



A (IN)EXISTÊNCIA DO SUJEITO SURDO TERENA FRENTE ÀS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Michelle Sousa Mussato¹
Claudete Cameschi de Souza²

Resumo: Ao entendermos que as políticas públicas versam sobre as políticas linguísticas, vemos que seu engendramento se firma sob o objetivo de disseminar a língua colonizadora, delimitando, organizando e silenciando os espaços de enunciação das línguas colonizadas. Isso se dá sob relações de poder que categorizam uma língua como hegemônica, representando as demais línguas pré-coloniais de povos autóctones, de sujeitos fronteiriços, de imigração, como minoritárias. Tendo em vista que não há uma prática discursiva que legitime a condição do sujeito surdo terena frente ao processo de constituição identitária, buscamos, como objetivo, compreender como a aplicabilidade das políticas linguísticas considera a (in)existência do sujeito surdo indígena e/ou garante a ele o direito linguístico cultural devido. Para tanto, pautamo-nos no aporte teórico transdisciplinar que comporta estudos advindos da Análise do Discurso de origem francesa e nos alinhavos teóricos sobre Políticas Linguísticas na tentativa de escavar as regularidades identificadas na dispersão do discurso dispostas nas entrevistas gravadas/ filmadas com os surdos indígenas de etnia Terena do município de Miranda/MS.

Palavras-chave: Política Linguística. Surdo indígena. Conflito linguístico.

THE (IN)EXISTENCE OF THE DEAF SUBJECT TERENA IN FRONT OF LINGUISTIC POLICIES

Abstract: *When we understand that public policies are about linguistic policies, we see that their engendering takes place under the objective of disseminating the colonizing language, delimiting, organizing and silencing the spaces of enunciation of colonized languages. This takes place under power relations that categorize a language as hegemonic, representing the other pre-colonial languages of indigenous peoples, border subjects, immigration, as minorities. Bearing in mind that there is no discursive practice that legitimizes the condition of the terena deaf person in the face of the identity constitution process, we seek, as an objective, to understand how the applicability of linguistic policies considers the (in) existence of the indigenous deaf subject and / or guarantor to him the cultural linguistic right due. For this purpose, we are guided by the transdisciplinary theoretical support that comprises studies arising from Discourse Analysis of French origin and in the theoretical guidelines on Linguistic Policies in an attempt to excavate the regularities identified in the dispersion of the discourse arranged in the recorded / filmed interviews with indigenous deaf people from Terena ethnicity from the municipality of Miranda / MS.*

Keywords: *Discourse Analysis. Linguistic Policy. Indigenous deaf. Linguistic conflict.*

¹ UFMS, Câmpus de Três Lagoas, MS. Graduada, Mestre e Doutoranda em Letras e Tradutora/Intérprete de Libras. ORCID: 0000-0002-7664-2283. E-mail: michellemussato@hotmail.com.

² UFMS, Câmpus de Três Lagoas, MS. Graduada em Letras e Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação, atua na graduação, Pós-graduação (mestrado e doutorado) em Letras (PPG-LETRAS) e Mestrado Profissional em Letras (Prof-Letras). ORCID: 0000-0001-6073-5576. E-mail: claudetecameschi@gmail.com.

Considerações iniciais

Componente de uma pesquisa para doutoramento, este trabalho é uma construção analítica em que se observa um conflito linguístico-identitário da comunidade surda indígena de etnia terena de Miranda/MS, pois foi identificado o atravessamento de quatro línguas na constituição histórico-social-cultural desse sujeito.

Aspectos ideológicos³ e relações de saber-poder (FOUCAULT, 1996) que ditam as práticas discursivas para o processo de ensino-aprendizagem de um sujeito surdo e de um sujeito indígena, advêm de políticas linguísticas que visam sua inclusão em um processo de desenvolvimento educacional, conferindo-lhes respeito à sua língua e à sua cultura. Porém, que o construto das políticas linguísticas parece não observar a singularidade subjetiva de um surdo terena e como seu desempenho acadêmico é impactado, na relação dos sujeitos com o outro (seus pares e o branco⁴) e na relação consigo, mediante forma de representação.

Neste artigo, buscamos compreender como a aplicabilidade de políticas linguísticas considera a (in)existência do sujeito surdo indígena e/ou garante a ele o direito linguístico cultural devido. Subdivido em seções apresentamos aos leitores uma breve explanação sobre a significação de política e planificação linguística. Em seguida, reunimos algumas legislações que versam sobre o processo educacional de indígenas e de surdos. Por conseguinte, interpretamos as inquietações geradas pelo conflito linguístico identitário sentido pelos surdos terena e advindo das políticas que regem seu fazer educacional.

