

Bilinguismo para surdo. Bilinguismo para indígena. Como (deve) se configura(r) o universo linguístico de um surdo indígena?

Bilingualism for deaf people. Bilingualism for indigenous people. How (should) the linguistic universe of an indigenous deaf person be configured?

Michelle, MUSSATO (UFMS)¹
 Claudete, CAMESCHI (UFMS)²

RESUMO

Ao concentrar nossos olhares na incidência das regularidades enunciativas que atravessam os dizeres do surdo Terena e como se dá essa identidade atravessada e interpelada por quatro línguas, buscamos compreender os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do índio surdo acerca da língua/linguagem por meio dos sinais de identificação dos surdos indígenas com a pluralidade linguística em que estão imersos. Desse modo, o indígena surdo é trazido para o centro da nossa investigação por meio de entrevistas gravadas/filmadas em vídeo em língua de sinais, transcritas, na cidade de Miranda-MS, no ano de 2015. Para tanto, valemo-nos das contribuições teóricas da perspectiva discursiva, por entendermos que o discurso se constitui sobre o primado dos interdiscursos, construído, sobretudo, pela presença do o(O)utro, pela heterogeneidade, com auxílio do suporte teórico-metodológico foucaultiano, o arqueogenealógico, que vem complementar as metodologias teóricas da perspectiva discursiva.

Palavras-chave: Língua(s), Identidade, Surdo indígena terena, Embate linguístico

ABSTRACT

By focusing our attention on the incidence of the enunciative regularities that cross the speeches of the deaf Terena and how this identity is crossed and interpellated by four languages, we seek to understand the ways in which the deaf Indian representations of language / language are evoked. identification of the indigenous deaf people with the linguistic plurality in which they are immersed. In this way, the deaf native is brought to the center of our investigation by means of video interviews recorded / videotaped, transcribed in the city of Miranda, in the year 2015. To this end, we use the theoretical contributions of the a discursive perspective, because we understand that the discourse is constituted on the primacy of the interdiscourses, constructed, above all, by the presence of the (O)utro, by the heterogeneity, with the help of the Foucaultian theoretical and methodological support, the archeogenealogical, which supplements the theoretical methodologies from the discursive perspective.

Keywords: Language(s), Identity, Deaf indigenous terena, Linguistic clash

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, MS/Brasil. Doutoranda em Letras. ORCID: 0000-0002-7664-2283; <https://orcid.org/0000-0002-7664-2283>; michellemussato@hotmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, MS/Brasil. Professora Doutora na graduação, Pós-graduação (mestrado e doutorado) em Letras (PPG-LETRAS) e mestrado profissional em Letras (ProfLetras). ORCID: 0000-0001-6073-5576; <https://orcid.org/0000-0002-7664-2283>; claudetecameschi@gmail.com

1. Considerações iniciais

Este artigo é um recorte enunciativo da pesquisa de mestrado que buscou, como objetivo geral, 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 branco³) e como acredita que o outro o vê, sendo índio e surdo. A pesquisa se ateve à população Terena que vive em aldeias no município de Miranda, denominado como “Posto Indígena de Cachoeirinha”.

Nesse momento, refletir-se-à sobre os modos de dizer nos quais são evocadas as representações do índio surdo acerca da língua/linguagem por meio dos sinais de identificação dos surdos indígenas com a pluralidade linguística em que estão imersos (língua terena, língua portuguesa, língua de sinais emergente e língua brasileira de sinais - Libras) para, dessa forma, observar como se dá o processo de constituição identitária do surdo Terena. Foram selecionados recortes que permitem observar como os índios surdos se relacionam com as línguas que o perpassam e como elas são representadas pelos surdos indígenas, uma vez que cada língua deixa marcas na subjetividade do sujeito, pois “é a capacidade de se ver naquelas línguas, de se sentir e de dizer ‘eu’ nelas, que o[s] leva a se inserir[em] como sujeito e constituir[em] uma outra identidade híbrida, forjada nesse entre línguas” (RIGHI, 2011, p. 247).

Para tanto, so pressupostos teóricos eleitos se vinculam às teorias da análise do discurso (AD), da Psicanálise e dos estudos culturalistas, por nos oportunizar um olhar multifacetado e transdisciplinar acerca da constituição dos sujeitos na contemporaneidade. A transdisciplinaridade se justifica por considerar a linguagem em sua incompletude, pois se busca compreender a complexidade das questões contidas no discurso, o sentido das palavras que, submetidas às condições ideológicas das relações de produção (sejam elas em sua formação, produção, transformação ou reprodução) vem esclarecer pontos que dizem respeito à subjetividade, à memória discursiva, ao pensamento logocêntrico que regulam o que o sujeito (não) pode e/ou (não) deve ser dizer.

Para a AD, a língua é da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita e é a linguagem que constitui o homem como sujeito, considerado, assim, como um ser assujeitado, sobretudo, à língua. Assim, no gesto interpretativo de todo o percurso analítico se compõe este trabalho, observa-se um expressivo embate entre modalidades de línguas que deixa a identidade dos surdos terena desestabilizada. Esse embate entre línguas experienciado pelos sujeitos-enunciadores os coloca numa posição de estrangeiros em relação a si

³ Em consonância com Hall (2002), usamos o termo “branco” para nos referir a todos que não se autodeclararam indígenas.

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

Investigar como se dá o processo identitário dos sujeitos surdos terena, se dá (via análise da materialidade linguística aliada a saberes advindos de uma heterogeneidade de estudos teóricos) por meio da compreensão do processo representativo do entre-lugar (BHABHA, 2001) em que se encontram. Há, aqui, marcas de uma transitoriedade entre dois territórios que permeiam a constituição do sujeito surdo indígena: a escola urbana que tem como língua materna nacional a Língua Portuguesa e que passa a incorporar a Libras como língua materna para as pessoas surdas; em contrapartida, os sujeitos pesquisados se inscrevem em discursos oficiais que defendem que a língua materna do sujeito indígena é aquela mantida na etnia, no caso a Língua Terena, na comunidade onde residem.

