

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

HILDOMAR JOSÉ DE LIMA

INTERPRETAÇÃO TRANSEMIÓTICA DE PRÁTICAS SOCIOLÍNGUÍSTICAS
EXPRESSAS EM PORTUGUÊS ESCRITO POR PESSOAS SURDAS

GOIÂNIA

2020

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das dissertações e teses disponibilizados são de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o autor e o orientador firmam o compromisso de que ele não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

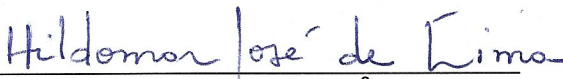
Nome completo do autor: Hildomar José de Lima

Título do trabalho: Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas

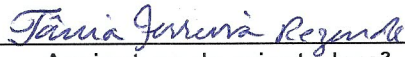
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do autor²

Ciente e de acordo:


Assinatura da orientadora²

Data: 23 / 03 / 2020

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento, imagens coladas não serão aceitas.

HILDOMAR JOSÉ DE LIMA

INTERPRETAÇÃO TRANSEMIÓTICA DE PRÁTICAS SOCIOLÍNGÜÍSTICAS
EXPRESSAS EM PORTUGUÊS ESCRITO POR PESSOAS SURDAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Língua, Sociedade e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende

GOIÂNIA

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima, Hildomar José de
Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas
em português escrito por pessoas surdas [manuscrito] / Hildomar
José de Lima. - 2020.
191 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Tânia Ferreira Rezende.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2020.

Bibliografia.

Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Travessia sociolinguística. 2. Trans-linguajamento/modalidade.
3. Interpretação transemiótica. 4. Euro-ouvintismo. 5. "Língua português
de sinais". I. Rezende, Tânia Ferreira, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **04/2020** da sessão de Defesa de Tese de **Hildomar José de Lima** que confere o título de Doutor em **Letras e Linguística**, na área de concentração em **Estudos Linguísticos**.

Aos **vinete dias do mês de março de dois mil e vinte**, a partir das **nove horas**, na Sala 33 da Faculdade de Letras/UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas."** Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Tânia Ferreira Rezende** (Presidente/PPGLL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Ana Regina e Souza Campello** (INES), cuja participação ocorreu por **videoconferência**, membro titular externo, **Kleber Aparecido da Silva** (UnB), cuja participação ocorreu por **videoconferência**, membro titular externo, Professor Doutor **Leosmar Aparecido da Silva** (PPGLL/UFG), membro titular interno e Professora Doutora **Elena Ortiz Preuss** (PPGLL/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Tânia Ferreira Rezende**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **vinete dias do mês de março de dois mil e vinte**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO**, **Usuário Externo**, em 27/03/2020, às 13:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Ferreira Rezende**, **Professor do Magistério Superior**, em 27/03/2020, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva**, **Usuário Externo**, em 27/03/2020, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elena Ortiz Preuss**, **Professor do Magistério Superior**, em 27/03/2020, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva**, **Professor do Magistério**



Superior, em 30/03/2020, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1233074** e o código CRC **E334EFE6**.

Referência: Processo nº 23070.047968/2019-90

SEI nº 1233074

A todas as pessoas que nunca tiveram “voz” na sociedade letrada por não serem escolarizadas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Profa. Tânia Ferreira Rezende, orientadora desta pesquisa, pelas inúmeras provocações nas conversas de orientação e que me possibilitaram refletir sobre a minha prática de linguista-docente. A partir dessas conversas pude desconstruir muitas das tantas “verdades” que existem em mim. Obrigado por me fazer entender que a decolonialidade é, antes de tudo, um exercício de autocrítica, é confrontar-se consigo mesmo para entender a dimensão das estruturas de opressão que nos tornam colonizadores. Agradeço pela competência, pela seriedade, sobretudo pelo entusiasmo com que abraçou essa pesquisa comigo. Obrigado por ter me mostrado os caminhos que eu poderia percorrer nesse trabalho e, principalmente, por ter me dado a liberdade para percorrê-los sendo eu.

Gratidão a todos os alunos e a todas as alunas com os(as) quais convivi nesses quinze anos como professor. Obrigado pelo que deixaram em mim. Agradeço de modo especial aos(as) alunos(as) surdos(as) pelo tanto que me ensinaram – e ensinam – sobre “diversidade”. Obrigado pelo carinho e pela paciência de sempre me fazer entender um pouco mais do universo da pessoa surda. Obrigado pela generosidade em compartilhar esse universo comigo.

Às professoras Ana Regina e Souza Campello (Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines) e Elena Ortiz Preuss (UFG) e ao professor Leosmar Aparecido da Silva (UFG) pelas contribuições no exame de qualificação.

Às intérpretes de libras/português Jéssie Rezende Araújo Silva e Débora Fernandes de Freitas pela competência com que atuaram durante o exame de qualificação.

Às professoras Ana Regina e Souza Campello (Ines) e Elena Ortiz Preuss (UFG) e aos professores Kleber Aparecido da Silva (UnB) e Leosmar Aparecido da Silva (UFG) por aceitarem ao convite para participar da banca de defesa.

Agradecimento especial à Mariá Afonsina de Araújo Rezende e à professora Sofia Oliveira Pereira dos Anjos Coimbra da Silva que gentilmente aceitaram ao meu convite para interpretar a sessão de defesa. Vocês tornam o mundo melhor, mais acessível.

Minha gratidão a todos(as)os(as) professores(as) do Curso de Tecnólogo em Interpretação e Tradução em Língua de Sinais do Uruguai – Espanhol, da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade da República do Uruguai, por terem me possibilitado, em 2018/1, a realização do intercâmbio acadêmico do Programa Escala Estudantil de Pós-Graduação da Associação de Universidades do Grupo Montevideu. Minha gratidão especial ao professor Leonardo Peluso Crespi, com quem pude entender um pouco sobre as políticas linguísticas pensadas no contexto da educação escolar da pessoa surda naquele país.

Meus agradecimentos especiais aos colegas do OBIAH – Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem, com os quais muito aprendo.

Agradeço aos colegas do Departamento de Libras e Tradução – DELT, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, pelo apoio durante o período do doutoramento. Agradeço especialmente a professora Layane Rodrigues de Lima pela leitura criteriosa que fez do trabalho como membro suplente da banca de defesa e também a professora Sofia Oliveira Pereira dos Anjos Coimbra da Silva pela brilhante atuação como intérprete de libras/português durante a defesa.

Por fim, agradeço ao meu pai Celso (*in memorian*), minha mãe Hilda, ao meu irmão Wílias, a minha irmã Iris, minhas sobrinhas Thayra e Liz por serem o meu porto linguístico seguro de sempre.

Esta tese representa para mim um grito de resistência contra todas e quaisquer formas de preconceito linguístico. A gramática normativa continua não me fazendo muito sentido, embora o que se espera, pois parece óbvio, é que eu domine impecavelmente a norma culta da língua portuguesa. Resisti a discriminações linguísticas e reexisti hoje em lugares sociais que os preconceitos chegam a ser tão sutis (como, por exemplo, *o seu jeito de falar é engraçado, é diferente etc.*) que finjo não perceber e, assim, sigo como um “rude”, para uns/umas, e com o “benefício da dúvida”, para outros(as), porém sigo *translinguajando* sem culpas entre o *português da roça* e o *português da escola* e consciente da importância de cada uma dessas línguas para os mundos que existem em mim.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre as práticas sociolinguísticas expressas em português escrito pelas pessoas surdas e, a partir disso, problematizar as concepções e as ideologias linguísticas coloniais subjacentes ao exercício de poder, por meio da linguagem, sobre as comunidades linguísticas historicamente subalternizadas, especificamente a comunidade surda. Parte-se do pressuposto de que a produção de sentido no texto escrito em português pela pessoa surda emerge da travessia sociolinguística entre línguas de sinais e línguas orais, ou seja, em um contexto de *translinguajamento* (travessia sociolinguística entre línguas) e de *transmodalidade* (travessia sociolinguística entre línguas de diferentes modalidades) (LIMA; REZENDE, 2019b). A materialidade empírica desta pesquisa é formada por textos escritos em português por pessoas surdas que participaram do processo seletivo para ingressar no curso de Licenciatura em Letras: Libras/UFG entre o período de 2010 e 2018. Esta pesquisa se insere no campo de estudo da decolonialidade, uma vez que são problematizadas especialmente questões sobre políticas linguísticas que colocam as pessoas surdas na trama da colonialidade do poder (QUIJANO, 2009; 2005; 2000); do saber (LANDER, 2005), e da linguagem (GARCÉS, 2007). O caminho epistemológico da discussão parte da problematização da interlíngua enquanto perspectiva teórica que direciona pesquisas que se propõem a estudar sobre as práticas escritas expressas em português pelas pessoas surdas. Em geral, o que se observa na interlíngua, enquanto fundamento teórico, é uma visão histórico-epistêmica de que o português escrito da pessoa surda é um sistema tornado incompleto e deficitário pela interferência da primeira língua do(a) surdo(a), a libras. Neste estudo, propõe-se a transemiótica como método interpretativo das práticas sociolinguísticas expressas em português escrito pelas pessoas surdas como alternativa à interlíngua, que representa uma *prisão* sociolinguística da pessoa surda em um português incompleto e deficitário. Foram observadas três questões que permeiam a interpretação transemiótica. Na primeira, dimensões onto e epistemológica do ser surdo na interpretação transemiótica, discute-se o corpo surdo, que é humano e político, como *lócus* de enunciação na produção escrita em português pela pessoa surda. Na segunda, *euro-ouvintismo* e ontoepistemicídio, aborda-se sobre o *ontoepistemicídio*, que no contexto desta pesquisa significa toda e qualquer forma de violência, seja ela simbólica ou física, contra o jeito surdo de ser e estar no mundo, como uma consequência do atravessamento do corpo surdo pelo *euro-ouvintismo* e como isso reflete na linguagem da pessoa surda. Na terceira, interpretação transemiótica e reposicionamento social por meio da narrativa surda, é mostrado como a linguagem escrita da pessoa surda, na forma como ela é, reflete um enfrentamento que reposiciona socialmente a pessoa surda do lugar de “anormalidade”/“incapacidade” (subalternidade) para o lugar de “normalidade”/“capacidade”. As “vozes” das pessoas surdas atravessaram essa discussão e nomearam o português escrito dessas pessoas como “língua português de sinais” (LAURA, 2014), que expressa um “jeito verdade” (JÚLIA, 2014) de ser. O enfrentamento político é a marca da autoria da pessoa que escreve em “língua português de sinais” e essa construção de sentido político por meio da linguagem escrita reconstrói o lugar enunciativo da pessoa surda.

Palavras-chave: Travessia sociolinguística. *Trans*-linguajamento/modalidade. Interpretação transemiótica. Euro-ouvintismo. “Língua português de sinais”.

ABSTRACT

This research aims to reflect on the sociolinguistic practices expressed in written Portuguese by deaf people and, from that, to problematize the colonial linguistic conceptions and the ideologies underlying the exercise of power, through language, over historically subordinated linguistic communities, specifically the deaf community. We start with the assumption that the production of meaning in the text written in Portuguese by the deaf person emerges from the sociolinguistic crossing between sign languages and oral languages, that is, in a context of *translinguaging* (sociolinguistic crossing between languages) and *transmodality* (sociolinguistic crossing between languages of different modalities) (LIMA; REZENDE, 2019b). The empirical materiality of this research is formed by texts written in Portuguese by deaf people who participated in the selection process for the course of Licenciatura em Letras: Libras, at the Universidade Federal de Goiás, between 2010 and 2018. This research is part of the decoloniality field of study, since questions about linguistic policies that place deaf people in the web of coloniality of power (QUIJANO, 2009; 2005; 2000), knowledge (LANDER, 2005) and language (GARCÉS, 2007) are especially problematized. The epistemological path of the discussion starts from the problematization of the interlanguage as a theoretical perspective that directs researches that propose to study written practices expressed in Portuguese by the deaf people. In general, what is observed in the interlanguage, as a theoretical foundation, is a historical-epistemic view that the written Portuguese of the deaf person is a system made incomplete and deficient by the interference of the deaf person's first language, the libras. In this study, transemiotics is proposed as an interpretative method of sociolinguistic practices expressed in Portuguese written by deaf people as an alternative to interlanguage, which represents a sociolinguistic *prison* for the deaf person in the form of an incomplete and deficient Portuguese. Three issues were observed that permeate transemiotic interpretation. In the first one, onto and epistemological dimensions of the deaf being in transemiotic interpretation, we discuss the deaf body, which is human and political, as a *locus* for the construction of meaning in the written production of Portuguese by the deaf person. In the second one, *euro-listenism* and ontoepistemicide, we approach ontoepistemicide, which in the context of this research means any and all forms of violence, be it symbolic or physical, against the deaf way of being and living in the world, as a consequence of crossing the deaf body by *euro-listenism* and how that it reflected in the language of the deaf person. In the third, transemiotic interpretation and social repositioning through the deaf narrative, we shown how the deaf person's written language as it is, in the way it is reflected in a confrontation that socially reposition the deaf person from the place of "abnormality" / "incapacity" (subordination) to the place of "normality" / "capacity". Among the contributions of this research is the theoretical and political confrontation important to weaken the prejudiced and discriminatory positions of monolingual mentalities in Brazil and, from that, create and strengthen linguistic policies that promote attitudes of valorization of all languages, of the different sociolinguistic practices of the Portuguese and, consequently, the understanding of all peoples, in their differences.

KEYWORDS: Sociolinguistic crossing. *Trans-linguaging/modality*. Transemiotic interpretation. *Euro-listenism*. "Portuguesesignlanguage".

