



## GOVERNAMENTO E POLÍTICA(S) DE LÍNGUA(S) DA/NA (IN)EXISTÊNCIA DO SUJEITO SURDO-INDÍGENA DE ETNIA TERENA

Michelle Sousa Mussato  
(UFMS/PPG-Letras)<sup>1</sup>  
Claudete Cameschi de Souza  
(UFMS/PPG-Letras)<sup>2</sup>

**RESUMO:** É a partir da visada transdisciplinar da Análise do Discurso de origem francesa (CORACINI, 2003; 2007), agregada aos estudos foucaultianos (FOUCAULT, 2007; 1999; 1997; 1996) e aos estudos sulistas (ANZALDUA, 2005, SOUZA SANTOS, 2013), que buscamos problematizar os (efeitos de) sentido que a (falta de uma) política linguística exerce sobre o processo de constituição identitária do indígena surdo de etnia terena, do município de Miranda-MS. Estudos preliminares nesse processo de doutoramento nos permitiram observar que o índio surdo habita um entre-lugar (BHABHA, 2001) permeado por línguas e culturas diferentes, de modo a excluí-lo duplamente, tendo em vista que não há uma discursividade que o legitime como surdo terena. Temos por hipótese a compreensão de que a construção de uma política linguística transcultural destinada a esses sujeitos concede-lhes o devido respeito à(s) sua(s) língua(s) e cultura(s), promovendo sua inscrição em relações de saber-poder, sob um processo de resistência ao poder normalizador e normatizador que os invisibilizam, alocando-os apenas à margem da margem da sociedade. Para tanto, são analisados discursivamente dizeres de indígenas surdos e ouvintes de modo a escavarmos arqueogeneologicamente as marcas de in(ex)clusão contidas em sua subjetividade, identificando como os dispositivos de saber-poder constituem a estratégia de governo dos corpos, por meio do processo de colonização via língua(gem) e/ou amordaçamento de cultura(s).

**Palavras-chave:** Governamentalidade; Surdo terena; Política de línguas.

**RESUMEN:** Es del enfoque transdisciplinario del Análisis del Discurso de origen francés (CORACINI, 2003; 2007), agregado a los estudios de Foucault (FOUCAULT, 2007; 1999; 1997; 1996) y los estudios de la epistemología del sur (ANZALDUA, 2005, SOUZA SANTOS, 2013), que buscamos problematizar los (efectos de) sentido que la (falta de) una política lingüística ejerce sobre el proceso de constitución de identidad de los indígenas sordos Terena, del municipio de Miranda-MS. Los estudios preliminares en este proceso de doctorado nos permitieron observar que el indio sordo habita en un “entre-lugar” (BHABHA, 2001) impregnado de diferentes idiomas y culturas, para excluirlo doblemente, considerando que no hay discursividad que lo legitime como sordo indígena Terena. Presumimos, por hipótesis, que la construcción de una política lingüística transcultural dirigida a estos temas les otorga el debido respeto por su(s) idioma(s) y cultura(s), promoviendo su inscripción en las relaciones de saber-poder, bajo un proceso de resistencia al poder normalizador y normatizador que los hace invisibles, asignándolos solo a los márgenes de la sociedad.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de pós-graduação em Letras da universidade de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora efetiva da Graduação e Pós-graduação em letras da Universidade Federal de mato Grosso do Sul - UFMS, câmpus de Três Lagoas.



Con este fin, los discursos de personas indígenas sordas y oyentes son analizados de manera discursiva por subscreverse en un proceso excavar arqueológicamente las marcas de in(ex)clusión contenidas en su subjetividad, identificando cómo los dispositivos del saber-poder constituyen la estrategia de governmentación, a través del proceso de colonización por lengua(gen) y/o hace por amordazar sus culturas.

**Palabras-clave:** Governamentalidade; Sordo Terena; Política de lenguas.

### **Concepções introdutórias**

Com o objetivo de problematizar os (efeitos de) sentido que a (falta de uma) política linguística exerce sobre o processo de constituição identitária do indígena surdo de etnia terena, do município de Miranda-MS, iniciamos por uma reflexão sobre as políticas linguísticas que versam sobre o fazer educacional de surdos e de indígenas. Faz-se necessário ressaltar que as legislações educacionais marcam uma distinção significativa para com o processo educacional e identitário/identificatório desses sujeitos, fabricando corpos governáveis, cujas relações de saber-poder se inscrevem em formações discursivas que se entrelaçam, visando uma inclusão que ainda é excludente.

Ao observar como se dá o processo de constituição identitária do sujeito indígena de etnia terena surdo, compreendeu-se que se estabelece um conflito próprio da condição de entre-lugar (BHABHA, 2001), ao qual se encontram e/ou são relegados. Nesse entre-lugar destacam-se os embates entre línguas e entre culturas que, por vezes, afetam sua subjetividade, ocasionando num conflito identitário/identificatório. Assim, como parte de uma pesquisa inicial de doutoramento que dá continuidade às reflexões empreendidas no mestrado, este trabalho traz discussões sobre quais políticas linguísticas foram adotadas para a educação dos surdos terena e como a subjetividade desses sujeitos foi afetada, via análise das representações que os índios surdos fazem de si, do outro e da(s) língua(s) que os permeiam, constituem.