Dessa forma, para além de um bilinguismo, os sujeitos surdos da etnia Terena permanecem num embate entre línguas em que se veem narrados pelo dizer e pelo olhar do outro, sem a observação de que possuam uma língua de sinais construída no seio familiar, aqui vista como a língua materna desses sujeitos, pois é uma língua que emerge da necessidade de comunicação entre mãe e filhos, entre os próprios irmãos.

2. Ser surdo ou ser índio: panorama da educação de surdos e de indígenas

A história das comunidades surdas e suas línguas, registrada em documentos, é marcada por lutas em busca de reconhecimento identitário e cultural. Ao longo dessa trajetória, os surdos travavam grandes batalhas pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura até alcançar os dias de hoje.

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

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

A importância da educação de surdos, no Brasil, foi sentida antes de 1961, um ano após Stokoe defender que a língua de sinais possui status de língua. Nesse ano, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) já estava legislando a respeito com

dois artigos (88 e 89) referentes à educação dos excepcionais, garantindo, dessa forma, o direito à educação. No artigo 89, consta que “Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções”, de modo que os serviços educacionais prestados à pessoa com deficiência, inclui, nesse ínterim, os surdos.

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

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

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

Oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais se reúnem em Salamanca, na Espanha, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos e estabelecendo um documento com “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”. A “Declaração de Salamanca”, como ficou conhecida em 1994, confere aos Estados a obrigação de assegurarem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. E, em relação às pessoas surdas usuárias de língua de sinais, observa-se que:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso 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 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Dallan (2013, p. 58) afirma que, “embora a participação brasileira [na Conferência Mundial sobre Educação para Todos] não tenha sido proveitosa”, o Brasil assumiu vários compromissos visando à elaboração de medidas emergenciais para o atendimento educacional para todas as pessoas. Assim, em

1996, a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicam perspectivas governamentais e legislativas para a educação de surdos no capítulo dedicado à inclusão e às escolas de surdos. Isso leva, em seguida, o Estado de Mato Grosso do Sul, com a Lei Estadual nº 1.693, de 12 de setembro de 1996, a estabelecer, em seu artigo 1º, que “Fica reconhecida oficialmente pelo Estado de Mato Grosso do Sul a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente”. Antecipando-se à tendência nacional, o Estado, então, incluiu, em seu quadro de profissionais da educação, pessoas capacitadas no uso da língua de sinais para o atendimento aos estudantes surdos, dentro de um modelo de comunicação total, que englobava a Libras, treinos de audição, fala e recursos visuais diversos (ALBRES, 2011).

No caminhar da legitimação da língua de sinais, o artigo 17, do capítulo VII da Lei 10.098 de dezembro de 2000, demonstra a preocupação em eliminar as barreiras para a garantia do acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer que, seguido pelo artigo 18, deixa a cargo do Poder Público implementar a formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais e à permissão do uso da linguagem de sinais nos serviços de radiodifusão de sons e imagens, assegurados pelo artigo 19.

Como marco de grande destaque para a educação dos surdos, a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, afirma que “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Com um sistema linguístico visual-motor que possui uma gramática própria, a Libras deve ser utilizada na comunicação com os surdos, porém, sem substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. O decreto traz desdobramentos quanto à definição de “pessoa surda”, ao ato de incluir a Libras como disciplina curricular, à formação de professor e instrutor de Libras, à realização de exames de proficiência e demais avaliações, além de medidas para difusão e uso da Libras e da Língua Portuguesa, oportunizando ao surdo acesso à educação, entre outras medidas.

Segundo o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014), o Decreto 5.626/2005 foi ratificado à luz do Decreto 6.949/2009 e pelo Decreto 7.611/2011. Por meio de uma comissão de profissionais ligados à educação de surdos, explicando a surdez não se inscreve mais na área da Educação Especial, e que “a Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois se restringe às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo” (BRASIL, 2014, p. 6), mas que as instâncias educacionais e institucionais possibilitem aos sujeitos as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser acolhidos em

atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e português escrito como segunda língua.

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

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

Compreende-se, portanto, com esse documento, que a Educação Bilíngue Libras-português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. Porém, mesmo diante de mudanças e “avanços” prescrito no documento, não se observa neste e em nenhum discurso oficial, legitimado por meio de decretos e leis, a observação do processo educacional voltados aos sujeitos surdos indígenas, como é o caso dos sujeitos pesquisados.

Por não terem amparo legal, as comunidades surdo-indígenas almejam alcançar esses objetivos, em que a cultura surda e a cultura da etnia estejam inseridas no ambiente educacional, uma vez que a inserção do sujeito em uma cultura própria propicia o desenvolvimento e a afirmação de sua identidade.

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

Ao enunciar que, “[...] embora muito já tenha sido feito a escola indígena diferenciada, intercultural e bilíngue ainda é um sonho” (SILVA e SOBRINHO, 2010, p. 72), Silva e Sobrinho (2010) relatam uma realidade ainda presente em nossos dias e atrevemo-nos a fazer um acréscimo de que tal realidade não se dá apenas à educação oferecida aos indígenas, mas a toda comunidade surda que também tem esses direitos elencados na legislação e, mais, aos surdos indígenas que parecem não terem alcançado visibilidade até momento. As autoras trazem em seu discurso a demonstração do empenho e preocupação por parte da comunidade indígena “em fazer com que a escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue não seja apenas uma exigência da legislação, mas sim uma realidade no processo de escolarização da aldeia” (SILVA; SOBRINHO, 2010, p. 57).

