



O CONFLITO LINGUÍSTICO E IDENTITÁRIO DO SUJEITO SURDO TERENA: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Michelle Sousa Mussato
(PPGLetras/UFMS)

Claudete Cameschi de Souza
(PPGLetras/UFMS)

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1987, 1990; 1996; 1999) inscritas no campo multifacetado da Política Linguística, com atenção especial às relações de força que se instauram na situação linguístico-cultural dos surdos terena. Para tanto, de modo transdisciplinar, as contribuições teóricas de autores que se preocupam com análise de língua(s), identidade(s)/identificações e cultura(s) dos sujeitos. Partimos de observações organizadas a partir de estudos acerca da Linguística Aplicada (MAHER, 2007), discussões sobre políticas e planejamentos linguísticos (CALVET, 2007) e nos apoiamos na Análise do Discurso de origem francesa (CORACINI, 2003, 2007), e no método arqueogenealógico 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.

Palavras-chave: Política de língua(s). Surdo terena. Entre-línguas.

THE LANGUAGE CONFLICT AND IDENTITUDE OF THE TERENA DEAF SUBJECT: A REFLECTION ON LANGUAGE POLICY

Abstract: *This work seeks to consider about the relations of knowledge-power (FOUCAULT, 1987, 1990; 1996; 1999) inscribed in the multifaceted field of Linguistic Politics, with special attention to the relations of force that express the linguistic-cultural situation of the Terena deafs. For such, in a transdisciplinary way, the theoretical contributions of authors who care about the analysis of language(s), identity(ies) / identifications and culture(s) of the individuals. Starting from observations organized from studies of Applied Linguistics (MAHER, 2007), discussions of language politics and planning (CALVET, 2007) we will use by base The French Discourse Analysis (CORACINI, 2003, 2007), and archaeon genealogical of Foucault (1990) to organize our concept of interpretation, in view of the (de)(re)territorialization and (de)identifications process.*

Keywords: *Language(s) politics. Terena Deafs. In between languages*

Introdução

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), questionamos 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.

1. 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 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 normalizante da língua portuguesa, da sociedade branca.

O terena é uma língua indígena classificada como pertencente à família linguística Aruák ou da Família Arahucana, 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.

2. Alinhavos teórico-metodológicos

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 no método arqueogenealógico 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”.

3. Incursão analítica¹: Cultura e língua no agenciamento da representação de si

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...

¹A incurção 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.

na escola da aldeia Cachoeirinha que **não** me permitiram estudar... **isso** me entristecia / eu chorava [...] **isso** me deixava muito **triste**...

No percurso analítico de R1, empreende-se que 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.

Compreende-se que esse sujeito tende a ser inscrito na margem da margem, em face de sua dupla condição de pertencimento, não reconhecido, 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.

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

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**...

Em R2, o sujeito-enunciador, dentro de uma formação discursiva pedagógica de exclusão que o pune por não ser como os outros, utiliza-se de expressões negativas ao descrever suas experiências no ensino regular, com o uso do item lexical **nada** para explicitar sua incompreensão, tanto dos conteúdos ministrados em sala e as constantes

reprovações anuais, mesmo se esforçando para compreender as atividades copiadas da lousa. Neves (2000, p. 533) ressalta que “uma palavra indefinida não necessariamente é indeterminada”, levando-nos a refletir que, para IS2, o termo indefinido **nada** representa a desvalorização de seus esforços em participar das aulas, copiar as atividades dadas, bem como a evidente exclusão diante de sua incompreensão e constantes reprovações sem uma explicação que lhe fizesse sentido.

O fato de se representarem com recorrência como “ignorante” faz emergir como efeito de sentido que tal representação expressa um não lugar para os surdos terena, um não lugar para a língua que traz da mãe, um não lugar para a memória discursiva que os constituem, um não lugar para a identidade que acreditava ter. E, ainda, ao introjetar a representação de ignorante por não ter o domínio da língua do o(O)utro², demonstra que o processo de constituição identitária desses sujeitos oscila entre o “anormal” e a ficção de si, de modo que adentrar no universo linguístico-cultural do branco surdo, por meio da Libras, promoveria uma (des)construção de si, diante do outro.

