvintes terena empreendem sua luta para além de ver legitimada a língua de sinais terena e a identidade surdo-terena em seu escopo social, esculpe, portanto, a desmontagem estrutural do edifício logocêntrico, que os constitui e os aprisiona, para descortinar(em-se enquanto) alteridade, alterizações.

Ser em contraste ao deixar de ser terena, língua, a língua, representa a desconstrução das perspectivas polarizadas de ser/ estar sujeitos e línguas culturas. É desnudar a hierarquia da oposição dual entre políticas linguísticas para reconstituírem-se sempre em um por vir, em um devir (DELEUZE, GUATTARI, 2010). É romper com as discursividades da/na colonialidade que relega subjetividades a pólos que se excluem mutuamente para exibir as marcas, ressignificadas das rasuras, como uma multiplicidade que (re)afirma-se sob o ser diferente dessas e nessas diferenças. É ser/estar prova viva do transterritório (HAESBAERT, MONDARDO, 2010) que exclama-se, exorta-se, em translinguagens, transculturalidades, inscrita em corpos, num movimento de presença ausência inerente de “uma identidade [que] não é nunca dada, recebida ou alcançada, não suporta-se apenas o processo interminável, indefinitivamente fantasmático da identificação” (DERRIDA, 1996, p. 53).

Righi (2011, p. 235) complementa a reflexão de Derrida (1996) ao dispor que “não falamos nunca uma única língua, pois não há língua ‘pura’ [...] uma vez que cada língua é composta de muitas outras”, possibilita a interpretar que **a língua** que nos remete Mãe Terena a um (re)significar e (re)significar-se, (re)conhecer-se na heterogeneidade e no estranhamento do o(O)utro que nos constitui. Subjetividade e língua(gem) se dão em urdidura de rede emaranhada de multiplicidades cambiantes e desconcertantes de identificações possíveis que se entrelaçam e se (com)fundem em um enleio descortinante do “não-um”. Imbricação de vozes que se tecem em porosidade, opacidade, da/na (des)construção de sentidos, (não) atribuição de

significados. A língua, a exemplo da língua de sinais terena, é uma atividade em permanente construção, evolução, ressignificação, de igual modo, seus usuários, enquanto seres históricos e sociais se concebe em constante mutabilidade, tendo seus processos de constituição identitária construídos na língua e pela língua, do mesmo modo que a língua se constitui no e pelo sujeito.

Em R11a e b Irmão Terena e Surdo Terena I, ilustram o fazer linguístico e político de eleição a repertórios linguísticos em utilização na comunicação familiar, grupal. Elucidam, mesmo que de modo parcial, o transcurso heterogêneo e contraditório implicados aos diferentes domínios do saber, frente ao jogo político de produção de sentidos, de modo que, expressar-se em uma língua “é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p. 226). E não se trata aqui de um outro dicotômico, dual, segregado pelas línguas em sua modalidade escrita, mas um corpo transcultural que se apropria de significações várias nas culturas que (lhes) habitam, expresso em escolhas linguísticas.

R 11a – Irmão Terena: [...] **pra mim o jeito deles... sempre normais né... que a gente... que eles são... que ele... tá conversando né... mas eles ficam olhando nossa boca... tem algumas vezes que eles entende ou não né... ((pergunta: mas isso em português ou em terena?)) Não... em terena... algumas palavra eles entende né... em português... não... em terena né.... algumas palavras eles entende mas não todas... que não... a gente tem grupo pelo *whatsapp* da família né... aí o Surdo Terena I tá no meio né... aí eu e meu primo a gente conversou em terena né... aí eu tava lá e a gente tá conversando né... eu não entendo terena... o Surdo-Terena I falou pra ela... aí a gente tinha que conversar em português né... por causa dele... aí a gente passou a conversar em português... a gente tava escrevendo em terena... a gente conversa mais em português por causa dele né... porque ele entende mais português...**

R11b – Surdo-Terena I: [...] **a língua Terena tem uma escrita com uso das letras K-Y e outras** que eu não conseguia compreender... são letras diferentes / usam muitos acentos **que a meu ver o Português parece mais fácil...** por que já consigo perceber e compreender a língua portuguesa... a escrita da língua Terena é muito difícil... **tem um jeito próprio de fazer as coisas [...] com aquelas letras diferentes... escrevem de um jeito... com juntando as letras que não consigo entender...** [...] acho que **para os ouvintes / para quem ouve... a escrita em Terena deve ser semelhante ao que eles falam e ouvem...** mas quando meus amigos mandam mensagens de texto escritas assim pra mim [...] **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...**

A enunciação dos irmãos assume uma posição cultural transgressiva, em um fluxo e transporte necessário ao estabelecimento da comunicação social e linguística do seio familiar. Enquanto ato político de escolhas linguísticas, despojam-se da sua região/ língua de conforto, aventurando-se na língua estranha do outro, língua que, mesmo ao interditar possíveis

pertencimentos, descortina-se em pontos outros de identificação que coadunam da/na solução dos problemas declarados via língua(gem). A noção monolítica das línguas em sua modalidade escrita, oral-auditiva, sinalizada, se desloca a um entremeio e cruzamentos dada a necessidade de negociação da construção situada de sentidos, de os sujeitos se fazerem sentidos.

Apesar de as modalidades escritas da língua sofrerem de questões hegemônicas linguístico culturais de inscrição e escrit(ur)a, ambos sujeitos se valem de repertórios habitados em línguas outras transfronteirizando o saber que desejam conjugar. Muito além da falta constitutiva inerente da diferença com o outro, com a língua do outro, disposição maior está no acolhimento da singularidade em processo de alterização. Irmão Terena enxerga a dificuldade de seu irmão surdo, sobretudo com a modalidade escrita de uma língua que ele não teve acesso no decurso disciplinar escolar, sua apreensão auditiva não se faz recurso tangível de leitura das mensagens em língua estranha, por isso, desloca as habilidades enunciativas dos participantes do domínio instado no grupo de *whatsapp*, para alocar-se na língua outra que os constitui.

Essa escolha estratégica de Irmão Terena alude à postulação de García (2009) de que, habitando mais de uma língua, o sujeito possui um único sistema linguístico formado pelas características pertencentes às diferentes línguas que constitui a si e integram seu repertório, de modo que os saberes construídos por meio de uma de suas línguas possibilitam a transferência de conhecimentos de uma língua para a outra.

García (2009, 2012) explicita ainda que sujeitos que habitam e são habitados por muitas línguas translínguas não apenas para incluir outros sujeitos em suas enunciações e/ou para facilitar-lhes a comunicação, mas também, de modo mais profundo, promover entendimento e compreensão de sua forma de significarem (seu) mundo. Compreendo, assim, que Irmão Terena não realiza só uma alternância de códigos e/ou faz uso híbrido das línguas que conhece. O ouvinte terena entretece-se de um engajamento para que seu mundo, não distante e/ou obstante do outro, seu irmão surdo, faça sentido. Há um comprometimento nas práticas linguísticas (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012) de ouvintes terena em (trans)formar as relações sócio culturais dentro do mesmo domínio em desdobramento de um processo subjetivo que se conjuga na fronteira entre o eu e o outro por meio de pontes que possibilitem travessias, para além de qualquer cerceamento que o político das demais línguas possa impor.

As práticas discursivas complexas e interrelacionadas articuladas entre surdos e ouvintes terena irrompe a definição tradicional de linguagem, atrelando-se aos vários recursos do/no processo “interativo” construído:

R 11a – Irmão Terena: [...] ta conversando né... mas **eles ficam olhando nossa boca...** [...] algumas palavras eles entende mas ne:m todas... [...] a gente tem grupo pelo *whatsapp* da família né... [...] ai eu e meus primo a gente conversou em terena né... aí [...] a gente tava **escrevendo em terena...** a gente **conversa mais em português por causa dele** né... porque **ele entende mais português...**

R11b – Surdo-Terena I: [...] a língua Terena tem uma **escrita com uso das letras K-Y** e outras que eu não conseguia compreender... são **letras diferentes** / usam muitos **acentos** [...] tem um **jeito próprio de fazer as coisas** [...] com aquelas letras diferentes... [...] acho que **para os ouvintes / para quem ouve... a escrita em Terena deve ser semelhante ao que eles falam e ouvem...** [...] 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...

Em uma perspectiva tradicional de ver e interpretar a língua(gem) estaríamos diante de dois falantes ineficazes de língua que não dominam, implicando numa visão monolíngue e monopolítica de exílio da/na língua do outro, sendo todas, em alguma medida, compelida como língua materna segundo as políticas linguísticas explícitas do nosso país. Emergiria uma possível diferença insuportável ao sujeito e sua língua, como ocorre na escola e ou na aldeia, ao eleger determinadas línguas como representação de constituição da identidade autêntica ao sujeito, (des)configurada pelo olhar do outro. Na escola vimos a Libras e a língua portuguesa silenciando a língua terena e a língua de sinais terena. Na aldeia o ingresso da Libras e da língua portuguesa ressoa enquanto ameaça, devendo ser tolhida e/ou escamoteada em virtude do fortalecimento da língua terena oral ou sinalizada. O enaltecimento étnico parece depender, única e exclusivamente, da inserção dos saberes locais, culturais, por meio dessas línguas originárias.

A pretensa hospitalidade da língua do outro oficializada e imposta por políticas linguísticas se faz hostil (DERRIDA, 2003) denunciando a (in)(d)eficiência do sujeito frente à inteireza (re)verberada na(s)/pela(s) língua(s). Nos ditames sócio educacionais língua terena, língua portuguesa, língua de sinais terena e Libras são defendidas (acusadas) em monolínguas em transparência de estruturas, significações, sentidos, por meio de uma lógica logo(euro)cêntrica denotando a incomunicabilidade, via impossibilidade de tornar comum os saberes de culturas desviantes do modelo padrão normativo, cada uma instrumentalizada em seus manuais de conduta (GONZÁLEZ-STEPHAN, 1994, 1995). Habitando um mesmo território essas línguas, afetadas por ideologias linguísticas em relações de saber-poder assimétricas, têm suas interpretações dirigidas ao olhar de que elas não parecem-se processos extensivos, complementares, devido a alguns determinados fatores conduzirem os endereçamento de suas práticas, tornando os atravessamentos, entrecruzamentos das/nas

línguas outras, inacessíveis, intransitáveis, alienando, assim, qualquer tipo de letramento, constituição fluida entre-línguas, entre-culturas, entre-modalidades (oral-auditiva, visual-espacial).

Nesse jogo entre o mesmo e o diferente, a (não)coincidência consigo mesmo sempre se aloja enquanto exclusão, mesmo que esteja iludibriada por inclusão. Ao sujeito resta reunir os cacos de sua subjetividade fraturada por (des)identificações. Esferas de poder-saber, sobretudo às reverberadas pela colonialidade, apontam a diversidade, pluralidade de línguas, culturas, identidades como o inimigo a ser combatido pelo próprio sujeito, da/na perseguição de se sentir inteiro, completo, como se a homogeneização lhe fosse a única salvação para o vilipêndio (a)cometido. Essa ilusão de completude escamoteia, tampona, a beleza de ser ele, o sujeito, heterogeneidade, clivagem que se trama na alteridade, instada nas línguas, culturas, nos saberes locais, localizados, a subjetividade *fronteiriza* (ANZALDÚA, 2005) que a todos se exerce. É ser o corpo-território em que as línguas não estão separadas, mas coexistem nesse mesmo espaço (GARCÍA, 2009).