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

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

Em seu artigo 210, a Constituição Federal de 1988 reconhece o direito dos índios de manterem sua identidade cultural, garantindo o uso de suas línguas maternas e criação de processos próprios de aprendizagem. Diante disso, a escola indígena torna-se a principal ferramenta de autodeterminação desses povos, pois ao Estado cabe proteger as manifestações de suas culturas, assegurando o direito de serem diferentes, de manterem sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições.

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

sendo criados para garantir aos indígenas uma educação específica e diferenciada, e, nesses documentos, o professor indígena é categoria necessária a esse novo modelo de escola.

Ademais, o Decreto presidencial nº 26/1991 atribui ao Ministério de Educação e Desporto (MEC) a incumbência de conduzir os processos de educação escolar junto às comunidades indígenas, retirando assim a Funai desse trabalho, ficando para estados e municípios a responsabilidade pela execução dos processos desenvolvidos com a educação escolar indígena, e, não mais educação escolar para indígenas. Com isso, o MEC dispõe da participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições que compartilham as experiências desenvolvidas, valorizando as iniciativas locais de modo a fazer surgirem novos paradigmas no atendimento da escolarização das comunidades indígenas, como o “[...] da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade linguística” (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 139). A meta é que os povos indígenas sejam ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola que preferem e que eles mesmos conduzam a gestão escolar, de modo que possam discutir, propor e realizar seus próprios modelos e ideais de educação escolar, conforme seus interesses e necessidades.

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

3. Condições de produção: os sujeitos de pesquisa

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

Na aldeia Cachoeirinha, *locus* de pesquisa, é possível observar uma comunidade falante da língua terena, utilizada no cotidiano da aldeia para comunicação e interação entre os sujeitos índios em todas as situações vivenciadas internamente: social, econômica, política, religiosa e cultural. Eles compreendem que o uso de seu idioma valoriza a identidade cultural e preserva a cultura indígena. 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 normalizante da língua portuguesa, da sociedade branca.

Porém, segundo as legislações, decretos e diretrizes que almejam a preservação da cultura e da língua desses povos por meio do ensino em língua materna, observamos que esse sujeito surdo índio terena se encontra num processo conflituoso em sua constituição identitária, pois lhe é negado o acesso à educação já nos primeiros anos de vida, sendo obrigado a se deslocar para o centro urbano onde os valores étnicos e sua língua materna são silenciados e/ou apagados em detrimento da língua que versa sobre as práticas discursivas do branco, do ouvinte, do “normal”.

A falta de atendimento especializado para as necessidades educacionais específicas na escola da aldeia, provocou um processo de (des)territorialização e confronto às identidades/ identificações dos sujeitos da aldeia, os três índios surdos pesquisados e seus familiares ouvintes, pois levou os pais dos indígenas surdos a matriculá-los numa escola para ouvintes, na área urbana, cuja prática da oralidade com resquícios do procedimento da comunicação total era comum.

Acolhidos na escola urbana os sujeitos pesquisados que passavam por um treinamento fonoarticulatório, tomam contato com a Libras, no ano de 2006, e passam a sentir um conflito identificatório, pois a Libras desconfigura os saberes institucionalizados no ambiente familiar e chocam-se com as novas estratégias de comunicação. Os irmãos surdos indígenas haviam desenvolvido um sistema próprio de comunicação, uma língua de sinais emergente (VILHALVA, 2012) que lhes atendia na necessidade cotidiana de interação no seio familiar e entre amigos, mediante uma linguagem sinalizada, cujos sinais eram originários da própria comunidade de convívio.

Duplamente marginalizado, primeiro por ser indígena, segundo por ser surdo (MUSSATO, 2017), o índio surdo se vê em um “entre-lugar” (BHABHA, 2001), em que o processo de constituição identitária ocorre em meio a diversas fronteiras. É possível observar em Porto e Guerra (2013) a incompletude desse sujeito entre-fronteiras, como afirmam as autoras, “[...] a condição do índio na atualidade: não pode ser considerada completamente indígena, pois já não traz apenas sua cultura de origem, nem pode ser considerada completamente branco, pois há em si marcas da sua cultura e etnia que não permitem essa completude” (PORTO; GUERRA, 2013, p. 32).

O que corrobora o entendimento da condição identitária destes sujeitos na fronteira: da não totalidade índio ou branco, no entre-lugar. Índio e surdo, num jogo de formações discursivas antagônicas, distintas, que ora se superpõem, tornando este sujeito cindido, daí a necessidade de interpretar seus dizeres, observar as regularidades em suas práticas discursivas para sua constituição histórica.

Ressalta-se que a educação dos índios surdos pesquisados transitou entre o método de comunicação total, que contava com o auxílio de uma fonoaudióloga que operava equipamentos que lhes ensinassem a falar e compreender a leitura labial, e o início das perspectivas mais próximas ao bilinguismo, com o término do treinamento fonoarticulatório, a legitimação da Libras como segunda língua oficial do país e os novos trabalhos com tradutor/intérprete de Libras. O que permitiu observar o trânsito a territórios linguísticos diversos, permeado por uma língua de sinais que se constituiu da/na cultura terena, enquanto língua materna dos surdos terena, língua terena, língua portuguesa e Libras. Esses quatro universos linguísticos conflitam, devido às relações de forças com as quais cada língua se inscreve no processo de constituição identitária dos sujeitos, de modo que aloca o sujeito surdo terena num entre-lugar (BHABHA, 2001), dispondo-o à margem da sociedade hegemônica branca/ouvinte sob uma dupla exclusão: por ser índio e surdo.

4. Alinhavos da constituição teórica

Estudos de Linguística Aplicada vêm se destacando, cada vez mais, devido a sua preocupação acentuada sobre questões de identidade no interior das relações humanas (CORACINI, 2003). Por entender que práticas e representações se manifestam via língua(gem), enunciadas nos dizeres de sujeitos situados social e historicamente, sob uma constituição heterogênea que revela a pluralidade de vozes e um descentramento do sujeito, este trabalho percorre pressupostos teóricos que se vinculam às teorias da análise do discurso, da Psicanálise e dos estudos culturalistas, por nos oportunizar um olhar multifacetado e transdisciplinar acerca da constituição dos sujeitos na contemporaneidade.