1. Política e planificação linguística: (re)significação da(s) língua(s)

Consideramos necessária a problematização das (des)estabilizações de sentido acerca da política e planificação de línguas na composição e (re)afirmação de um construto (ideológico) em defesa da(s) língua(s), a partir da compreensão do *corpus* e *status* linguísticos que se estabelece(ra)m via contato entre línguas, Estado e sociedade.

³ Por considerarmos que a ideologia é um conjunto de representações dominantes em uma classe dentro da sociedade e determina a linguagem por estabelecer uma relação entre a representação e a língua (GREGOLIN, 2004), o emprego do termo agrega às reflexões empreendidas, pois uma sociedade possui várias “formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1990) e cada uma delas corresponde a uma “formação discursiva” (FOUCAULT, 1996). Tal noção permite rastrear efeitos de sentido outros quando observada as condições de produção do dizer.

⁴ Usamos o termo “branco” para nos referir a todos que não se autodeclaram indígenas (HALL, 2002).

Calvet (2007, p. 22) conceitua política linguística a partir da categorização de intervenções na língua; nas relações entre as línguas; língua e sociedade, decorrente de políticas públicas. Significada pelo binômio planificação linguística, temos a representação referente à correspondência das escolhas na relação entre língua(s) e sociedade com foco na implementação prática dessas escolhas.

Subdividida em dois eixos interligados, entendemos que a política linguística está voltada a uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a representação gráfica de uma língua, sua hierarquização formal. No segundo eixo, o planejamento linguístico se volta para a implementação das decisões sobre a língua por meio de estratégias políticas, influenciando o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e ao uso dos códigos linguísticos, distinguido entre planejamento de *corpus* e planejamento de *status* (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2016).

Calvet (2007) e Oliveira (2016) asseveram que o planejamento de *corpus* se relaciona às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização etc.) e o planejamento de *status* se relaciona às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com outras línguas.

Entendemos, portanto, que a emergência de uma política linguística resulta de uma tentativa de organização das práticas significativas e das forças sociais que se entrelaçam em um dado momento sócio-histórico-cultural-ideológico. Observar e analisar a instauração de uma política linguística é buscar compreender o modo de funcionamento da complexidade histórico-linguística, uma vez que essa complexidade constitui as condições materiais que garantem a tomada de posição das instâncias de poder que regulam/regulamentam as práticas languageiras/discursivas, por meio da formulação de ações político-administrativo-pedagógicas.

Assim, políticas linguístico-educacionais são constituídas por domínios referentes aos planejamentos de *corpus* (forma) e de *status* (promoção) de uma língua e que (re)afirma um determinado posicionamento ideológico do Estado e da academia. Por meio da organização de ações para a efetivação dessa política (pública/linguística), reúne-se, a seguir, um recorte jurídico-educacional das legislações que versam sobre o processo educacional de surdos e indígenas a partir da premissa da “valorização” da(s) língua(s) mediada na aplicação didática de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

2. Questões de língua, educação e identidade

Observamos 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).

Organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas unem-se para o estabelecimento de políticas públicas e linguísticas por meio de ações de cunho educativo, a partir da 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 a criação de processos próprios de aprendizagem. Diante disso, a escola indígena torna-se a principal ferramenta de autodeterminação desses povos.

Os artigos 78 e 79 contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 preconizam que é dever do Estado oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, para que se fortaleçam as práticas socioculturais e a língua materna em cada comunidade indígena, oportunizando a recuperação de sua memória histórica e reafirmando sua identidade, permitindo, assim, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Documentos vêm sendo criados, a partir de então, para garantir aos indígenas uma educação específica e diferenciada⁵, e, nesses documentos, o professor indígena é categoria necessária ao novo modelo de escola.

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.

⁵ No âmbito Federal, o Plano Nacional da Educação – Lei nº 10.172/2001; o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentada pela Resolução nº 03/CNE/99; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002) (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 139).

A meta aqui estabelecida é que os povos indígenas sejam ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola que preferem e que eles mesmos conduzam a gestão e os processos educativos, de modo que possam discutir, propor e realizar seus próprios modelos e ideais de educação escolarizada, conforme seus interesses e necessidades.

Questionamos, porém, onde o índio surdo está em meio a tudo isso, pois em nenhuma das legislações que tratam sobre o indígena vemos esclarecido o trabalho que precisa ser desenvolvido para as especificidades de um indígena que é surdo.

Em outra vertente, é no ano de 2002 que se inaugura uma política linguística voltada à educação de surdos, oficializando a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como “[...] forma de comunicação e expressão [...] de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Esse posicionamento político (linguístico) é legitimado pelo Decreto nº 5626/2005 que explicita as formas institucionalizadas de difundir e apoiar o uso da Libras, o dever de garantir a inclusão dessa língua nos cursos de formação educacional e prescrição de que a Libras “[...] não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2005).