FIGURAS

Figura 1	Pinguela.....	62
Figura 2	Proposta de representação do português brasileiro em forma de <i>árvore-raiz</i>	87
Figura 3	Proposta de representação do português brasileiro em forma de <i>raiz-fasciculada</i>	91
Figura 4	Proposta de representação gráfica da hierarquização vertical das línguas no Brasil.....	93
Figura 5	Proposta de representação da diversidade linguística do Brasil em forma de rizoma.....	94
Figura 6	Proposta de inserção do português da pessoa surda no <i>rizoma linguístico</i> brasileiro.....	102
Figura 7	Cartaz fixado na parede da Faculdade de Letras da UFG em Goiânia.....	139
Figura 8	A ontoepistemologia surda como base da interpretação transemiótica.....	147
Figura 9	Corpo surdo e movimento <i>trans</i> (linguístico/modalidade/semiótico).....	150
Figura 10	O ontoepistemicídio pelo <i>euro-ouvintismo</i>	161
Figura 11	Ontoepistemologia surda pelas memórias narrativas.....	166
Figura 12	Força da resistência surda contra o preconceito e a discriminação linguística.....	174

TABELAS

Tabela 1	Línguas indígenas cooficiais em municípios brasileiros.....	17
Tabela 2	População autodeclarada indígena – 2010.....	96
Tabela 3	População com deficiência auditiva – 2010.....	97
Tabela 4	Definição do gênero crônica e proposta de produção textual do PS Letras: Libras 2016.....	164

QUADROS

Quadro 1	Espaços de significação de mundo da pessoa surda na interlíngua.....	124
Quadro 2	Espaço transemiótico de constituição do português do(a) surdo(a).....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Auslan	Australian Sign Language
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CS/UFG	Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás
EELAM	Escola Estadual Luiz Alves Machado
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISA	Instituto Socioambiental
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LGP	Língua Gestual Portuguesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSU	Lengua de Señas Uruguaya
MEC	Ministério da Educação
PS	Processo Seletivo
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

CAPÍTULO 1

PARTE I

1.1 Colonialismo e Colonialidade: como se constitui essa trama no campo da linguagem	
1.1.1 Introdução.....	30
1.1.2 A instituição de políticas linguísticas monolíngues por meio do português.....	33
1.1.3 A manutenção das políticas linguísticas monolíngues no contexto da diversidade linguística.....	39

PARTE II

1.2 Decolonialidade: um reencontro com a intersubjetividade	
1.2.1 Introdução.....	47
1.2.2 Narrativas que atravessam e (re)constroem mundos colonizados.....	49
1.2.3 Ser professor(a): espaço de (de)colonização.....	55
1.2.4 Decolonialidade do poder, do saber e da linguagem.....	58

CAPÍTULO 2

PARTE I

2.1 Oralidade como <i>locus de enunciação</i> na construção da subalternidade dos(as) surdos(as) brasileiros(as)	
2.1.1 Introdução.....	65
2.1.2 Subalternização antológica da pessoa surda.....	67
2.1.3 A libras o(a) surdo(a) na hegemonia do pensamento <i>euro-ouvintista</i>	71
2.1.4 Surdo(a), educação e emergência epistêmica do <i>português do(a) surdo(a)</i>	76

PARTE II

2.2 O português do(a) surdo(a) no <i>rizoma</i> das línguas brasileiras	
2.2.1 Introdução.....	84
2.2.2 A diversidade linguística brasileira em forma de “árvore raiz”.....	86
2.2.3 O português brasileiro como “raiz-fasciculada”.....	90
2.2.4 A diversidade linguística brasileira em forma de <i>rizoma</i>	93
2.2.5 Rizoma linguístico brasileiro e as práticas escritas em português pela pessoa surda.....	100

CAPÍTULO 3

PARTE I

3.1 Nem “fonte”, nem “alvo”: a decolonização do método

3.1.1	Introdução.....	105
3.1.2	Ponto de partida para as observações de análise das produções escritas.....	108
3.1.3	Materialidade empírica da pesquisa.....	111
3.1.4	Translinguajamento como espaço de tradução.....	111

PARTE II

3.2 Transemiótica como concepção teórico-metodológica das práticas sociolinguísticas expressas em português pelo(a) surdo(a)

3.2.1	Introdução.....	118
3.2.2	Semiose transcultural.....	119
3.2.3	Translinguajamento como <i>locus</i> de significação transemiótica da linguagem.....	125

CAPÍTULO 4

4 Interpretação transemiótica das práticas escritas em português por surdos(as)

4.1	Introdução.....	130
4.2	As dimensões onto e epistemológica do ser surdo na interpretação transemiótica....	131
4.3	<i>Euro-ouvintismo</i> e ontoepistemicídio.....	151
4.4	Interpretação transemiótica e reposicionamento social por meio da narrativa surda.	161

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	177
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A prática da linguagem escrita em português por pessoas surdas tem motivado inúmeras reflexões linguísticas nas últimas duas décadas. Uma parte considerável desses estudos, que serão apresentados mais adiante, está em um escopo de pesquisa denominado português como segunda língua para surdos(as) e tem sido motivada por uma concepção de escrita “atípica”, ou seja, de uma escrita diferente da norma prevista pela gramática normativa da língua portuguesa e que é da e para a pessoa ouvinte. Como consequência da deficiência linguística da pessoa surda para escrever em português, está também a sua dificuldade com a leitura. Conforme discute Ana Cristina Guarinello (2007), muitos(as) alunos(as) surdos(as) não conseguem ler nem escrever o mínimo necessário à vida profissional, mesmo depois de frequentar a escola por um bom tempo.

Olhar para a pressuposta “incapacidade” do(a) aluno(a) surdo(a) parece ter sido uma visão construída e sobreposta pela escola para negar os seus próprios limites no que se refere, especialmente, à falta de políticas linguísticas claras e definidas com base na diversidade linguístico-cultural do Brasil. Construir alunos(as) *linguisticamente incapazes* parece ser uma forma de manter as ideologias linguísticas coloniais e fazer da escola o lugar da normalização (tornar normal) dos corpos por meio da linguagem. E essa visão romântica dada à escola, como aquela que normaliza para salvar, aponta para a injunção da racionalidade científica moderna, que mantém as dicotomias e os modelos, tanto de projetos educacionais como de língua, como garantia do fortalecimento das relações de poder entre as diferentes comunidades linguísticas, especialmente em relação aos povos historicamente subalternizados.

Cumprе oportunamente esclarecer que opto pelo uso da expressão *povo historicamente subalternizado* em vez de *comunidade linguística minoritária* por entender que nem toda minoria linguística é subalternizada. Para entender essa lógica basta comparar o valor político que têm hoje, no Brasil, as diversas línguas indígenas em relação às seis línguas da modernidade europeia, conforme aponta Walter D. Mignolo (2008), que são o inglês, o francês, o alemão, o italiano, o espanhol e o português. Embora sejam línguas minorizadas em território brasileiro, o prestígio social dessas línguas hegemônicas é incomparavelmente maior em relação à visibilidade que têm as línguas originárias.

Especificamente em relação ao espanhol, é oportuno e necessário esclarecer que, embora essa língua seja considerada a língua materna de povos que vivem em territórios

brasileiros e que fazem fronteira com outros países, como é o caso da região fronteira entre Brasil (Santana do Livramento) e Uruguai (Rivera) (ORTIZ-PREUSS, 2011), o valor político, logo, o prestígio social, do espanhol continua sendo maior em relação às línguas indígenas cooficializadas em municípios brasileiros, conforme se observa na tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Línguas indígenas cooficiais em municípios brasileiros

LÍNGUA	MUNICÍPIO	ANO EM QUE FOI COOFICILIZADA
Tukano	São Gabriel da Cachoeira – AM	2002
Nheengatu		
Baniwua		
Guarani	Tacuru – MT	2010
Akwê Xerente	Tocantínia – TO	2012
Macuxi	Bonfim e Cantá – RR	2014
Wapichana	Bonfim e Cantá – RR	2014

Fonte: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística¹

A cooficialização das línguas indígenas em nível municipal certamente vem contribuindo para que se crie um dissenso das línguas originárias frente ao valor político e ao prestígio social das línguas internacionalmente hegemônicas dentro do Brasil, porém ainda não é suficientemente capaz de desestabilizar as relações de poder sobre as comunidades linguísticas historicamente subalternizadas, que são sustentadas por essas línguas. Uma prova disso é a predominância do inglês como língua estrangeira no currículo da educação básica há mais de duas décadas e também do espanhol, que se tornou língua obrigatória da matriz curricular do ensino médio das escolas brasileiras por meio da Lei 11.161, de 2005, que foi revogada pela Lei 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017; 2005).

Esclareço, ainda, que ao me referir à escola, e o faço muito ao longo do texto, não tenho a intenção de culpabilizar a instituição “escola” por tudo que não deu certo (ou não está dando), no que se refere ao ensino e à aprendizagem em contextos de diversidade linguística. O que proponho é, portanto, refletir sobre o papel da escola na (re)construção de uma sociedade que compreende e valoriza a diversidade e, a partir disso, problematizar esse modelo importado de sociedade que nos foi – e continua sendo – imposto. Conforme apontam Hildomar José de Lima e Tânia Ferreira Rezende (2019b, p. 3), “o processo de normalização da sociedade moderno-eurocêntrica, alicerçada na tríade ciência, estado e religião, é operado

¹ Disponível em: < <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

predominantemente pela família, pela religião e pela escola, sendo a escola a síntese de todas elas”. Com base nessa visão, qualquer projeto de (re)construção social perpassa necessariamente pela escola.

Perpetuar a cosmovisão racional ocidental de escola, de ensino, de linguagem, de língua, de sujeito (de gente) é manter povos subalternizados na trama da colonialidade do poder, com base em Aníbal Quijano (2009; 2005; 2000); do saber, a partir de Edgardo Lander (2005), e da linguagem, com fundamento em Fernando Garcés (2007). No contexto desta pesquisa, a colonialidade do poder se refere especialmente à hierarquização e à classificação social entre pessoas ouvintes e surdas, bem como de suas línguas e conhecimentos. A lógica da colonialidade do poder transpõe-se para o campo do saber, que busca legitimar a racionalidade científica do(a) europeu ouvinte, denominada por Lima e Rezende (2018) de “euro-ouvintista”, como perspectiva superior do conhecimento. A colonialidade do saber, por sua vez, invade o universo da linguagem, que atesta uma língua – a do(a) ouvinte – como válida para a produção e para a gestão do conhecimento. Conforme visão desse autor e dessa autora, a racionalidade eurocêntrica ouvinte vem ao longo dos tempos imprimindo na pessoa surda um jeito ouvinte de ser, de pensar e de lidar com o mundo da oralidade – o “euro-ouvintismo”.

A concepção hegemônica de língua, especialmente no que se refere à forma escrita da língua oral, mantêm os(as) surdos(as) em lugar de subalternidade social e educacional, uma vez que esses(as) não alcançam capacidade para apropriação do português escrito semelhante ao que se espera da pessoa ouvinte. Parece existir, portanto, uma lógica de racionalidade que estabelece “ouvinte” e “surdo(a)” como uma extensão da oposição de raça, isto é, o estabelecimento, conforme termos de Achille Mbembe (2016, p.128), de uma “cesura biológica entre uns e outros”. Ainda conforme esse autor, “a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los”.

É importante não se criar aqui uma imagem genérica de ouvinte e, por isso, deixo claro que ao me referir tanto à pessoa ouvinte como a português não o faço com generalizações no sentido de que todas as pessoas ouvintes são iguais, nem que há um português único como base de língua oral para todos os povos. O fato de ser ouvinte não isenta a destituição da humanidade por meio da língua. Isso porque muitas pessoas, que inclusive são falantes de português, têm seus lugares de existência marcados pela opressão e pela discriminação linguísticas justamente pelo português que usam.

Portanto, sempre que eu mencionar ouvinte me remeterei àquele(a) ouvinte ideal escolarizado(a), que a escola “consertou” – ou tenta consertar – com base em um ideal de língua, ou seja, no português na forma como está previsto na matriz curricular, que preserva uma cosmovisão racional ocidental de escola. Já para me referir a português busquei formas linguístico-textuais como, por exemplo, *português da roça*, *português da escola*, *português do(a) surdo(a)* etc. que não só apontam os diferentes padrões de português, como também marcam um posicionamento político que busca ultrapassar os limites impostos pela concepção engessada de português como língua materna de todos(as) os(as) brasileiros(as).

Como alternativa à concepção hegemônica do português como língua materna de todos os povos, parto do pressuposto de que as realidades sociolinguísticas dos povos, definidas de forma cosmo-epistêmica, são diversas e determinam as experiências linguísticas em português de cada comunidade de fala. Conforme discutido por Tânia Ferreira Rezende (2011, p. 6), o “português tapuia”, por exemplo, recorta a realidade vivida pelo povo tapuia e é nessa língua que a “comunidade se sente, faz e se entende Tapuia, por meio da interação entre distintas gerações, pela continuidade do ensinamento de seus saberes ancestrais, por meio das tradições locais e dos causos contados ao pé do fogão, na roça ou na pamonhada”.

No que se refere ao contexto de educação escolar da pessoa surda, a colonialidade da linguagem, logo, do ser e do saber, se revela na ideologia linguística colonial do *déficit*, ou seja, na necessidade insistente de apontar a prática da linguagem escrita em português pelo(a) surdo(a) como deficitária com base no pressuposto modernista de que há um único português que é de e para todas as pessoas. Com base nessa concepção de português único, pode-se perceber, portanto, que a escola representa o molde linguístico que orienta a matriz de letramento em português para diversas comunidades que “precisam” estar nela e aprender a língua oral oficial do país. Conforme apontam Regina Maria de Souza e Maria Cecília Rafael de Góes (1999, p. 172),

trata-se [na escola] o surdo como se fosse ouvinte, ainda que haja alguma preocupação, por parte da professora, e por iniciativa própria, em criar *estratégias comunicativas* que possam franquear, minimamente, sua interação com o aluno. Ao considerá-lo como ouvinte, quer dizer, como *igual a todos*, a escola *para todos* lida com a pluralidade de uma forma perversa: simplesmente negando-a.

Nesse sentido, a escola não é apenas o lugar de imposição da língua oral hegemônica para a pessoa surda, e para tantas outras ouvintes, ela é também o lugar de onde se institui epistemologicamente um mundo – o oral e da pessoa ouvinte. Diante disso, a questão que inicialmente se aponta nesta pesquisa se refere à necessidade de entendimento do português

como “língua liminar” (MIGNOLO, 2003). Esse autor se apropria do conceito de “língua liminar”, utilizado por Anzaldúa para se referir a línguas que se desenvolvem naturalmente, àquelas que surgem geralmente do linguajamento de fronteiras e vão conquistando novos espaços sociais. Português liminar se refere, portanto, aos diversos usos do português e que surgem a partir de diferentes povos e culturas (intercultural), ou seja, uma língua plural e que tem a diferença como base epistêmica em função da diversidade linguístico-cultural brasileira.