Ressalta-se que o gesto interpretativo das representações de si e do outro podem ser visualizados na íntegra a partir do capítulo III do trabalho de Mussato (2017), e que, apenas alguns recortes são mencionados neste trabalho, devido ao limite de páginas orientado pela revista. Acresce-se ainda que, neste instante, possibilidades outras de sentido estão sendo percorridas, de modo que o gesto analítico anterior não será idêntico ao que é apresentado agora, pois, devido a nova configuração de objetivos, volta-se o olhar para um novo processo de escavação arqueogenealógica (FOUCAULT, 2007), buscando regularidades que impliquem na descontinuidade intradiscursiva, que produz sentido acerca da (falta de uma) política linguística ao qual os surdos terena (não) são inscritos.



### **Construto identificatório das condições de produção do dizer e do(s) sujeito(s)**

Nascidos em uma família que considera o uso da língua étnica como marca identitária e cultural, como território próprio para sua reafirmação subjetiva, como povo, nação terena, os três sujeitos surdos presentificam um universo linguístico muito singular em sua pluralidade. Constituída por uma mãe professora, um pai lavrador, uma família de tios e avós que os cercam com muita proximidade, os três surdos indígenas possuem mais quatro irmãos ouvintes.

O ideal imaginado para o processo de educação escolar desses sujeitos, pensado pela família, em observância à legislação brasileira, é que os indígenas surdos se matriculassem na mesma escola indígena em que seus irmãos ouvintes foram matriculados, onde sua mãe ministra aulas. Porém, conforme relatos da mãe, ao matricular seu primeiro filho surdo, após uns cinco dias de aula, ao deparar-se com a professora de seu filho a presente conversa se estabelece: **ai a professora de... dele me chamou né:: ai eu fui lá... quando cheguei lá ela me perguntou se ele falava né:: eu falei que não... é surdo... eu falei que sim... a:: então eu não tenho condição de dar aula pra ele... não manda mais ele amanhã...** (recorte retirado da entrevista realizada com a mãe).

Nesse instante, a mãe dos surdos terena nos informa que seu filho surdo mais velho, em idade escolar, não vai mais para a escola indígena localizada em sua aldeia e a saga por encontrar uma escola que os aceite sendo surdos começa. Relata ainda sua dificuldade em matricular seus filhos em uma educação escolar urbana, pois, por não saber falar a língua portuguesa e tendo em vista que a escola indígena não os aceita por serem surdos, essa mãe passa cinco anos a procura de quem possa incluir seus filhos em uma escola.

Em relatos posteriores dessa mãe, de dois irmãos ouvintes e da entrevista concedida por dois surdos terena da presente família, observou-se que suas inscrições em uma rede educacional escolar urbana, distante do seu território indígena, favorece que o embate identitário/identificatório se intensifique. Isso se presentifica devido à(s) concepção(ões) de língua(s) materna(s) conferidas no fazer educacional para com esses sujeitos, nesse(s) território(s) cultural(is)-ideológico(s)-linguístico(s) (distintos).

Observa-se que o embate entre línguas e por consequência a constituição própria em habitar um entre-lugar (que se quer cultural, ideológico, social, identitário e linguístico) se dá a partir da premissa de qual é a língua materna a ser adotada no processo educacional escolar desse sujeito surdo terena, de quais aspectos socioculturais esse processo de ensino-aprendizagem estará



ancorado, e ainda, sob quais formações discursivas dever-se-ia contemplar o gesto educacional que melhor propiciará a inscrição dos surdo terena na ordem do discurso, na apropriação da tessitura das relações de saber-poder/resistência (FOUCAULT, 1996), que vá lhes conferir existência, visibilidade.

No subitem a seguir que se discute alguns aspectos ligados à adoção de política(s) linguística(s) para a “concretização” do fazer educacional dos sujeitos de pesquisa, para que se possa refletir, a posteriori, como tais condutas se inscrevem em estratégias de governamentalidade, em que dispositivos de biopoder e biopolítica fabricam sujeitos, corpos dóceis, a uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1999, 2007) que amordaça culturas, sob a pretensa de uma inclusão que se (re)(des)vela excludente.

### **Política(s) de língua(s): dispositivo de (de)colonização?**

Advindos de uma etnia pertencente à família linguística Aruak, os terena são remanescentes do subgrupo Chané-Guaná e Txané, oriundos do Gran Chaco, mais conhecido como Chaco Paraguai, que, no século XVIII, era uma região habitada apenas por índios na banda ocidental do Rio Paraguai, espalhados pelos contrafortes Andinos e na região do Chaco, e não eram submetidos à dominação colonial (LADEIRA, 1999). Depois que os portugueses e espanhóis invadiram e exploraram o Êxiva onde residiam os Guaná, os terena e os demais grupos indígenas se viram obrigados a descer o rio Paraguai em direção à atual cidade de Miranda, o que acarretou o contato com outros indígenas e com o branco<sup>3</sup>, uma vez que passaram a usar sua mão de obra como forma de garantir o estabelecimento das novas terras como pertencentes ao povo Guaná.

Como explica Ladeira (1999, p. 41) “os colonizadores tinham também intenção de criar grande amizade com os grupos indígenas para garantirem a sua posse da terra, mão-de-obra para lavouras de cana-de-açúcar, criação de gado e estruturação de vilas”. Esse contato intercultural estabelecido entre os Guaná e os brancos propiciou a articulação e a troca de conhecimentos, bem como o confronto dos grupos indígenas e colonizadores envolvidos nesse processo. A autora reforça que o povo Terena, entre todos os subgrupos pertencentes aos Guaná, foi o que se manteve mais afastado do contato com o colonizador europeu até o início da Guerra entre a Tríplice Aliança (Brasil,

---

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



Argentina e Uruguai) e o Paraguai, na antiga Província de Mato Grosso, na segunda metade do século XIX, em que houve um processo de profunda desestruturação da organização tradicional dos Terenas e seu território foi sendo diminuído progressivamente. Vargas (2003, p. 31) acrescenta que o território “é imprescindível para as sociedades indígenas, como lugar para sua reprodução física e cultural, compreende-se uma das razões pela qual os índios Terena envolveram-se na Guerra contra o Paraguai. Estavam em defesa dos territórios, motivo pelo qual organizaram-se para evitar as invasões externas”.