O discurso articulado à psicanálise e à desconstrução é solo fértil para observar sujeitos e alteridades, uma vez que “a subjetividade se constrói no e pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos” (CORACINI, 2003, p. 239). Segundo a autora, cada sujeito “tem a ilusão de que faz um, de que é um, de que tem uma identidade, inventada pelo outro e assumida como sua; ficção que se faz verdade para si para os outros”, e essa identidade é constituída de “representações imaginárias que se imprimem no e pelo espelho do olhar do outro [...] (que se imbricam na aparência de unidade) se faz escrita, se faz texto, narrativa e ficção” (CORACINI, 2007, p. 9).

E ainda, conceber a noção de língua como afetada pelo real, na perspectiva discursiva, significa reconhecer que algo sempre escapa à univocidade, que a língua compreende a ordem do não todo; a impossibilidade de se dizer tudo na língua. O equívoco é concebido como “fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 1990, p. 31), como lugar da resistência, e que afeta a regularidade do sistema da língua. Dessa forma, há uma relação entre duas ordens, a da língua e a da história, o que faz intervir um real da língua e um real da história, pois a língua é tomada não só como sistema significante material, mas também como materialidade simbólica, oportunizando ao analista compreender a relação entre essas duas ordens do real, procurando ultrapassar o “nível da organização (regra, sistematicidade) para chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equívoco, interpretação)” (ORLANDI, 1999, p. 47).

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

Os estudos foucaultianos nos alertam que a concepção de discurso deve ser pensada enquanto prática, aberto à exterioridade, pois se constitui de uma rede de sentidos outros (heterogêneos, conforme Althier-Revuz, 1990) em que se pode identificar uma regularidade responsável pela produção de sentidos, uma formação discursiva que determina o que pode ou não ser dito. A isso, relações de saber-poder se (des)velam, entretecidas numa teia microcapilar de inscrição dos sujeitos na ordem do discurso.

A AD, ao abster-se dos sentidos prontos, transparentes de um texto, concebe que os sentidos são captados no entrelaçamento de vozes que remetem a outros discursos. A busca pela completude, pela cientificidade e verdade, inerentes ao sujeito, é crucial para que ele continue a produzir “novos sentidos”, sentidos esses que não são novos, mas (re)produzidos nessa necessária ilusão.

Apropriando-nos de concepções advindas da AD e dos estudos culturalistas, nosso gesto analítico realiza uma “escavação” que, para Foucault (2007), se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos pronunciados sem, no entanto, buscar compreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou ação moral. Isso nos permite lançar um olhar a fatos desconsiderados pelos procedimentos históricos, compreendendo as regras, práticas, condições e funcionamento desses discursos instituídos e o que possibilitou que esses discursos não se “dissolvessem” no tempo. Para o filósofo, a regularidade determina “o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa” (FOUCAULT, 1996, P. 8), assegurando e definindo a existência dos enunciados, lembrando que os discursos que permeiam a sociedade são controlados, perpassados por formas de poder e de repressão. Como ele mesmo menciona: “[...] suponho que em toda sociedade a

produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]" (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

O poder, para Foucault, é tomado como um emaranhado de relações que permeia as relações humanas e ninguém o detém de uma vez ou sobre os outros homogeneamente. Assim, o sujeito é refletido enquanto posição, um lugar não individualizado, mas coletivo de onde emergem enunciados, dentre práticas e representações singulares constituídas da/na relação com o o(O)utro.

A psicanálise contribui significativamente para os estudos linguísticos quando nos permite compreender o 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, já que o sujeito deixa de ser vistos como uma unidade cartesianamente instituída. 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, o situando no interior das relações entre sujeito e linguagem.

Dessa alteridade constitutiva dos sujeitos do discurso, refletimos o processo identitário dos surdos terena, inscritos no processo de (des)(re)territorialização de língua(s) e cultura(s). A busca pela sensação de pertencimento à sociedade branca, ouvinte, indígena e surda por meio do “domínio” da língua do outro, das interações sociais estabelecidas com o outro (des)velam a necessidade de desconstrução de estereótipos que representam estes sujeitos como ignorante, diante das relações de saber/poder da língua(gem) da “sociedade hegemônica”.

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).

5. Incursão analítica

É possível observar, nos recortes de excertos das entrevistas concedidas a serem problematizados a seguir (doravante R1, R2, R3), uma recorrência, uma regularidade acerca das representações que os sujeitos-enunciadores fazem de si e do outro, pela maneira como eles representam a língua/linguagem,

vistas como dispositivo de saber-poder por meio do qual se expressam e se comunicam, buscando não serem mais considerados como ignorantes. Há um desejo, uma idealização da língua do outro e não apenas isso, mas a idealização desse outro, pois o outro é visto como aquele que é “normal”, é inteligente e capaz de ser aprovado como é. É o desejo de alcançar a completude, por acreditar que o outro seja completo.

Em meio à operacionalização de línguas hegemônicas e subalternas, os sujeitos surdos indígenas são inscritos em posições sujeito diversas devido aos processos de identificação e subjetivação, que os constitui sob o olhar do outro. O que possibilita que os sujeitos-enunciadores se percebam num embate identitário, manifestado pelo conflito entre o que seria a língua materna e segunda(s) língua(s), entre língua hegemônica e língua de minorias.