Apropriar-se da leitura labial, da sinalização e tradução da escrita terena, inscrever-se em língua portuguesa, comparar e observar as distinções gráficas das línguas orais, é assumir uma transcursão responsável dos repertórios que constitui o sujeito e os quais se valem para significar seus anseios, faltas, complementaridades, sem ansiar ser tudo a si ou ser tudo ao outro. Mas, antes, ser a permeabilidade translíngua e transcultural de identidades/ identificações. É desatar amarras dos domínios políticos linguísticos que, cerceadores, impedem a “tradução” dos saberes outros (des)conhecidos, de modo a enriquecer a luta e resistência que cada língua e política trama nas malhas do discurso. É utilizar e fortalecer ambas línguas, com foco no fortalecimento dos sujeitos em sua intrínseca relação entre o eu e o outro em constante (des)agregação das/nas práticas linguísticas, suas crenças e gestão das/nas línguas (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012).

Mesmo que políticas linguísticas colonialistas versem acerca do (des)prestígio entre línguas e seus repertórios, García e Cole (2016, p. 43) declara que “os ouvintes não tem um repertório linguístico mais completo e complexo que os surdos”. Sujeitos diferentes desenvolvem habilidade diferentes frente a apreensão das/nas línguas, com recursos imbricados em suas especificidades, nuances singulares/ singularizadas. O (re)conhecimento dos componentes dessas categorizações podem corroborar análises que atestem superioridade e inferioridades, legitimação e ilegitimação, certo e errado, melhor ou pior, bom ou ruim. Os dizeres que testificam essas categorizações na ideologia de ater-se a língua nomeadas, detentoras de estatuto formatado em regras disponíveis em gramáticas, dicionários, pedagogias

que tergiversam o múltiplo, invisibilizando quaisquer repertórios linguístico culturais mais amplos e abrangentes, se estes extrapolam as diretrizes e orientações curriculares.

Corroborar políticas que estandardizam línguas, implica em estandardizar sujeitos, subjetividades. Tolhem, desse modo, a potencialidade de existência dos sujeitos, seus saberes locais, investindo apenas na metade do repertório linguístico de sujeitos habitados por várias línguas, os penalizam sob uma ótica que o avalia enquanto incompletos na aquisição de línguas que são imaginadas nacional, oficial de determinado grupo ou comunidade, como se essas línguas se posicionem estanques e que o uso de línguas outras advém de uma contaminação de sua identidade, alteridade, conspurcada. Como asseverado pelos entrevistados, seja em seus ditos e não ditos, na prática, dentro dos domínios, escapa sempre um “real que não cessa de não se escrever” (UYENO, 2011, p. 301), luta-se pela territorialização que tenha legitimada a fluidez de línguas e culturas.

R 11a – Irmão Terena: [...] **pra mim o jeito deles... sempre normais né... [...] tem algumas vezes que eles entende ou não né... ((pergunto: mas isso em português ou em terena?)) Não... em terena... algumas palavra eles entende né... [...] o Surdo-Terena I falou pra ela... aí a gente tinha que conversar em português né... por causa dele... [...] a gente conversa mais em português por causa dele né... porque ele entende mais português...**

Independente da diferença latente defronte as línguas e as modalidades de uso nas relações sociais do domínio familiar, os estereótipos subalternizadores é desconstruído na possibilidade de leitura do surdo irmão como “normal”, que se inscreve em línguas em apropriação distinta de si e do outro, mas tem possibilidade de emergência e construção, constituição de sentidos. Efeitos de sentidos possíveis observados pela denegação apresentada na heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990) permite ver que conversar e entender mais português não significa silenciar a língua terena, impedir sua aparição, e isso ser respaldo suficiente para atestar anormalidade ao Surdo-Terena I e seus demais irmãos surdos-indígenas. Por mais que as identificações se conjuguem em uma língua outra (não materna a ambos, sob a ótica tradicional de pensar política e língua) não representa o amalgamar identidades e subjetividades, desfeiturando sua constituição, conspurcando-as. Não representa o menear de identidades amoldadas, oscilantes, em despertencimento.

“É operar em um universo discursivo próprio” (MAHER, 2007, p. 77), é constituir “zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, às linguagens e a outros recursos semióticos” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 425), é transgredir saberes e

“espaços para interromper a visão de cima” que violentam, na língua e na política, populações “racio-étnica-linguisticamente diversificadas” (YIP, GARCIA, 2018, p. 167).

R11b – Surdo-Terena I: [...] acho que **para os ouvintes / para quem ouve... a escrita em Terena deve ser semelhante ao que eles falam e ouvem... [...] 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...**

No intuito de salientar as características de língua(gem) que interagem entre si de modo a impulsionar os desempenhos linguísticos e cognitivo, vejo que a luta empreendida pelos terena confere uma ampliação do construto conceitual de existência dos sujeitos e suas especificidades. Surdo-Terena I se utiliza dos saberes adquiridos nas línguas e estruturas que apre(e)ndeu para observar a distinção da língua terena, sua grafia e pronúncia. Mesmo que os surdos-indígenas não detenham dos recursos auditivos para presenciar a oralidade da língua terena, suas habilidades sensoriais, sobretudo, visuais, os permitem experienciar a língua terena do seu entorno, na complexidade da trama alterizada, seja na dinâmica de tê-la em leitura labial, suas expressões manuais, corporais e faciais contributivas ao estabelecimento de sentidos.

Yip e García (2018, p. 168) fomentam minha interpretação de que o exercício de língua(gem) dos irmãos terena se entrecruzam em translanguagens, por se referirem a “pontos de vista internos que permitem ver os desempenhos linguísticos de crianças bilíngues, não simplesmente como sendo conhecidos em línguas [...] mas como alavancando seu repertório linguístico completo”. Por mais que não esteja declarado de modo verbalizado nos enunciados, a abertura de espaços de enunciação habilitados para a real escuta (SPIVAK, 2010) proporcionam o afetamento entre língua e culturas que pode se constituir de forma criativa, empreendedora (GARCÍA, 2009), destacando a compreensão de que as línguas são recursos móveis e, desse modo, as línguas não estão em guerra umas com as outras, mas hibridam-se sob uma fluidez peculiar, própria, intrínseca (CANAGARAJAH, 2013). As possíveis renúncias políticas de imposição do eu, para deixar entrar o outro, é acomodar as línguas outras, retirando delas o estranho, para torná-la familiar (KRISTEVA, 1994). É ser fronteira.

Muito além de ser uma metáfora, fronteira é trabalho. Um trabalho que, para Bhabha (2001, p. 27), se faz fronteiro da/na cultura e da/na língua, exigindo “um encontro com o ‘novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente”, mas seja ele um “ato insurgente de tradução cultural. [...] renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte

da necessidade, e não da nostalgia, de viver”. Esse terceiro espaço, pode ser visto sob a ótica da “consciência *mestiza*” de Anzaldúa (2005, p. 707) que problematiza esse trabalho em vias de “desmontar a dualidade sujeito-objeto que a mantém prisioneira, e o de mostrar a carne e através de imagens no seu trabalho como a dualidade pode ser transcendida”, enquanto um exercício que “reside na cicatrização da divisão”.

Percebo que o objetivo não é apagar a ferida, esquecer das dores dos açoites que a violência (mono)cultural e (mono)linguística deflagaram aos sujeitos. É antes cicatrizar, mesmo sob “o desejo selvagem de não esquecer” (SCHERER, et. al., 2003, p. 30). E os estereótipos subalternizadores só serão ressignificados quando entendermos que “a língua oficial é uma língua imaginada porque ela não existe enquanto manifestação concreta de um enunciador” mesmo que esteja prescrita e materializada em gramáticas normativas, “isso não garante que ele materialize sempre uma determinada regra e, menos ainda, que materialize a totalidade das regras” (GHIRALDELO, 2003, p. 59).

*Así que, si de verdad quieres hacerme daño, habla mal de mi idioma. La identidad étnica es como una segunda piel de la identidad lingüística —yo soy mi lengua—* (ANZALDÚA, 2020, p. 27).

### ENCERRANDO O EXPEDIENTE (POR HORA APENAS...)

[...]  
*Pero cuando encuentro espacio  
 En los escombros resucito  
 Aunque pierda siempre gano  
 Nunca me des por vencido  
 Cuántas veces han intentado  
 Que vendiera mis principios  
 Menos mal que no pudieron  
 Arrancarme de mi sitio  
 Y para que quede claro  
 Por si algunos no lo entienden  
 Eruditos y entendidos  
 Que mi acento es mi ADN  
 Que no es ninguna bandera  
 Que es una canción de cuna  
 Que mi madre me cantaba  
 Bajo la luz de la luna, oh  
 Me dijeron de pequeño  
 Dónde vas que tú no puedes<sup>25</sup>*

“Cada realidade se funda e se define por um discurso”, disse Lacan (1998, p. 45). Trago aqui seu postulado como estratégia outra de problematizar o discurso da ciência, ao qual estou inscrita em resistência aos saberes (pós)modernos regidos por uma ordem capital colonial hegemônica. Para Lacan a lógica capitalista se caracteriza sob uma denegação da castração (evento simbólico que institui a falta para o/do sujeito) e uma injunção ao gozo (funcionamento consumista e narcísico tamponadores da falta constitutiva do ser) e, para o psicanalista o discurso da ciência não está alheia a isso, ao contrário, desenvolve-se.

Por meio de uma multiplicação de teorias e metodologias, resultantes de produtos da indústria cultural, a ciência é colocada como uma verdade completa, rastreando os fatos outros a serem descobertos ao impor injunções teórico metodológicas passíveis de soluções aos problemas da humanidade, apregoando (re)atualizações e (re)adequações constantes aos sujeitos, às culturas e, porque não dizer, às línguas?! A nós, (as)sujeit(ad)os, resta-nos a posição de consumidor de teorias e técnicas portadoras de (vontades de) verdade, da melhor verdade. Inscricões de verdade imbricadas em uma ilusão necessária de “(des)manter” e “(des)transmitir” discursividades determinadas de geração a geração, mesmo que sejam/estejam temporárias, uma vez que sempre haverá teoria outra, técnica outra que se dirá melhor e/ou mais proveitosa que a anterior. E, por que elejo esse tema para iniciar a conclusão

---

<sup>25</sup> Trecho da música *Me dijeron de pequeño* de composição de Manuel Carrasco Galoso, Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GJRj9tu\\_m44](https://www.youtube.com/watch?v=GJRj9tu_m44). Acesso em julho de 2022.

de uma tese, o que isso tem a ver com a citação direta que não cabe nesse item da escrita acadêmica, você já deve estar se perguntando.