Ladeira (1999), explica-nos que o espaço territorial é o meio pelo qual as sociedades indígenas reelaboram sua cultura, sua política e sua economia, daí o interesse dos Terena em legalizar, os seus territórios junto ao governo, adotando as práticas dos brancos para estabelecer os seus limites, a sua terra indígena, conseqüente ao povoamento que se desenvolvia no sul de Mato Grosso. Em síntese, há nos terena um gesto de resistência ao poder-saber colonizador, mantendo em alguns de seus territórios o uso da língua étnica.

Observa-se que junto aos movimentos de independência político-jurídica do Brasil, a defesa do território nacional, frente as guerras de expansão territorialista, a implicação de uma política linguística que busca instituir aquilo que se compreende como “nação”, a língua oficial é legitimada e apregoada a todos os “cidadãos” brasileiros. Nisso, vê-se que a manutenção da língua étnica dentro das comunidades indígenas é gesto de resistência biopolítica, para que sejam respeitados os seus direitos a um território linguístico-cultural demarcado, sua identidade étnica (re)afirmada.

Nesse interim, deslocamentos discursivos são provocados de modo que processo educacional escolar indígena passa ter espaço, visibilidade, em que novas práticas se confluem gerando um movimento político, compreendido como acontecimento discursivo (FOUCAULT, 1996). Isso compreende dizer que novas práticas discursivas se inscrevem em formações discursivas, sobretudo na esfera educacional-pedagógica, possibilitando a existência dos sujeitos indígenas e surdos, enquanto sujeitos de direitos ao acesso ao ensino-aprendizagem em suas manifestações linguístico-culturais.

Ramos e Limberti (2013, p. 136) explicam que, em todo o processo da legitimação educacional indígena a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco importante, pois “serviu como alavanca em um processo de mudanças históricas para os povos indígenas do Brasil”. Novas ações de cunho educativo são propostas advindas de organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas, de modo a estabelecer relação com o Estado, permitindo uma ressignificação da



representação do indígena, passando a serem “considerados como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2008, p.16). É em seu artigo de número 210 que a Constituição Federal reconhece o direito dos índios de manterem sua identidade cultural, garantido pelo uso de suas línguas maternas e pela autonomia de criação de processos próprios de aprendizagem. Assim, a escola indígena torna-se a principal ferramenta de autodeterminação desses povos, uma vez que ao Estado é relegado o dever de proteger as manifestações culturais, assegurando-lhes o direito de serem sujeitos respeitados em sua organização social, seus costumes, suas línguas e tradições.

Visto o direito que a própria comunidade indígena tem sob o uso de sua língua materna e aos processos próprios de aprendizagem, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu o artigo 32, que se vê assegurada a necessidade dessa mudança. Por conseguinte, os artigos 78 e 79 contidos nas “Disposições Gerais” preconizam o dever do Estado em oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, de modo a fortalecer as práticas socioculturais e linguísticas em cada comunidade indígena. Isso oportuniza a recuperação da memória histórico-ideológica da etnia, reafirmando seus traços identitários/identificatórios ao permitir o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da/na sociedade nacional.

Por conseguinte, outros documentos vêm sendo criados para garantir aos indígenas uma educação específica e diferenciada<sup>4</sup>, 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 a incumbência exclusiva da Funai nesse trabalho, relegando a 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 busca a 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

---

<sup>4</sup> Acresce-se, ainda, sobre as legislações que determinam/legitimam a educação escolar indígenas, que há “No âmbito Federal, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 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).



diversidade linguística” (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 139). A meta seria a de 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.

Porém, resta ainda o questionamento: onde surdo terena se inscreve, se encontra em meio a tudo isso? Observa-se que não há, nas legislações que versam sobre o processo educacional intercultural indígena a alusão ao atendimento específico ao sujeitos indígena que é surdo, sobre qual a língua materna deve-se incidir o ensino-aprendizagem deles, como não se encontra, nas legislações sobre a educação de surdos, como se deve realizar o trabalho pedagógico específico com os indígenas surdos.

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 apoiar o uso e difusão [da Libras] (BRASIL, 2005, Art. 2) e o dever de “garantir a inclusão [da Libras] nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médios e superior”, acrescido da necessidade de prescrever que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2005, Art. 4).

Mesmo analisando a tessitura do percurso da educação de surdo<sup>5</sup> não se identificam direcionamentos políticos-linguísticos que pensem o fazer pedagógico para um surdo indígena.

---

<sup>5</sup> Construtos acerca da educação inclusiva para surdos: Constituição Federal do Brasil de 1967; Constituição Federal do Brasil de 1988; Declaração de Salamanca em as Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1994); Conferência Mundial sobre Educação para Todos; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei Estadual nº 1.693, de 12 de setembro de 1996; Lei 10.098 de dezembro de 2000; Lei nº



Observa-se que em 2014 organiza-se uma comissão de profissionais ligados à educação de surdos, junto às Secretarias de Educação Especial (SEESP) que posteriormente passa a se representar como SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, para elaborarem um relatório no intuito de levantar uma discussão de cunho político-público e linguístico, fomentando que a questão da surdez não deve mais ser inscrita na área da Educação Especial frente ao processo de escolarização

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 a comunidade surda, pois busca trazer à compreensão social mais ampla da ressignificação do que é ser surdo e de quais demandas de atendimento especializado necessitam: surdos cegos, os surdos autistas, os surdos com deficiência visual, surdos com deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades.