Para o gesto interpretativo, R1, vale ressaltar que o sujeito surdo indígena, doravante IS1, passou por um período afastado da escola, quando sua professora percebe sua “anormalidade” e interdita seu direito à educação escolar indígena. IS1 permaneceu por doze anos, apenas no seio familiar e comunitário, sem acesso à alfabetização e à escolarização, restando-lhe a condição que Sacks (1998, p. 27) chama de “pré-linguística”, significados como “incapazes de desenvolver a fala” (portanto “mudos”), “incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema”. O autor explica ainda que os surdos não recebiam nenhuma instrução e conhecimentos de mundo. Por isso, foram considerados pela lei e pela sociedade “como pouco mais do que imbecis” (SACKS, 1998, p. 27).

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

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

Conforme relatos da mãe, observa-se que a comunicação estabelecida em casa acontece no espaço, por meio de articulações visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização, sendo esses os veículos de percepção e produção linguística. Dessa forma, os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço, como explicita Quadros (1997, p. 46): “os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo”. Para a autora, essas articulações das mãos “podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas” (QUADROS, 1997, p, 46) da língua.

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

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

De acordo com trabalhos brasileiros em AD atravessados pela psicanálise, sobretudo de autoras como Coracini (2011b) e Cavallari (2011a, 2011b), observa-se que é a língua que forma o inconsciente, este estruturado como linguagem. É a partir da língua materna que o sujeito pode estruturar-se no simbólico. Assim, o adjetivo “materna”, que se junta ao nome “língua”, é historicamente associado à origem, ao conforto, à proteção, e essa relação, quando pensada na língua, remete à língua em que aprendemos as primeiras palavras ou que nos traz a sensação de estarmos “em casa”. Isso se apresenta conflituoso para os índios surdos que não se sentem inseridos no ambiente escolar, introjetando a representação de ignorantes, uma vez que a comunicação estabelecida com os seus familiares na aldeia

não lhes garante a compreensão dos discursos que pairam na instituição escolar da rede urbana e na própria comunidade indígena, por constituírem-se de outra(s) língua(s). Vejamos:

R1 – IS1: o fato de não ter língua de sinais... de não saber nada... **sentia preconceito...** eu não conhecia os sinais / não sabia me comunicar e não era compreendido... [...] **me discriminavam e eu não entendia...** eu tentava entender por que **me chamavam de bobo... de tolo... isso fazia eu me sentir mal... me sentia um nada... por não ter uma comunicação em Libras eu era zoadado por brincadeiras de mau gosto... riam de mim...** quando me chamavam para tomar tererê... eu **me sentia discriminado... ofendido**

Questionado sobre a possibilidade de sofrerem algum preconceito, IS1 relata a discriminação advinda da (im)possibilidade de se expressar como os demais, pela modalidade oral-auditiva, e, sobretudo, por não ter o domínio da Libras. Explica ainda que **era zoadado, chamado de bobo, de tolo, motivo de brincadeiras de mau gosto**, o que enaltecem o sentimento de exclusão de IS1, a ponto de se sentir ofendido e, de se sentir um nada. Dessa forma, é pela falta de domínio da língua/linguagem que IS1, em R1, recategoriza-se sob o olhar do o(O)utro.

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

Para Dalcin (2006, p. 194-196) e outros autores, a língua de sinais emergente do seio familiar ou “os sinais caseiros são também considerados ‘pobres’ em relação à língua de sinais, pois contêm uma quantidade reduzida de vocábulos”. Isso corrobora o pensar que os surdos e indígenas surdos encontram-se numa “inércia social e subjetiva”, acreditando que os “sinais caseiros” sejam “específicos para uma única situação, isolados, sem contextualização, voltados para a necessidade comunicativa do presente, muito limitados e superficiais, propiciando uma comunicação solta, fragmentada e sem estrutura” (DALCIN, 2006, p.196), impossibilitando, assim, o aprofundamento das situações abordadas.

Isso vem ao encontro das concepções que motivam as práticas didáticas da instituição escolar, uma vez que não há, no discurso dos surdos indígenas, menção à língua de sinais “caseira”. Esse silenciamento se deve ao fato de a sociedade hegemônica ouvinte entender que os “sinais caseiros” “são reconhecidos apenas no núcleo familiar, não estabelecendo relações sociais além da família e constituindo, dentro dela, relações precárias, proporcionadas pelas próprias limitações dos familiares em geral no que diz respeito à compreensão das condições do membro surdo” (DALCIN, 2006, p. 196).

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

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

Dessa forma, resta-nos compreender a relação dos surdos indígenas com a língua materna e a língua do outro, aqui tida como língua estrangeira, pois, se a língua materna é a que constitui o inconsciente do sujeito, a língua que insere o sujeito na cultura do local onde vive, então, a língua estrangeira é aquela que o sujeito irá aprender posteriormente (CAVALLARI, 2011a). Assim, no próximo recorte, busca-se observar como se dá a representação da Libras e da língua portuguesa pela instituição escolar e pelo sujeito-enunciador, visto que há um contraponto na condução dos discursos, pois os discursos oficiais afirmam que a língua materna corresponde à língua nacional ou à língua oficial do lugar em que habita.

O embate entre línguas se estabelece de uma maneira mais intensa a partir daqui, pois tem-se que a língua portuguesa é a língua materna da sociedade brasileira; a Libras é entendida como língua materna dos surdos brasileiros; a língua terena é a língua materna desse grupo étnico, na educação

escolar indígena que busca preservar sua cultura por meio da língua da etnia. Vejamos o recorte a seguir, em que o índio surdo relata uma das técnicas utilizadas pela escola da sociedade hegemônica para a aprendizagem da língua/linguagem:

R2 - IS1: então passamos a fazer **um tratamento fonoaudiológico...** a fonoaudióloga nos **ensinava a falar** e a datilologia do alfabeto... nos ensinava o alfabeto manual que **reproduzíamos...** A-B-C... com as mãos e **oralmente** / mas **ainda não era compreensivo pra mim...** ai me deram um sinal... meu nome passou a ser a letra E na sobancelha... **a aprendizagem em sinais** foi acontecendo aos pouquinhos... [...] mas na sala de aula era muito difícil... nós crianças não entendíamos como tínhamos que fazer as tarefas / **não sabiam nos explicar...**