Trago-lhe minha constituição subjetiva desnuda, pois inquietou-me e sigo inquieta com a (des)sedimentação de (efeitos de) sentidos (des)autorizados pela materialidade discursiva, após a reflexão dos ininterruptos processos de vir a ser que a conjugação abissal dos pensamentos epistêmicos suscita(ra)m, segundo os quais determinados discursos (sobre as trans-línguas, trans-culturas, ideologias, políticas-linguísticas, de-colonialidades) foram/são eleitos para institucionalizarem-se em detrimientos de outros. A pulverização de (res)significações, estereótipos, representações, categorizações acerca do terena ouvinte e/ou surdo da/na dispersão da história agrega-se aos fios da tessitura enunciativa de instituição de quem é o sujeito, qual sua subjetividade, quais processos identitários/ identificatórios o constitui.

Orlandi (2012) incumbe ao analista e ao aporte teórico a desterritorialização da noção de leitura, para que atinemo-nos à apreensão do efeito de sentido entre interlocutores, o discurso, conjugado sob a problematização do simbólico e do político, ambos instaurados na/pela língua(gem). Para além da visão monossêmica de interpretação, os saberes carecem deslocamento para as possibilidades de gestos analíticos que extrapole os formalismos linguísticos, aqui entendidos como herança da epistemologia colonial de uniformização da diversidade, via padronização normatizada (GONZÁLEZ-STEPHAN, 1994, 1995 CASTRO-GÓMEZ, 2005, 2007). Authier-Revuz (1990) alerta que atrás da linearidade da emissão por uma voz, se faz ouvir uma polifonia, indicando o atravessamento constitutivo do discurso por discursos, dizeres outros.

Cada dizer, em sua heterogeneidade, delineia um imaginário que se quer cultural, social, histórico, político, ideológico e político linguístico também. Cada um impregnado de representações, ou daquilo que Spolsky categoriza enquanto crença, valores e gerenciamento de línguas. Gestam-se, assim, identidades, sob esse construto imaginário que se quer captura do real, seja o real da língua ou o real da história, aquele irrepresentável que insiste em se fazer representar. E, isso decorre da língua que não é homogênea, una, transparente, mas opaca, cindida, clivada, heterogênea. E de que isso importa? Subjetividade... subjetividade! Os estudos de Foucault, sobretudo suas leituras da psicanálise, vão destacar que a linguagem não pode dizer tudo, desse modo qualquer que seja a interpretação do mundo tecida pela linguagem sempre é/será parcial, havendo sempre algo por dizer, algo que escapou à sombra do discurso.

Os objetos dos enunciados, como os sentidos elaborados se dispersam, as referências instauradas, os sistemas que definem e prescrevem os dizeres, as diferentes

posições que o sujeito pode/ deve ocupar das/nas relações de saber-poder são descritas e obedecem a regimes determinados por formações discursivas. Essas formações permitem ou não que uma série de enunciados seja proferida aos/ pelos sujeitos, independente deles serem brancos, indígenas, surdos, ouvintes, colonizados, colonizadores, dominantes, dominados. Dada a pregação discursiva implica que seu sujeito esteja alocado em uma posição, munido de uma verdade construída aos moldes das regularidades que o espaço discursivo lhe impõe, pois o discurso não é dissociado de práticas discursivas, aquelas regras anônimas, históricas que se congregam enquanto leis, sempre determinadas no tempo e espaço de uma dada área social, econômica, linguística e geográfica que faz funcionar o exercício da enunciação. Práticas essas impostas e/ou mantidas por um conjunto de técnicas, comportamentos, instituições, formas pedagógicas, o que lhe faz ordem. Isso mesmo, não é o que lhes dá ordem, mas se faz, pois sem estar inscritas nesse construto todo, um enunciado não se entretém em discurso, uma vez que sua atribuição de sentido não é validada, perdendo-se no limbo e não acessa o alojamento da memória discursiva.

Sem memória, sem atualizações, manutenções. Uma vez silenciado tal dizer, os sentidos que o incidem podem não ser resgatados no bojo social de forma a invisibilizar todas as representações que carrega. O poder segregador se faz excludente e tenta aniquilar o dizer, os sentidos, as identidades/ identificações, as subjetividades, em detrimento de outros com o estatuto eleito como mais prestigioso, modelo padrão. Mas, onde há poder, há também resistências. Não é porque uma voz foi sufocada, que ela deixará de gritar e solicitar emergência. Essa voz é resistência por ser acontecimento, por desestabilizar regularidades discursivas, por ser ela irrupção e/ ou interrupção do crivo da falta constitutiva da linguagem. É resistência por transgredir a insistência. É não assumir-se enquanto “sobra” das operações, representações, categorizações que amoldam e amordaçam sua subjetividade. É ser equívoco às identidades forjadas. É ser contradição, ambiguidade, incompletude advinda da falha oportunizada pela alteridade. É testificar a impossibilidade da língua dizer tudo. Consciente desse exercício, ousa encerrar o empreendimento interpretativo, sem dizer tudo, pois escapam-me olhares outros que meus olhos não alcançaram, mas que podem seguir em continuidade após o desfecho desse ensejo, sejam por mim ou pelo(a) leitor(a) que chegou até aqui e embebeu-se de questionamentos vários ainda não respondidos.

Assim, aliada ao construto decolonial de olhar as práticas discursivas dispostas pelos terena me encorajo dizer e defender que os manifestos analisados nesta pesquisa se inscrevem em política linguística em que vigora a ruptura de estigmas de invisibilidade reverberados pelos modelos ortodoxos de pensar, avaliar e compreender a ciência social e

linguística (SPOLSKY, 2004, 2007, 2012). Não alocando-se em uma política linguística formal, o rastreamento e problematização das regularidades enunciativas, permitem-me desvelar as práticas e crenças linguísticas que motivam sujeitos a se inscreverem numa ordem discursiva outra, seja em militância e/ou assujeitamento ao poder-saber segregador, mas enaltecem-se posições sujeito de resistência, em valorização da alteridade constitutiva dos sujeitos terena do Posto indígena de Cachoeirinha, sobretudo, os surdos e seus familiares.

Os excertos (d)enunciam que as práticas linguísticas exercidas pelos entrevistados e sua comunidade de fala, não se fazem consistentes às imposições das/nas políticas linguísticas explícitas em todas as relações em que a língua se presentifica na construção e atribuição de sentidos (SPOLSKY, 2004, p. 08). Mas a ânsia por ver legitimada as práticas linguísticas do domínio familiar e comunitário não esteve alheia ao desejo de ver suas indagações aparecerem explicitamente em um documento específico ou difusa em documentos que alcançassem os domínios escolares, sobretudo, o fazer educacional institucional indígena. Porém, a Carta dos Surdos Terena segue em construção ou enfraquecida por correntes de poder que limitam sua finalização e envio às autoridades nacionais.

Compreendo que posso não ter cumprido uma série de requisitos que atestem o fazer epistêmico do/no aporte científico em políticas linguísticas (observações acerca da descrição da política linguística em vigor naquela comunidade; focalização restrita às suas práticas e representações linguísticas, descrição de toda sua complexidade; identificação da possível "ideologia consensual", a qual subsidia a atribuição de valor positivo e prestígio das línguas habitadas pelos terena e seus determinados usos linguísticos), mas em contrapartida, exerço minha humildade acadêmica, para informar-lhes, caro(a) leitor(a), que persegui com a alma a compreensão em como (a falta de visibilidade às) políticas linguísticas afetam a constituição subjetiva dos sujeitos indígenas-surdos de etnia terena por meio de uma visada transdisciplinar.

Para isso, entrecruzei-me e rodeei-me de representações científicas que me possibilitaram investigar o atravessamento de políticas linguísticas que perpassam o processo de constituição identitária dos surdos terena visitando a historicidade. Dediquei atenção à dispersão própria de sua constituição inerente, revisitando o passado que conjuga dizeres em um pretérito imperfeito que oscila e se presentifica, narrando os sujeitos frente ao encontro com o o(O)tro em estratégias de invenção de raças, de línguas, da América, de quem serve-se de colonizador e daqueles servidos a colonizados (RIBEIRO, 1987; JECUPÉ, 2020; QUIJANO, 2010; CASTRO-GÓMEZ, 2005, 2007). E em Shohamy (2006) e Spolsky (2004, 2007, 2012) amplio a compreensão de política linguística apresentada por Calvet (2007), Oliveira (2013,

2016), de modo a ver que os manifestos linguísticos estão impregnados de feitos políticos, mas estes não estão documentados em leis, decretos, diretrizes, pois exercem-se em atividades que (re)negociam poderes, saberes, territorializações. Ações essas subsidiadas pela língua e tudo a que ela encerra (e abre também).

Partimos da chegada/invasão dos portugueses ao nosso continente, contada por Caminha, percorremos os saberes localizados por Jecupé frente às resistências indígenas e o declarado etnocídio ocultado nos dizeres hegemônicos, as lutas travadas por existência, o processo catequético gramatizando línguas e assimilando culturas, adentramos ao processo educacional colonial, imperial e pós-independência até vislumbrarmos a BNCC que rege o fazer escolar ainda nos próximos anos. Vozes foram aniquiladas, vidas foram ceifadas. Muitas outras vozes gritaram, se fizeram ouvidas. Corpos pintados legitimados. Políticas linguísticas entretecidas e explicitadas. “Do Índio” compôs-se Constituição, significando terras, identidades, culturas, línguas, educação. Resistência. Resistências. Primeiro Encontro dos Surdos Terena.

No gesto de identificar os acontecimentos discursivos que denotam o processo de (in)existência do surdo indígena da Aldeia de Cachoeirinha frente às representações de sujeito e do processo educacional reuniu, de primeiro momento, o entendimento de que a inexistência é congregada ao irrelevante ou incompreensível, excluído por “permanecer” exterior ao universo que a própria concepção aceite da “inclusão” “(des)considera” como sendo o outro, nos avisa Sousa-Santos (2010, p. 32). Ao não encontrar uma discursividade que convoque a identidade/ identificação surdo-indígena para além da di-visão subjetiva (ou surdo ou indígena), a inscrição dos sujeitos surdos entrevistados e seus familiares despontam em (in)visibilidades no bojo social. São vistos como surdos no fazer educacional que os inclui por meio da Libras para o ensinamento da língua portuguesa, a língua nacional. São vistos como indígenas frente a carência de uma educação linguístico cultural terena legitimada por diretrizes escolares indígenas. Mas são igualmente invisibilizados no mesmo cenário.

Sua visibilidade invisibilizadora é regida por regimes de verdade. Na escola urbana não são indígenas para participação linguística cultural no currículo e projeto pedagógico. Sua (re)afirmação subjetiva tem espaço só em dezenove de abril, pintando o desenho de um menino seminú, de cocar e flecha. Às vezes nem árvores tem junto ao desenho a ser colorido. Na aldeia, a surdez corrompe o ideário de indígena “perfeito”. Comunicação espaço visual não alcançou as práticas escolares, nem o território indígena fora das demais casas em igual situação de “contaminação branca”. Discursos racial e teratológico ainda seguem impregnados na memória discursiva local/ social. Na elite hegemônica é mais latente ainda. Os saberes epistemológicos

eurocêtricos não admitem o diferente em comunhão de alteridade. Enquanto afronta biológica, há uma pele que não é alva, ouvidos que não escutam, vozes que não ressoam, mãos que “macaqueiam-se”. A única política pública que identifiquei sua preocupação com a “outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012 a e b). Mas, infelizmente, parece ter caído no esquecimento, sendo apagada qualquer menção nas políticas que se versam políticas linguísticas educacionais oficializadas.