Enquanto gesto mobilizador de (novas) políticas linguística, o relatório explica que “a Educação Bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se 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). Esclarece que, como parte de uma comunidade linguístico cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda 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.

O relatório traz também orientações e explicações sobre o sistema de avaliações educacionais e institucionais, estipula metas e recomendações para garantir uma Educação Bilíngue de surdos entre as escolas especializadas e regulares. Traz especificações sobre 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. 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”, pois é possível compreender

---

10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005; o Decreto 5.626/2005 foi ratificado à luz do Decreto 6.949/2009 e pelo Decreto 7.611/2011; Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), (para mais informações ver MUSSATO, 2017, p. 20 a 34).



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).

Neste relatório, observa-se 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). 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. E provoca as instituições governamentais ao dissertar que 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.

Isso nos faz refletir que, mesmo diante de mudanças e “avanços” prescrito no documento, não se observa em nenhum discurso oficial, legitimado por meio de decretos e leis, a observação do processo educacional dos sujeitos surdos indígenas, como é o caso dos sujeitos pesquisados. Assim, até o momento, não foram encontrados discursos que assegurem a educação do índio surdo inscrito em uma língua que lhe seja materna e não madrasta (CORACINI, 2007), que lhe castra o pertencimento por impor-lhes uma língua que se quer “nacional”, homogeneizante em seu prestígio sócio interacional, em seu prestígio político.

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

Na tentativa de perseguir ao questionamento de qual seria língua que se configura materna aos surdos terena, para que se possa partir dela o processo de ensino-aprendizagem escolarizado dos sujeitos pesquisados, sua inscrição na ordem do discurso frente aos processos subjetivos de constituição identitária e cultural, em sua (re)afirmação étnica, utiliza-se dos estudos culturalistas, somando ao aporte teórico da Análise do Discurso de origem francesa, ao método arqueogenealógico de Foucault que se rastreia possíveis efeitos de sentido para a representação de



si, do outro e de língua(gem) acerca do surdo terena e do universo linguístico ao qual se (des)encontram.

Para este trabalho, acresce-se, de modo transdisciplinar, a necessidade de explorar, mesmo que timidamente, as postulações de estudiosos que configuram “Epistemologias do Sul” (SOUZA-SANTOS, 2013), por entender que algumas epistemologias eurocentradas não estabelecem uma ponte (re)significativa da representação dos sujeitos que não compõe o centro da sociedade. Como é o caso dos surdos indígenas de etnia terena que são marginalizados, subalternizados, sofrendo uma dupla exclusão (MUSSATO, 2017).

Estudos preliminares, apontam que o surdo terena habita um entre-lugar (BHABHA, 2001) permeado por no mínimo quatro línguas e suas culturas, fortalecendo o conflito linguístico constituído por um embate entre línguas e culturas que (des)(re)territorializa os sujeitos, que afeta sua subjetividade e ilusão de identidade, completude, pertencimento.

Como observado na seção de discussão anterior, as legislações preconizam políticas de línguas que precisam compor o fazer pedagógico dos sujeitos brasileiros, de modo separado, a saber: a) para o sujeito ouvinte brasileiro a língua materna a ser trabalhada no processo educacional escolar, aquela que lhe confere acesso ao saber, ao conhecimento, a sua vivência cultural se dá por meio da língua portuguesa, língua nacional/oficial; b) a partir das legislações específicas observa-se que para a (re)afirmação étnica e ao acesso cultural deve ser estabelecido pela língua materna da etnia, a língua utilizada pela comunidade indígena, bem como lhes é oferecido o acesso ao conhecimento da língua portuguesa; c) aos surdos considera-se sua língua materna a Libras, que possui uma estrutura visual-motora, com características culturais distintas, sem que isso substitua o acesso à língua portuguesa na modalidade escrita; d) onde está o espaço e o respeito à língua de sinais que emerge do contato etno-linguístico-cultural? O que é feito com a língua de sinais constituída no seio materno dos surdos terena que ficaram doze anos se constituindo sem contato com a Libras e com dificuldade de acesso à língua oral terena? Se não há contato com outras línguas de sinais, seria essa língua “emergente” uma variação? Mas variação de qual língua originária? Tendo em vista que as línguas orais se distinguem das visuo-gestuais, podem elas variarem uma da outra, em que uma seja a fonte primária da constituição estrutural linguística?

Todos esses questionamentos ainda não foram respondidos, tendo em vista a necessidade de estudos mais aprofundados e referências suportes que propiciem análises proficuas e assertivas quanto à educação de surdos indígenas. Ressalta-se que, em pesquisa acerca do processo pedagógico de



escolarização de surdos indígenas no Brasil poucas são as produções acadêmicas, sendo sua maioria vinculadas ao aporte teórico de descrição dos sinais indígenas que não se vinculam à variação linguística da Libras (BRITO, 1995 – etnia Urubu-Ka’apor; GIROLETTI, 2008 – etnia Kaingang; VILHALVA, 2009 – etnias Guarani-Kaiowá, Guató, Kadiwé, Kinikinau, Ofaé e Terena; COELHO, 2011 – etnias Guarani-Kaiowá; KUMADA, 2012 – discute sobre a distinção de sinais caseiros e língua de sinais; LIMA, 2013 – problematiza a necessidade de se estabelecer condições favoráveis à escolarização de surdos indígenas Guarani-Kaiowá; SUMAYO, 2015 – etnia terena; SOARES, 2018 – identifica os sinais terena como uma língua autônoma e não variação da Libras).