Para Mascia (2014, p. 313), a constituição identitária do surdo “se dá no entremeio de dois mundos: de ouvintes e de surdos”, a partir das várias formações discursivas às quais são expostos, de modo que essas formações reverberam produzindo novos sujeitos, com novas subjetividades, cuja possibilidade de emergência não é outra senão a linguagem. Observa-se que IS1 transita esses “dois mundos” da qual Mascia (2014) enuncia, e a interpelação dos alunos surdos indígenas em sujeitos de seu discurso passa pela (des)identificação à língua(gem) a que estão submetidos, instaurada por formações discursivas, tanto no que diz respeito a uma constituição pela língua portuguesa que lhes é imposta (como língua oficial da sociedade hegemônica, a qual eles devem interagir), quanto pela Libras que lhes está agregada, favorecendo o apagamento da língua Terena e da língua de sinais que emerge no seio da etnia.

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

No excerto: **a fonoaudióloga nos ensinava a falar e a datilologia do alfabeto... nos ensinava o alfabeto manual que reproduzíamos... A-B-C... com as mãos e oralmente**, pode-se apreender, segundo Skliar (1998), que o ouvintismo (oralismo sob a forma institucionalizada) vai além de ideias e práticas destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes, sendo considerados como a base epistemológica que autoriza tais práticas. Dessa forma, entende-se que a escola urbana se apropria do discurso colonizador enunciado sob a instância das Ciências Médicas e/ou saberes sobre os

sujeitos surdos na área clínica, que (re)produzem uma “verdade” acerca desses sujeitos como incompletos, inacabados, deficientes, discursivizando a pessoa com surdez como um ser patologizado e passível de reabilitação por meio da linguagem oral.

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

Como observado em Foucault (1987), por ser mobilizadora de práticas e implementadora de tecnologias disciplinares, a escola configura-se como uma maquinaria implicada na fabricação dos sujeitos, de que resulta uma intrincada rede de novos saberes e de novas formas de poder, auxiliadoras do/no processo de controle dos sujeitos. Por ela são engendradas tecnologias de dominação do outro, como o método do bimodalismo empregado pela escola urbana aos índios surdos, voltadas para a dominação do “eu”, uma vez que, por meio da obrigatoriedade de ensinar os índios surdos e demais surdos a falarem, se (re)produz um discurso de domesticação da diferença, de fixação de identidades e estereótipos, sob a representação (falsa ou ilusória) da escola como sendo uma instituição igualitária.

Em **a datilologia do alfabeto... nos ensinava o alfabeto manual que reproduzíamos... A-B-C...**, atenta-se ao fato de que o alfabeto manual é resultado de uma iconicidade, em sua grande maioria, da representação gráfica do alfabeto, incorporado como empréstimo da língua portuguesa à língua de sinais. É possível de ser observado, pelo não dito significativo da trama discursiva, um preconceito linguístico sofrido pela Libras, pela língua de sinais emergente e pela língua terena em virtude da força da língua oral hegemônica. Esse bimodalismo expresso por meio da estratégia de ensinar a falar e sinalizar o alfabeto (datilologia) é visto por Ferreira Brito (1989, p. 98) como inapropriado à educação dos surdos, pois, como assevera a autora, o “uso concomitante das línguas oral e dos sinais, não parece ser apropriado por acarretar alterações na estrutura de ambas as línguas, o que exporia a criança surda a duas línguas de forma imperfeita, como se estivessem sendo ensinadas por professores estrangeiros a ambas as línguas”, como pode ser observado no trecho: **mas ainda não era compreensivo pra mim**

[...] nós crianças não entendíamos como tínhamos que fazer as tarefas / não sabiam nos explicar....

Corroborando o discurso de IS1, tem-se que esse método bimodal “pode dificultar o livre trânsito do pensamento, já que não se pode pensar em duas línguas ao mesmo tempo” (FERREIRA BRITO, 1989, p. 98).

A conjunção adversativa **mas** vem enaltecer o caráter contraditório da estratégia de ensino-aprendizagem, com a finalidade de conduzir à educação dos indígenas surdos por meio da associação língua oral e língua de sinais, de modo que os resultados não parecem ter sido promissores. IS1 relata sua dificuldade com a aprendizagem por meio do bimodalismo, uma vez que não se pensava na contratação de tradutor/intérprete de Libras para atuar em sala de aula, pois a lei da Libras ainda não havia sido regulamentada em decreto. Segundo Strobel (2009) o insucesso dessa proposta consiste no fato de que os profissionais que lidam com os surdos passam a usar a língua de sinais dentro da estrutura da língua oral, criando, assim, uma pantomima do português, de modo que a estrutura própria da língua de sinais é desconsiderada pelo uso do português sinalizado (uma tradução literal de uma língua para outra, com uso exclusivo do conhecimento lexical, desconsiderando a estrutura gramatical e os aspectos culturais).

Em R2, o sujeito tem seu corpo marcado pela surdez e sua singularidade se manifesta nesse estar entre línguas (oral – viso-espacial), de modo que os processos de identificação também se dão num entre lugar. Ao **enunciar aí me deram um sinal... meu nome passou a ser a letra E na sobrancelha...** observa-se o apagamento de identidade do sujeito-enunciador que, até a nomeação estava invisibilizada, e, agora passa a ser (re)conhecido, (re)categorizado, para ser o que o outro quer que seja. Ao receber um sinal em Libras que o identifica por uma característica peculiar⁴ observada pela fonoaudióloga e demais alunos surdos, sua imagem quanto sujeito assume (outra) significação, demonstrando um possível (não) pertencimento. Agora inscrito em uma língua de “prestígio” (língua portuguesa, por meio da inscrição gráfica representada pelos sinais em Libras) IS1 passa a ser constituído pelo olhar e pela língua do outro, sob um entre lugar que também o constitui.