Ao surdo-terena e seus familiares coube a tarefa árdua de entrever o sinuoso trânsito linguístico cultural e constituírem para si uma língua, “a língua”, para chamarem de sua, mesmo que seja do outro. Nessa seara, língua e identidade se fizeram intervalo(s) no decurso da conjugação subjetiva, em uma complexa hos(ti)pitalidade (DERRIDA, 2003) (re)verberada da/na habitação de um eu a partir do outro. Diferenças em deslocamento. Alteridades em movimento. Identidades contrastadas por idas e vindas em dimensões políticas e linguísticas, em não-linearidades. Língua(gem) e identidade em uma multiplicidade de relações, permissões, remissões, na ânsia por uma continuidade, coerência de/em/para existência, frente a uma projeção incontável de valores.

Sob o objetivo de problematizar os dispositivos de poder-saber e as estratégias de (de)colonialidade, a partir do gesto interpretativo das representações de si e do outro do/sobre o surdo-terena, as estereotipações de “ignorante”, “reprovado”, “perdido”, “normal”, “inteligente”, “mokerè”, “ninguém”, “mal que veio do branco”, entre outros, são denotações da “diferença” marcada por uma soma disfarçada de tempo, lugares, pessoas, épocas. O que se disfarça? A escolha (SPOLSKY, 2007). Essa exterioridade inominada implicada numa pretensa escolha (de palavras, de línguas, de culturas, de políticas), sob um aparente registro sem gênero, num sem lugar, camufla e escamoteia toda uma rede de elementos heterogêneos que configuram(-se) enquanto estratégia dominante de regulações, normatizações, normalizações administrativas, enunciativas, científicas, legislativas.

Entendida enquanto dispositivos, essa rede microcapilar de saber-poder é tramada por relações de força que (de)limitam o dizer, cerceiam enunciados, (des)autorizam representações, com bases em “crenças, valores, gerenciamentos” das “práticas linguísticas”. Esse feito entretece as assimetrias presentes nas malhas do discurso indígena, do discurso surdo, do discurso ouvintista, do discurso hegemônico, do discurso político linguístico, do discurso translíngue, do discurso transcultural, do discurso (de)colonial. E é no jogo de suas instâncias que precisamos tratá-los. E tais discursos não escapam do eurocentrismo latente que assujeitam culturas, epistemes, pedagogias exercidas no interior das sociedades.

A matriz colonial ainda é ferida não cicatrizada. Promotora da violência sacrificial mesmo após a dessubjugação à metrópole. Encobre o não-europeu sob estratégias incalculáveis, capturando e/ou sequestrando subjetividades via saberes institucionalizados e institucionalizantes. Barbariza-se o o(O)utro. Um pensamento se faz abissal redimensionando a geografia global em apenas dois lados: um nós, lado de cá e um eles, lado de lá. O ser, o saber e o poder são (ad)ministrado por colonialidades, fantasmas capazes de ultrapassar paredes, levantar muros, estancar fronteiras, segregar saberes, subalternizar vidas, marginalizar indivíduos, inventar raças, cores e credos. Índios e surdos são narrados em uma única ontologia, aquela que não merece pertencer, existir.

Conhecimentos, cosmologias e cosmovisões, ancestralidades, línguas, práticas sociais são obliteradas a um modelo ético, estético, “normal”, segundo/ em (de)conformidade ao pensamento universal, pois ele é moderno e por isso é bom para todos. Tergiversam identificações múltiplas, a diversidade é naturalizada como problema, regimes de controle, fabricação e docilização de corpos são fossilizados em um necropolítica que se quer natural, naturalizada, defendida pela epistemologia excludente de neutralidade científica, fomentadora de formas de dominação, de civilização.

Mas... “estar em sua língua é transgredir sem fim”, disseram Scherer, Morales e Leqlerq (2003, p. 30), um sujeito habitado por quatro línguas embarca em um processo dinâmico de desestabilização das bases eurocentradas do conhecimento, provoca a iluminação de áreas obscuras do/no bojo social, “dessilencia” formas de saberes e conhecimentos cujos horizontes vastos escapam do controle da imperialidade (discursiva). Terena-surdo, ouvinte terena é corporeidade de língua(gem) para viver, é alteridade em aprendizagem, é tornar-se vários. Surdo-Terena é plural que não apetece à língua(gem). Para a língua pode ser dois, sempre dual, dicotômico: branco *versus* indígena, ouvinte *versus* surdo. Binarismos versados no ato de absorver os segundos, tornando-os como os primeiros, mesmo que por máscaras: indígenas com tecnologias, surdos com prótese auricular. Ao postulado hegemônico interessa o benefício de singularizar em vias de uniformizar, homogeneizar, assimilar. O plural instaura bifurcações, rupturas, gretagem. E, de fissura em fissura, uma mulher indígena protagoniza o descortinar das políticas linguísticas implícitas tecidas em sua comunidade, para além do domínio político linguístico familiar.

Mãe Terena envolve toda a família e sua comunidade, convocando a comunidade para discutirem a língua, nas várias línguas que os interpelam. O I Encontro dos Surdos Terena, a escrit(ur)a de uma Carta endereçada ao MEC, o debate com autoridades políticas locais, escolares, representantes municipais e regionais são manifestos políticos da língua na língua.

Desnudar os percursos do conhecimento de si alterizado pelo atravessamento de práticas discursivas que se conjugam em ordenamentos jurídicos e culturais outros entreteceu um percurso coletivo que segue em reverberações. Em uma audácia que se quer humilde, observo que Mãe, Irmã e Irmão Terena, junto a seus irmãos surdos, em seu processo de (in)existência demonstra, a seu modo, o funcionamento da política linguística das sociedades marginalizadas contemporâneas. Transgredindo a visão tradicional de política linguística (política e planejamento de *corpus* e *status*) o fazer terena surdo se propõe enquanto um modelo mais amplo e complexo, em que as ideologias, alicerçadas em crenças, valores, representações linguísticas fomentam-se e manifestam-se em mecanismos de política linguística definidos e exercícios na própria comunidade de fala, em práticas linguísticas sinalizadas e escritas, somadas às oralizada e auditivas.

A transcurso entre modalidades distintas também merece relevo, pois são atribuições da comunidade de fala inscritas segundo a ideologia e crenças linguísticas designadas sob uma espécie de consenso do valor concedido a cada uma das variantes ou variedades linguísticas que compõem os repertórios. E isso não se trama sem os fios trançados na/ pela conjuntura histórica. Como salienta Shohamy, as políticas linguísticas são determinadas alhures sob um conjunto de mecanismos que, de forma (in)direta, perpetuam-nas, (trans)formam-nas, (des)constroem-nas. E não se pode esquecer de alinhar-nos à reflexão da cultura linguística, sendo esta a implementação de representações relativas à linguagem e à(s) língua(s), suas inscrições culturais, suas políticas arrematadoras de conduta. Colocam a política linguística, explícita ou implícita em (des)funcionamento.

Ofélia García (2012) já explicita que a relação entre identidade/ identificação etnolinguística e política linguística também não é linear, muito menos, nem neutra, pois sua conjugação se estabelece em uma interação dinâmica, construída por meio da participação em/de diferentes economias políticas. E essas, por sua vez, produzem diversas ideologias da/na língua(gem). Em uma visada translíngua, García e Canagarajah me auxiliam a (re)conhecer a relação entre identidade/ identificação etnolinguística e política linguística mediante um olhar atento aos aspectos construtivos da relação e sua “performatividade” dentro de um contexto sócio cultural específico. E isso não está isento de relações de saber-poder, o que faz com que performances de linguagem e etnificação (entendidas por mim enquanto práticas discursivas) sejam/estejam bem sucedidas, frente ao posicionamento político linguístico promotor de discursividades que ressignifiquem práticas engessadas que tolhem subjetividades por meio da(s) língua(s) e cultura(s) (em dominação)

Essas práticas se inscrevem em formações discursivas que delegam posições sujeito em alinhamento aos desejos de se “etnificar suas resistências”, por meio de inter e intradiscursos que dialoguem língua(gen)s, suas próprias crenças e gestão linguística. Aquilo que “traduzo” enquanto resistência (etnificação – GARCÍA, 2012) e linguagem não escapa de relações complexas, de práticas plurilíngues/ pluriculturais e híbridas no centro dos atos de identidade/ identificação, subjetividade. Sua complexidade é acompanhada de poder-saber político e econômico que subjaz os conhecimentos eurocentrados, de modo que, as práticas que não são consideradas “padrão” à hegemonia sofrem a estigmatização que continua conduzir à insegurança linguística, sobretudo no ensino escolar, onde a diversidade é enorme e o processo tolhe o diferente prima pela homogeneização *ad aeternum*.

Seja pela ótica translíngue e transcultural, seja pela inscrição que se quer desconstrutora da análise do discurso, sejam os estudos epistemológicos do sul, assumo que os aportes teóricos corroboram a reflexão de que, a menos que algumas características e comportamentos da língua(gem) do grupo coincidam com pressupostos dispostos no poder dominante, a mudança de linguagem em imposição às práticas de língua(gem) mais “prestigiosas” está em iminência de (continuar a) ocorrer. A nossa inscrição em ações de políticas linguísticas deve trabalhar para melhorar a participação significativa e equitativa dos grupos (sejam de indígenas, de surdos-indígenas) na vida da sociedade, garantindo assim a agência de sujeitos para agir em sua própria “etnificação” e linguagem, sem serem narrados, discursivizados, pelo outro (saber-poder) hegemônico. Até quando sustentaremos a manutenção ideológica da representação do indígena “bom selvagem” dos 500 anos?

Desse modo, vejo confirmada a hipótese desta pesquisa ao referendar que a falta de visibilidade às políticas linguísticas (sejam elas explícitas publicadas em ditames jurídico-administrativos e as explícitas, exercidas no seio familiar, no cenário educacional escolar) que contemplam os aspectos sócio histórico e cultural dos surdos-terena, via língua, reforçam as marcas de colonialidade dos sujeitos, frente a interposição da(s) cultura(s) e língua(s) do outro(s). Da urdidura desta feita interpretativa, em tese, assevero a necessidade de desobediência epistêmica sob um olhar transdisciplinar pluralizado às subjetividades, sobretudo, ao processo ininterrupto de alterizações.