Em alguns estudos sobre as práticas escritas em português pelo(a) surdo(a), realizados nas últimas duas décadas, como em Camila Michelyne Muniz da Silva (2018); Marcelo Meira Alves e Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (2017); Telma Rosa de Andrade (2016); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (2015); Rossana Finau (2014, 2007); Ramon Corrêa Mota (2013); Renata Castelo Peixoto e Ana Maria Iorio Dias (2012); Tânia Gastão Saliés (2011); Layane Rodrigues de Lima (2010); Guilherme Spolavori dos Santos (2009); Aline Camila Romão Mesquita (2008); Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt (2006); Heloisa Maria Moreira Lima Salles [et al.] (2004), Sônia Maria Dechandt Brochado (2003); Sandra Patrícia Faria-Nascimento (2001), entre outras pesquisas, constata-se a predominância em determinar formas de pensamento e visão histórico-epistêmica do português da pessoa surda com base na concepção de interlíngua, a partir dos postulados de Larry Selinker (1972).

A concepção de interlíngua de Selinker pressupõe a existência de um sistema linguístico incompleto que emerge a partir do contato entre línguas, ou seja, a interlíngua é o sistema linguístico resultante da interferência da primeira língua (L1) sobre a segunda (L2). Nas pesquisas sobre as práticas escritas em português por surdos(as), que se orientam a partir dessa perspectiva teórica da interlíngua, a libras é considerada a L1 da pessoa surda e o português é concebido como L2 e a análise linguística segue, geralmente, uma orientação contrastiva, mostrando sempre como o sistema da L1 está presente no sistema da L2. No processo de aprendizagem do português pela pessoa surda, essa língua apresentará, conforme visão de Quadros e Schmiedt (2006, p. 34), “vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo”.

Embora a maioria desses trabalhos não mencione claramente que a escrita em português pelo(a) surdo(a), isto é, a interlíngua escrita da pessoa surda, é caracterizada pelos erros, o ponto de vista epistemológico, geralmente, defende a transposição de um sistema linguístico para outro, que nesse caso ocorre a interferência da libras no português, resultando

em “equívocos” linguísticos cometidos pelos(as) surdos(as). A coerência no pensamento evolutivo, característico da interlíngua, consiste na garantia de que a escolarização promoverá a evolução linguística do(a) “não nativo”. Conforme afirma Janete Alves de Almeida (2007, p. 33),

a aquisição de uma nova língua é realizada por uma sucessão de estágios de aprendizagem em que os aprendizes constroem mentalmente sistemas de regras gramaticais, transitórias, que se desenvolvem gradualmente em direção ao sistema da língua-alvo. Esses sistemas caracterizam diferentes interlínguas no processo de aquisição.

Nessa concepção, a interlíngua opera como um sistema linguístico escravista que não permitirá ao falante “não nativo” sair dele. Embora exista a previsão de estágios de evolução da língua fonte até a língua alvo, o(a) falante “não nativo” não evoluirá em plenitude, pois não se muda de “não nativo” para “nativo”² como se essas fossem duas classes sociais. Por outro lado, tornar-se “nativo” seria reconhecer a evolução do sistema para por fim ao próprio sistema. Essa visão fortalece a colonialidade epistêmica em relação ao ensino de português para a pessoa surda, uma vez que o registro escrito de práticas sociolinguísticas dos(as) surdos(as) está supostamente marcado pela língua de sinais e, por isso, é preciso ser “consertado”.

Torna-se importante ressaltar que as pesquisas realizadas sobre as práticas escritas em português pelas pessoas surdas, apontadas anteriormente, e várias outras realizadas nos últimos anos, contribuíram indiscutivelmente para uma nova concepção de língua oral da – e para a – pessoa surda. Por um lado, o desvendar a natureza complexa dessa temática por diversos(as) pesquisadores(as) de todo o mundo nas últimas décadas tem contribuído para o reconhecimento social da pessoa surda como um sujeito também de oralidade. Por outro lado, a interlíngua parece ser uma verticalização teórica responsável pela construção ideológica de um sujeito de oralidade incompleta e deficitária. Quadros e Schmiedt (2006, p. 33, *ênfases adicionadas*) confirmam essa suspeita ao afirmarem que as pessoas surdas podem manter-se num estágio de “*fossilização*, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição”, bem como ficar na “*indeterminação das intuições* (em relação ao que é e ao que não é permitido na gramática da língua alvo)”. A fossilização parece ser o atestado da incompetência linguística em português escrito da pessoa surda.

² Essa perspectiva compreende a noção de crioulização variável de Bickerton (1984), que defende os diferentes estágios de domínio para se chegar à língua alvo.

Seguindo a lógica ideológica euro-ouvintista, tanto a oralidade da pessoa ouvinte como o tornar-se mais ouvinte e menos surdo(a) são os alvos das políticas linguísticas que se orientam pela interlíngua, ou seja, essas políticas constroem os *lóci* sociais supostamente certos onde a pessoa surda tem de estar como garantia, especialmente por meio da linguagem, da manutenção do poder colonial. Conforme afirma Djamila Ribeiro (2017, p. 26),

a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo. A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamentos, além de ser um – entre tantos outros – impeditivo para uma educação transgressora.

Como alternativa à interlíngua enquanto campo epistemológico ainda delimitado ideologicamente pelo *déficit* (e a qualquer outra abordagem contrastiva de estudo que inferioriza a língua de grupos historicamente subalternizados), busca-se, nesta pesquisa, compreender as práticas escritas das pessoas surdas expressas em português a partir de suas próprias experiências sociolinguísticas. Considero que as opções teóricas são opções políticas, e que as teorias são atravessadas por ideologias e, por isso, acredita-se que a alternativa à interlíngua é a “língua liminar” escrita da pessoa surda, ou seja, o *português do(a) surdo(a)*, que emerge no trans/bi-linguajamento.

O caminho para esse entendimento requer que a diferença colonial, responsável por colocar surdos(as) e ouvintes em fronteiras opostas, seja percebida, conforme visão de Mignolo (2003, p. 10), como o “espaço onde emerge a colonialidade do poder”. Para esse autor, a diferença colonial

é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta.

O que se pretende apresentar como base do componente de inovação desta pesquisa é o pressuposto de que existem estratégias diferenciadas de produção de sentido no texto escrito em português pela pessoa surda. Defende-se que os universos dessas pessoas são caracterizados pela coexistência de realidades sociolinguísticas expressas num translanguajamento entre o português e a libras. Nesse sentido, os universos significados pelo português e os universos significados pela libras em travessia sociolinguística não se sobrepõem, senão formam esse espaço denominado “translanguajamento”.

Para Lima e Rezende (2019b, p. 1), “as pessoas surdas estão imersas em constantes e contínuos processos de translinguajamento e transmodalidade, isto é, em travessia entre línguas (sinais e orais – transinalizando e transoralizando) e entre modalidades linguísticas (visuoespacial e oral-auditiva)”. Numa perspectiva do translinguajamento e da transmodalidade linguística, não se olha para as práticas escritas em português pelo(a) surdo(a) esperando encontrar a dimensão linguística da libras, senão as cosmologias surdas expressas por meio do sistema gráfico da língua oral e, por isso, considerada uma prática de tradução. Sendo assim, as pessoas surdas não são nem “crianças”, sempre, nem “primatas”, escrevendo em português.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, problematizar as concepções e as ideologias linguísticas subjacentes ao exercício de poder, por meio da linguagem, sobre os povos historicamente subalternizados, especificamente a comunidade surda; com base nisso, questionar as posturas linguísticas atuais que intentam nivelar e, por isso, subalternizam a pessoa surda por suas manifestações linguísticas escritas em português.

Objetiva-se, ainda, a partir de textos escritos em português por surdos(as), entender as singularidades que definem ontoepistemicamente o *português do(a) surdo(a)*. Para tanto, parte-se do pressuposto de que quando uma pessoa surda se utiliza de signos de natureza oral para significar o mundo não há uma transposição de mundos por meio da transposição de línguas, senão uma tradução de realidades que coexistem. Nesse sentido, a pessoa surda não tem de apresentar domínio da linguagem escrita em português semelhante ao que se espera da pessoa ouvinte para ser menos surda e mais ouvinte. Ao contrário, as práticas em português devem garantir que a pessoa surda seja reconhecida e valorizada como sujeito social e político.

Para isso, procura-se caminhos para a construção de uma postura decolonial a partir de diálogos que busquem desestabilizar o euro-ouvintismo tido como o centro de uma lógica de mundo, envolvendo imprescindivelmente pesquisadores e pesquisadoras colocados pela diferença colonial nas bordas do processo de produção de conhecimento. Fortalecem esse diálogo pesquisadoras surdas como, por exemplo, Sonia Regina Nascimento de Oliveira (2014), Ana Regina e Souza Campello (2011), Lilian Karin Strobel (2006), Marianne Rossi Stumpf (2002), Emmanuelle Laborit (2002), Gladis Perlin (2004; 2003; 1998), entre outros(as), e pesquisadores e pesquisadoras indígenas como Eunice Moraes da Rocha

Rodrigues (2018), da comunidade Tapuia³; Gersem José dos Santos Luciano-Baniwua⁴ (2008), Daniel Munduruku([s.d.]).

É importante ressaltar que, para além de uma abordagem teórica, a decolonialidade é entendida aqui como uma postura política que se constrói a partir da consciência, por parte do(a) pesquisador(a), de que as realidades sociolinguísticas dos povos, no Brasil, são plurais (étnica, cultural, linguística etc.). Nesse sentido, a postura, a atuação e o pensamento decolonial é uma busca permanente pela construção de identidade linguística, sobretudo política capaz de entender a diversidade. Assim, refletir sobre o meu lugar de existência, que dá significado ao meu *lócus* de enunciação, como o faço na segunda parte do capítulo 1, foi um exercício fundamental para eu entender o processo de construção do meu lugar social, que é de onde eu procuro problematizar a língua oral hegemônica da matriz curricular que insiste em sobrepor as “histórias locais” pelos “projetos globais” como garantia de implementação da modernidade, conforme o sentido dado a esses termos por Mignolo (2003).

Nesse processo ainda inacabado pela construção de uma racionalidade decolonial, reitero aqui o meu reconhecimento da importância de diversas vozes que surgiram nas interlocuções com a orientadora, com os(as) colegas que participam do grupo de pesquisa OBIAH⁵ (Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem) e de tantas outras vozes ecoadas de várias direções, sobretudo de cada aluno e aluna que ao longo desses meus anos de atuação docente se esforçaram – e se esforçam – para me fazer entender um pouco do universo da pessoa surda.

Ao afirmar a existência política e linguística do *português do(a) surdo(a)*, esta pesquisa poderá contribuir cientificamente para iniciar diálogos de enfrentamento teórico e político necessários para enfraquecer os posicionamentos preconceituosos e discriminatórios das mentalidades monolíngues no Brasil que se arrastam por séculos. Dessa maneira, faz-se necessário criar e fortalecer políticas linguísticas que promovam atitudes de valorização de todas as línguas, das diferentes práticas sociolinguísticas do português e, consequentemente, a

³ Conforme consta no endereço eletrônico do Instituto Socioambiental, os Tapuia descendem de diversas etnias indígenas que fizeram hostilidades à colonização e foram aldeados nos municípios de Rubiataba e Nova América, precisamente entre o Ribeirão Carretão e a Serra Dourada, no Estado de Goiás. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapuia>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

⁴ Identifica o autor como pertencente à etnia Baniwa. De acordo com informações do Instituto Socioambiental, “os Baniwa vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiairi e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainia e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM)”. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Baniwa>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

⁵ Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, sob a coordenação da professora Tânia Ferreira Rezende (PG/FL/UFG).

compreensão de todos os povos, em suas diferenças. No caso dos(as) surdos(as), promover atitudes políticas que reconheçam e valorizem sua escrita em português.

Compreender como se constitui o *português do(a) surdo(a)* é, no meu entendimento, o ponto de partida para se romper com as ideologias linguísticas coloniais que disseminam a incompetência linguística de muitas pessoas surdas. É romper com práticas educacionais hegemônicas que se orientam pela *ideologia do déficit*, em que o foco é apontar a *falta* com base na ideia de que há uma língua “certa” e que são “erradas” todas as outras que se mostram diferentes. Na primeira parte do capítulo 1, retomarei a discussão sobre a ideologia do *déficit* como uma ideologia linguística colonial aplicada à pessoa surda.

Considerando que a ideologia linguística colonial, posta em prática por meio da “gramática tradicional”, “saiu colonizando [...], criando um império de idéias, noções e preconceitos sobre o que é ou não é língua, que perdura quase inalterado até hoje [...]” (BAGNO, 2001, p. 17) e que, com isso, os impactos psicológicos negativos, manifestados por meio do medo e da insegurança, determinarão o comportamento linguístico dos(as) estudantes surdos(as), uma vez que eles/elas são sempre “julgados segundo o seu modo” (CALVET, 2002, p. 69) de escrever em português, espera-se que esta pesquisa contribua para iniciar desestabilizações no contexto acadêmico em relação à necessidade de uma melhor compreensão linguística dos diferentes grupos inseridos no sistema educacional brasileiro. Esse entendimento poderá contribuir com a diminuição da relação assimétrica entre as diferentes línguas e, conseqüentemente, com a minimização dos impactos educacionais negativos resultantes do processo de marginalização dos(as) alunos(as) surdos(as) por meio de suas práticas sociolinguísticas.