Em Mussato (2017), observa-se o processo identitário dos sujeitos indígenas surdos de etnia Terena alocado em um entre-lugar (BHABHA, 2001). O que ocasiona um embate entre línguas, entre culturas, devido às práticas discursivas inscritas em relações de saber-poder narradas pelo dizer e pelo olhar do o(O)utro. Sem que se observe que possuem uma língua de sinais construída no seio familiar, aqui entendida como a língua materna, pois é uma língua que emerge da necessidade de comunicação entre mãe e filhos, entre os irmãos. Sob um processo de escavação das regularidades (FOUCAULT, 2007) de dois surdos indígenas da Aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda/MS, observa-se que, ao falarem sobre sua inserção no processo de escolarização, eles marcam a inscrição na língua do outro, num mundo outro, condicionado pela necessidade do disciplinamento social (FOUCAULT, 1999) por meio do assujeitamento à língua “dominante”, língua oral portuguesa, somada à imposição da Libras como língua que lhe confere “salvação” (MUSSATO, 2017, p. 85 a 90).

É identificado a sensação dos surdos terena em ser/estar “ignorante” frente ao outro, indicando a não pertença, o não lugar que, por não saber língua de sinais (a exigida no ambiente escolar), representava como estar fora da língua e, dessa forma, estar fora da nação (sociedade hegemônica branca ouvinte, sociedade branca surda, sociedade ouvinte terena). O que lhes faz representarem a si como “perdidos”, “reprovados” (MUSSATO, 2017, p. 78 a 85), marginalizados por estarem num território que não é o mesmo habitado pela língua que possuíam (língua de sinais emergente/terena), 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, não oportuniza comunicação em casa, com sua família.

Ao introjetar a representação de ignorante por não ter o domínio da língua do o(O)utro, demonstra que o processo de constituição identitária dos surdos indígenas de etnia terena oscila entre o



“anormal” (FOUCAULT, 1997) e a ficção de si (ECKERT-HOFF, 2008), de modo que adentrar no universo branco surdo, por meio da Libras, promoveria uma (des)construção de si, diante do outro. A condição de exílio por meio da(s) língua(s) provoca deslocamentos, reterritorialização dos surdos terena, leva-os a se (re)criarem dentro da língua de si, buscando por uma (re)significação da representação a partir do olhar do o(O)utro. Representação essa que deseja suprir a imagem de um sujeito da falta (CORACINI, 2003), incompleto, “anormal” (FOUCAULT, 1997), adentrando o universo do outro sob um apre(e)nder a língua do outro. Uma busca para conseguir dizer, se dizer, existir, visível.

O fato da escola urbana priorizar as metodologias educacionais voltadas para o oralismo, bimodalismo e, anos depois, para a inserção da Libras em tradução simultânea, devido as políticas linguísticas vigentes em cada um dos momentos escolares, afeta a subjetividade dos surdos terena fabricando marcas de um processo de governamentalidade (FOUCAULT, 1996), a docilizá-los para que, inscritos em um biopoder sejam fabricados como anormais, distintos daquilo que se institui como padrão de estudante, de cidadão.

Assim, a partir das contribuições teóricas de Foucault acerca da técnica de si, a confissão, observou-se que os surdos terena passam pela ordem do assujeitamento adotando o discurso do outro, a representação que o outro faz de si, como uma vontade de verdade sobre si mesmo. Disso, um ato inconfessável (ECKERT-HOFF, 2008) escapa e, por um lapso, por um equívoco (CORACINI, 2003, 2007) advindo da porosidade da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990), pode-se perceber que, ao utilizar o adjetivo ignorante, o surdo terena mais velho “inconfessa” (ECKERT-HOFF, 2008), pois fica expresso que o outro o fazia sentir-se ignorante, mas ao nominalizar, ser um ignorante passa a ser sua confissão.

Em Mussato (2017), pode-se observar que as análises permitiram também observar a escola como produtora de subjetividades (FOUCAULT, 1999), por meio de dispositivos de poder, em formas de saber, práticas 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”. O que favorece o sentimento de não pertencimento decorrente da desvalorização social, cultural e etnolinguística, em que o poder normali(ti)izador e os dispositivos disciplinares 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.



Trazemos, uma incursão analítica de demonstração do rastreo de efeitos de sentido advindos do gesto interpretativo dos dizeres dos surdos terenas entrevistados, para fechar esse movimento de perseguição do(s) sentido(s) do efeito de governamento dos corpos diante políticas de línguas. No recorte a seguir (R4), os indígenas surdos, sobretudo, IS1 que conclui o ensino médio regular, buscam pontos de identificação. Assim, por meio do intradiscurso de IS1, observam-se interdiscursos que o atravessam, demonstrando-nos como a exterioridade (memória discursiva) o interpela em sujeito, objeto de discurso:

R4 - IS1: **quero** estar dentro de um trabalho que no **futuro** eu possa chamar mais pessoas da **liderança** para ler o que foi escrito para **pensar nos índios surdos** que terminam o ensino médio / qual diploma **teremos oportunidade** de ter / quais **oportunidades...** como?... **precisamos** pensar em **nosso futuro...** se **vamos** querer ser professores para **ensinar a língua de sinais...** no **futuro eu quero** / esse é um desejo meu... de no **futuro ensinar** as crianças seja por **desenhos ou imagens** ou na disciplina de **educação física...** essa seria minha segunda opção... normal... acho que isso seria bom... muito bom... normal... [...] eu quero fazer o curso de **Letras/Libras** / [...] **Pedagogia...** estou pensando ainda em que faculdade vou fazer... acho **Psicologia** muito bom [...] tenho medo / me sinto inseguro... (grifo nosso)

