

POLÍTICA SOCIAL E LINGÜÍSTICA: REFLEXÃO SOBRE O CONFLITO LINGÜÍSTICO E IDENTITÁRIO DO SUJEITO SURDO TERENA

POLÍTICA SOCIAL Y LINGÜÍSTICA: REFLEXIÓN SOBRE EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO E IDENTIFICADOR DEL SUJETO SURDO TERENA

Michelle Sousa Mussato 1
Claudete Cameschi de Souza 2

Resumo: Para refletir sobre as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1987, 1990; 1996; 1999) inscritas no campo multifacetado da Política Linguística, sobretudo, às relações de força que se instauram na situação linguístico-cultural dos surdos terena, de modo transdisciplinar, utilizamo-nos das contribuições teóricas preocupadas com análise de língua(s), identidade(s)/identificações e cultura(s) dos sujeitos, a saber: Linguística Aplicada (MAHER, 2007), discussões sobre políticas e planejamentos linguísticos (CALVET, 2007), Análise do Discurso de origem francesa (CORACINI, 2003, 2007), e a arqueogenealogia foucaultiana (1990), para organizar nosso gesto interpretativo, tendo em vista o processo de (des)(re)territorialização e (des)identificação desses sujeitos na(s)/pela(s) língua(s) que lhes constituem/atracessam.

Palavras-chave: Política de Língua(s). Surdo Terena. Entre-Línguas.

Resumen: Para reflexionar sobre las relaciones del saber-poder (FOUCAULT, 1987; 1990; 1996; 1999) inscritas en el campo multifacético de la Política Lingüística, sobre todo a las relaciones de fuerza que se instauran en la situación lingüístico-cultural de los sordos terena, de modo transdisciplinario, utilizamos de críticas teóricas de análisis de lengua(s), identidad(es)/identificaciones y cultura(s) de los sujetos, por supuesto: Lingüística Aplicada (MAHER, 2007), discusiones sobre políticas y planificaciones lingüísticas (CALVET, 2007), en la análisis del discurso de origen francesa (CORACINI, 2003; 2007), y la arqueogenealogia foucaultiana (1990) para organizar nuestro gesto interpretativo, teniendo en vista el proceso de (des)(re)territorialización y (des)identificación de esos sujetos en la(s)/por la(s) lengua(s) que se los constituyen/ atravesian.

Palabras-clave: Política de Lengua(s). Sordo Terena. Entre-Lenguas.

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação da **1**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas.
Tradutora/Intérprete de Libras - Língua Brasileira de Sinais na UFMS. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/4298131315809178>.
E-mail: michellemussato@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio **2**
de Mesquita Filho. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9601519167633038>. E-mail:
claudetecameschi@gmail.com

Postulações introdutórias

Ao entender que as políticas linguísticas educacionais são constituídas por domínios referentes aos planejamentos de *corpus* e de *status* de uma língua e que (re)afirmam um determinado posicionamento ideológico do Estado, por meio da organização de ações para a efetivação dessa política (pública/linguística), questionamo-nos como se dá o processo educacional do índio surdo terena frente ao embate identitário, linguístico e cultural vivenciado por esses sujeitos, tendo em vista que o prescrito nas legislações e políticas linguísticas versa sobre práticas discursivas que relegam estes sujeitos a uma posição de marginalização dupla. Podemos dizer que são excluídos por serem índios e surdos (MUSSATO, 2017).

Esta condição de exclusão justifica-se pela incompreensão de que o processo de constituição identitária do surdo terena aloja-se na condição de ser/estar entre-línguas e entre-culturas, bem como não ser observado pelo sistema educacional vigente em seu contexto.

Condições de produção

Quinto filho da família e primeiro surdo, doravante IS1, no momento da pesquisa, era concluinte do ensino médio e mora há quase três anos no centro urbano da capital do estado, 200 km de Miranda, onde se localiza a aldeia que seus pais residem. Irmão de IS1, doravante IS2, segundo filho surdo da família, é ingressante do primeiro ano do ensino médio em uma escola urbana estadual e reside com seus pais na aldeia Cachoeirinha.