E ainda, a prática da reflexão sobre as diferentes cosmovisões e modos de conhecimento dos grupos linguísticos suscitada por esta pesquisa será de grande relevância social. Isso se deve ao fato de que a compreensão linguístico-social dos diferentes povos coopera para a elaboração de políticas linguísticas contra-hegemônicas que promovam a decolonização da visão de língua. Uma pesquisa que parta da perspectiva de estudos subalternos contribui, segundo Mignolo (2003), para se repensar as políticas públicas no intuito de transformar os processos que constroem as condições sociais marginalizadas. Nesse sentido, os povos surdos e suas línguas de sinais, sobretudo suas relações com a(s) língua(s) oficial(is) escrita(s) do país em que residem, ganham forças na luta pela emancipação, especialmente política, e pela configuração epistemológica enquanto povo que se constitui linguisticamente por meio de uma cosmovisão mais visual que sonora.

O conteúdo político e o âmago das questões epistemológicas trazidos no texto, colocam esta pesquisa no campo de estudo da decolonialidade. Isso porque são problematizadas questões resultantes do processo de colonização que intentam naturalizar formas distintas de opressão, discriminação, normalização (tornar normal), subalternização e exclusão por meio da linguagem. Entre as questões levantadas está a colonialidade linguística, que mantém a colonialidade epistêmica, explícita nas políticas de governo que objetivam normalizar a pessoa surda com base no(a) ser ouvinte. As políticas educacionais e linguísticas que visam à normalidade referencial euro-ouvintista mostram, conforme posto por Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p. 16), que “a colonialidade permanece como esquema de pensamento e marco de ação que legitimam as diferenças entre sociedades, sujeitos e conhecimentos”.

A inconformidade epistêmica daqueles(as) que se utilizam de uma língua visual e gestual, criada pela racionalidade euro-ouvintista, coloca a pessoa surda na trama da colonialidade não só da linguagem, como também do poder e do saber, uma vez que só é conhecimento aquilo que parte do(a) ouvinte e da sua língua. Assumir uma postura decolonial é, nesse sentido, colocar-se em atitudes que visam subverter o “padrão de poder colonial” (RESTREPO; ROJAS, 2010). É, no contexto desta pesquisa, um enfrentamento teórico, mostrando, na ideia defendida por Mignolo (2008), formas “alternativas” e diferenciadas de produção de sentido no texto escrito em português pela pessoa surda. Para Mignolo, desvincular-se epistemicamente de conceitos e conhecimentos fundados na razão ocidental não significa desacreditar do que já está fortemente institucionalizado, senão buscar outras relações possíveis.

Com base na compreensão de que língua é também espaço de luta, de disputa de poder, o meu projeto decolonial nesta tese é pensar o *português do(a) surdo(a)* como uma língua “liminar”, ou seja, plural e que é também da pessoa surda, do jeito dela, uma língua também para ela, que é dela e, por isso, subverte a norma do português da escola, tornando, assim, um espaço epistemológico de construção de sentido de um mundo sentido por ela. Tenho a intenção de refletir sobre um Brasil multilíngue que nega a diversidade como forma de promover, conforme termos de Gustavo Fontes (2017), um “ajuntamento humano” como projeto da ciência moderna pela unificação do mundo. Veremos ao longo do texto que a negação das diferenças sustenta, na atualidade, as ideologias linguísticas coloniais.

Ressalto, por fim, que opto por utilizar o termo “decolonial” e não “descolonial”. Embora a impressão que tenho é que, na prática, o uso de tais termos em alguns textos parece

decorrer apenas de uma opção terminológica, sem refletir uma distinção teórica ou posicionamento político, sigo a lógica de Restrepo e Rojas (2010, p. 16-17) ao explicarem a distinção analítica entre colonialismo e colonialidade. Colonialismo trata da dominação econômica, linguística, religiosa e cultural dos povos em territórios colonizados enquanto que colonialidade se refere à manutenção do padrão de poder que opera pela manutenção das relações e do exercício de poder sobre os povos colonizados.

Esses autores ressaltam que tão importante quanto entender essa diferença é não confundir descolonização e decolonialidade, posta como “um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no âmbito dos estados concretos”, no primeiro caso, e ao “processo que busca transcender historicamente a colonialidade [...], um projeto com um esboço muito mais profundo e um trabalho urgente em nosso presente”, no segundo.

Esta tese segue organizada em quatro capítulos. No primeiro, dividido em duas partes, pretende-se mostrar como é construída a relação entre o colonialismo, a colonialidade e a decolonialidade no campo da linguagem. Na primeira parte, é feito, com base em análise documental, um apanhado histórico que mostra como se deu o início do processo de destruição dos povos originários no Brasil. Entender um pouco da contextualização político-histórica da nação ameríndia brasileira contribui para compreender parte da essência funesta do colonialismo. Cumpre esclarecer que a proposta não é sentir a história da pessoa surda com base no que vivenciaram os povos ameríndios, senão buscar pontos de encontros entre as histórias desses povos, ambos historicamente subalternizados. Esses pontos de encontros mostram como as políticas, especialmente linguísticas, instituídas pelo colonialismo se mantêm na atualidade.

A segunda parte do capítulo 1 tem como objetivo apresentar como a decolonialidade se configura em postura política alternativa à ideia de liberdade alimentada pela subserviência dos corpos colonizados. O primeiro passo para o entendimento desse processo foi fazer uma releitura das minhas experiências pessoais em relação à realidade sociolinguística que constitui a minha pessoalidade. Esse exercício me fez confrontar com uma subjetividade propositalmente enterrada no inconsciente para dar espaço à subjetividade construída em outro universo – a escola da cidade. A partir desse confronto foi possível construir um novo espaço de significação de mundos por meio de línguas, isto é, compreendi que os mundos coexistem na medida em que existe coexistência entre as línguas. Fazer essa reflexão autocrítica foi fundamental para que eu pudesse entender na prática o que é “língua liminar”.

No segundo capítulo, também dividido em duas partes, busca-se, na primeira, problematizar o processo de construção social da subalternidade dos(as) surdos(as) por meio da manutenção da concepção hegemônica de língua e de sujeito, que tem como base a oralidade e a pessoa ouvinte. A racionalidade euro-ouvintista promove a subalternidade ontológica, epistêmica e linguística da pessoa surda a partir dos princípios da oralidade, que tem como base a pessoa ouvinte, estabelecendo, assim, a relação de poder entre surdo(a) e ouvinte e entre oral-auditivo e visuo-espacial. A oralidade se torna, portanto, o *locus de enunciação* de onde se “destitui a humanidade” desse sujeito e se cria nele(a) as “ausências”, especialmente por meio da escrita da língua portuguesa. O *português do(a) surdo(a)* é discutido como alternativa ao pensamento euro-ouvintista que tem a oralidade como única saída à normalização da pessoa surda.

Na segunda parte do capítulo 2, o foco é refletir o português brasileiro como uma concepção vinculada à racionalidade científica eurocêntrica para manter a geopolítica hierarquizante das línguas brasileiras com base no poder político da língua imperial, do colonizador e da colonização. Esse pensamento ocidental determina a importância política tanto da escrita sobre a oralidade quanto da língua oral falada por uma minoria de brasileiros(as) em relação ao português como língua de tantas outras comunidades linguísticas e estabelece uma lógica de organização hierárquica vertical das línguas brasileiras. Essa forma de estratificação política das línguas opera para a manutenção da colonialidade do poder, do saber e da linguagem sobre povos historicamente subalternizados.

Com base nas noções de “árvore-raiz” e de “raiz-fasciculada”, propostas pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psicanalista Félix Guattari (2011), busca-se refletir sobre a construção ideológica do monolinguismo brasileiro a partir de posturas políticas que instituem o poder imperial do português brasileiro numa organização sociolinguística pluri/multilíngue. A partir dessa reflexão, propõe-se uma ampliação teórica da noção de “rizoma”, discutida no campo da psicanálise por Deleuze e Guattari (2011), para o contexto da política linguística como alternativa à supervalorização de uma língua em detrimento de outras que coexistem num mesmo território. Na perspectiva rizomática de língua, o *português do(a) surdo(a)*, bem como o português de outras comunidades linguísticas historicamente subalternizadas, se insere no rizoma linguístico brasileiro para desestabilizar a hegemonia e a colonialidade linguística e dar visibilidade para uma nova geopolítica das línguas brasileiras.

O terceiro capítulo também é composto de duas partes. Na primeira, busca-se compreender as vivências sociolinguísticas das pessoas surdas, ou seja, entender a realidade

empírica dessas pessoas para identificá-las como uma comunidade linguística em relação a outras. Para isso, a tradução é proposta como opção decolonial para a interpretação crítica do processo de subalternização da pessoa surda por meio da linguagem.

Na segunda parte do capítulo 3, discute-se a transemiótica como método interpretativo das práticas escritas em português pelas pessoas surdas. Nessa perspectiva de análise, E ainda, reconhecer a narrativa visual como elemento importante na caracterização da linguagem da pessoa surda (para as línguas de ambas as modalidades). A expressão de mundo perpassa necessariamente pela significação imagética que se faz da realidade. Isso significa que os processos de significação de mundo pela pessoa surda, tanto na língua de sinais como na língua oral, levam em conta a cosmologia da pessoa surda e, por isso, o português da pessoa surda não será o mesmo para a pessoa ouvinte.

No capítulo 4, está a proposta de interpretação transemiótica dos textos escritos em português escrito por surdos(as). A discussão foca em três questões que permeiam a proposta de interpretação transemiótica para se entender o processo de construção de sentido das práticas sociolinguísticas expressas em português pela pessoa surda. Reflete-se nessas questões as dimensões onto e epistemológica do ser surdo na interpretação transemiótica, o ontoepistemicídio como uma consequência do atravessamento do corpo surdo pelo euro-ouvintismo e como o *português do(a) surdo(a)* reflete um enfrentamento que reposiciona socialmente a pessoa surda para um lugar de “normalidade”.

CAPÍTULO 1

PARTE I

COLONIALISMO E COLONIALIDADE: COMO SE CONSTITUI ESSA TRAMA NO CAMPO DA LINGUAGEM

1.1.1 Introdução

Conforme afirma Tore Janson (2015, p. 95-96), “toda língua é o idioma materno de algum povo e, para cada ser humano, a primeira língua é uma parte importante da sua identidade pessoal”. Essa proposição linguística de Janson serve como base para refletir sobre a instituição e a manutenção de políticas linguísticas excludentes, firmadas na forma como se estabeleceu a língua portuguesa como sendo a língua materna, ou a primeira língua, de todos os povos no Brasil. A língua do colonizador e da colonização está longe de ser língua única, tampouco a língua materna das diversas comunidades linguísticas brasileiras.

Para além de se discutir sobre as concepções de idioma materno e de primeira língua, no contexto das políticas linguísticas, ou seja, determinar e hierarquizar um conjunto de línguas para um determinado povo, o que se pretende aqui é discutir como o português é imposto como matriz para entendimento do mundo ameríndio, do mundo dos(as) afro-brasileiros(as), das pessoas surdas e de tantos outros povos. O português faz com esses povos o que o grego fez com o mundo, pois conforme discute Janson (2015, p. 94), o mundo grego ainda estrutura a “nossa existência ao fornecer as categorias (*kategoriai*) dentro das quais agrupamos os fenômenos (*phainomena*) da realidade. Os gregos inventaram boa parte de nosso modo de entender o mundo, e seus esquemas e padrões ainda estão vivos na nossa língua”.

A carta de Pero Vaz de Caminha, encaminhada do Brasil ao rei Portugal no dia primeiro de maio de 1500, é a primeira narrativa que descreve, da perspectiva do colonizador, a dinâmica da “Terra de Vera Cruz”. As percepções e impressões iniciais relatadas no texto sobre o achamento do novo mundo marcam espacial e temporalmente a chegada do colonizador neste país ao mesmo tempo em que se inicia o processo de institucionalização da língua colonial, a Língua Portuguesa, como a língua do colonizador e da colonização. Essa carta constrói o que viria a ser a imagem da terra “achada” e de seu povo.

Inicia-se um longo período de usurpação de riquezas minerais, de destruição da biodiversidade, e também, conforme afirma Waldir José Rampinelli (2013, p. 139), de “extermínio de determinados grupos, na destruição de culturas e na forçosa obrigação do esquecimento de seu passado, imposto pelos europeus aos povos originários”, que tipificam três grandes crimes “o de genocídio, o de etnocídio e o de memoricídio”, respectivamente. Um período que representa uma verdadeira infecção generalizada que espalha parasitas para destruir o mundo ameríndio por mais de cinco séculos.

O emprego da expressão metafórica “infecção generalizada” é aqui um uso político da língua que tem como intenção descrever a natureza destrutiva do colonialismo. Assim sendo, reitero que o colonialismo foi a infecção generalizada causada pela Europa sobre a América (e também sobre a África e sobre a Ásia) e que devastou as “histórias locais” ameríndias brasileiras para a implementação dos “projetos globais”, conforme concepção desses termos em Mignolo (2003), do mundo colonial/moderno – o mundo do – e para o – europeu.

No dia 26 de abril de 1500, três dias após a navegação portuguesa atracar em solo firme na terra achada, foi comemorado o domingo de Páscoa, uma festividade religiosa do cristianismo, por meio de uma missa celebrada pelo frei Henrique. “Ali era com o Capitão a bandeira de Cristo, com que saiu de Belém, a qual esteve sempre levantada, da parte do Evangelho” (BRASIL, [s.d.], p. 5). A instituição da fé cristã do europeu, por meio da língua cultura – o português europeu –, foi a porta de entrada da infecção que debilitou o organismo (flora, fauna, política, línguas, culturas etc.) da nação ameríndia.

Para melhor compreensão político-histórica de como aconteceu o extermínio tanto de corpos biológicos como de corpos políticos, ou seja, da destruição de línguas, de cultura, de política, de episteme, de memória etc. dos povos ameríndios brasileiros, trabalharei, por analogia, com a noção de “necropolítica”, do intelectual camaronês Joseph-Achille Mbembe. A partir da concepção de biopoder (controle das populações por meio dos corpos), desenvolvida por Foucault, Mbembe (2016, p. 125) fala das “experiências contemporâneas de destruição humana” a partir da escravidão que, segundo esse autor, “pode ser considerada uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica” (p. 130). Para Mbembe (2016, p. 131), “a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um ‘lar’, perda de direitos sobre seu corpo e perda de *status* político. Essa perda tripla equivale à dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social (expulsão da humanidade de modo geral)”.