Possuidores de uma língua própria, “escutemos” de olhos bem atentos a sinalização que lhes pulsa o coração e que, em uma inscrição subjetiva minha, assemelho às vozes inscritas na canção que segue:

*Me dijeron de pequeno*

Composição: Manuel Carrasco Galloso

Me dijeron de pequeño  
 Dónde vas que tú no puedes  
 Y aquí sigo peleando  
 Con la indecisión de siempre  
 Me enseñaron a crecerme  
 A los pies de la derrota  
 Esos mismos que no crecen  
 Y que huyen como idiotas  
 Me escondía de mí mismo  
 Me buscaba entre los miedos  
 Me encontraron mucho antes  
 De encontrarme yo primero  
 Aún me sale tan de repente  
 Las alarmas del naufragio  
 Y me sale defenderme  
 Por el miedo a tanto daño  
 Amigos enredaderas  
 Artistas del postureo  
 Regalarte los oídos  
 Forma parte de su juego  
 Y me canso de las luces  
 De la gente, de mentira  
 De sus palabras me aburro  
 De los guays de pacotilla  
 Y si vas a ir de digno,  
 Peínate pero por dentro  
 Ponte guapo pa' ti mismo  
 No te engañes si no es cierto  
 Hay un barco a la deriva  
 En las dudas que me asaltan  
 Seguiré su travesía  
 Entonando las palabras  
 Y quiereme como te quiero  
 Es decir más que a mí mismo  
 Pero quierete primero  
 Y será fuerte el idilio  
 No me busques en la luna  
 Ni en el espacio infinito  
 Que volando al ras del suelo  
 Me encontrarás aquí mismo  
 Y para que quede claro  
 Por si algunos no lo entienden  
 Eruditos y entendidos  
 Que mi acento es mi ADN  
 Que no es ninguna bandera  
 Que es una canción de cuna  
 Que mi madre me cantaba  
 Bajo la luz de la luna  
 Si levanto la mirada  
 Sé que voy a verla a ella  
 Tan dispuesta a la batalla  
 Que no necesito estrellas  
 Que me alumbren el camino

Ni que guien cada paso  
 Lo único que necesito  
 Es este amor desesperado  
 Soy de los que nunca creen  
 De los que apuestan por otros  
 A veces me cuesta verme  
 Cierro mi propio cerrojo  
 Aprendiendo con más hambre  
 De los logros y fracasos  
 Todavía veo al niño  
 Por los charcos reflejado  
 Y quiereme como te quiero  
 Es decir más que a mí mismo  
 Pero quierete primero  
 Y será fuerte el idilio  
 No me busques en la luna  
 Ni en el espacio infinito  
 Que volando al ras del suelo  
 Me encontrarás aquí mismo  
 Y para que quede claro  
 Por si algunos no lo entienden  
 Eruditos y entendidos  
 Que mi acento es mi ADN  
 Que no es ninguna bandera  
 Que es una canción de cuna  
 Que mi madre me cantaba  
 Bajo la luz de la luna  
 Quiereme como te quiero  
 Es decir más que a mí mismo  
 Pero quierete primero  
 Y será fuerte el idilio  
 No me busques en la luna  
 Ni en el espacio infinito  
 Que volando al ras del suelo  
 Me encontrarás aquí mismo  
 Pero cuando encuentro espacio  
 En los escombros resucito  
 Aunque pierda siempre gano  
 Nunca me des por vencido  
 Cuántas veces han intentado  
 Que vendiera mis principios  
 Menos mal que no pudieron  
 Arrancarme de mi sitio  
 Y para que quede claro  
 Por si algunos no lo entienden  
 Eruditos y entendidos  
 Que mi acento es mi ADN  
 Que no es ninguna bandera  
 Que es una canción de cuna  
 Que mi madre me cantaba  
 Bajo la luz de la luna, oh  
 Me dijeron de pequeño  
 Dónde vas que tú no puedes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo N. **Os direitos linguísticos**: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleri. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALMEIDA, Paulo, ALMEIDA, Ana Lúcia C. A construção de indetidade(s) em cenários de pluralidade linguística e cultural. In: CAVALLARI, Juliana S., UYENO, Elzira Y. (Orgs.). **Bilinguismos**: Subjetivação e identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011, p. 149-174.

ANCHIETA, José de. **O Auto de São Lourenço**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

ANCHIETA, José de. **Doutrina cristã**: Catecismo brasílico. São Paulo: Loyola, 1992.

ANZALDÚA, Glória. La consciência mestiza: rumo a uma nova consciência. **Estudos Femininos**, Florianópolis, 2005, p. 704 – 720.

ANZALDÚA, Glória. Cómo domar una lengua salvaje. **Revista Universidad De Antioquia**, (339), 2020, p. 20–27. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/342565> Acesso: 10 jun. 2021.

ARAUJO, Bruno R. N. **A escolarização de indígenas terena surdos**: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

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.

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

AZEVEDO, Marlon J. S. de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2015.

BARRETOS, Euder A. **A situação de comunicação dos Akwê-xerente surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

BARROS, Maria C. D. M. A missão Sumer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (década de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, Vol. 4, nº. 1, São Paulo, 2004, p. 45-85.

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

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral I. Campinas: Pontes, 1988.

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral II. Campinas: Pontes, 1989.

BITTENCOURT, C. M. F.; LADEIRA, M. E. **A história do povo Terena**. São Paulo: USP/CTI, 2000.

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

BHABHA, Homi. A questão do outro: diferença, discriminação e discurso colonial. In: HOLLANDA, Heloisa B. de. (orgs). **Pós-modernismos e política**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2012, p. 177-203.

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

BNCC. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BOLONHINI, Carmen Z., COSTA, Juliana P. B. Libras, língua portuguesa e bilinguismo. In: CAVALLARI, Juliana S., UYENO, Elzira Y. (Orgs.). **Bilinguismos**: Subjetivação e identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011, p. 83-100.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. 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.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 1999a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf). Acesso em 20 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 30 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessos em: 16 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em 06 de nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 25 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 6, de 2 de abril de 2014. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, de 31 de dezembro de 2014, Seção 1, p. 85. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-ppc006-14&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-ppc006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 03 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2015, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acessos em: 7 de nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017. Disponível: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 25 de março de 2020.

BRASIL, Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3). Acesso em 15 fev. 2020.

BRITO, Fábio B. de; NEVES, Sylvy L. G.; XAVIER, André N. O Movimento Surdo e sua luta pelo reconhecimento de libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. de; NEVES, S. L. (Org.). **Libras em estudo**: política linguística. São Paulo: FENEIS, 2013.

BOLONHINI, C. Z.; COSTA, J. P. “Libras, Língua Portuguesa e o Bilinguismo”. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. **Bilinguismos**: Subjetivação e identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011, 83-100.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. In: NORTON, B. & TOOHEY, H. (orgs.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 116-137.

CANAGARAJAH, A. S. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal** 95 (iii), 2011.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice**: Global English and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

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.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago de. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo

e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 80-88.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago de. GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro Decolonial, Teoría Crítica y Pensamiento Heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago de. GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

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

CAVALLARI, Juliana S. 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 maternas 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.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007

COELHO, Luciana L. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. Tese (Doutora em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

CORACINI, Maria J. F. **Identidade & discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Inifeob, 2005, p. 15-44.

CORACINI, Maria J. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria J. F. Transdisciplinaridade e análise do discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Vol 11, nº 1, 2010, p. 91-112.

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

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; RICARDO, S. M. B. (orgs) **Trasculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 23-44.

CUNHA, Manuela C. da. Índios na Constituição. In: **Novos estudos**, Dossiê 30 anos de Constituição Brasileira. Vol. 37, Nº. 3, São Paulo: Cebrap, 2018, p. 429-443.

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.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Trad. Peter P. Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1, Trad. Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Luiz L. B. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Trad. Antônio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.

DI RENZO, Ana M. **O Estado, a Língua Nacional e a construção das Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2012.

DINIZ, Margareth. A relação com o saber para a psicanálise. In: **Psicanálise, educação e transmissão**, Vol. 6. São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 30 maio 2020.

DUSSEL, Enrique. **Método Para Uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. Tradução: Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **1492 O Encobrimento do Outro**: a origem do mito da Modernidade. Tradução: Jaime A. Clasen. Petropolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Oito Ensaio Sobre Cultura Latino-Americana e Libertação** (1965-1991). Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 341-395.

ECKERT-HOFF, Beatriz N. 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.

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

ECKERT-HOFF, Beatriz N. Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contexto de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo? In: CAVALLARI, Juliana S., UYENO, Elzira

Y. (Orgs.). **Bilinguismos**: Subjetivação e identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011, p. 177-193.

ELER, Rosiane R. de S. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter suruí**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

ESTEVES, P. M. S. **O que se pode e se deve comer**: uma leitura discursiva sobre o sujeito e alimentação nas enciclopédias brasileiras. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2014.

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

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.

FIORIN, José L. Língua, discurso e política. **Alea**: Estudos Neolatinos, Vol. 11, nº 1, jan-jun, 2009, p. 148-165.

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

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

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.

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

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, **1999b**.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III** - Estética: Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 411-422.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso no Collège de France (1973-1974). Tradução: Eduardo Brandão; revisão técnica: Salma Tannus Muchail e Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FURTADO, Francisco X. de M. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Magestade não mandar o contrário**, 1755. Disponível em: <[http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GARCÍA, Ofélia. **Bilingual education in the 21st Century**: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofélia., & KLEIFGEN, J. Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English Language Learners. New York, NY: Teachers College Press. 2010.

GARCÍA, Ofélia. Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 14(2), 2011, p. 133-153.

GARCÍA, Ofélia. Ethnic identity and language policy. In B. SPOLSKY (Ed.), **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, 2012, p. 79-99.

GARCÍA, Ofélia; WEI, L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. 2014.

GARCÍA, Ofélia; COLE, Debroa. Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. ANAIS Congresso

Internacional Seminário de Educação Bilíngue para Surdos Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Salvador/BA., 2016, p. 34-57.

GARCÍA, O.; ESPINOSA, C. Bilinguismo e translinguagem: Consecuencias para la education. In: ROJO, Eds Luisa Martin; PUJOLAR, I. J. **Claves para Entender el Multilinguismo Contemporáneo**. Editorial VC: Universidade de Saragoça. 2020.

GHIRALDELO, Claudete M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, Maria J. F. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 57-82.

GOMES, Mércio P. Os índios na prática e pela teoria. In: RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 1ª ed. digital. São Paulo: Editora Global, 2017, p. 6-10.

GONZÁLEZ-STEPHAN, Beatriz. Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. **Revista Iberoamericana**, Vol. LX, nº. 166-167, jan-jun. 1994, p 109-124.

GONZÁLEZ-STEPHAN, Beatriz. Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado. In: GONZÁLEZ STEPHAN, B.; LASARTE, J.; MONTALDO, G. e DAROQUI, M. J. (comps.) **Esplendores y miserias del siglo XIX**. Cultura y sociedad en América Latina, Caracas: Monte Ávila Editores, 1995.

GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 63-78.

GROSFUGUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter. Intervenciones decoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**. Revista de Humanidades. Bogotá, n. 9, 2008, p. 29-37.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Vol. 31, nº 1, jan-abril 2016, p. 25-49.