Ao entender que o discurso é intrinsecamente heterogêneo, marcado pela multiplicidade e alteridade, vê-se que é sempre constituído por discursos outros, de já-ditos exteriores ao sujeito, pois “sempre, sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas” (ALTHIER-REVUZ, 1990, p. 28): daí a afirmação de que o discurso é lugar de alteridade, por sustentar-se atravessado pelos outros discursos e pelos discursos do outro. Com isso, entende-se que o dizer do sujeito surdo indígena é tomado em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras. Ao buscar sair da condição de invisibilidade, IS1 deseja assumir uma representatividade social constitutiva de uma pluralidade de filiações históricas, como, por exemplo, a profissão de educador.

Em R4, IS1 se inscreve no uso do tempo verbal no presente do indicativo expressando um desejo, possibilidade de futuro, um querer ser, que deseja ser (educador físico, professor de Língua Portuguesa e Libras, pedagogo, psicólogo).

Tendo em vista que o vocábulo “querer” está dicionarizado como “1. Ter vontade de; desejar. 2. Ter a intenção de; tencionar, 3. Desejar possuir. 4. Ordenar, exigir. 5. Desejar, apetecer [...] 7. Necessitar de, requerer. 8. Ambicionar. 9. Julgar, acreditar. 10. Pretender. 11. Fazer o favor de. 12. Ter possibilidade de, poder” (FERREIRA, 2009, p. 672), entre outras significações, observa-se que a materialidade discursiva disposta faz emergir um efeito de sentido de resistência. As escolhas lexicais de IS1 remetem a um discurso de combate à exclusão sofrida. Assim, ao relatar que pensa



no futuro (**quero estar dentro de um trabalho [...] precisamos pensar em nosso futuro**), IS1 transita pelo território de fronteira entre ser índio, ser surdo com língua “caseira”, ser branco e ser usuário da Libras, acentuando um conflito existente em seu ser por estar nessa condição entre línguas e entre lugares.

Uma vez que seu discurso se inscreve em uma rede de filiação de sentidos alimentada pelo desejo de ser educador ou psicólogo, há sempre um espaço, uma ruptura entre o que resplandece (o que é dito) e o que se esconde (intenção de dizer). Entende-se, por meio da discursividade de IS1, que ser um educador ou um psicólogo é, para o sujeito-enunciador, a possibilidade de exercer uma profissão que lhe permitirá compartilhar com os outros o conhecimento, motivar-se a crescer, ser incentivado a evoluir e a desenvolver-se, utilizando-se de mecanismo de defesa na relação com o branco, no bojo da sociedade hegemônica.

Nota-se que o enunciador demonstra uma preocupação com a exclusão sofrida e procura meios para que seus “pares” (seus outros dois irmãos surdos indígenas e as crianças surdas da aldeia) não sofram o mesmo. Assim, ao transitar entre a conjugação verbal na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural, IS1 demonstra uma (re)territorialização ao ambiente terena, inclui-se no grupo estereotipado como minoria a ponto de questionar as **lideranças** quanto ao futuro dos demais terenas surdos da aldeia.

Quando IS1 diz: **quero estar dentro de um trabalho que no futuro eu possa chamar mais pessoas da liderança para ler o que foi escrito para pensar nos índios surdos**, observa-se que o sujeito-enunciador compreende que os sistemas simbólicos da sociedade produzem práticas de significação que moldam os sujeitos e os constituem de determinadas formas. Por isso, via dispositivos de governo (FOUCAULT, 1999), assujeita-se e passa a querer trabalhar em algo que lhe conceda reconhecimento para legitimar seu discurso em face da necessidade de atenção à educação de surdos indígenas.

Nos entremeios do discurso de IS1, compreende-se que as lideranças (caciques, diretores de escolas, chefes de órgão públicos indígenas) se apropriam de jogos de verdade que estabelecem mecanismos de controle desses indivíduos, pertencentes a uma ilusória minoria e, por isso, ainda permanecem na invisibilidade, (in)existência. Infere-se, pelo silenciamento de IS1, que o sujeito-enunciador observa as práticas de subjetivação que, escamoteadas por uma perspectiva solidária e positivista em relação ao outro que necessita “estar dentro”, “ser”, “fazer parte” dessa comunidade, não se destacam diante da governança dos líderes que respondem ao bom andamento das questões



da comunidade terena. Se assim fosse, IS1 não precisaria adentrar em um trabalho de prestígio para ser ouvido, para ser visto, ou promover um evento que reúne diversos familiares que possuem filhos surdos, da etnia, que ainda não estudam na escola da aldeia, com o intuito de se fazerem ver.

Pelo não dito no fio discursivo, IS1 afirma que as lideranças do Posto Indígena de Cachoeirinha se ancoram nas relações de poder construídas ao longo do tempo, tanto pelas ideologias da sociedade branca, como também nas estratégias ideológicas de certas comunidades étnicas ao tratar o diferente, o “anormal” (FOUCAULT, 1997), o outro que incomoda na sua especificidade, como aquele marcado pela incapacidade, pela não humanidade, pois aqueles que possuíam “anomalias” não sobreviviam e/ou eram/são escondidos em seu lares, sem contato externo além dos familiares. Ou seja: IS1 atenua que, mesmo depois de quase vinte três anos de sua (in)existência e do nascimento de seus irmãos surdos (no momento da pesquisa, um com 19 e outro com 17 anos de idade), ouviram das lideranças e dos diretores das escolas, durante o evento, que desconheciam essa “problemática” na comunidade e se sentiam sensibilizados e solidarizados com a narrativa da mãe, que, oralmente, nas línguas terena e portuguesa, descreve a trajetória de seus filhos diante das dificuldades no acesso ao direito à educação.