Necropolítica se refere, portanto, à “destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2016, p. 125) negras, ao passo que “necropoder” é o termo que esse autor propõe para se referir ao “funcionamento da formação específica do terror” (p. 136). Em minha argumentação procuro fazer uma analogia desses conceitos, trazendo-os para o campo da linguagem, com o objetivo de situar política e temporalmente os corpos subalternizados pela colonização, e entre esses corpos está a pessoa surda, assim como tantas outras. Embora os corpos negros e os corpos surdos, e tantos outros corpos, não estejam colocados num mesmo plano de significação e de valoração social, as noções de necropolítica e de necropoder tornam possível, pelo menos, imaginar o que é um corpo surdo em “terras” euro-ouvintistas.

Conforme aponta Marcia Goldfeld (2002, p. 27), “na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados”. Essas representações sociais em relação às pessoas surdas não ficaram na Idade Antiga. O peso delas ainda recai sobre muitos(as) surdos(a). Embora hoje não exista mais a destruição do corpo biológico das pessoas surdas, ainda existem tentativas de normalização desses corpos “defeituosos”, marcados pela surdez. As políticas de normalização do corpo surdo funcionam estruturalmente na mesma lógica do necropoder, como destruição do corpo político.

Nesse sentido, o corpo surdo continua sendo visto como um corpo (um ser) “desprovido de *status* político e reduzido a seu corpo biológico” (MBEMBE, 2016, p. 124) que, por sinal, é um corpo anômalo por não ouvir e não falar, no sentido físico dessas palavras. A surdez, que assinala um tipo de anormalidade do corpo físico, ganhou novas proporções na história e marcou a “aberração no corpo político” (MBEMBE, 2016, p. 130) da pessoa surda. Ao longo do trabalho, especialmente na primeira parte do capítulo 3, será discutido como a apropriação dos princípios da oralidade, incluindo a oralização (produção da emissão sonora), sempre foi posta à pessoa surda como condição para se ter um “corpo político” (ARENDT, 2018; MIGNOLO, 2010), ou seja, uma existência social.

O objetivo desse capítulo é, portanto, discutir sobre como se constrói a relação entre o colonialismo, a colonialidade e a decolonialidade, especialmente no que se refere ao campo da linguagem. Nessa primeira parte, a discussão tem como objetivo situar historicamente a pessoa surda no contexto das políticas linguísticas imperiais brasileiras e tentar mostrar como essas pessoas se inserem no contexto da discussão sobre a colonialidade do poder do saber e da linguagem. Nas seções que se seguem será abordado de que forma o raciocínio europeu em

relação à língua, vista como instrumento de poder e de dominação, consolidou, no Brasil, o colonialismo, sobretudo linguístico, sobre os povos historicamente subalternizados. A discussão aborda, ainda, como as políticas linguísticas do colonialismo se mantêm na atualidade, considerando especialmente a realidade sociolinguística da pessoa surda no Brasil.

1.1.2 A instituição de políticas linguísticas monolíngues por meio do português

Nas primeiras páginas do texto da carta de Caminha há evidências, a partir da visão que o colonizador tem sobre os corpos do homem indígena (pardos, mancebos e de bons corpos, de bons rostos e bons narizes, bem feitos; beijos de baixo furados, cabelos corridos) e da mulher indígena (gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras, tão graciosa) (BRASIL, [s.d.]) de que a subalternidade humana está inscrita no corpo através da cor da pele, da estatura, do peso, da capacidade de falar e de ouvir, da língua etc.

As características físicas descritas pelo colonizador apontavam o homem indígena como apropriado para o trabalho escravo no processo de devastação do “novo” mundo, ao passo que a descrição da mulher indígena indicava que esse corpo, para além do trabalho escravo, serviria também para saciar os desejos que assolavam a carne branca do “macho” imperial, que tudo podia por estar sob a proteção do “poderoso braço da Onipotência Divina” (DIRETÓRIO DO ÍNDIO [1757]).

A Carta de Caminha e o Diretório do Índio são documentos históricos que apontam dissensos criados pelo colonialismo que parecem funcionar, desde então, como estratégia para a manipulação dos corpos indígenas e suas línguas, e de tantos outros corpos e línguas, que passam a figurar, na história, numa relação paradoxal. São pelo menos dois paradoxos, um ontoepistêmico e outro linguístico-epistêmico, que se criam a partir do momento em que os indígenas passam a mostrar quaisquer sinais de resistência contra os colonizadores: (1) o corpo biológico supostamente livre cria a falsa ideia de liberdade do corpo político (corpo político bipolarizado entre o direito à vida e a prisão aos princípios eurocêntricos do ser) e, (2) o direito ambivalente à língua (é direito ao mesmo tempo em que é obrigatoriedade).

Quanto ao primeiro paradoxo, discutirei sobre como é criado um corpo político controlado para, em seguida, elucidar como se produz o antagonismo em relação a esse corpo. Por um lado, existe o corpo biológico do(a) indígena que chama a atenção do colonizador, provavelmente, pela capacidade física para o trabalho braçal; por outro, esses corpos ganham

outra dimensão discursiva, o da subjugação, pois eles também representavam a força de uma organização política. O colonizador rapidamente percebe que é preciso pensar o desmonte desse corpo (povo), ou seja, dismantelar a força política ameríndia. Esse projeto se inicia com a adjetivação dos corpos indígenas como sendo uma aglomeração de “bárbaros(as)”: “Ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém” (BRASIL, [1500], p. 5).

Conforme discute Janson (2015, p. 98), na Grécia Antiga, os bárbaros (*barbaroi*) eram aquelas pessoas que “falavam de modo incompreensível” em contraposição aos helenos (pessoas que falavam a língua grega, a língua certa). Ainda segundo esse autor, as “pessoas que falavam uma língua estrangeira eram vistas como se falassem bar-bar-bar”, daí o termo *barbaroi*. Nessa perspectiva, a língua é o índice de classificação social. Na visão do colonizador, as pessoas indígenas falavam línguas estrangeiras (estranhas), ou seja, o que falavam eram barbáries. Observa-se, portanto, a subalternização dessas línguas inscrita no corpo indígena. Assim, bárbaro é uma concepção que abrange o corpo e se estende à língua.

No Diretório do Índio, documento elaborado em 1757, Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, mantém o discurso que sustenta o projeto do colonizador e reforça a narrativa de que os índios “(...) se conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos Sertões, em que nasceram, praticando os péssimos, e abomináveis costumes do Paganismo (...)” (DIRETÓRIO DO ÍNDIO [1757], §3º). Passa a existir, portanto, um corpo que está, desde a colonização, sob o julgo eurocêntrico. Um corpo controlado pelos princípios políticos eurocêntrico, que em tese significa ser livre para nascer indígena, mas perde a liberdade de ser indígena.

Hannah Arendt (2018, p. 25), ao falar sobre a instituição do que hoje conhecemos como direitos civis, afirma que as “liberdades no sentido dos direitos civis resultam da libertação, mas não são de modo algum o conteúdo real da liberdade, cuja essência é a admissão no âmbito público e a participação nos assuntos públicos”. Em tese, isso significa que toda liberdade é controlada pelo Estado, ou seja, o que existe na prática é uma ilusão de liberdade.

No que se refere à relação entre colonizador e nação ameríndia, a falsa liberdade começa com a instrução da persuasão dos corpos indígenas com o objetivo de “amansá-los” e, assim, dissolver a força política que eles têm (destituir a política). Ao dizer no texto que “(...) como quer que eles um pouco se amansassem, logo duma mão para outra se esquivavam, como pardais, do cevadoiro. Homem não lhes ousa falar de rijo para não se esquivarem mais;

e tudo se passa como eles querem, para os bem amansar” (BRASIL[1500], p. 8), Pero Vaz de Caminha dá sinais de que percebeu, logo de início, que havia uma estrutura política que precisaria ser enfraquecida.

É aí que o colonizador entra em ação, instituindo, conforme termos de Mbembe (2016, p. 126-127), a “soberania, expressa predominantemente como o direito de matar”. Institui-se, portanto, uma política supostamente pacificadora firmada no terror e na crueldade. Observe-se que os corpos aqui são indígenas, porém a política opera na mesma lógica do necropoder, pensado em relação aos corpos negros. O uso da expressão “pacificadora” é proposital e remete à retomada pelo Estado do programa das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) nas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Trazer, nesse texto, as UPPs como projeto de Estado é uma estratégia discursiva para explicar, por analogia, como se mantém, na atualidade, os necropoderes, ou seja, uma ampliação da política de destruição dos corpos negros. Nesse sentido, a colonialidade sobre os corpos se mantém na medida em que se sustentam políticas de necropoderes.

A base de sustentação da estrutura das políticas de necropoderes é consolidada a partir de retóricas de grande dimensão social, como é o caso da retórica da segurança pública, ou seja, da proteção das “pessoas de bem”. No entanto, o lado subversivo e tenebroso dessa política é que, na lógica dos necropoderes, as pessoas de bem não estão nas favelas, legitimando, assim, o Estado a abater aqueles(as) que lá estão. Se por um lado existe uma retórica que se fortalece nos discursos sociais, como a necessidade de proteger as pessoas de bem contra os(as) marginais (aqueles(as) que foram marginalizados(as)), combatendo a criminalidade; por outro lado, a insegurança pública é um projeto de Estado que se fortalece toda vez que o Estado deixa de propor projetos sociais para investir em políticas de combate ao crime.

Cabe aqui retomar e esclarecer o porquê considero que na soberania do Estado há uma política supostamente pacificadora, conforme dito no primeiro parágrafo dessa página, e como isso se aplica na relação entre colonizador e povos indígenas no Brasil. Na minha argumentação volto novamente no programa Unidades de Polícia Pacificadora para ilustrar como se mantém a necropolítica dos corpos subalternizados pelo colonialismo. As UPPs foram instaladas dentro das favelas que apresentavam elevados índices de pobreza, de miséria, de falta de infraestrutura para garantir que a paz e a harmonia social fossem reestabelecidas nessas áreas. Depois de algum tempo de projeto em funcionamento o que se vê, nos últimos dias, são pessoas sendo abatidas pela instituição que deveria garantir a essas

pessoas o direito à vida. Uma dinâmica muito parecida com o que acontecia no passado, conforme se observa em Mbembe (2016, p. 134-135).

No passado, com efeito, guerras imperiais tiveram como objetivo destruir os poderes locais, instalando tropas e instituindo novos modelos de controle militar sobre as populações civis. Um grupo de auxiliares locais podia participar da gestão dos territórios conquistados, anexados ao Império.

Embora existam os modelos de controle dos corpos, implementados pelo Estado, existem também a resistência desses corpos contra as políticas de aniquilamento. Há mais de 500 anos os povos ameríndios não se livraram das tentativas, por parte do Estado, de extermínio, porém enfrentam e resistem. Indígenas, negros(as), surdos(as), e tantos outros povos, demonstraram – e continua demonstrando – que para se ter um corpo político é preciso entender política como “a morte que vive uma vida humana. Essa também é a definição de conhecimento absoluto e soberania: arriscar a totalidade de uma vida” (MBEMBE, 2016, p. 125). Ou seja, os atos políticos dão razão à vida. A nação ameríndia se tornava, em 1757, símbolo de resistência contra as políticas colonialistas. A tenacidade desses povos foi reconhecida pelo colonizador, conforme consta no Diretório do Índio ([1757]):

E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar *estes até agora infelizes, e miseráveis Povos*, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado: Estes duos virtuosos, e importantes fins, que sempre foi a heróica empresa do incomparável zelo dos nossos Católicos, e Fidelíssimos Monarcas, serão o principal objeto da reflexão, e cuidado dos Diretores. (§3º, *ênfase adicionada*)

Esse reconhecimento estabelece a “diferença colonial” entre nação ameríndia e colonizadores, pois a diferença colonial funciona, conforme afirma Mignolo (2003, p. 80), “em duas direções: rearticulando as fronteiras internas ligadas aos conflitos imperiais e rearticulando as fronteiras externas atribuindo novos significados à diferença colonial”. No que se refere à rearticulação das fronteiras externas, os “Católicos e Fidelíssimo Monarcas” (Colonizadores) vão civilizar os “infelizes e miseráveis povos” (ameríndios), isto é, rearticular os “conflitos entre epistemologias” (MIGNOLO, 2003, p. 11) para sobrepor a cultura do europeu sobre a nação ameríndia. Ainda de acordo com esse autor, estabelecer a diferença colonial é abrir espaço para despontar a colonialidade do poder.

No entanto, é possível admitir que a existência dos povos ameríndios no Brasil hoje é, sem dúvida, um dos maiores atos políticos de resistência desde a colonização. Após 265 anos de anúncio do colonizador de que não seria tão fácil “civilizar” os povos originários e

que, por isso, o Estado deveria tomar medidas para conter a “ignorância” e a “rusticidade” desses povos, eles continuam resistindo. A resistência indígena, e de outros povos, estampam a diferença colonial.

No que se refere ao segundo paradoxo, o direito ambivalente à língua, observa-se que a definição das línguas indígenas segue a mesma via da descrição dos corpos. O autor da carta define linguisticamente os povos indígenas como “gente que ninguém entende” e utiliza a expressão “diabo” para caracterizar as línguas ameríndias: “(...) não sei *que diabo falava* e ia com ela direito ao Capitão, para lha meter na boca” (BRASIL, [s.d.], p. 5, *ênfase adicionada*). É oportuno ressaltar que na tradição cristã imposta pelos europeus aos indígenas, diabo era aquele(a) que discordava de Deus e, por isso, deveria ser banido, pois ameaçava a ordem que se estabelecia em seu nome. Com base nessa lógica, pressupõe-se que ao se referir a língua como diabo existia uma consciência histórica de que o que representa ameaça deve ser controlado e aniquilado.

Nota-se, portanto, que o colonialismo no Brasil se consolidou a partir de uma base ideológica helenística de mundo, que perpassa pela compreensão e pela manutenção de uma base ideológica de língua e de ser humano, e a fé cristã foi um dos pilares que sustentou o “projeto global” de mundo. Enquanto a Terra de Vera Cruz sucumbia ao projeto de modernidade do colonizador, ao(à) indígena era concedido o direito subversivo à língua.