Tendo em vista a política linguística que determina o uso da Libras como meio de transmissão dos saberes linguísticos e culturais (Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5626³) observamos que a Libras, além de ser vista como um dispositivo de in(ex)clusão, é tida pelos sujeitos enunciadorees como a “salvação da pátria”, como a ponte que lhes permite transitar (mesmo que ilusoriamente) entre os territórios marcados pela subalternidade (ser índio, ser surdo) e o gozo de se sentir inserido à sociedade hegemônica por meio da aquisição da língua portuguesa escrita (ser como o branco, ser como o ouvinte).

Em meio a formações discursivas pedagógicas e de exclusão inscritas no dispositivo ideológico de poder (FOUCAULT, 1999) por meio da eleição de uma cultura como dominante pela instituição escolar, os surdos terena se veem impossibilitados de ocupar, socialmente, um lugar de representatividade e poder, uma vez que, sob um processo de hierarquização, tanto do saber quanto do sujeito, expresso pelas práticas pedagógicas e pela língua do outro, os procedimentos didáticos praticados na escola, estigmatizam a “ignorância” de alguns para enaltecer a excelência de outros.

² O Outro (com inicial maiúscula) é um “termo utilizado por Jacques Lacan (1998) para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 558 apud BRITO, 2010, p. 80).

³ Exemplo de um político de planejamento de status e corpus da gestão in vivo e vitro, partindo do atendimento às reivindicações do movimento surdo por reconhecimento linguístico, cultural e identitário dos surdos brasileiros.

O que levou os índios surdos a se representarem, diante do outro/escola (entendido aqui como lugar de coerção e de construção de subjetividades – FOUCAULT, 1987), sob a condição de ser um sujeito reprovado, pois se deparam com a falta, com a incompletude, comparados aos outros que mudam de série, que sabem a língua portuguesa na modalidade oral, que são atendidos pelo professor, que conseguem “tudo” por serem “normais”, “brancos”, “ouvintes”.

A escola é produtora de subjetividades, por meio de dispositivos de poder, formas de saber, práticas linguístico-culturais estabelecidas de um padrão “normal”, homogeneizante, que sanciona condutas punindo os desvios, sem o pretexto de sanar as “imperfeições”, ou qualificar os menos favorecidos, mas, diferenciá-los dos “normais”. Essa postura favorece o sentimento de não pertencimento decorrente da desvalorização social, cultural e etnolinguística, em que o poder normalizador e os dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1987) acarretaram no apagamento das singularidades dos sujeitos surdos terena, deixando-os à margem da sociedade hegemônica por não corresponderem à norma do ambiente social branco, devido a sua condição de surdez e ao seu fenótipo e, dessa forma, são alocados à margem da margem na sociedade por não possuir a identidade “admirada” do branco ouvinte.

Uma vez que a escola privilegia a língua portuguesa como língua hegemônica, inclui a Libras como língua do surdo. A instituição só trabalha a cultura terena 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 translínguístico. 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. Observa-se também que a atuação pedagógica do professor assume uma natureza fragmentária, dimensionando, de forma reduzida, diluída e simplificada, a relação do surdo com a aquisição do conhecimento linguístico-cultural na instituição escolar, não lhes oportuniza 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 languageiro, a (in)compreensão dos sentidos, o embate identitário). É que, no caso da educação dos surdos terena, parece haver uma relação de submissão à 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.

(In)conclusões

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 um 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

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

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.

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

CORACINI, M. J. F. **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora Unicamp: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

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

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

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

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

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

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, M. S. **O que é ser índio sendo surdo?:** um olhar transdisciplinar. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS Três Lagoas, 2017.

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

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.