Assim, ao desejar ministrar a disciplina Educação Física, fazer o curso de Letras/Libras, ou Pedagogia, ou Psicologia, o sujeito-enunciador deseja alcançar um outro mundo, por meio da linguagem, como uma forma de estar no outro, como também sair do “eu”. Sua manifestação ressoa como um enfrentamento às formações discursivas clínica, educacional, ouvintista que promovem a exclusão desses sujeitos no bojo da sociedade. Ao usar o pronome na primeira pessoa do plural (**nós**) IS1 leva consigo todos os seus pares, de modo a posicionar-se diante do outro, compreendendo a alteridade que constitui a ambos, em um mostrar-se ao outro como um sujeito capaz, fragmentado, constituído de uma história, lutas, acontecimentos, descontinuidades, em um movimento constante de reencontrar-se e perder-se no/pelo olhar do outro.

Vê-se que o sujeito-enunciador de R4 expressa seu desejo de proporcionar, aos surdos indígenas invisibilizado/(in)existentes da aldeia, acesso a tudo aquilo que tem sido interdito a ele e aos seus irmãos surdos (**terminar o ensino médio, diploma, oportunidades...**). Esse sujeito busca coibir a construção de representações negativas que estereotipam, para que os demais surdos terena não tenham, em seus corpos, as cicatrizes da exclusão que o impediu de ser visto como “cidadão civilizado”, com direito à educação, por não possuir o pleno funcionamento de um órgão importante dos cinco sentidos. Desconstruir discursos e significações que os representem como transgressores



na sociedade hegemônica. IS1 busca desconstruir a imagem do “bom selvagem” delegada aos indígenas e a imagem do corpo deficiente remetida aos surdos.

Dessa maneira, observa-se que o sujeito índio surdo é considerado “anormal”, para indígenas e brancos. Na genealogia da anomalia feita por Foucault (1997), esses sujeitos “anormais” assumem posições diante das representações do “monstro humano”, que é visto fora dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade hegemônica (seja na comunidade indígena que o exclui por ser surdo e na comunidade branca, sobretudo na comunidade escolar, que não considera seu fenótipo e sua língua de sinais “cultural”). E, ainda no campo “jurídico-biológico”, o índio surdo parece violar as “leis da natureza”, já que um de seus cinco sentidos parece não desempenhar a função para a qual foi criado. Isso implica dizer, ainda, que a produção da fala também não se realiza plenamente, o que dificulta sua inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento acadêmico em escolas que mantêm uma concepção de educação que só leva em consideração o ensino de uma língua oral-auditiva, sem trazer à baila as questões culturais, étnicas e linguísticas desse novo grupo, que tem direito a uma relação de saber-poder por meio da aprendizagem das línguas oficiais e étnicas, como previsto na legislação brasileira já citada.

Em vista disso, observa-se que “estas 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” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 2). Explica-se, pois, a nova postura de IS1 que almeja (re)significar a representação que faz de si, sua identidade. E, como ainda acrescentam as autoras, “nosso impulso é para que ela [a educação] 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).

Retomando a utilização do verbo querer mais infinitivo na discursividade de IS1 (**quero estar dentro de um trabalho, quero fazer curso de Letras/Libras, querer ser professores**), observa-se, com Neves (2000), que essa construção sintática indica o controle do sujeito: o sujeito da frase principal (eu) lexicalmente realizado controla a referência do sujeito da completiva de infinitivo. Assim, ao escolher ter uma proficiência nas línguas majoritárias (língua portuguesa para ouvintes e Libras para surdos), o enunciador deixa expressa a representação de língua como mecanismo de controle, deixando emergir seu sentimento de medo e insegurança em relação aos cursos de nível superior que almeja fazer.



Por ser afetado, constantemente, pela construção de si por meio do olhar do outro (CORACINI, 2007), que o localiza no entre lugar (BHABHA, 2001) onde é promovida uma (re)territorialização das fronteiras entre o universo branco, o terena e o surdo, IS1 percebe que, para alcançar a legitimidade conferida a ele pela futura profissão a escolher, precisa passar por essa transitoriedade em territórios tão complexos e tão distintos, com culturas diferentes, com línguas diferentes. São modalidades de aprendizagem e expressão tão diferentes, que seu sentimento de medo se enaltece nesse discurso, revelando que, conforme afirma Bauman (2005, p. 16), “as pessoas em busca de uma identidade se veem invariavelmente diante de uma tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’” (**tenho medo / me sinto inseguro...**).

A procura de identificação com o branco, a adoção da cultura do outro, da língua do outro e, de certo modo, a rejeição de sua cultura, a língua instituída no seio familiar e a negação dos seus caracteres fenotípicos vêm demonstrar a assimilação de uma ideologia do “branqueamento” (SANTOS, 2013), que, além de causar a inferiorização e a autorrejeição, a não aceitação do outro étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas uma imagem negativa do outro diferente. Assujeitam-se a entrar nesse processo de branqueamento, buscando a representatividade social, como as profissões de educador, psicólogo, que não se inserem no histórico-social de sua etnia, na memória discursiva de seu povo. E, por meio da contribuição de Bauman (2005, p. 97), compreende-se que as identidades “são parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”, havendo sempre a marca de incompletude dos sujeitos, tendo em vista tantos dispositivos de governo dos corpos que, devido à práticas discursivas arregimentadoras de controle, (des)(re)territorializam dos sujeitos, sua(s) língua(s), cultura(s), identidades/identificações, sempre na ânsia de ser o(O)utro.