GUIMARÃES, E. e ORLANDI, E.P. “**Identidade Linguística**”. Língua e Cidadania. Campinas, Pontes, 1996.

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

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

HAESBAERT, Rogério; MONDARDO, Marcos. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. **GEOgraphia**, n. 24, 2010. p. 19-50.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, vol: 22, n.48, 2020.

HENRIQUE, Dyego R. **Indígenas surdos e a deficiência no SUS: a percepção multiprofissional no atendimento no sistema de saúde no município de Dourados – Mato Grosso do Sul**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Saúde Coletiva). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Pessoas indígenas, por sexo, segundo o tronco linguístico, a família linguística e a etnia ou povo** - Brasil – 2010. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_dos\\_Indigenas/pdf/tab\\_1\\_14.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/tab_1_14.pdf). Acesso em: 28 mar. 2018.

ISA - Instituto Socioambiental **Terras Indígenas no Brasil**. 2010 Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3629#demografia> Acesso em: 28 mar. 2018.

JECUPÉ, Werá, Kaká. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. Editora Peirópolis. Edição do Kindle, 2020. ISBN 978-65-86028-04-1,

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

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Curso de Licenciatura e Bacharelado em LetrasLibras na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/literatura>

Visual/assets/369/Literatura\_Surda\_Texto-Base.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

KARNOPP, L. B., & Pokorski, J. de O. Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo. *Educação E Filosofia*, 29(n.ESP), 2016, p. 355–373.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. In: **Trab. Ling. Aplic.**, n(59.3): 2071-2101, set./dez, Campinas. 2020.

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.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 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](http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/língua_terena.pdf). Acesso em: novembro/2020.

LADEIRA, M. E; AZANHA, **Terena: História**. 2004. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1042> Acesso em 26 jan. 2019.

LAGARES, Xoán C. **Qual política linguística?:** desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LANDER, Edgardo Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 8-23.

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.

MAHER, Tereza. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada**: suas Faces e Interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAHER, Tereza. De. J. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, jan/jun., p. 33-48, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 396-443.

MARCHEWICZ, R. M. S. **Com a palavra índios e índias**: introdução ao estudo da representação no mundo Terena. Dissertação de Mestrado Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

MARIANI, Bethania. Políticas de colonização linguística. **Revista Letras**. Espaço de circulação da linguagem, Nº 27. Dezembro de 2003, p. 73-82.

MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**: língua, política e religião no Brasil (séculos XVI e XVII) e nos Estados Unidos (Século XVII). Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007, p. 83-113.

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.

MASCIA, Márcia A., SILVA JR., 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.

MASOLO, Dimas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 313-337.

MATTOS, Andréa M. de A. Construind cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara H., MACIEL, Ruberval F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 77-88.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENESES, Maria P. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimento no Moçambique contemporâneo. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 221-260.

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

MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción de colonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MUSSATO, Michelle S. **O que é ser índio sendo surdo?: um olhar transdisciplinar**. Campo Grande, Editora UFMS, 2021. Disponível em: <https://repositorih.ufms.br/handle/123456789/3598> Acesso em: 08 mar. 2021

NEVES, Maria H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, R. C. **Do Índio ao Bugre: O Processo de Assimilação dos Terena**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1976

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. **Políticas linguísticas como políticas públicas**, Publicado em IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística e UFSC Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: [http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas\\_linguísticas\\_e\\_Políticas\\_publicas.pdf](http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf). Acesso em: 05 de fev. de 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989. Disponível em: [http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS\\_236247/lang--pt/index.htm](http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang--pt/index.htm). Acesso em: 15 de nov. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. Ética e Política Linguística. IN: ORLANDI, E.P. **Línguas e conhecimento linguísticos: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-100.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a.

ORLANDI, Eni P. A Análise do Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2007b, p.75-88.

ORLANDI, E. P. Processo de descolonização lingüística e “Lusofonia”. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas, n. 19, janeiro/junho, 2007c, p. 9-19.

ORLANDI, Eni P. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas, SP, Pontes, 2012

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2013.

ORTIZ, Fernando. **Del fenómeno de la "transculturación" y de su importancia en Cuba**. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983.

OTHEGUY, Ricardo, GARCÍA, Ofelia & REID, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, 2015, p. 281-307.

PAYER, M.O. Educação popular e linguagem-reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

PÊCHEUX, Michel. 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.

PÊCHEUX, Michel; 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.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PICCOLO, Gustavo Martins. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. 2012. 231f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e

Ciências Humanas. São Carlos, SP, 2012.

PIZZO, Aline L.; QUADROS, Ronice M. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: UFSC, 2001.

PORTO ALEGRE, Maria. S. Educação indígena colonial: ironias de um projeto. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, 2015, p. 87–110. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7878>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In.: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

QUADROS, Ronice M. de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

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.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. Tradução Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização**. Petrópolis: Vozes, 1987.

RIBEIRO, Darcy. **A América Latina existe?** Brasília: Editora UnB, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 1ª ed digital. São Paulo: Editora Global, 2017.

RICENTO, Thomas. **An introduction to Language Policy: Theory and method**. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2000.

RIGHI, Elaine. Numa babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. In: UYENO, Elzira Y.; CAVALLARI, Juliana S. (orgs). **Bilinguismo: 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, Marluza T. da; RONDELLI, Daniella r. R.; PEIXOTO, Mariana. Discurso, desconstrução e psicanálise no campo da linguística Aplicada: (du)elos e (des)caminhos. **Revista Delta**. Edição especial, 31, 2015, p. 253-281.

ROCHA, Cláudia H., MACIELA, Ruberval. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **Revista Delta**, 31-2, 2015, p. 411-445.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Sumus, 2007.

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, 2009, p. 173-188. ISSN 1519-6178.

SCHERER, Amanda E., MORALES, Gladys, LECLERQ, Hélène. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora Unicamp, 2003, p. 23-36.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. London/New York: Routledge, 1996.

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 27 ago. 2020.

SEVERO, Cristine G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013.

SEVERO, Cristine G. A invenção colonial das línguas da América. **Alfa**, São Paulo, Vol. 60 nº 1, 2016, p. 11-28.

SEVERO, Cristine G. Políticas Linguísticas, Direitos Linguísticos e Justiça Social. Youtube. Abralín ao vivo. 23 jun. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/hkpMGmfq6Ak>

SHOHAMY, Elana. Assessment in multilingual societies: Applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003, p. 72-92. (Cambridge Applied Linguistics Series).

SHOHAMY, Elana. **Language Policy**: Hidden agendas and new approaches. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006. 185 p.

SHOHAMY, Elana. Language Policy and language assessment: The relationship. **Current Issues in Language Planning**, v. 9, n. 3, p. 363-373, 2008.

SHOHAMY, Elana. Cases of Language Policy Resistance in Israel's Centralized Educational System. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers**. London, UK; New York, USA: Routledge, 2010, p. 182-197.

SILVA, José B. A e. **Apontamentos para a civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Na imprensa Nacional, 1823. Disponível em: <http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/430410>. Acesso em 10 de jun. de 2020.

SILVA, Mariza V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007, p. 141-162.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOARES, Priscila A. S. **Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena de Cachoeirinha**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Araraquara, 2018.

SOBRINHO, M. de L. E. **Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da Aldeia Cachoeirinha/ Miranda/ MS**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2010.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. **Toward a New Common Sense: law, Science and politics in the paradigmatic transition**. Nova Iorque: Routledge, 1995.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237-280, 2002.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. In: **Travessia**, Revista de Ciências Sociais e Humanas. Portugal: Universidade de Coimbra, 2008, p. 15-36.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA-SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.

SOUZA, Pedro de. RIBEIRO, Jaçanã. Oralidade e escritismo: dominância e contradição nas políticas linguísticas de inclusão. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007, p. 125-140.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa, André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOLSKY, Bernard. **Conditions for second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. Towards a Theory of Language Policy. In: **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 22, 2007, p. 1-14.

SPOLSKY, B. What is language policy? In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15.

STOBEL, Karin L História dos Surdos: Representações ‘Mascaradas’ das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M. de; PERLIN, Gladis (Orgs). **Estudos Surdos II – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.**

STOBEL, Karin L. História da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2009.

SUMAIO, Priscila A. S. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Araraquara, 2014.

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.

UYENO, E. Y. A a-língua, língua materna, em escrita de caipira multilíngue: migração temporal, letramento e identidade. CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs) **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas – pelas línguas maternas e estrangeiras**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada V. 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**. Vol. 6, 1992, p. 1-17.

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.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Padre Antônio. **Sermões**. Porto: Lello e Irmãos, 1951.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009.

WIELEWICKI, Vera H. G. Narrativas Multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. In: TAKAKI, Nara H., MACIEL, Ruberval F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 77-88.

YIP, Joanna, GARCÍA, Ofélia. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, 2018, p. 164 - 177. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>.

**APÊNDICE**

## MEMORIAL DESCRITIVO

### MEU TRILHAR DA/NA DISPERSÃO DO VIVIDO

*O que faz o interesse principal da vida e do trabalho é que eles permitem transformar-se em algo diferente daquilo que se era ao princípio. Se você soubesse, quando começa a escrever um livro, o que vai dizer ao fim, você acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que é válido para a escritura e para uma relação amorosa é válido também para a vida. O jogo somente vale a pena na medida em que se ignora como acabará. (FOUCAULT, 2005, p. 15-16).*

Para além de um tributo a um autor caro às reflexões teóricas que subsidiam o empreendimento discursivo desta tese, minha filiação a esta passagem que se faz epígrafe deste mo(nu)mento de escrit(ur)a se dá pela provocação de pensar, questionar, entender, fazer pesquisa no campo das humanidades, sendo eu uma humana em constante deslocamentos, rupturas, ressignificações, desconstruções, sobretudo, em resistência à (vontade de) verdade que insiste em nos fazer caber em caixinhas pré-moldadas de ser/ estar sujeito como quer movimentos cânones.

A questão do sujeito, sua constituição, é temática explorada por Michel Foucault (1987, 1990, 1996, 1997, 1999, 2007), permitindo a reflexão de que não é um dado, algo transcendental, constituído no interior de práticas históricas, mas fabricado no presente, para ser um tipo específico de indivíduo. Toda uma teia microcapilar de saber-poder (FOUCAULT, 1999) fomentam a tecitura dessa/ nessa relação, que por vezes tencionam o tecido da posição sujeito da/na conjuntura social, cultural, linguística, identitária e identificatória. Foucault tem sido um dos vários motivos de passar noites em claro pensando em minha existência e na (in)existência de outros.

Somado a autores decoloniais (SOUSA-SANTOS, 2010; QUIJANO, 2005; GROSGOUEL, 2010; CASTRO-GÓMEZ, 2005; MIGNOLO, 2003), translíngues (CANAGARAJHA, 2004, 2013; GARCIA, 2009), transculturais (ORTIZ, 1983; COX, ASSIS-PETERSON, 2007), junto a Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 2006; CORACINI, 2007; ORLANDI, 1999), as reflexões que constituem o tear que me engendra como pesquisadora, não deixam de afetar-me na vida pessoal, na minha relação com o outro (marido, pais, irmã, sobrinhos, amigos, colegas de trabalho e des-conhecidos).