Ambos sujeitos e sua irmã surda, foram interditados no acesso à educação escolar indígena, onde seus quatro irmãos ouvintes estudaram. A professora indígena da escola da aldeia, ao perceber que IS1 era surdo, pediu a sua mãe que não o levasse mais à escola da aldeia, pois a instituição não dava suporte, nem conhecimento didático para a educação dele. Cinco anos depois, IS1, IS2 e sua irmã surda foram matriculados em uma escola municipal na cidade. A educação dos sujeitos pesquisados transitou entre o método de comunicação total e início das perspectivas do bilinguismo, com a legitimação da Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS) como língua oficial do país, mediada pelo trabalho com tradutor/intérprete de LIBRAS.

Na aldeia Cachoeirinha, onde os sujeitos pesquisados residem, é possível observar uma comunidade falante da língua terena, língua utilizada no cotidiano da aldeia para comunicação entre os sujeitos índios em todas as situações vivenciadas internamente: social, econômica, política, religiosa e cultural. Eles compreendem que o uso de seu idioma valoriza a identidade cultural e preserva a cultura local. Um elemento enobecedor da cultura local é transmissão dos saberes étnicos por meio da educação indígena promovido pelas escolas da aldeia, com o intuito de viabilizar a efetiva revitalização da língua resistindo às políticas de assimilação e integração frente ao poder normali(ti)izador da língua portuguesa, da sociedade branca.

O terena é uma língua indígena classificada como pertencente à família linguística Aruák ou da Família Arahuaicana, sendo falada pela segunda maior população indígena do estado de Mato Grosso do Sul, os Terena. Estes são remanescentes indígenas da população Guaná, originários da região Chaquenha, atual território do Chaco Paraguai e Pantanal sul-mato-grossense. Observa-se, nas comunidades terena, uma situação linguística diversificada, partindo de contextos totalmente bilíngues (terena-português), até alcançar contextos de monolinguismo em língua portuguesa.

Tessitura teórico-metodológica

Estudos de Linguística Aplicada vêm crescendo, devido sua preocupação acentuada sobre questões de identidade no interior das relações humanas (CORACINI, 2003). Por entender que práticas, imagens e representações se manifestam via língua(gem), enunciadas nos dizeres de sujeitos situados social e historicamente, o que aponta para uma constituição heterogênea que revela uma pluralidade de vozes e um descentramento do sujeito. Para tanto, a eleição de pressupostos teóricos que se vinculam às teorias da análise do discurso, da desconstrução, da Psicanálise e dos estudos culturalistas, pós-coloniais, nos oportunizam um olhar multifacetado e transdisciplinar acerca da constituição dos sujeitos na contemporaneidade, dando suporte para uma reflexão política.

Partimos de observações nos estudos acerca da Linguística Aplicada (MAHER, 2007),

discussões sobre políticas e planejamentos linguísticos (CALVET, 2007), nos apoiamos na Análise do Discurso de origem francesa (CORACINI, 2003, 2007) e a arqueogenealogia de Foucault (1990) para organizar nosso gesto interpretativo, tendo em vista o processo de (des)(re)territorialização e (des)identificação desses sujeitos na(s)/pela(s) língua(s) que lhes constituem/atravessam.

Apre(e)nder uma outra língua, segundo Revuz (1998), vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito no sujeito com as palavras de sua primeira língua, pois o sujeito já traz consigo uma longa história com as línguas que apre(e)ndeu o que inaugura uma outra discursividade sobre o mundo, uma perspectiva discursiva outra, reportando-o a si mesmo. Como uma construção sócio-histórico-ideológica, a língua é um dispositivo de (rel)ação, de instauração de alteridade, pois, ao usá-la os sujeitos (sendo eles sociais ou históricos) sempre serão perpassados pelo olhar do outro (CORACINI, 2007).

O jogo das relações de saber-poder (FOUCAULT, 1996) inscritas em formações discursivas, as quais são constituintes de políticas (públicas/ linguísticas) (des)(re)territorializam sujeitos surdos terena frente à busca pela sensação de pertencimento à sociedade branca, ouvinte, indígena e surda por meio (da obrigação) do “domínio” da língua do outro. Assim, das interações sociais estabelecidas com o outro, vela-se e desvela-se a necessidade de (des)construção de estereótipos que representam estes sujeitos como ignorante, diante das relações de saber/poder da língua(gem) da “sociedade hegemônica”.