### **Considerações (in)conclusivas**

Na condição de entre-lugar e entre línguas a que os surdos indígenas são submetidos, a ânsia pelo pertencimento, por fazer parte de um grupo, de um espaço social, é (re)ação de resistência ao poder normati(li)izador que lhes confere a condição de marginalizado, condição essa imposta pela sociedade colonizadora, que se utiliza de políticas linguísticas que os dividem, segrega, por nunca poder atingir o padrão esperado para o estudante/cidadão indígena e para o estudante/cidadão surdo.



Inferese que há, ainda, nas práticas discursivas da instituição escolar, marcas de um processo de colonização em que a escola serve como agente colonizador que favorece o apagamento das singularidades, corroboradas pelos discursos oficiais buscam “normalizar”, pela força da lei, aqueles que não se enquadram no “padrão” aceitável pela sociedade, negando a diversidade linguística e cultural.

No gesto interpretativo de Mussato (2017) identificou-se a incidência constante de dizeres que denotam a representação do índio surdo como aquele que precisa comportar-se como ouvinte para ser reconhecido, caracterizando essa prática como uma “identidade mascarada de ouvintes” (STROBEL, 2007), a representação de um sujeito a ser corrigido, que se reconhece pelo olhar do outro como ignorante, incapaz, perdido, corpo estranho aos demais, um corpo deficiente, um sujeito da falta, reprovado na escola e na sociedade hegemônica ouvinte branca, como também na comunidade ouvinte terena em que reside.

É em meio a formações discursivas pedagógicas e de exclusão, advindas do construto político-linguístico que deveria preconizar o respeito identitários do surdo e do indígena, que os surdo terena 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, a aplicação de atividades em sala de aula, estigmatizam a “ignorância” de alguns para enaltecer a excelência de outros, como sujeitos impossibilitados de serem “normais” pela dificuldade em assimilar a língua portuguesa na modalidade oral, por não se sentirem atendidos pelo professor, que conseguem “tudo” aquilo que é oferecido aos “normais”, “brancos”, “ouvintes”.

Por mais que a Libras é entendida como a língua de aconchego aos surdos, sua língua materna, nas análises empreendidas por Mussato (2017), é compreendida pelos sujeitos como um dispositivo de in(ex)clusão, 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). Por não se valorizar a língua que é materna aos surdos terena (língua de sinais terena – SOARES, 2018) as línguas (portuguesa, Libras, terena) são consideradas estrangeiras, o que traz aos sujeitos marcas profundas e indeléveis para a constituição do sujeito, pois serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo o outro (MÁSCIA, 2014; KRISTEVA, 1994; REVUZ, 1998).



O fato de não haver um estado natural que os posicione na condição de surdos indígenas, antes e fora da história, os sujeitos-enunciadores ficam submetidos ao poder, mas, contraditoriamente, pode-se vislumbrar a possibilidade de se (re)inventarem, de fazerem valer um ou outro aspecto mais favorável para as formas de luta social que empreendem, jogando com a contingência e a multiplicidade. Aguardando por uma política linguística que lhes confira existência enquanto surdo-indígena/ indígena-surdo, sem qualificador de ser índio sendo surdo ou surdo sendo índio, mas um sujeito constituído por uma língua e cultura própria da fronteira, ser ele próprio a própria fronteira (ANZALDUA, 2005).

### Referências

ANZALDUA, Glória. *La consciência mestiza*. Rumo a uma nova consciência. **Estudos Femininos**, Florianópolis, 2005, p. 704 – 720.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene Cruz e W. Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 19. Campinas: Editora Unicamp, 1990, p. 25-42.

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

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

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.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhece a Libras como segunda língua oficial do país.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura guaranikaíowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados, UFGD, 2011.

CORACINI, M. J.F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.



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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Os anormais. In: **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 59-68.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, [Trabalho original publicado em 1972], 1996.

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KRSITEVA, Julia. **Estrangeiro para nós mesmos**. Tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUMADA, K. M. O. "**No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem libras, né?**": representações sobre línguas de sinais caseiras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Campinas: Unicamp, 2012.

LADEIRA, M. E. M. **O uso da língua Terena segundo uma análise macro sociolinguística**. ANPOCS/1999. Disponível em: [http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/língua\\_terena.pdf](http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/língua_terena.pdf). Acesso em: novembro/2018.

LIMA, Juliana M. da S. **A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados: UFGD, 2013.

MASCIA, M. A. A. Do corpolingagem 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.

MUSSATO, Michelle 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, Três Lagoas, 2017.



PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin L. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, UFSC, 2006. ISBN: 978-85-60522-02-6.

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

REVUZ, C. 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**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SOARES, P. A. S. **Língua Terena de Sinais**: análise descritiva inicial da língua de sinais usadas pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, 2018.

SOUZA-SANTOS, B. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: Representações 'Mascaradas' das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M. de; PERLIN, Gladis (Orgs). **Estudos Surdos II** – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SUMAYO, P. A. **Sinalizando com os Terena**. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, 2015.

VARGAS, Vera L. F. **A construção do território Terena (1870-1966)**: uma sociedade entre a imposição e opção. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul UFMS, Dourados, 2003.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado – Centro de Comunicação e Expressão) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009.