E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar *aprenderem bem a sua fala* e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa(*sic*). (BRASIL, [s.d.], p. 12, *ênfase adicionada*)

É interessante que se observe que a colonização não foi um projeto de apropriação do mundo ameríndio que aconteceu em escala, ou seja, não existe uma linearidade temporal para os fatos, o que Santos (2002) chama de “monocultura do tempo linear”. Isso significa que a colonização foi uma ação simultânea que envolveu território, corpos e línguas. Desde o início, o colonizador tinha clareza do projeto de inferiorização dos valores linguístico-identitários dos indígenas. As sequelas graves da infecção generalizada – a colonialidade – acometem uma diversidade linguístico-identitária de povos do Brasil até os dias atuais.

O primeiro passo do colonizador para suggestionar os(as) indígenas foi a apropriação das suas línguas, evidenciando que o projeto de colonização compreendia bem a noção de língua como instrumento de dominação. Conforme afirma Lucchesi (2015, p. 18), “ao longo

dos tempos, a língua tem sido um poderoso instrumento de dominação e construção da hegemonia ideológica que legitima o poder das classes dominantes”.

Ao situar o povo Tapuia no *frame* da invenção colonial do(a) indígena brasileiro(a), Rezende e Rodrigues-Tapuia (2019, p. 39) propõem, com base nas políticas de Estado como as que se encontram no texto do Diretório do Índio, algumas ideologias linguísticas coloniais. São elas:

- (i) diferença colonial subalternizadora (MIGNOLO, 2003) – por ser diferente do colonizador, o indígena é inferior; as línguas e os conhecimentos dos indígenas são inferiores à língua e ao conhecimento do colonizador etc.;
- (ii) monolinguismo (monoculturalismo, monoepistemicismo) – proibição do uso da “língua própria das suas Nações”, e da “chamada geral”, e obrigatoriedade do uso da língua portuguesa como a língua principal e única da Colônia;
- (iii) vinculação da aprendizagem de outra língua à escola – “os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria”;
- (iv) noção de língua como instrumento de dominação – “[...] e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe”;
- (v) equação língua = cultura/civilidade – “[...] que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes”;
- (vi) equação língua de cultura = progresso – “[...] que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado”.

Esse conjunto de ideologias linguísticas coloniais, que não esgota as ideologias linguísticas da colonização, deixa evidente que, no contexto dos povos ameríndios e de suas línguas, a língua portuguesa do(a) europeu é instituída como a língua da civilidade e da civilização e qualquer proposta alternativa à língua hegemônica, como o foi a língua “chamada geral”, será considerada um ato de incivilidade. Ao se inserir as pessoas surdas e suas línguas no cenário linguístico do país, é notório que essas ideologias coloniais se estendem a esses povos. O povo é outro, porém o cenário permanece o mesmo.

Na próxima seção, veremos como as pessoas surdas se inserem nesse panorama histórico de lutas e de reexistências. Nesse percurso histórico é apresentada uma proposta de discussão sobre o colonialismo e a colonialidade no contexto das pessoas surdas e das línguas de sinais brasileiras. Será evidenciado, ainda, como a colonialidade se forma como um redemoinho em torno do corpo surdo com o objetivo de sugar as pessoas surdas para um cenário de hostilização linguístico-identitária formado para as comunidades linguísticas historicamente subalternizadas no Brasil.

1.1.3 A manutenção das políticas linguísticas monolíngues no contexto de diversidade linguística

Assim como “dominar a língua latina falada e escrita era a chave para o sucesso na sociedade romana” (JANSON, 2015, p. 108), saber o português é, conforme dito anteriormente, a chave para a existência social da pessoa surda no Brasil. *Se a pessoa surda mora no Brasil é necessário que ela saiba o português* é a frase emblemática dos discursos que sustentam, em larga medida, a naturalização da exclusão social da pessoa surda por meio da linguagem. A imposição da língua oral à pessoa surda é, possivelmente, uma das maiores práticas de violência epistêmica contra essas pessoas nesses 165 anos (1855-2020) de história contada sobre os(as) surdos(as) brasileiros(as).

Cumprir esclarecer que a violência contra as pessoas surdas não foi – e talvez ainda não seja – apenas simbólica. No dia 26 de setembro de 2019, em uma homenagem feita ao professor surdo Edson Gomes, durante o IV Festival Setembro Azul na UFG, uma professora surda relatou que quando era aluna no Instituto Pestalozzi de Goiânia recebia tapas nas mãos toda vez que utilizava a língua de sinais dentro da sala de aula. E sempre que recebia tapas era obrigada a colocar as mãos para trás, pois qualquer tentativa de comunicação deveria ser feita por emissão sonora e não com as mãos.

O relato dessa professora surda possivelmente representa parte das violências físicas cometidas contra a pessoa surda que demonstrasse qualquer sinal de resistência em relação à imposição da língua oral hegemônica. Essa é uma forma de política de crueldade que se estende para o corpo surdo, ou seja, a ampliação do necropoder que toma o corpo surdo, conforme me referi na seção anterior. Insisto em dizer que necropoder, no contexto dessa discussão, não trata da comparação de políticas de violência contra as pessoas surdas em relação às pessoas negras, senão em situar grupos vitimados pelas políticas de violência do Estado. Vejo nessa analogia a possibilidade de mostrar de forma clara que as políticas linguísticas podem também ser políticas de violência.

Ao falar sobre o processo de constituição histórica da língua de sinais brasileira, Campello (2011, p. 10) considera o ano de 1855 como o marco histórico para a pessoa surda no Brasil, pois foi quando o conde e professor surdo D. E. Huet veio para o Brasil, a convite de Dom Pedro II, para criar um “educandário destinado ao ensino de surdos mudos”. Ainda segundo essa autora, existem dados documentais que supostamente indicam que o Instituto de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi criado no ano de

1856. Na visão de Campello (2011, p. 13), essa instituição foi criada para domesticar as pessoas surdas:

A criação de um Instituto visa educar os surdos “*selvagens*” na concepção positivista, como no relatório do E. d. Huet aos membros da Comissão Diretoria do Instituto de Surdos Mudos “surdos mudos são considerados privados dos meios de comunicação com seus semelhantes se vê na obrigação de construir sua linguagem ao acaso, palavras por palavras, assim como o sentido e significado da idéia relativa a cada palavra; “trabalho imenso, que para ter um final feliz, exige um ensinamento de todos os instantes.”e do prefácio do Tobias Leite, na Iconographia dos signaes dos surdos mudos: “Os pais, os professores primários, e todos os eu se interessarem por *esses infelizes*, ficarão habilitados para os entender e se fazerem entender. Mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo mudo educado”(sic).(ênfases adicionadas)

Percebe-se a mesma visão cristã europeia sobre as pessoas surdas como o foi em relação aos povos indígenas. Ao se referir às pessoas surdas como “selvagens”, o educador surdo europeu evidencia a “diferença colonial subalternizadora” entre surdos brasileiros e surdos franceses. Os surdos brasileiros são os “selvagens” e “infelizes” enquanto que o europeu é aquele que os salvam dessas condições, impondo uma língua de sinais do(a) europeu para torná-los educados. Nesse sentido, a *normalização* desses corpos por meio da língua de sinais de base europeia constitui também uma ideologia linguística colonial que se estende ao surdo.

A normalização por meio da linguagem se revela nas práticas de educação linguística que impõem uma língua supostamente melhor como garantia de tornar o(a) indígena em não-indígena, o(a) surdo(a) em ouvinte. O que se compreende nesta discussão, até aqui, é que no contexto das pessoas indígenas prevaleceu a idealização de um projeto epistêmico de letramento que busca normalizar o(a) indígena por meio da língua do colonizador, enquanto que no contexto das pessoas surdas o projeto inicial supostamente apontava a língua de sinais do colonizador como a língua de humanização das pessoas surdas brasileiras que tivessem condições de ir para o Instituto de Surdos Mudos, no Rio de Janeiro.

Embora em 1856 os povos no Brasil já não vivessem mais a era do colonialismo, todo o processo de implementação do Instituto de Surdos Mudos exemplifica bem como as políticas linguísticas desse sistema não só se mantêm, mas também como elas ganham dimensão nos espaços de educação escolar. Para se ter essa visão, primeiro é oportuno retomar o Diretório do Índio e observar, nas justificativas ideológicas do colonizador para a construção de uma nação civilizada, que toda a história de constituição dos povos ameríndios está inscrita numa língua chamada de “língua geral” que, por sinal, é “abominável” e

“diabólica” e que, por isso, foi preciso determinar o português como a língua da salvação, conforme consta:

Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (DIRETÓRIO DO ÍNDIO, §6º)

O texto do colonizador deixa evidente, ainda, que o fato de não acabar de vez com as línguas indígenas, talvez uma máxima da caridade cristã do europeu, só contribuiu para que a incivilidade desses povos se espalhasse por terras colonizadas. Com relação às pessoas surdas brasileiras de 1855, o estado de “selvageria” desses povos requeria um colonizador para implantar um modo de vida que aproximasse as pessoas surdas da condição de humanos, evidenciando que a ideologia linguística colonial “equação língua = cultura/civilidade” também se aplica à pessoa surda.

Conforme afirma Campello (2011, p. 12), “a base da língua de sinais brasileira foi a Língua de Sinais Francesa”, pois é possível observar, a partir de obras didáticas, que “os sinais foram todos reproduzidos e copiados, só trocando os vocábulo da língua francesa para a língua portuguesa”. A influência da língua de sinais francesa sobre a libras está entre as questões que devem ser trazidas para as discussões sobre as políticas linguísticas coloniais no contexto das línguas historicamente subalternizadas no Brasil. Isso porque a língua de sinais vinda da Europa para salvar o(a) surdo(a) “selvagem” não só serviu de base para “inventar” uma língua de sinais brasileira como também passou a determinar um modo de ser e de pensar dos(as) surdos(as) no Brasil. O termo “inventar” é utilizado aqui conforme o sentido dado por Sifree Makoni e Alastair Pennycook (MAKONI; PENNYCOOK, 2015), tornando a libras uma “invenção colonial”, ou seja, uma língua natural. Essa questão será retomada e discutida na primeira parte do capítulo 2.

Observa-se, portanto, que, inicialmente, foi imposto à pessoa surda do Brasil um *jeito surdo europeu de ser*, retomando, assim, o primeiro paradoxo discutido na seção anterior, isto é, o corpo biológico supostamente livre cria a falsa ideia de liberdade do corpo

político (corpo político bipolarizado entre o direito à vida e a prisão aos princípios eurocêntricos do ser). Ao serem concentradas na cidade do Rio de Janeiro, em uma instituição criada para surdos(as), essas pessoas, possivelmente, passaram a vislumbrar um universo de possibilidades, incluindo a liberdade para poderem ser, se tivessem dinheiro, pessoas surdas. Nesse sentido, o Instituto de Surdos Mudos representa, na história, o início da formação de um corpo político constituído por surdos(as) brasileiros(as). Isto é, essa instituição tem sido de grande importância para todos os movimentos de lutas pelo reconhecimento social da pessoa surda nos últimos dois séculos.

Por outro lado, esse paradoxo socioepistêmico revela que uma das lógicas do projeto de modernidade do colonizador é colonizar pela linguagem. Foi preciso implementar uma racionalidade surda europeia para que as pessoas surdas do Brasil tivessem reconhecimento da sua humanidade/pessoalidade, sustentando, assim, a ideia de que “as línguas dos colonizadores, como o português, o inglês e o francês, eram [*e continuam sendo*] vistas, é claro, como desenvolvidas por definição, enquanto as línguas usadas pelos nativos das colônias eram [*e continuam sendo*] em sua maioria classificadas como primitivas” (JANSON, p. 95). Essa lógica revela como se constitui a trama da colonialidade do poder, do saber e da linguagem em relação às pessoas surdas enquanto grupo historicamente subalternizado.

Discutiu-se, na seção anterior, que a apropriação da língua foi um dos primeiros passos do colonizador para a dominação dos povos ameríndios. O mesmo se verifica em relação às pessoas surdas, pois conforme hipótese levantada por Campello (2011, p. 13-14), “os surdos já existiam nesses círculos e eram fluentes na sua língua, a (...) Língua de Sinais Brasileira, com a sua estrutura própria. Só que a estrutura foi miscigenada com a estrutura da (...) Língua de Sinais Francesa, com a chegada d[e] (...) Huet”. A hipótese de Campello nos possibilita pensar que as línguas de sinais brasileiras foram enquadradas em uma matriz europeia de língua de sinais. Esse enquadramento resulta, conforme posto anteriormente, numa base ideológica tanto de língua como de mundo. Esse fato comprova que a “noção do uso da língua como instrumento de dominação” é também uma ideologia linguística colonial que se aplica ao contexto histórico dos surdos no Brasil.

O esquema tríade da colonialidade (poder, saber e linguagem) na historiografia do povo surdo no Brasil também não é resultado apenas de uma trama discursiva. Com base na discussão de autores(as) como Baalbaki e Caldas (2011), Afonso (2010), Goldfeld (2002), Lacerda (1998), entre outros(as), é possível entender, a partir do Congresso Internacional de

Educadores de Surdos (Congresso de Milão), realizado em 1880, como vão se concretizando as ações das políticas linguísticas da era colonial. Conforme afirma Goldfeld (2002, p. 31), nas tomadas de decisões sobre o futuro da educação escolar de pessoas surdas, foi negado, aos professores(as) surdos(as) que estavam presentes no congresso, o direito ao voto e, com isso, o “oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido”.

Esse fato deixa evidente que a epistemologia ocidental de pessoas ouvintes sobre a educação de surdos(as) prevaleceu e que o Congresso de Milão simboliza a reprodução da “diferença colonial em escala mundial” (MIGNOLO, 2003, p. 10) entre pessoas surdas e ouvintes, impondo a língua oral europeia como opção única para a significação do mundo. O congresso de Milão marca historicamente a imposição de uma política linguística colonialista no contexto da educação escolar das pessoas surdas e que representou o desmantelamento da força política das comunidades surdas.