O muro da fixidez de minha identidade caiu por terra e, após o reboco que homogeneizava a imagem refletida a mim dá lugar à visão específica(da) de cada tijolo que o compunha. Restou um alicerce forte, seguro, que me mantém no caminho da existência, mas

em estratégias novas, distintas, transgressoras, talvez. Sem a fronteira cerceadora que o muro implicava, hoje busco erguer pontes às linhas abissais (SOUSA-SANTOS, 2010) que sustentei e/ou fui levada a fomentar. Constituo-me fronteira (ANZALDÚA, 2005).

Assumo o entre lugar (BHABHA, 2001) que me constitui e faço do território marcado pela fronteira, uma transterritorialidade, como pensa Haesbaert e Mondardo (2010), de modo que a fronteira deixa de ser uma marcação geopolítica de espaços, mas um lugar constitutivo de identidades, identificações, subjetividades, sob um entrecruzamento de línguas, culturas, ideologias, que se atravessam, afetando-se mutuamente, mesmo que neguem o(O)utro. Uma alteridade sustentada na heterogeneidade. Uma “consciência *mestiza*” (ANZALDÚA, 2005). E nessa perspectiva apresento-me a mim mesma e ao leitor, à leitora, desvelando-me quem sou, sobretudo a mim mesma.

Sou fruto da relação de um pai lavrador e uma mãe comerciante que não concluíram o ensino escolar regular tendo que optar pelo trabalho para sustentar a família. Minha mãe precisou parar seus estudos no quinto ano do fundamental e meu pai interrompeu seus estudos no primeiro ano do que hoje corresponde ao ensino médio. Permeada por territorialidades distintas, minha mãe traz as marcas de nascer no sertão árido do Ceará, deslocando-se com seus pais e um irmão em busca de amenizar a realidade político econômica difícil que estavam inscritos. Deixaram outros quatro irmãos no estado, no qual ainda não conseguiram voltar a vê-los, após 35 anos sem retornar. Tais marcas são registradas em minha vida, sobrinha de tios conhecidos apenas pelas lentes dos aparatos tecnológicos, sem a oportunidade de (re)conhecê-los pessoalmente.

Sou nascida em uma pequena cidade de longa história<sup>26</sup> do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Miranda possui a segunda maior população indígena do estado, correspondendo a quase um terço de toda a população do município, residindo nas aldeias Moreira, Passarinho, Lalima, Argola, Babaçu, Cachoeirinha, Morrinho, Lagoinha e Mãe Terra. O contato com índios sempre foi constante, seja pelas relações comerciais de produtos vendidos por eles nos centros urbanos, seja pelas manifestações religiosas que a igreja nos levava até a aldeia para evangelização.

---

<sup>26</sup> O site da prefeitura elenca a história do município, apresentando dados de expedições europeias desde o ano de 1525. Constrói o relato de fundação do município com a participação de missões jesuítas (1628) nas proximidades do território, a construção de um forte que se torna presídio (1775) para os prisioneiros da guerra contra o Paraguai (1864), a instalação da Fazenda Imperial por determinação de Dom Pedro II para reabastecer as guarnições militares da região (1853-1857), sem maiores esclarecimentos do “razoável número dos índios pacificados” que lá habitavam, se encontram. Disponível em: <http://miranda.ms.gov.br/historia/>.

Permeada por territorialidades (DELEUZE, GUATTARI, 1997, 2000, 2010) distintas que transitam entre si, a minha constituição como sujeito não se dá sem estereotipação para comigo e para com os sujeitos indígenas. Nas escolas que estudei e nas quais trabalhei como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o hino do município era uma prática discursiva exercida antes das primeiras aulas. Curiosamente, não vejo elencado algum (sobre)nome indígena lá inscrito, nem sua participação na construção do município, me fazendo questionar se os “homens de aço”, “heroicos guerreiros reais”, “as raízes ancestrais”, cantados no hino conferem (in)existência a esse grupo social.

Uma vez que o Hino Nacional, do estado e do município motivam o senso de patriotismo, o construto da “nação” (com essências imutáveis, encarceradas na tradição e na história, sendo constantemente “recuperadas”), de respeito e amor à territorialidade (DELEUZE, GUATTARI, 1997, 2000, 2010), esses dizeres, agenciam práticas discursivas que nos disciplinam como indivíduos, como cidadãos, como sujeitos. Possuem representações que reverberam vontades de verdade (FOUCAULT, 1996) que se naturaliza(ra)m, conferem sentido às relações sociais, culturais, sob instâncias de saber-poder que encontram nos dispositivos educacionais a constituição subjetiva que forma o eu, o nós e o eles. Apesar de não tratar dos discursos contidos nos Hinos aqui, creio ser oportuno a sua menção, uma vez que me incomoda a colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010) que percebo corroborar e resistir.

O início de meu trabalho como intérprete de Libras se deu no primeiro ano do curso de graduação em Letras, habilitação em Espanhol, em que tive a oportunidade de estudar com Maria Izabel, a primeira surda a matricular-se na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana, no ano de 2006. Residindo em Miranda, indo estudar em Aquidauana, aprendi a língua de sinais nos bancos do ônibus, à meia luz das lanterninhas que haviam. Após alguns meses, uma colega de ônibus me indicou um trabalho voluntário em uma escola municipal para auxiliar surdos, cobrindo a licença gestante da profissional que os atendia. Minha jornada com a profissão de intérprete dá início. Fui sendo aprovada pela Secretaria de Educação a atuar nos níveis educacionais, do fundamental ao ensino médio. Movimentos políticos linguísticos (SPOLSKY, 2012) me atravessaram, tornaram-se parte do “eu” e eu deles, sem que o construto epistêmico se fizesse corpo consciente em mim naquele momento.

Acompanhando uma classe heterogênea, com alunos advindos de várias escolas, de séries distintas, deparo-me com surdos-indígenas. Solicitaram-me dar suporte ao conteúdo ministrado pelos professores regentes de cada aluno, como uma espécie de reforço escolar, assim denominado pela gestão escolar. Isso, de alguma forma, contrariava o que eu vinha

aprendendo na graduação, e os movimentos político linguísticos que resultaram na publicação do Decreto nº 5.626/2005 que preconiza o atendimento educacional especializado às pessoas surdas por intermédio do profissional “tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa” nas escolas (BRASIL, 2005, Art. 14, Inciso III, b). Em seu Capítulo V, Art. 21, § 1º, Inciso II, relata que o intérprete de Libras atuará “nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas”.

Após muita insistência me permitiram atuar em salas de aula, traduzindo as aulas de modo simultâneo. Apesar de me desdobrar para atender os alunos que cursaram três séries em salas distintas no período da manhã, e duas no período vespertino, a melhora no desempenho dos alunos surdos foi encarado como má conduta de minha parte, sugerindo que eu repassava as respostas dos exercícios aos alunos. O que fez a gestão escolar optar pelo retorno das atividades em contraturno, insistindo que a língua de sinais era prejudicial aos alunos, pois o trabalho desenvolvido anteriormente contava com uma fonoaudióloga que operava um estúdio em que se ensinava a oralidade aos surdos. Eu não tenho formação para operar tais aparelhos, nem correspondia com a educação que recebia na graduação.

Esses embates foram enriquecedores para minha formação acadêmica e profissional. Sendo a única intérprete de Libras na cidade por uns três anos, exerci a militância para ver meus direitos como intérprete defendidos, o que corrobora a luta pela militância surda a ser reconhecida e respeitada nos cenários sociais e educacionais. As implicações do meu trabalho tinham espaço na universidade, de modo que professores e gestão acadêmica me apoiavam e/ou me confrontavam, utilizando-se de discursos e ditames políticos jurídicos que preconizam a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (BRASIL, 1996), a Lei da Libras (BRASIL, 2002), mesmo que, à época, a instituição de ensino superior não havia se adequado ao solicitado pelo Art. 10 do Decreto 5.626/2005: “As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa”.

Foram intensas as discussões empreendidas. Debates políticos e linguísticos efervesciam. Reconheço que este era um momento de transição de representação patologizante da surdez asseverada, desde 1880, pelo Congresso de Milão (SILVA, 2006). O construto epistemológico que sustentou a deliberação dos determinantes da/na história da educação de surdos, elege a superioridade da oralidade sobre os sinais para “integração” dos surdos à vida social, proibindo quaisquer estratégias comunicacionais que se utilizavam da modalidade visual-espacial, visuo-motora. Esse saber fomentado nas epistemologias gerava um novo

paradigma acerca do “*déficit* biológico, a surdez é uma anomalia orgânica e, portanto, sujeito à cura” (SILVA, 2006, p. 31), sob o crivo da “medicalização da surdez” (SKLIAR, 1997).

Minha constituição acadêmico científica se entrecruzava com esses territórios de agenciamentos diversos (DELEUZE, GUATTARI, 1997), movimentos político linguísticos: obedecer aos critérios exigidos pelas gestões escolares e confrontá-las a partir de postulações outras que ressignificavam a condição de ser/ estar sujeito surdo na sociedade. Maria Izabel (amiga surda do curso de Letras), seus intérpretes (suas irmãs e seu cunhado) e eu lutávamos para que a cultura, a identidade e a literatura surda alcançassem visibilidade nos segmentos sociais. Mas confesso que, mesmo perpassada por uma cultura surda indígena, essa não teve lugar em meu empreendimento militante naquele momento. Não sabia de sua existência, uma vez que está aloca(va)-se num espaço marginal à comunidade surda “branca”<sup>27</sup>.

Retomando o que conta e canta o hino do município de Miranda, os indígenas, sejam eles surdos ou ouvintes, parecem apagados, silenciados no cenário social, político e educacional. Foram inúmeras as vezes que traduzi e interpretei em Libras esse hino aos sujeitos surdos, brancos e índios, sem que estivesse na sinalização a menção do indígena no construto de composição da cidade, o enfrentamento da fome e do frio “na selva”, das “ofensivas e atos desumanos”. Por datilologia (escrita espacial com uso do alfabeto manual) eram representados os que se destinam a glória e as raízes ancestrais, pertencendo ao território citadino. São eles, os (sobrenomes) Serra, Castro, Gois, Farias, Albuquerque, Pereira Mendes, Alves Correia, Fonseca de Moraes, Arruda, Rebuá, aos personagens de Caetano de Miranda Montenegro, João Leme do Prado. Nomes populares no centro urbano. A(in)spiração de ascensão socioeconômica de muito mirandenses.

Mas, se “nomear é dar realidade ao objeto [...] falar de um povo ou de um grupo social e até mesmo de um indivíduo é dar-lhes existência, fazê-los serem e acreditarem que são ou que existem”, (CORACINI, 2007, p. 59), como eu enxergaria a cultura surda indígena sem o caráter homogeneizador se os agenciamentos coletivos de enunciação e os agenciamentos maquínicos de corpos e/ou desejos do/no território (DELEUZE, GUATTARI, 1997) tamponavam a existência de indígenas?