A comissão organizadora do *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (BRASIL, 2014) é um marco para estudos de planificação linguística, pois busca trazer uma compreensão social mais ampla da resignificação do que é ser surdo e de quais demandas de atendimento especializado necessitam os surdos com outras singularidades.

Ao esclarecer que “[...] a Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial” (BRASIL, 2014, p. 6), destacando a distinção das duas modalidades de ensino, o presente documento enaltece a necessidade de o estudante surdo ser categorizado a partir de outra política de língua atentando-se à constituição linguístico-cultural que detém. Disso cabe a necessidade da implementação de uma educação bilíngue regular que atenda às distintas possibilidades de ser surdo, em que se priorizem a Libras como língua materna e o português escrito como segunda língua.

Enquanto gesto mobilizador de planificação e política linguística, o relatório traz orientações sobre o sistema de avaliações educacionais e institucionais, bem como estipula metas operacionais e recomendações para garantir uma educação bilíngue de surdos entre as escolas especializadas e regulares. E reforça: “A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue” (BRASIL, 2014, p. 13).

Nesse relatório, observamos que a “inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades”, de modo a enfatizar que a cultura surda e “a pedagogia do surdo, 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).

Isso nos faz refletir que, mesmo diante de mudanças e “avanços” prescritos no documento, não se observa em nenhum discurso oficial, legitimado por meio de decretos e leis, em políticas públicas/linguísticas, a observação do processo educacional dos sujeitos surdos que são indígenas, como é o caso dos terena surdos.

3. O que é ser índio sendo surdo?: perseguindo sentidos

SURDO TERENA 2: [...] os professores não sabiam Libras... eles oralizam só... falam mostram aos colegas... mostram o conteúdo pra mim... eu pedia explicação das palavras mas eles não sabiam me explicar o que eu não sabia do português [...] os professores... não me entendiam...

SURDO TERENA 1: [...] 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...

Os trechos transpostos acima são recortes das entrevistas concedidas por dois irmãos surdos terena do Posto Indígena de Cachoeirinha (Miranda/MS) que relatam sobre suas experiências no processo educacional (escolas municipais e estaduais urbanas) para a pesquisa de mestrado e doutorado. E, o processo de transcrição de suas narrativas segue em conformidade com a Normal Oral Urbana Culta - NURC⁶ (MUSSATO, 2017).

Na dissertação, problematizamos o processo de constituição identitária dos surdos terena por meio de narrativas de si e do outro, pela subjetividade do sujeito em descrever como se vê, como vê o outro (seus pares e o branco) e como acredita que o outro o vê (seus pares e o branco), sendo índio e surdo. Isso se deu a partir do arcabouço

⁶ NURC é um projeto que visa ao estudo da fala via documentação sonora com dados que respeitam as diferenças culturais, por meio de critérios que assegurassem o controle de variáveis. Utilizamos, nesses relatos, as regras de transcrição e marcação de pausas, de modo a rastrear os processos subjetivos do ato de enunciação.

teórico da Análise do Discurso de origem francesa, que transdisciplinarmente, associou-se às contribuições dos estudos culturalistas e da arqueogenealogia foucaultiana (MUSSATO, 2017).

Faz-se necessário informar que ST1 (Surdo Terena) é o quinto filho da família, sendo o primeiro a nascer surdo e, posteriormente, a família teve mais um casal de filhos também surdos, entre eles, ST2. Em idade escolar, ST1 foi matriculado na Escola Indígena localizada em sua aldeia, onde seus quatro irmãos ouvintes já estudavam. Porém, antes de findar a primeira semana de aula, sua mãe é informada pela professora que a escola não dispunha de recursos para atender um surdo, então, que não o levasse à instituição.

Devido às barreiras de comunicação estabelecidas pelo fato de não saber falar a língua portuguesa, a mãe dos surdos terena só consegue matricular os seus três filhos em uma escola municipal no centro urbano de Miranda, após seis anos de procura. Com idades díspares em relação aos demais alunos, os três surdos terena, em especial, os sujeitos-enunciadores do recorte acima, tiveram seus corpos marcados pela in(ex)clusão propiciada pela(s) política(s) linguística(s).

O embate entre línguas, entre culturas, (des)(re)territorializa esses sujeitos que, habitando territórios diversos, línguas diversas, veem-se pelo olhar do o(O)utro⁷, como o sujeito da falta, incompleto, “sujeitos sem língua” (DALCIN, 2006, p.212). ST1 sente em seu ser a rejeição da língua que traz de casa, dos onze anos de comunicação com a família e a chegada dos outros irmãos surdos.