Construto analítico¹: política de língua no agenciamento da representação do sujeito

Ao falar sobre sua inserção no processo de escolarização, os surdos indígenas, marcam a inscrição na língua do outro, num mundo outro, o que conduz à observação da questão de territorialização, uma vez que território é também meio e lugar de negociação na/pela língua. Sua sensação de ser/estar “ignorante” frente ao outro (“pertencente” à cultura dominante da/na língua portuguesa), indicou a não pertença, o não lugar que, por não saber língua de sinais (essa exigida no ambiente escolar), é representado como estar fora da língua e, dessa forma, estar fora da nação (sociedade hegemônica branca ouvinte, sociedade branca surda, sociedade ouvinte Terena).

R1 - IS1: [...] até pouco tempo atrás **eu era uma pessoa considerada ignorante... não** adquiria conhecimento e **nem conseguia** ajuda de minha mãe **por falta** de comunicação... na escola eu sentia **vergonha, medo, insegurança...** via as outras crianças crescendo se desenvolvendo, mas **eu não** as acompanhava porque **não** tinha LIBRAS... na escola da aldeia Cachoeirinha que **não** me permitiram estudar... **isso** me entristecia / eu chorava [...] **isso** me deixava muito **triste...**

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

1 A incursão analítica apresentada neste trabalho é um recorte do gesto interpretativo empreendido na investigação realizada durante o mestrado. Por ser, este, um espaço de breve discussão, as análises não estão apresentadas na íntegra. Caso os leitores queiram conhecer mais sobre os recortes apresentados, ver MUSSATO, 2017.

surdo, suas experiências são diferentes em relação à construção do conhecimento porque a língua de sinais que utilizava não era a LIBRAS.

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

Diferentemente de um ouvinte, dificilmente o aluno surdo “raramente traz consigo aquela gramática implícita, precisando heroicamente, participar da reflexão sobre uma língua que não domina ou domina precariamente” (RINALDI, 1997, p. 24), de modo que seu processo de aprendizado da língua portuguesa e de aquisição da língua de sinais está acontecendo em simultaneidade. O que dificulta a apreensão de ambas as línguas se comparada ao processo educacional de um estudante ouvinte de mesma idade e nível escolar.

Nota-se, pelo não dito no fio discursivo, que a língua de sinais emergente, ou tida por alguns autores como língua de sinais caseira, oportuniza uma comunicação que não atende à complexidade exigida no/do ensino escolar. O modo como a mãe se comunica com ele não lhe possibilita acesso ao aprendizado em sala de aula. Isso gera um sentimento de vergonha diante do outro que o faz confessar.

Para Foucault (1996), a confissão é uma das técnicas de si, um dos modos pelos quais o indivíduo pode estabelecer uma relação consigo mesmo e produzir uma série de operações sobre seu corpo, seus pensamentos e sua conduta; um modelo e mesmo a matriz do modo como, na civilização ocidental, o sujeito pode produzir um discurso de verdade sobre si mesmo.

A partir disso, podemos observar no trecho **na escola eu sentia vergonha, medo, insegurança... via as outras crianças crescendo se desenvolvendo / mas eu não as acompanhava porque não tinha LIBRAS... na escola da aldeia Cachoeirinha que não me permitiram estudar**, que IS1 relata sensações e sentimentos negativos que passou a introjetar ao ver a si pelo olhar do outro, pois, conforme Foucault (1996, p. 85): “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 sujeito-enunciador passa pela ordem do assujeitamento, adotando o discurso do outro como uma verdade sobre si. Dessa forma, é-nos dado observar nesse excerto que existe uma gradação negativa da representação e posição-sujeito de IS1, por ser considerado ignorante, motivo de vergonha, uma pessoa medrosa e insegura.