O oralismo representa, no campo da educação escolar da pessoa surda, a importação de um modelo de educação que visa garantir a implementação do “sistema mundial colonial/moderno” (MIGNOLO, 2003, p. 24); por meio de línguas escolhidas por esse sistema como aquelas supostamente melhores (as línguas da globalização). As políticas do oralismo evidenciam que a “equação língua de cultura = progresso/desenvolvimento” é também uma ideologia linguística colonial que sustenta a colonialidade e que se aplica à pessoa surda. Isso porque a língua da cultura, logo do progresso, é a língua oral do(a) ouvinte e para o(a) ouvinte e, por isso, é boa para todos(as) e deve ser imposta à pessoa surda como forma de normalizá-la.

Depois de aproximadamente três décadas de implementação do Instituto dos Surdos Mudos, que idealizou para a pessoa surda no Brasil um jeito surdo europeu de ser, observa-se o início da emergência do euro-ouvintismo como um projeto que visa, conforme posto na seção anterior, rearticular as “fronteiras externas atribuindo novos significados à diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 80) entre surdos(as) e ouvintes. De acordo com Goldfeld (2002, p. 34), o oralismo

percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, a “não surdez”.

Fazer com que a pessoa surda desenvolva uma personalidade como a de um(a) ouvinte é criar o espaço para a emergência da colonialidade tanto do poder como do saber e

da linguagem. Isso porque a pessoa ouvinte ideal ou padrão é posta como referência de sujeito (poder), de conhecimento (saber) e de língua (linguagem). De acordo com Carlos Afonso (2010, p. 4), a “insistência nesta opção linguístico/comunicativa [o oralismo], com várias variantes metodológicas, vai tornar-se dominante e praticamente exclusiva até aos anos 80 do século XX”. Foi nessa dinâmica de expansão do oralismo que as “histórias locais” das pessoas surdas (isto é, um jeito surdo próprio de ser) foram esmagadas pelo “projeto global” (isto é, um jeito ouvinte e europeu de ser) ocidentalizado de ser humano, ou seja, a cosmologia surda sendo engolida pela cosmologia euro-ouvintista.

O resultado do oralismo enquanto projeto ocidentalizado de educação escolar da pessoa surda foi, conforme apresenta Cristina B. F. de Lacerda (1998, p. 75), que a maioria dos “surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo”. O euro-ouvintismo criou ações políticas para se produzir, por meio da linguagem, um corpo surdo defeituoso que continuará sendo normalizado. Reitero, portanto, que o euro-ouvintismo é a manifestação da colonialidade do poder, do saber e da linguagem. A colonialidade é, por sua vez, a manutenção do colonialismo nas relações sociais de poder, se manifestando no controle e na normatização da produção de conhecimento e no uso da linguagem.

A educação bilíngue para as pessoas surdas parece, inicialmente, uma proposta de desestabilização da hegemonia do poder nas relações sociolinguísticas e educacionais que subalternizam os(as) surdos(as) e dificultam sua mobilidade sociocultural. Conforme afirma Goldfeld (2002, p. 42), o bilinguismo começou a ser implantado em escolas e clínicas no Brasil na década de 1990 com a premissa básica de que a pessoa surda “deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”.

No entanto, no início dos anos dois mil, a oficialização da libras como língua da comunidade surda brasileira, por meio da Lei 10.436/02, mostra o quanto essa colonialidade triade se mantém nas políticas e nas práticas linguísticas da atualidade, uma vez que o Estado autorizou o uso da língua de sinais, reconhecendo essa língua como forma legítima de comunicação da pessoa surda, porém estabeleceu que apenas o português é o meio legal de expressão escrita para os(as) surdos(as) (BRASIL, 2002). Entende-se, portanto, que a colonialidade da linguagem continua alimentando a recorrente ideia de que “algumas línguas são civilizadas e desenvolvidas, enquanto outras são bárbaras e primitivas, e essa linha de

raciocínio se tornou dominante na Europa durante o século XIX, a era do colonialismo” (JANSON, 2015, p. 95).

No contexto sociolinguístico brasileiro, o português imperial continua sendo considerado a única língua “civilizada” para todos os povos. Na contextualização histórica das línguas brasileiras, apresentadas nessa primeira parte do texto, fica evidente que a lógica colonialista em relação à imposição do português para as comunidades linguísticas historicamente subalternizadas é a mesma. A língua oral do colonizador é imposta aos povos ameríndios e às pessoas surdas. A língua de sinais do colonizador é também imposta às pessoas surdas brasileiras. O que acontece com as pessoas surdas em relação às línguas do colonizador é o mesmo que se observou em relação ao latim.

Conforme afirma Janson (2015, p. 109), “aqueles que desejassem progredir na sociedade ou, simplesmente, salvaguardar sua posição, tinham de aprender latim. Isso era necessário para quase todas as carreiras, e o domínio da língua acarretava diversas vantagens”. As pessoas surdas, e também ouvintes, são convencidas, especialmente quando estão nos contextos de educação escolar, de que só o português garante uma participação plena em sociedade e, por isso, é preciso dominar a língua imperial hegemônica e que está na matriz curricular. Assim como “dominar a língua latina falada e escrita era a chave para o sucesso na sociedade romana (JANSON, 2015, p. 108), dominar o português é a promessa para os grupos linguísticos subalternizados de que terão sucesso na sociedade brasileira.

Alimentar na pessoa surda a ideia de que o sucesso na sociedade atual está no domínio da língua oral imperial apenas comprova que o “monolinguismo (monoculturalismo, monoepistemicismo)” é também uma ideologia linguística colonial que se aplica ao contexto das pessoas surdas. Isso comprova que o pressuposto de que existe uma só língua, uma só cultura, logo, uma só forma para compreender o mundo, é uma totalidade hegemônica que mantém o mito do monolinguismo no Brasil, mesmo quando o Estado reconhece legalmente o bilinguismo.

Ao impor o português à pessoa surda como opção única de expressão escrita, a Lei 10.436 evidencia a manutenção da colonialidade da linguagem, considerando que língua é episteme, mantém pela política linguística a colonialidade epistêmica, sustentando e fortalecendo a colonialidade do poder nas relações sociais que envolvem os(as) surdos(as). Essa política abre espaço para a implementação de outras, conforme se observa nas orientações do Ministério da Educação no que diz respeito ao ensino de português para surdos(as). Conforme discute Mirlene Ferreira Macedo Damázio (2007, p. 38), é preciso

pensar em práticas linguísticas que propiciem ao(à) aluno(a) surdo(a) o desenvolvimento da “competência gramatical ou linguística, bem como textual, (...) para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”.

Essa concepção de português para surdo(a) não só evidencia que a ideologia linguística colonial “vinculação da aprendizagem de outra língua à escola” está presente também no contexto de educação escolar da pessoa surda, como abre espaço para pensar o *déficit* como mais uma ideologia linguística colonial que se observa em relação a essas pessoas. Na visão de Damázio (2007, p. 40), é necessário propiciar aos(às) alunos(as) surdos(as) a percepção da estrutura do português “através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes”. Isto é, o que o(a) surdo(a) apresenta de língua oral é deficitário em comparação ao que o ouvinte tem de língua.

Com base no que se discutiu nessa primeira parte, a colonialidade pode ser entendida como um conjunto de ações que objetivam manter a sociedade atual na cosmovisão racional ocidental de mundo. Na segunda parte, a seguir, pretendo situar a decolonialidade no contexto desta discussão, refletindo o meu lugar enquanto pessoa ouvinte. Bem recentemente comecei a entender que a decolonialidade não se restringe ao campo teórico, ela é, sobretudo é a consciência da necessidade de uma postura política contra os padrões hegemônicos.

CAPÍTULO 1

PARTE II

DECOLONIALIDADE: UM REENCONTRO COM A INTERSUBJETIVIDADE

1.2.1 Introdução

Esta pesquisa me fez voltar e percorrer novamente um caminho que há muito tempo não me lembrava das suas cores e dos seus cheiros, além de trazer à memória situações de conflitos e discriminações que pensei ter conscientemente apagado. Nesse exercício narrativo, tive de parar em alguns pontos e fazer releituras de experiências da minha relação com o mundo, sobretudo daquelas que envolvem a língua que constitui o mundo de quem é da “roça”. Esse reencontro foi necessário para que eu pudesse sentir tanto quanto possível o(a) surdo(a) no que se refere ao estar na escola, sendo “o(a) outro(a)”, em relação ao mundo normalizado, por conta das minhas experiências sociolinguísticas serem diferentes quando comparadas com a realidade da maioria dos colegas da sala.

No contexto desta pesquisa, compreende-se “o(a) outro(a)” como àquele ou àquela que é/está colocado(a) em condição de subalternidade social como resultado das hierarquizações nas relações sociais de poder. Ribeiro (2017) trabalha com a noção de “o(a) outro(a)” como categoria beauvoriana (Simone Beauvoir), que consiste em pensar, por exemplo, a *mulher* com base no *homem*, e nunca a partir de si. A lógica do pensamento binário moderno consiste justamente em conceber e entender algo e/ou alguém como referência para se criar um contraponto em condição inferior. Esclareço oportunamente que o foco aqui é a lógica binária de mundo, e não a noção de gênero. De acordo com Patrícia Collins (2016, p. 108), “a diferença de oposição dicotômica invariavelmente implica relações de superioridade e inferioridade, relações hierárquicas que se enredam com economias políticas de dominação e subordinação”.

Olhar para essa trajetória me possibilitou recuperar uma subjetividade oprimida, totalmente submersa na colonialidade – quem eu era na minha língua, para a qual a escola não se mostrou aberta nem muito tolerante, e quem tive de aprender a ser, utilizando a língua supostamente certa e que está na matriz escolar. Aceitar a língua da escola era também consentir com uma “proposta de subjetividade”, conforme discute Vinciane Despret (2008). Iniciava-se um processo de tensão que resultou na tomada de consciência de que o português

não é a mesma língua para todas as pessoas. Considero essa consciência como o primeiro passo do meu processo de decolonialidade. Uma realidade sociolinguística construída no português falado na zona rural, por exemplo, se distingue daquela construída no português dos centros urbanos, isto é, uma suposta mesma língua recorta de forma diferente as realidades de povos distintos.

É evidente que a diferença entre zona rural e centro urbano é apenas um dos fatores de natureza sociolinguística que podem influenciar na caracterização linguística dos diferentes povos. Hoje não considero essas duas realidades como opostas, assim como não vejo a necessidade de antagonismo entre surdos(as) e ouvintes. O que existe são especificidades sócio-históricas que se entrelaçam para formar identidades linguístico-culturais plurais. A entrelaçação de diferentes realidades sócio-históricas, e não a sobreposição, forma o espaço denominado por Despret (2008) de “intersubjetividades”, ou seja, as subjetividades são espaços que se atravessam, formando novos espaços de – e para a – coexistência.

Conforme em Rezende (2019, p. 90), a intersubjetividade não é necessariamente um espaço de tensão entre dois mundos. Ela é, fundamentalmente, uma “proposta de troca, de compartilhamento, que leva à dilatação das subjetividades, num espaço de coexistência transcultural”. Nesse sentido, o meu contexto de ruralidade não me torna subjetivamente surdo, senão define em mim uma referência cosmológica de quem falou – e fala – um português subalternizado, o da “roça”.

Essa referência cosmológica, que tem como base um lugar de existência subalternizada, me dá condições de buscar compreender política e socialmente tanto quanto possível a pessoa surda diante do imaginário coletivo, que foi construído discursivamente ao longo século XX, e vem sendo reforçado no início do século XXI, de que a escola é a garantia de um futuro melhor, e como o currículo escolar parece estar a serviço de uma língua que apenas dá acesso à própria escola. Parto de experiências concretas e pessoais que marcaram, primeiro, a minha trajetória de escolarização tanto na educação básica como no ensino superior e, segundo, as experiências que vêm se consolidando em uma década e meia de exercício do magistério.

Foi no primeiro semestre de 2017, durante as atividades do OBIAH – Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem, grupo que integro desde o início de 2016, que tomei consciência de que os meus percursos, acadêmico e profissional, foram escolhas inconscientes de lutas, e, ao mesmo tempo, significavam atitudes de resistência

contra o peso da língua hegemônica do Brasil, a língua portuguesa na forma como está prevista na matriz curricular da educação básica.

Após reflexões sobre a construção social da subalternidade por meio da língua, com base nas reflexões de Gayatri Chakravorty Spivak (2010), me dei conta de que a escolha pela profissão, em especial a área de formação e a de atuação profissional, não são mero acasos, senão tentativas de me livrar das fixações linguísticas impostas especialmente no contexto de educação escolar. O encontro com a realidade socioenunciativa das pessoas surdas me confrontou com a minha história, me desestabilizou e tem me mostrado a necessidade de me decolonizar, sobretudo a postura de docente. Estou nesse processo.

Nas partes que se seguem pretendo apresentar e refletir sobre os possíveis pontos de encontros entre a minha realidade sociolinguística e a de muitas pessoas surdas em relação à língua oral hegemônica e, a partir disso, problematizar a hegemonia da língua nacional como “língua materna”, como se todos(as) os(as) brasileiros(as) fossem “falantes nativos” de língua portuguesa. Por fim, pretendo trazer o meu entendimento sobre decolonialidade no contexto da linguagem, assumindo que se decolonizar é, primeiramente resgatar e assumir a sua história e, com base nela, construir caminhos alternativos para alcançar novos e diferentes espaços sociais de lutas contra todas e quaisquer formas de discriminação.

1.2.2 Narrativas que atravessam e (re)constroem mundos colonizados

Nasci, vivi e fui alfabetizado em uma escola da zona rural na década de 1980. Nesse contexto sociolinguístico, a minha língua, o português da “roça”, logo, a minha subjetividade, se constituiu a partir da realidade sociolinguística local compartilhada entre diversas pessoas, entre um povo, sem a interferência dos fantasmas linguísticos que insistem em sair por aí amedrontando e subalternizando povos. Essa língua estava fora da hegemonia que conheci depois, quando me mudei e passei a frequentar a escola da cidade, outro mundo, que me colocava nos entrelaçados da trama da “ideologia do local deslocado” (SPIVAK, 2010, p. 132). Eu tinha de estar na escola, mas aquele universo, que pode ser o que Spivak considera um “espaço dialógico de interação”, me era negado por conta da língua que eu falava.