Ao explicar que a aprendizagem em sinais acontecia aos poucos e mesmo assim a compreensão da língua do outro não lhe oportunizava subsídios para a execução das atividades em sala, entende-se, aqui, por meio do valor durativo expresso nos verbos utilizados em R2, o que Mascia e Silva Junior (2014) concluem ao dizer que a inclusão de surdos no ambiente ouvinte se dá pela imposição da língua (oral) sobre eles, configurada “como a violação de uma língua pela outra, a colonização de um sujeito

⁴ O processo de “nomeação” em Libras, para identificação de uma pessoa (que se equipara ao nome próprio), se dá por meio do destaque de algo que os surdos observam como marcante em sua experiência visual, podendo ou não estar associado à letra inicial do nome da pessoa. No caso do sujeito enunciador, seu nome inicia-se com a letra E e ele possui uma cicatriz na sobrancelha, por isso a nomeação do sujeito por meio dessa sinalização

sobre outro, o amoldamento das identidades, penetrando na alma do indivíduo e culminando com o apagamento das diferenças” (MASCIA e SILVA JUNIOR, 2014, p. 26).

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

Aprender outra língua significa muito mais do que apreender um novo código, mas se deslocar, romper com a língua materna, ou melhor, romper com o corpo da mãe imaginarizado na língua materna, podendo ser vivenciado este efeito desestabilizador como algo excitante ou angustiante. As marcas do corpo da mãe, na/da língua materna, constituir-se-ão em marcas, também, no corpo na/da língua nova. O familiar da língua de sinais emergente e o estranho da Libras, língua portuguesa e língua terena habitam o sujeito desde sempre e marcarão o corpo de seu dizer.

Assim, compreende-se que a aprendizagem de uma língua faz com que o sujeito reflita sobre a língua materna, o que proporciona vários deslocamentos no sujeito, ora de estranhamento ora de identificação. No recorte a seguir, R3, é possível observar um movimento de diferença gerado pelo conflito entre línguas (língua portuguesa e língua terena, na modalidade escrita) preponderante na construção da identidade do surdo indígena. Aqui, IS1 comenta sua relação com a língua na modalidade escrita, em a mensagens trocadas com amigos e familiares pela mídia social, *what's app*:

R3 - IS1: ao aprender novos sinais e sua **escrita** fui conseguindo mandar mensagens / já conseguia entender melhor as palavras em português lendo as mensagens... [...] quando a minha família ou amigos mandam **mensagens escritas** pra mim no celular eu não consigo entender... **eles escrevem em língua Terena... eu não compreendo...** [...] para quem ouve... a **escrita** em Terena deve ser semelhante ao que eles falam e ouvem... [...] eu não sei o que eles querem dizer com essas palavras...

Após elaborar estratégias de comunicação com seus irmãos e demais familiares, sob uma língua de sinais que emergiu em meio a experiências visuais da cultura Terena, após uma resignificação do que seria língua(gem) ao se deparar com os mecanismos de poder que se estabelecem no saber da língua

portuguesa oral da sociedade hegemônica branca e as relações de saber-poder que se instauram pela/na Libras, passando por diversos dispositivos de controle e in(ex)clusão para ter domínio da/na língua do outro/escola, agora IS1 se vê desestabilizado por meio da língua terena que seus familiares utilizam.

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

Neste excerto, observa-se que, mesmo dominando a Libras e, por conseguinte, a língua portuguesa na modalidade escrita (**aprender novos sinais e sua escrita [...] entender melhor as palavras em português**), IS1 não se sente "em seu lugar", pois esse entre lugar que o constitui (**quando a minha família ou amigos mandam mensagens escritas pra mim no celular eu não consigo entender [...] eu não compreendo... [...] eu não sei o que eles querem dizer com essas palavras...**), provoca deslocamentos identitários que, na tentativa de ser um, apagam-se aos outros, uma vez que, falar bem uma língua traz ao sujeito o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida e, ao mesmo tempo, traz a sensação de afastamento da comunidade de origem (REVUZ, 1998).

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

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

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

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

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

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

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

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

Diante disso, é possível observar por meio do gesto analítico empreendido em R3 que, apesar da ilusão de pertencimento e completude que se instaura no índio surdo sob o uso de línguas estrangeiras, a identidade de IS1 permanece incompleta, em processo, em formação, sobretudo, devido a (des)identificação provocada pelo embate entre línguas e o ser/estar num entre lugar que lhe é

constitutivo. Assim, ao invés de falar em identidade como algo acabado, devemos vê-la como um processo em movimento e preferir o termo identificação, pois “só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos”. (CORACINI, 2003, p. 243).

Considerações finais

Apreende-se que as identificações acontecem sem que possamos determinar-lhes um conjunto qualquer de regras, podendo relacioná-las à existência de lacunas a serem preenchidas a partir de uma exterioridade que se vincula às concepções de alteridade e do prazer fantasiado da plenitude. Por meio da relação de IS1 com a língua Terena escrita, a língua portuguesa escrita, a Libras, é possível observar a forma com que o outro afeta a própria constituição do sujeito, o que acarreta a ilusão e o desejo de ser/estar na língua do outro, assumindo uma configuração fragmentária. O desejo de falar, compreender a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o “eu” estrangeiro, o próprio estranhamento.

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

Para Coracini (2007), estamos todos entre-línguas, imersos nas águas híbridas onde os limites são imprecisos e opacos e as fronteiras incapturáveis, intocáveis. Assim, as representações de língua materna e de língua estrangeira são construções sociais permeadas de ideologia e subjetividade. Nesse sentido, o sujeito ocupa diferentes identidades de acordo com diferentes contextos o qual se insere, mas também, durante esses deslocamentos, de posições ocupadas pelo sujeito, acontecem movimentos de tensão que podem gerar rupturas. Isso justifica o quanto o sujeito é heterogêneo e descentrado, assim como, o quanto a identidade do sujeito reflete os discursos que lhe perpassam. E, diante disso, compreende-se que a identidade do índio surdo passa a ser vista como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito.