Ao enunciar que não acompanhava os demais alunos porque não tinha LIBRAS, vemos outra construção de uma vontade de verdade por parte do sujeito-enunciador. Observa-se que IS1 passa pela ilusão do esquecimento número 1 (PÊCHEUX; FUCHS, 1990), ao (re)produzir o discurso da sociedade branca ouvinte, a qual afirma que o surdo só evolui, progride, quando se utiliza da LIBRAS para estabelecer comunicação e abrir possibilidade de aprendizagem. Pois, “as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à LIBRAS” (FERNANDES, 2007, p. 2), o que lhes permitirá o preenchimento dos vazios instaurados pela utilização da oralidade em seu processo de desenvolvimento da linguagem e apreensão do conhecimento de mundo.

Dessa forma, por meio de uma formação discursiva pedagógica, emerge no discurso de IS1 um efeito de sentido de que a LIBRAS é vista como o único dispositivo de poder-saber que garante aos surdos a capacidade e a possibilidade de adquirir conhecimentos escolares.

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

Assim, podemos observar no excerto a emergência das formações discursivas educacional

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

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

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

Diante das considerações postas, vemos representada a imagem de um sujeito surdo indígena que se identifica como motivo de vergonha, ignorante, inseguro, medroso, aquele que introjeta sensações e sentimentos negativos sob o olhar do outro, o olhar da escola; representações marcadas em seu dizer pela recorrência do operador de negação destacado no excerto, uma vez que o sujeito, segundo Coracini (2007, p. 61): “se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo”.

Dessa forma, o sujeito-enunciador culpabiliza o outro/escola, pois um dos efeitos de sentido expresso em R1 é que IS1 encara a LIBRAS como um caminho para seu desenvolvimento. Quando a escola da aldeia nega o direito à educação, sobretudo por meio da imersão em sua segunda língua – LIBRAS, por conseguinte, são negados todos os outros direitos cabíveis que vem depois, sob uma (in)capacidade de compreensão de mundo e de si mesmo, diante do outro, da sociedade, da escola, num processo de (in)visibilidade do eu índio, do eu surdo, do eu usuário de uma língua de sinais, do eu usuário de LIBRAS e da língua portuguesa.

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

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

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

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

Antes de adentrarmos no recorte seguinte (R2), faz-se imprescindível acrescentar que, conforme descreve Coracini (2003, p. 319), os discursos dos sujeitos se “constituem na heterogeneidade, isto é, resultam de uma pluralidade de vozes que se cruzam em consonância ou em dissonância”. O cruzamento de vozes discursivas provoca conflitos e contradições que dispositivos constituintes do “Outro do Inconsciente”, em sua característica instável e em constante transformação. Este Outro do Inconsciente é entendido pelos analistas do discurso de vertente francesa, como lugar onde “o mesmo e o diferente coabitam de maneira a não podermos captar a não ser pelos momentos de identificação”. (CORACINI, 2003, p. 319).

Em consonância ao gesto analítico transcorrido trazemos, no segundo excerto (R2), o dizer de outro sujeito indígena surdo (IS2), irmão de IS1, estudante do primeiro ano do ensino médio, que também traz reflexões sobre a constituição de seu processo de identificação sob o prisma do olhar do outro, revelando os sentimentos de exclusão que o fazem sentir incapacitado e, por vezes, perdido:

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

Se, para Foucault (2007), o sujeito não é a causa, a origem, do fenômeno linguagem, mas as diversas possibilidades de subjetividade que ele pode manifestar e, a identidade, segundo Hall (1996, p. 13-14), passa a ser definida historicamente e não biologicamente, entende-se que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Nesse recorte, vemos que IS2 traz, em seu discurso, marcas subjetivas semelhantes às marcas de IS1, revelando que sofrem um processo de exclusão e interdição no que tange aos aspectos escolares, diante das posições de saber-poder impostas institucionalmente.

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

alguém que se sente ignorante para alguém que é ignorante.

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

À luz das contribuições de Eckert-Hoff (2008), observa-se que o que interessa na confissão é o inconfessável-confesso, ou seja, aquilo que submerge do dizer do enunciador como se houvesse um jogo de esconder que é oculto ao próprio sujeito e que revela rastros deixados pelo sujeito-inconsciente, como vimos no deslocamento do qualificador ignorante para a sua nominalização, pois a materialidade linguística nos permite observar que ao utilizar o adjetivo ignorante IS2 “inconfessa”, pois fica expresso que o outro o fazia sentir-se ignorante, mas ao nominalizar, ser um ignorante passa a ser sua confissão.