Foi durante os estudos empreendidos no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras (nível de mestrado e agora em doutoramento), da UFMS, Campus de Três Lagoas,

---

<sup>27</sup> O uso do termo branco/branca aqui remete-se aos sujeitos categorizados como pertencentes a uma conjuntura social, política e ideológica, no exercício do jogo discursivo de saber-poder, enquanto classe que exerce alguma dominação aos demais, sejam eles sujeitos brancos, pardos, negros, migrantes, entre outros, distinguindo-se de indígenas, conforme postulações asseveradas nos estudos culturais.

que me dei conta de que os surdos de etnia terena atendidos por mim na escola urbana de Miranda, habitavam línguas e culturas que não apenas a língua portuguesa e a Libras, mas se constituem de quatro línguas, sem pôr na conta as línguas estrangeiras ensinadas na escola. Cada disciplina cursada e cada evento científico destaparam-me os olhos para os interdiscursos que habitavam a memória discursiva da qual acessava para representar a mim e ao o(O)utro<sup>28</sup>.

Sob a linha de pesquisa Discurso, Subjetividade e ensino de línguas, orientada pela amável Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza, junto às contribuições inestimáveis de cada professor do programa, Celina A. G. S. do Nascimento, Vanessa H. Burgo, Aparecida N. Isquerdo, Elizabeth A. Marques e Sérgio R. O. Martins, Ulisses Ferreira, Fabrício T. Ono, Renato Rodrigues, Vânia M. L. Guerra, vi meu saber-poder ser rasurado inúmeras vezes, na intenção apre(e)nder a história, o discurso, em suas dispersões.

No período de mestrado as disciplinas: “Tópicos Especiais: Processos Constitutivos da Referenciação”; “Teorias da linguagem”; “Tópicos Especiais: Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada: aspectos teóricos e metodológicos”; “Estudos de Línguas em contextos Multilíngues”; “Seminários Avançados em Estudos da Linguagem”; “Análise do Discurso: Teorias e aplicações”; “Tópicos Especiais: A vivência territorial e suas manifestações linguísticas e literárias”, subsidiaram a construção do meu olhar crítico para os elementos de análise, mas, sobretudo, para os dizeres que me perpassavam da/na representação do o(O)utro. Descortina-se em minha frente a intenção de garantir aos surdos terena uma identidade que lhes pudesse ser fixa. É desconstruída também a significação do surdo indígena enquanto corpo mutilado, ou descapacitado, ou pertencente a um grupo minoritário, para ter a possibilidade de representá-lo como um sujeito cultural em sua alteridade.

Os aportes teóricos apresentados nessas disciplinas me possibilitaram, enquanto pesquisa desenvolvida no mestrado, 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 indígena e surdo. Os objetivos específicos buscaram: analisar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do indígena surdo sobre si; interpretar os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do indígena surdos a partir de como ele acredita que o outro o vê na sala de aula e na aldeia onde reside; compreender

---

<sup>28</sup> 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, seja de maneira externa a ele, seja de maneira intra-subjetiva, em sua relação com o desejo de ter/ ser/ estar, sob uma completude constitutiva e ilusória.

os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do indígena surdo acerca da língua de sinais emergente, língua brasileira de sinais, língua portuguesa e língua terena.

Intitulada “O que é ser índio sendo surdo?: um olhar transdisciplinar”, minha pesquisa apresenta três capítulos. O primeiro capítulo volta-se 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. O segundo capítulo tece a base teórica para a sustentação de nossos gestos de interpretação, trazendo uma reflexão mais elaborada a respeito das noções teóricas da Análise do Discurso (FOUCAULT, 1996, 1999; PÊCHEUX, 1990; CORACINI, 2003, 2007; ORLANDI, 1999, ALTHIER-REVUZ, 1990), dos estudos culturais (BHABHA, 2001, BAUMAN, 2005, CANCLINI, 2001, HALL, 1996) e também do método arqueogenalógico de Foucault, que nos apoiam na construção do dispositivo de análise em meio a transdisciplinaridade.

No terceiro capítulo são empreendidos os gestos analíticos divididos em três eixos: “Como me vejo?: representação 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”. O perscrutar analítico me permitiu refletir que a inclusão e exclusão se imbricam de tal forma na constituição do sujeito surdo-indígena, inscrevendo-o a tramas sociais desenhadas em práticas de governo reverberadas na/da escola. Vozes que perpetuam a imagem estereotipada do sujeito surdo indígena como sujeito da falta, como corpo deficiente, como aquele que é “anormal” (FOUCAULT, 1997) por ser diferente do branco, ressoam nos inter(intra)discursos, sob a disseminação de sentidos acerca do (des)pertencimento e da (não) identidade do sujeito.

Junto às indagações da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia A. Mascia e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celina A. G. S. do Nascimento no ato de defesa da dissertação, o terceiro eixo de análise me provocou, a explorar ainda mais o atravessamento entre línguas e entre culturas que constitui a subjetividade do surdo terena. Conclui a dissertação em 2017 e então iniciei o percurso de doutoramento como aluna especial na disciplina “Tópicos Especiais: Trabalho de Campo pelo Viés Discursivo”, ministrada pela Prof<sup>a</sup>; Dr<sup>a</sup> Claudete Cameschi de Souza, contando com o Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Ono como convidado em algumas aulas. Foi a disciplina que me virou do avesso, em que a habilidade do Prof. Fabrício em ser detalhista, me fazendo refletir acerca da emergência de sentido de cada palavra por mim escolhida na enunciação de um comentário em aula, nas apresentações dos seminários, no bate papo do corredor. Ainda o ouço nos alertando

sobre as “caixinhas” (colonizadoras) que nos enquadramos e enquadr(áv)amos o outro. Seu trabalho com imagens era desvelador acerca da multiplicidade de sentidos possíveis frente a dispersão das/nas condições de sua produção.

Em 2018, fui aprovada no Programa com o projeto que questiona como as políticas linguísticas e/ou sua ausência afetam a subjetividade dos sujeitos surdos terena, tendo em vista que os discursos legitimadores dos processos sócio educacionais atentam-se à educação indígena ou à educação de surdos. E a única legislação que faz menção à língua de sinais do estudante surdo indígena (BRASIL, 2012) não alcança lugar nos dispositivos sucessores de empreendimento biopolítico de governo disciplinar escolar (BRASIL, 2015).

Tive a oportunidade de cursar disciplinas de “Linguística Aplicada”; “Políticas Linguísticas”, “Tópicos especiais: A perspectiva discursivo-desconstrutiva em Linguística Aplicada – Foucault, Derrida e Lacan”, “Seminários avançados em Estudos de Linguagens: Marcas de Subjetividade na Linguagem”, “Tópicos especiais: Linguagem(ns), Cultura(s) e In(ex)clusão”, corroborando uma investigação amadurecida, permeando aportes teóricos que buscavam sulear as epistemologias do bojo acadêmico científico, para despertar um olhar mais sensível aos saberes locais e o engendramento de suas relações de poder e resistência.

Em cada leitura as vozes que me constituem gritavam digladiando entre si, sobretudo quando deparo-me aos resquícios de colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010) que habita(va)m meu inconsciente, sem que eu me dê conta de sua origem, do momento de sua inscrição. A pulsão arquiviolítica (DERRIDA, 2001) de meu processo de apreensão do mundo sem acesso às postulações decoloniais de epistemologias do sul, se assentou em reverberar verdades estanques, naturalizadas, frente a (im)possibilidade de rastrear todas as relações assimétricas de saber-poder que as fomentam.

O corroborar saberes que legitimam um “eu superior” que, graças a sua superioridade sente-se no direito de dominar o outro inferior, está filiado ao que Bhabha (2001, p. 105) reflete acerca da fixidez na construção ideológica da alteridade, marcando, notadamente, a diferença cultural, racial, histórica preconizada no colonialismo. Assusto-me ao perceber os interdiscursos que sustentam julgamentos e empreendimentos analíticos, não apenas para a pesquisa, mas para toda a prática discursiva que me perpassa. Foram três anos me revisitando a cada aprendizado, (des)construindo-me, (res)significando-me, para que as palavras redigidas nesta tese não representem um emaranhado de fios teóricos solicitados por minha orientadora e/ou àqueles a quem o *corpus* exige filiação.

Os saberes que aqui disponho foram antes incrustados em minha própria carne, sentido em minha própria pele, tangenciados em meu ser, minha subjetividade, para que, após

perpassar meu corpo, se fazer sentido em mim, poder falar com o mínimo de propriedade aquilo que busco analisar nessa empreitada acadêmico investigativa. Para mim, a pergunta de Moita Lopes (2006, p. 88), “como aqueles que vivenciam o sofrimento humano com base em suas epistemes diferentes podem colaborar na construção de uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas?”, provocava o deslocar mundos, fronteiras, na tentativa de poder fazer deste estudo a travessia das linhas abissais (SOUSA-SANTOS, 2010) que segregam grupos cada um dos lados cerceados por abismos intelectuais, culturais, linguísticos, sociais, ideológicos, políticos.

Árduo é o exercício de observação que descortina o entendimento da cultura enquanto um processo de homogeneização que apaga a historicidade e a usa para justificar todo e qualquer tipo de comportamento, para então compreendê-la enquanto corpo discursivo de produção de sentidos que não se faz sem a falha, o equívoco da/na linguagem que deixa entrever os furos e suturas próprias dos movimentos dos sujeitos na história, resignificando-a, resignificando-lhes. Normalidade, anormalidade, exclusão, inclusão são dispositivos estratégicos de poder que insistem na manutenção de formações discursivas que fossilizam vontades de verdade (FOUCAULT, 1996, 1997, 1999, 2007) alocadas nos tempos longínquos, desde a gramatização da língua e seu registro escrito, para a manutenção de sua memória.

Se não transgredirmos ao poder docilizador que nos coloca sob o olho do poder (FOUCAULT, 1987, 1999) para nos entretecermos da “consciência *mestiza*” (ANZALDÚA, 2005), em que momento a heterogeneidade será vista como naturalidade, de modo que o poder produza subjetividades aceitas, legitimadas, para além da dicotomia inclusão, exclusão, normal, anormal, indígena, branco, surdo ouvinte? Afinal, para mim, a inclusão de fato só ocorre quando não se precisar mais incluir, quando a incompletude for abraçada sem a pretensa de ser preenchida, quando a alteridade não entoe a diferença, mas a constituição própria de sermos/estarmos fronteira, pluralidade, dispersão sob (des)encontros conosco mesmos. Poder ser eu, sendo outros, os outros ser outros, sem a implicância de querê-los eu. Sem “isto ou aquilo” (MEIRELES, 1964), mas poder ser isso e aquilo, só isso e não aquilo, ser aquilo e não isso... apenas ser! Ser apenas!

Ou como nos diz Manoel de Barros em seu poema “Retrato do artista quando coisa”

*A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou*

— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

*Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.*

*Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.*

## 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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 indígena x sociedade 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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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 20\_\_

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 20\_\_.

Mestranda Michelle Sousa Mussato  
Câmpus de Três Lagoas/UFMS