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

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

Reflete-se ainda, que o embate identitário dos sujeitos surdos terena, frente o conflito que se estabelece no processo educacional de aprendizagem da(s) língua(s), se dá, sobretudo, por não ter um amparo legal em que as comunidades surdo-indígenas alcancem representatividade no ensino escolar, de modo que a cultura surda e a cultura da etnia estejam inseridas no ambiente educacional, uma vez que, a inserção do sujeito em uma cultura própria propicia o desenvolvimento e a afirmação de sua identidade.

Espera-se que, a partir dessa e de outras reflexões, se constitua uma educação plurilíngue e/ou translíngue para com esses sujeitos, já que os indígenas surdos convivem num ambiente linguístico permeado por quatro línguas, a língua de sinais emergentes, constituída no seio familiar, a língua indígena local, língua portuguesa na modalidade escrita e a Libras. Que pensemos para além do bilinguismo e debrucemo-nos em estudos que possibilitem a emergência que um fazer educacional que de fato contemplem os anseios dos sujeitos, em suas culturas, em suas línguas, com o devido respeito a cada instância de saber-poder e ao processo de constituição de um sujeito surdo indígena e não mais surdo ou indígena.

Que políticas linguísticas atentem-se para caso como esses, em que a discursivização legal os apaga, ignora sua identidade constitutiva, ignora suas origens, (re)colonizando-os à moldura pré-formatadas de um sistema educacional de línguas de prestígio, da cultura hegemônica, relegando aos surdos indígenas um espaço muito além da margem. Uma dupla exclusão. À margem da margem, pois só podem ser dignos de serem cidadão quando narram-se na/pela língua do outro (surdo branco, ouvinte branco), sendo considerado minoria da minoria. Que lhes sejam concedidos o direito de existirem, de serem cidadãos, de pertencerem a um lugar para chamar de seu, com sua língua e cultura.

Referências

ALBRES, N. A. 2011. História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande, 2005 – MS.

- AUTHIER-REVUZ, J. 1990. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene Cruz e W. Geraldi. Caderno de Estudos Linguísticos, n. 19. Campinas: Editora Unicamp, 1990, p. 25-42.
- BAUMAN, Z. 2005. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BHABHA, H. K. 2001. O local da cultura. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BRASIL. 2014. Relatório sobre a política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Brasília: MEC/SECADI.
- _____. 2005. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- _____. 1996. Lei Federal nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF.
- _____. 1991. Portaria nº 559, de 16 de abril de 1991. Brasília, DF: MEC.
- _____. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado.
- _____. 1973. Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. Brasília, DF.
- _____. 1961. Lei Federal nº 4.024/61, 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF.
- CAVALLARI, J. S. 2011a. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (org.) Bilinguismos: Subjetividade e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Campinas, SP: Pontes.
- _____. 2011b. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J. R. F.; GHIRALDELO, C. M. (org.) Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras) leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes.
- CORACINI, M. J. F. 2011b. Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão (Identidade, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes.
- _____. 2007. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2003. Identidade & discurso (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora Unicamp: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- DALCIN, G. 2006. Um estranho no ninho: estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In.: QUADROS, R. M.(org.). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 186-215.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
- FERREIRA BRITO, L. 1989. Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: Editora da Unicamp, v.3, n.14 p.90 - 100 jul./dez.
- FOUCAULT, M. 2007. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [Trabalho original publicado em 1969].
- _____. 1997. Os anormais. In: Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 59-68.
- _____. 1996. A ordem do discurso. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, [Trabalho original publicado em 1972].
- _____. 1987. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. R.Ramalhete. Petrópolis: Vozes.
- KARNOPP, L. B. 1999. Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre.
- MASCIA, Márcia. A. A. 2014. Do corpolingüagem ao corpo-escrita: Mal-estar-entre-línguas e modos de identificação de um surdo. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. e MASCIA, M. A. A. Mal-estar na inclusão: como (não) se faz. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 299-316.
- _____.; SILVA JUNIOR, A. 2014. A construção d identidade do sujeito surdo nas entre-línguas: orais e espaçovisuais. 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.

- MUSSATO, Michelle S. (2017) 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.
- ORLANDI, E. 1999. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. São Paulo: Pontes.
- PÊCHEUX, M. 1990. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET F.; HAK, T. (org.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. L. 2006. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis, UFSC.
- PORTO, A. M. 2012. *Um olhar discursivo sobre as representações de língua e linguagem dos professores Terena*. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.
- QUADROS, R. M. 1997. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- RAMOS, M. A. da S.; LIMBERTI, R. de C. A. P. 2013. *Trajetória da educação escolar para indígenas: o percurso de construção de sentido*. In: LIMBERTI, R. de C. A. P.; GUERRA, V. M. L.; NOLASCO, E. C. (org.). *Olhares sobre a constituição do sujeito contemporâneo: cultura e diversidade*. Dourados: Editora UFGD.
- REVUZ, C. 1998. *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.
- RIGHI, E. 2011. *Numa babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo*. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. (org.). *Bilinguismos: subjetivação e identificação nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 235-259.
- SACKS, O. W. 1998. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, D.; SOBRINHO, M. de L. E. 2010. *Educação escolar indígena: a língua terena e suas nuances*. In: ROSA, A. M.; SOUZA, C. C. de; SILVA, D. (org.). *Povos indígenas: mitos, educação escolar e realidade histórico-cultural*, Campo Grande: UFMS.
- SKLIAR, C. 1998. *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Meditação, 1998.
- STOBEL, K. L. 2009. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC.
- TAVARES, C. N. V. 2010. *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.
- VILHALVA, S. 2012. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado – Centro de Comunicação e Expressão). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.