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

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

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

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

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

Como vimos, as avaliações escolares definem quem deve ou não ser aprovado/reprovado,

como assevera Foucault (1987, p. 178): “trata-se cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar”. Assim, os sujeitos são diferenciados e sancionados, tornando o “exame” um dos grandes dispositivos de controle, punição e exclusão, tanto do saber quanto do sujeito, pois, como emerge no discurso de IS2, nota-se que só aos brancos sem deficiência auditiva era oportunizado “tudo” o que fosse necessário para seu progresso, negando ao surdo indígena seu direito de acesso a informação e atendimento educacional especializado. Destaca-se aqui que, para o índio surdo, a impossibilidade de realização plena da audição determina que este não é capaz de realizar tudo que um ouvinte branco faz: ouvir e ter uma comunicação aberta que lhe oportunize suprir seus anseios e o aproxime do desejo de completude do sujeito, desejo de pertencimento, aprovação. IS2 quer ser aprovado com os conhecimentos que tem, com suas características, com sua ideologia, sua cultura, pelo seu fenótipo² e com a deficiência que possui.

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

Uma vez que “todo discurso sustenta-se atravessado pelos outros discursos e pelos discursos do outro [e que disso] decorre a afirmação de que o discurso é o lugar da alteridade” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 287), IS2 manifesta-se, na sentença negritada, com resistência à relação de poder-saber institucionalizado, que, por meio do discurso expresso nas avaliações escolares, marca o desvio, hierarquiza as qualidades, competências e aptidões e que também castiga e recompensa. Aqui, o sujeito-enunciador, por meio da linguagem, deseja transformar a realidade em que vive e a si mesmo, entrando na ordem do discurso, trazendo para o gesto analítico a representação do professor e demais colegas como inexistentes, como indefinidos, nesse jogo de saberes em relação ao seu processo educacional. IS2 põe em xeque o papel do professor, que não o auxilia na compreensão de sua vida escolar, na aquisição de conhecimentos, enfatizando a falta de comunicação para com ele na escola, pois, para os brancos ouvintes, eram oferecidas explicações e uma comunicação aberta e dialógica, mas, para o surdo indígena, não havia ninguém que “falasse” com eles para ensiná-lo ou para aprová-lo.

A alteridade observada na constituição identitária dos surdos indígenas é motivo de alegria e sofrimento, dado a “demanda e do desejo” de ser-estar entre o outro, ao mesmo instante em que o espaço de cisão do processo de identificação com esse outro se enaltece, rompe-se, devido às diferenças que são enaltecidas sob uma (des)identificação. Assim, para Bhabha (2001, p. 76): “o próprio lugar de identificação, retido da demanda e do desejo é um espaço de cisão [...] a identificação é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”.

A partir desses pressupostos compreende-se que IS2 se representa como ignorante, perdido, incapaz e, talvez, indigno, por meio do olhar do outro. Assim, com base na significação disposta em Ferreira (2009, p. 699), o vocábulo “reprovar” tem como carga semântica “1 Não aprovar, manifestar oposição, discordância; criticar; 2 Não concordar que se realize, ou não aceitar como apto ou digno (algo ou alguém submetido a avaliação ou decisão)” fazendo emergir como efeito de sentido, num jogo entre o dito e o silenciado, em R2, a incompletude constitutiva do sujeito índio surdo que não encontra identificação com o meio em que está inserido.

Angustiado pela posição de exclusão significada no discurso da/na instituição escolar, o sujeito-enunciador busca totalizar-se, colocando a satisfação de seu desejo em uma imagem de aprovação, em um outro que o complete, que o aceite. Vê-se que IS2 apoia-se na representação de alguém que “fala” com ele e que, ao se comunicar, oportuniza as explicações que tanto anseia sobre suas reprovações tantas vezes mencionadas a ponto de merecer uma descrição numeral das sucessivas vezes em que ocorreu ([...] **reprovava de novo... reprovei uma... duas... três... quatro vezes no quarto ano**). Isso afeta tanto sua subjetividade, que o faz querer sair da identidade de

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

anormal imposta pelo olhar do outro que, na tentativa de normalizá-lo o pune ou o exclui por ser diferente dos demais alunos da escola urbana.