De acordo com Coracini (2011), a língua materna é aquela que advém da língua da mãe, do Outro, que submete os sujeitos à inserção da/na cultura. E, segundo a premissa defendida pelas políticas linguísticas, o processo educacional deve ocorrer a partir do uso da língua materna dos sujeitos. Porém, observamos que os surdos terena não se sentem pertencentes ao território onde estão inseridos, que a língua de sinais que traz de casa, de toda sua vivência, não tem lugar na escola e nos demais contatos socioculturais, fazendo emergir um conflito identitário, para além do embate linguístico.

ST2 relata sentir dificuldades nas relações professor-aluno devido ao conflito linguístico. Sentimento também observado por ST1 que faz emergir, via fio discursivo, o total apagamento de sua língua em detrimento da observância às diretrizes prestigiadas

⁷ O Outro, com inicial maiúscula, é um termo utilizado por Jacques Lacan (1998) para designar um lugar simbólico (o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente) que determina o sujeito, seja de maneira externa a ele, seja de maneira intra-subjetiva, em sua relação com o desejo.

por políticas linguísticas que apenas o veem como surdo, não como indígena. Enquanto a desidentificação se enaltece, o preconceito e discriminação se instauram tendo em vista que a escola não observa que ST1 e ST2 já possuíam uma língua de uso sociocultural que, devido à imposição da Libras como “sua” língua materna e da língua portuguesa em impetuosa competição com tal *status* silencia a força todos os saberes anteriores conquistados.

Destacamos que além o silenciamento da língua de sinais terena⁸, a língua materna de sua família e todos os aspectos culturais e ideológicos que advêm dessa língua não são aproximados na instituição escolar, de modo que diversidade parece não habitar esse território, nem parece ser digno de respeito à diferença, uma vez que o preconceito para com os surdos terena parece não ser apenas pela diferença linguística, pois ST1 relata sentir-se “um nada”.

Notamos que o surdo terena é atravessado por quatro línguas: a língua de sinais terena, a língua terena, a Libras e a língua portuguesa. Cada uma delas possui uma inscrição em relações de poder preconizadas e legitimadas via políticas linguísticas. O embate entre línguas gerenciado por relações de força inscritas em poderes marcados historicamente, possibilita o gesto interpretativo de uma reverberação da colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2001) frente a subjetivação dos surdos terena.

Enaltece-se a abissalidade do “nós” e “eles”, em que surdos, indígenas e surdos terena, pertencem ao “lado de lá da linha”, na condição de “eles”, os que estão margem da sociedade hegemônica, sem espaço de significação e representação do “lado de cá da linha”, onde, ao centro, somente determinados saberes são validados e aceitos, para se manter a hegemonia das relações (SANTOS, 2007).

⁸ Em pesquisa de doutoramento Soares (2018) identifica que a língua de sinais utilizada pelos surdos terena tem características que lhe conferem o *status* de língua autônoma, e não uma variação da Libras.

Considerações (in)conclusivas

Faz-se necessário que todos nós, pesquisadores e agentes instituidores de políticas públicas, dediquemo-nos a lançar um olhar mais crítico às políticas linguísticas que pretendem apoiar as causas de (sobre)vivência dos povos “minoritários”. Desse modo, esperamos que nossas ações não se pautem em tendências de dominação por meio da integração, homogeneização, “catequização”, “civilização” e assimilação cultural, como no período colonial e imperial, impondo valores alheios e negando identidades diferenciadas. Urge revermos conceitos fossilizados nas condutas socioeducacionais, pois, enquanto tratarmos da pluralidade linguístico-cultural como ilhas isoladas, muitas línguas e culturas serão extintas devido às (i)nova(dora)s estratégias de colonização que assimila(m) a cultura, a língua, a identidade do outro, resultando a (in)existência de sujeitos, como o surdo terena.

Referências

BRASIL. **Relatório sobre a política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui a temática indígena ao currículo da rede de ensino**, Brasília, 2008.

_____. Decreto n. 5.626 - **Regulamenta a Lei no 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Reconhece a Libras como língua oficial do país**, Brasília, 2002.

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

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

CORACINI, M. J. F. **Identidades silenciadas e (in)visíveis**: entre a inclusão e a exclusão. Campinas: Pontes, 2011.

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

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2002.
- LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- MUSSATO, M. S. **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 – CPTL, Três Lagoas, 2017. 175 f.
- PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Pontes, 1990.
- OLIVEIRA, G. M. de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2001, p.118-142.
- RAMOS, M. A. da S.; LIMBERTI, R. C. A. P. Trajetória da educação escolar para indígenas: o percurso de construção de sentido. In: LIMBERTI, R. C. A. P.; GUERRA, V. M. L.; NOLASCO, E. C. (orgs). **Olhares sobre a constituição do sujeito contemporâneo: cultura e diversidade**. Dourados: Editora UFGD, 2013.
- SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos estud.* - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.
- SOARES, P. A. S. **Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usadas pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara**, 2018.