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

Ao compreendermos que a escola, segundo Foucault (1987), é um local de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito moderno, resultado da configuração epistemológica do saber moderno e um efeito do poder disciplinar, possível com a ajuda da pedagogia, da escolarização e das instituições educativas, vislumbramos a eficiência da escola como uma instituição produtora de subjetividades. Não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e a ampliar seu âmbito de ação, a reproduzir as condições de existência social, formando pessoas de modo que se tornem aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Ao mesmo tempo, é responsável pela produção de determinados saberes e discursos sobre o indivíduo a partir da extração de certos conhecimentos sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar.

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

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

Faz-se necessário lembrar que a LDB nº 9.394/96 discorre sobre a necessidade de a instituição escolar adaptar seu Projeto Político Pedagógico observando o atendimento à diversidade

das características regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela. A Lei nº 11.645/2008 por sua vez, que prevê como obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas, onde o conteúdo programático deve incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O motivo dessa retomada está na relevância do papel da escola no processo de subjetivação e objetivação do sujeito que, na construção de suas práticas discursivas, delinea a (des)construção da identidade. Pelos discursos contidos nos documentos oficiais, na legislação brasileira, a escola onde os sujeitos surdos indígenas foram inseridos deveria atender aos anseios de preservação de sua cultura, língua e identidade, em face da “clientela” que assiste. O estudo da contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade nacional deveria oportunizar aos surdos indígenas sinais de identificação e pertencimento ao lugar em que se encontram para a aquisição de conhecimento.

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

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

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

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

Depois de observada a importância da escola como produtora da subjetividade dos sujeitos, atentando-nos às leis que fundam e legitimam uma nova discursividade sobre a posição-sujeito desses indígenas surdos dada pelos discursos pedagógicos, econômicos, socioculturais, como

destacados nos recortes R1 e R2, os discursos sobre a marginalidade que permeiam a memória discursiva vão se instaurando, se legitimando, se consagrando na sociedade hegemônica. Neste terceiro excerto (R3), entende-se que IS1 busca a (des)construção, o deslocamento da imagem que representa o surdo indígena como indigno de aprovação na instituição escolar.

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

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

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

No outro momento, a perífrase posterior apresenta-se em voz passiva, tendo um auxiliar no participio junto a um verbo no infinitivo em que o sujeito-enunciador se assujeita, assumindo uma posição sujeito “paciente”, dependente, pois essas construções passivas (**motivado a crescer, incentivado a evoluir**) revelam que IS1 precisa do outro (que o motive, incentive), não apenas o outro/escola, mas a LIBRAS também é significada como um outro, por lhe conferir saber-poder, motivando-o, incentivando-o a se inscrever nas relações de poder. Assim fica expresso que o sujeito-enunciador deste recorte, retoma o gesto empreendido em R1, ao encarar a LIBRAS como “salvação da pátria”, por ser um dispositivo de poder que o inscreve na ordem do discurso, conduzindo-o na busca por (re)atar os vínculos sociais rompidos pela exclusão que põe “para fora”, que expulsa “indivíduos ou grupos sociais de um espaço de igualdade social” (SILVA, 2006, p. 15), de modo que o outro, na trama discursiva, é visto como aquele que o compreenderá, o “ouvirá”, o enxergará, reconhecendo, dessa forma, sua incompletude.

Quando IS1 afirma que sua ignorância era causada pela falta de conhecimento e domínio da língua de sinais, diz que o discurso que constitui a relação dos sujeitos surdos com a escola precisa estar ancorado no uso da Língua Brasileira de Sinais, e que esta subsidia a comunicação e a aprendizagem da língua da sociedade hegemônica. Sua falta de comunicação não se aplicava

somente ao “não saber língua de sinais”, mas também às desigualdades observadas no processo identitário que constitui o índio surdo, estudando na escola urbana. Por mais que houvesse uma comunicação baseada em uma língua/linguagem sustentada nos aspectos linguísticos e culturais de sua família, de sua etnia, ser índio Terena (grande população na cidade onde se situa a escola urbana dos pesquisados), ter uma língua própria que difere das oficiais no país, toda essa singularidade é causa de exclusão, somada ao estereótipo em relação ao seu fenótipo, à sua condição econômica e a seus aspectos culturais.

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

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

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

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

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

sentimentos ruins, a sentir-se um ignorante.

Desse modo, compreende-se que essa busca de pertencimento, essa necessidade de narrar-se pelo/no discurso do outro é uma estratégia de resistência e, ao mesmo tempo, submissão. Ressalta-se que os pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder e não ocupam um espaço de exterioridade, pois, para Foucault (1999) é no campo estratégico do poder que ela existe e qualquer ação de resistência torna-se possível somente no interior do poder. Entendendo que o poder é relacional, designa relacionamentos entre sujeitos e, por isso, é possível observar um jogo de identificação, ou um jogo de diferenças, via língua e relação com o outro, compreende-se, então, que em R3, IS1 deseja o reconhecimento de si pelo outro, utilizando-se da língua de sinais como dispositivo de poder para se sentir inserido no universo da língua portuguesa. Aqui, IS1 marca o papel do outro (colegas, professores) na constituição de sua identidade, numa tentativa de deslocar sua primeira identificação, instituída pelos ouvintes, indígenas e brancos, e pela língua oral dos Terena e da sociedade hegemônica.

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

Além disso, reforça as concepções colonialistas de subalternidade, de marginalidade, de exclusão, pois lhe resta o espaço à margem da margem na sociedade por não possuir a identidade admirada do branco ouvinte. Esses dizeres corroboram as conclusões de Perlin (1998, p. 7) que compreende a existência de representações da identidade hegemônica ouvinte como uma presença constante e prestigiada em todos os âmbitos socioculturais de modo a interferir “no diferente”, tendo em vista que “a identidade surda é levada a ser vista como uma identidade subalterna” desprestigiada quando comparada à identidade ouvinte.

Como visto a escola, enquanto instituição pública, obedece a políticas sociais que, por meio de dispositivos de poder, formas de saber, estabelece práticas linguístico-culturais estabelecidas de um padrão privilegiado, um padrão tido “normal”, sob a pretensa de homogeneizar, sancionando condutas punitiva para o que se identifica como desvios. Essa postura do/no processo escolar favorece o sentimento de não pertencimento aos surdos indígenas, sobretudo via embate linguístico-cultural, pois decorre da desvalorização social, cultural e etnolinguística das características singulares desses sujeitos.

Assim, o poder normalizador e os dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1987) apreendidos na instituição escolar que cumpre as políticas sociais, via política linguística ocasionam o apagamento das singularidades dos surdos terena, deixando-os à margem da sociedade hegemônica por não corresponderem à norma do ambiente social branco, devido a sua condição de surdez e ao seu fenótipo.

Alocados à margem da margem na sociedade, os surdos terenas são excluídos por não possuírem a identidade “admirada” do branco ouvinte. E como isso se dá? Devido a predileção da escola pela língua portuguesa como língua hegemônica, inclui a LIBRAS como língua do surdo e destina espaço para a cultura terena, apenas na semana em que se comemora nacionalmente o dia do índio, ou seja, a escola não adota um procedimento educacional nem interlinguístico, nem plurilinguístico, nem multilinguístico, nem translinguístico.

Isso acontece, justamente, por não deixar claro o respeito às culturas e línguas em suas especificidades e por não reconhecer o atravessamento dessas línguas e culturas na constituição

da suposta cultura dominante e nas demais culturas. Ressalta-se ainda a atuação pedagógica do professor de natureza fragmentária, que, devido à falta de uma política consolidada, dimensiona, de forma reduzida, diluída e simplificada, a relação do surdo com a aquisição do conhecimento linguístico-cultural na instituição escolar sem lhes oportunizar inclusão.

O que pode ser pensado enquanto a colonização linguística, uma vez que esta se inscreve e se realiza no encontro de várias memórias simbólicas (línguas e culturas, em suas distintas materialidades) com uma atualidade (o (des)encontro linguageiro, a (in)compreensão dos sentidos, o embate identitário). É que, no caso da educação dos surdos terena, parece haver uma relação de submissão às políticas linguísticas que produz modificações, intervenções, subalternizações na relação entre as línguas, as línguas e os sujeitos e as línguas e a cultura de cada circunstância geopolítica/ globalização.

Considerações (in)conclusivas

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

Uma vez inseridos em ambos os territórios (escola urbana e comunidade indígena) essa possível inclusão se releva excludente. Pois não há um estado natural que os posicione na condição de surdos indígenas, ficam fora da história da cultura e língua local e da cultura branca, submetidos ao poder nomati(li)izador de as ações políticas instituídas pela sociedade hegemônica reservando-lhes um espaço de marginalidade, de subalternidade, caracterizado por sua condição de surdez e pelo fenótipo.

Em contraste com os discursos que ecoam a memória discursiva daqueles que rodeiam os surdos indígenas, sejam eles Terena, Kaingang, Guarani-kaiowá, Guató, Kadiwéu, Ofaé (etnias que contam com estudos acerca do surdo indígena e sua língua de sinais), percebermos a constante retomada de dizeres que se reverberam nos documentos oficiais, nas políticas públicas, nas políticas linguísticas, destacando a manutenção de condicionamentos acerca da educação de surdos, persistentes em enunciados que os representam, ora como surdos, ora como indígenas, o que favorece a emergência de discursos que ainda prezam a normalização, a tolerância, a estereotipação, imbricados a outros discursos em favor de uma igualdade para todos.

Pensar, planejar políticas linguísticas que consigam enxergar que as culturas não são fixas, não são unas, tampouco irreduzíveis, mas permeáveis umas às outras, nos permitirá desconstruir a memória cristalizada de que há culturas puras de uma lado e culturas contaminadas e mestiças de outro.

Essa homogeneização “forçada” de toda a diversidade etnocultural e linguística do território brasileiro acaba por silenciar, apagar, destruir (e porque não dizer, (re)colonizar) o diferente, uma vez que, as comunidade sem “nacionalidade e sem língua oficial definida politicamente” são excluídas, marginalizadas porque sua “identidade” não corresponde às “identidades nacionais” impostas (MAIA; AMATO; CÁRDENAS, 2016, p. 35). Políticas públicas que assumem tais posicionamentos promovem/propagam discursos que instituem práticas de governo, pautadas em técnicas disciplinares que reverberam/reatualizam um processo de colonização linguística que, enquanto acontecimento linguístico, desencadeia um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das representações sobre as línguas em circulação nos mais variados territórios etnoculturais/ etnolinguísticos.

Diante disso, faz-se necessário refletirmos sobre as ações políticas que intervêm nas questões linguísticas, pois utilizam-se de dispositivos de poder que deslegitimam tudo o que não seja hegemônico, ou seja, crenças, valores, conhecimentos, línguas, imputando à escola o governo/ docilização (FOUCAULT, 1987) do sujeitos “diferentes”, contribuindo, assim, para a assimilação dos grupos sociais que são julgados como “inferiores” à ordem estabelecida (MAHER, 2007), mesmo sendo políticas linguísticas destinadas a preservação e respeito à língua e cultura

outra, como para os IS.

Referências

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

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

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Inclui a temática indígena ao currículo da rede de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05/06/2019.

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

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

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

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. Os anormais. In: **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de

Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 59-68.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

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

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.

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.

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

MAHER, T. 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.

MAIA, F. P. S.; AMATO, L. J. D.; CÁRDENAD, L. O. G. Relações bilíngues em escola pública no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). In SÁ, R. L. **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**, 2016, p. 33-54.

MUSSATO, Michelle Sousa. **O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2017.

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

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira**. REVEL, v. 14, n. 26, 2016.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1999.

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.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

RAMOS, Maria A. da S.; LIMBERTI, Rita de C. A. P. Trajetória da educação escolar para indígenas: o percurso de construção de sentido. In: LIMBERTI, Rita de C. A. P.; GUERRA, Vania M. L.; NOLASCO, Edgar C. (orgs.) **Olhares sobre a constituição do sujeito contemporâneo: cultura e diversidade**. Dourados: Editora UFGD, 2013.

RINALDI, Giuseppe. (org.). **A Educação dos Surdos**. Vol. II (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília: MEC/SEESP, 1997.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. In: Orlandi, E. **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice M. de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

Recebido em 2 de julho de 2019.

Aceito em 20 de janeiro de 2020.