Aos poucos fui entendendo que, para estar na escola da cidade, era preciso “consertar” a minha língua da roça. Isso me deixava confuso, pois em casa essa era a língua que falavam comigo e ela era a língua que eu naturalmente sentia o mundo. O início do processo de existência entre mundos foi estranho porque muitas palavras e modos de dizer,

impostos pela escola, soavam vazios, pois não faziam parte de mim, nem dos meus. O “bacate” passou a ser “abacate”, o “nóis foi” tinha de ser “nós fomos”, mas apenas na escola, pois na minha casa só existiam o “bacate” e o “nóis foi”. Essas formas de falar permanecem, até hoje, no meu contexto familiar.

Acrescentar uma letra ao nome do fruto que fazia parte da minha vida desde sempre e ter de reorganizar uma estrutura gramatical não era nenhum problema. O problema foi sentir, na forma aquilo era feito, que eu não pertencia àquele lugar porque ali não tinha espaço para a minha língua. Por conta disso, eu era e eu me sentia “o outro” porque a escola me tornava assim. Ser “o outro” naquele contexto era ter suas “habilidades linguísticas” para falar a língua portuguesa comparadas com a competência dos(as) demais alunos(as) como forma de te apontar “erros”. Os “erros” me emudeciam na minha própria língua. Isso significava ser colocado em condição de subalternidade em relação a muitos(as) colegas de sala porque a minha língua era da “roça”, inferior à língua da cidade, e que não estava na língua da matriz curricular.

Quando eu digo que a escola me tornava “o outro”, não tenho a intenção de me colocar na condição de igualdade com a pessoa surda nessa discussão sobre a construção social da subalternidade por meio da linguagem. Embora eu fosse “o outro”, eu ouvia e falava, no sentido físico dessas palavras, e que, por conta disso, a minha circunstância social é de “o outro” absoluto em relação à pessoa surda. Isso porque uma pessoa ouvinte, indistintamente, quando comparada à pessoa surda, atenderá aos requisitos e princípios da normalidade com base nas habilidades de “ouvir” e de “falar”. Quem é ouvinte presumivelmente ouve e fala, ao passo que a pessoa surda, em princípio, não ouve nem fala.

Percebe-se, portanto, que ouvir/não ouvir e falar/não falar vão se estabelecendo numa relação de oposição, seguindo o curso natural da lógica binária universal. Ao passo em que se instaura o binarismo na condição do ser (ouvinte e surdo) é determinado o binarismo linguístico entre língua oral-auditiva e língua visuo-gestual. Fica evidente, portanto, que ouvinte e surdo(a), bem como oral-auditivo e visuo-espacial, são opostos por relações de poder. O(A) surdo(a) é, nesse caso, o(a) outro(a), em relação ao ouvinte. Essa regra antagônica parece resultar, conforme visão de Pedro Niemeyer Cesarino (2013), da “metafísica cristã”, que imprime as noções de certo e de errado, de bom e de ruim com o objetivo de criar fronteiras entre grupos sociais. A premissa máxima da metafísica cristã é que Deus fez a luz, o céu, os corpos celestes (anjos), o homem etc., que se dão numa relação de

oposição com a escuridão, com a terra, com os anjos desobedientes (demônios), com a mulher etc.

Com base nessa forma de desígnio separatista, subalternidade pode ser entendida como um lugar que dá uma condição. Os corpos são visivelmente marcados pela marginalização social. Os estigmas podem estar na língua, como no caso das pessoas surdas e de outras comunidades linguísticas historicamente subalternizadas; na cor da pele, quando a pessoa tem a pele preta; nos membros, como no caso das pessoas com deficiência física; nas entranhas, como acontece com as mulheres; etc. Isto é, o corpo traz as marcas da subalternidade que o inferioriza e não tem como esconder. Ao nascer, a pessoa surda, assim como a negra e a indígena, já é desigual e inferior. Nesse sentido, toda subalternidade é por natureza uma violência ontoepistêmica, pois há sempre um protótipo de pessoa que servirá de matriz para encaixar as demais. É ontoepistêmica porque envolve o “corpo”, a que se vincula a linguagem, a língua, o(s) mundo(s), logo, a existência.

A subalternidade é lugar social quando nas relações sociais de poder a comparação é estrategicamente utilizada para (re)afirmar que um grupo é melhor em comparação com outro grupo. Compara-se, por exemplo, as habilidades para o domínio da língua portuguesa da matriz curricular entre alunos(as) ouvintes e surdos(as). Ao determinar que esses dois grupos devem apresentar um nível semelhante de compreensão do português se estabelece à pessoa surda um lugar social subalternizado – o daquele(a) que não sabe português. Saliento, portanto, que o lugar social subalternizado destinado àquele(a) que não sabe português se estende também às pessoas ouvintes que estão fora da hegemonia linguística da língua oral oficial do país, entendendo que, nesse caso, ser ouvinte, em relação a ser surdo(a), é um privilégio.

O pensamento binário mantém as dicotomias e os modelos para fortalecer as relações de poder. E manter a dicotomia é perpetuar a linearidade de pensamento como garantia de reprodução do mundo grego, branco, ouvinte etc. A força ideológica em relação à concepção de sujeito, bem como de língua, herdada do pensamento grego, latino e do império europeu, insiste na falácia genérica que institui o princípio legal da igualdade dos povos, que é “todos(as) são iguais e têm os mesmos direitos”, transformada ao longo dos tempos numa retórica do discurso de políticos em épocas de campanhas eleitorais. A linearidade do pensamento ocidental, que tem a igualdade como princípio, impõe a hegemonia cultural e linguística para assegurar o desenvolvimento da modernidade e mais recentemente da globalização.

Infere-se de Marianne Rossi Stumpf (2002) que, na esfera educacional, são estabelecidas relações dicotômicas entre surdos(as) e ouvintes com base nas suas habilidades linguísticas para o domínio da língua portuguesa da matriz curricular, sem considerar que as pessoas surdas têm, com base na reflexão de Rezende (2011, p. 8), “outra visão de mundo e outro sistema de referência da realidade”. Isso significa que surdos(as) e ouvintes pertencem a mundos de significações diferentes e, por isso, não deveriam ser vistos como objetos de comparação.

A língua portuguesa da matriz curricular é pensada para o(a) aluno(a) ouvinte de classe média, que mora na cidade, filho(a) de pai e mãe escolarizados(as) etc. Assim, o(a) surdo(a), o(a) indígena, o(a) quilombola, aquele(a) que reside na zona rural etc. será sempre o(a) outro(a), que precisa ser consertado(a) e, por isso, será submetido(a), por meio da escola, ao processo institucional de pureza tanto de língua quanto de corpos, uma vez que o projeto de modernidade e globalização vem expurgando aqueles(as) que afetam a estética social com suas línguas “pobres” e seus corpos que fogem aos padrões hegemônicos.

O modo “certo” de falar imposto pela escola é que me tornava uma pessoa urbana, civilizada e isso constituía em mim, nos termos de Mignolo (2003), o “imaginário de língua hegemônico”. Tempos depois, fui entendendo que a política de pureza/limpeza era algo comum na história da civilização, cuja ideia consistiu sempre não só em separar, mas transformar o “ruim” em “bom”, o “errado” em “certo”, o “preto” em “branco”, o “surdo” em “ouvinte”. Foi assim que se justificou a superioridade de povos, raças, sangues, religião etc. E por que não, uma língua pura? É por causa da língua que usam que muitos(as) são rudes e precisam ser civilizados(as).

Chamar de língua o português daquele lugar é, certamente, uma fala que vem de tantas outras pessoas que vivem no novelo emaranhado da colonialidade linguística, assumindo epistêmica e politicamente que uma língua se manifesta de diferentes formas, a partir das realidades dos diferentes povos. O que define esses povos é a forma como eles se percebem e percebem os outros, lógica denominada por Eduardo Viveiros de Castro (2004, p. 247) de “perspectivas cruzadas”. No entendimento desse autor,

(...) os humanos, em condições normais, vêem os humanos como humanos e os animais como animais; quanto aos espíritos, ver estes seres usualmente invisíveis é um signo seguro de que as ‘condições’ não são normais. Os animais predadores e os espíritos, entretanto, vêem os humanos como animais de presa, ao passo que os animais de presa vêem os humanos como espíritos ou como animais predadores.

Conforme raciocínio desse autor, o mundo é um só e não muda, é sempre o mesmo; o que muda é a perspectiva, é o modo como as pessoas, os animais, os seres, em geral, percebem o mundo. Na visão dele, o mundo assim se constitui a partir da percepção dos seres, das pessoas, que o habita. No entanto, recorre-se à Rezende (2011), novamente, e a Luciano-Baniwua (2008, p. 7), que reconhecem que a “diferença de visões de mundo e da vida produz diferentes pressupostos de racionalidades e lógicas que constituem os conhecimentos”, para se afirmar o contrário disso.

Tanto Rezende como Baniwua argumentam em favor de uma “cosmopolítica de linguagem e de mundo” (REZENDE, 2019) e que vale, portanto, pensar que, se nas diferentes perspectivas a realidade é vista e sentida de forma distinta em cada uma, não existe um valor de universalidade para mundo e, por isso, tem-se “mundos”, e não um único mundo, que se define a partir de línguas. Nesse sentido, o mundo conceituado por um grupo de pessoas ouvintes não deverá servir de base de significação da realidade para todas as pessoas ouvintes, tampouco para as pessoas surdas.

A atriz surda francesa Laborit (2000, p. 14), em seu livro autobiográfico *O grito da gaivota*, relata o comportamento obsessivo diário em arrumar a coleção de bonecas como uma maneira de organizar o mundo desordenado na sua cabeça, que possivelmente era o universo do(a) ouvinte, uma vez que ela vivia imersa nele. Para a autora, essa atitude talvez representasse “arrumar todas as experiências que vivera durante o dia, em plena desordem, antes de ir dormir [...], dormia sossegada e calma, como uma boneca. Uma boneca não fala”.

A forma como eu precisava significar o mundo a partir do português da escola era vazia e, por isso, me emudecia. Lembro-me que as insistentes correções relacionadas à concordância verbal não faziam sentido e só hoje sou capaz de compreender que elas tinham como função estabelecer a diferença colonial entre quem era da roça e quem não era. Eu não conseguia identificar onde estava a diferença entre o que eu falava e a forma supostamente “certa” de falar. Não existiam diferenças nos sentidos. As minhas experiências sociolinguísticas, construídas no espaço rural, me propiciaram uma concepção cosmo-epistêmica de língua, que transcende a norma linguística e o exclusivamente humano (no que se refere à (cosmo)lógica nas relações entre humanos, animais e plantas) e que, por isso, a gramática normativa nunca fez muito sentido pra mim.

Não tive um compêndio gramatical para aprender a língua com a qual se fala com as pessoas, com os animais e com as plantas. Eu “aprendi essa língua com a minha mãe. Ela falava todo dia [comigo] até eu aprender. Isso traz toda uma história [...], tanto das partes

alegres, como das tristes”⁶. É isso que faz da língua episteme. Essas histórias me fizeram – e me fazem – ver o mundo, me situar nele, me apropriar dele. Elas me deram – e me dão – a consciência de que não era – e não é – necessário consertar, nem mudar minha língua, mas sim me adequar aos ambientes linguísticos, ou seja, “habitar as línguas, translinguajar” (MIGNOLO, 2003, p. 314) entre o português de casa e o português da escola.

Embora em ambos os contextos, casa e escola, falava-se o português, esta língua estava a serviço de significações diferentes e, por isso, não é a mesma língua para todas as pessoas. As práticas sociolinguísticas que aos poucos se consolidavam entre o português de casa e o português da escola, práticas essas entendidas e discutidas por Lima e Rezende (2019b) como uma capacidade de travessia entre línguas e entre mundos, davam-me a consciência de uma relação harmoniosa com as pessoas nos diferentes contextos, sem a necessidade de sobreposição de línguas.

Lima e Rezende discutem, com base na noção de “bilinguajamento”, de Mignolo (2003), a travessia entre mundos/línguas como prática de *translinguajamento*, enfocando a necessidade de se repensar o imperialismo do mito do monolinguismo no Brasil. Conforme defende Mignolo (2003, p. 315), o “bilinguajamento, (...), não é uma questão gramatical, mas política, até o ponto em que o foco do próprio bilinguagismo é corrigir a assimetria das línguas e denunciar a colonialidade do poder e do saber”.

O português da roça e o português da escola passaram a ser pra mim o viver em dois mundos. O *translinguajar* é, conforme termos de Mignolo (2003, p. 345), “uma dupla articulação de minha primeira sensibilidade formada na [“roça”, e, portanto, em um português da “roça] e a chegada do [português da escola]” na minha pré-adolescência, que, como posto, é ser/estar entre dois mundos (atuar dentro dessas línguas), constitui o meu *lugar de existência*, lugar sociocultural de pertencimento, e desse lugar que entendo língua como conceptualização, visão de mundo (CROFT; CRUZE, 2004), uma concepção de língua da perspectiva Linguística Cognitiva. E é com a concepção de língua como *visão de mundo* que pretendo sustentar os argumentos deste trabalho. É desse lugar de existência que me sinto mais confortável e forte para falar de língua, pois além de me situar sociolinguisticamente esse lugar também postula a formação de uma identidade linguística e epistêmica.

⁶ Trecho da fala de Dona Fiota numa entrevista a Lúcio Emílio e que representa um viés da minha realidade sociolinguística (experiências linguístico-epistêmicas situadas localmente) nas práticas de *translinguajamento*. Entrevista disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/108-dona-fiota-a-letra-e-a-palavra-seguido-de-version-en-espa>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

Não há sentido, portanto, a sobreposição de línguas, tampouco tornar mais relevante a importância de algumas línguas mensuradas por grupos de não falantes, ou por teóricos da linguagem, ou para quem quer que seja, senão pelo próprio povo que a fala. Sequer se deve conceder existência à língua por meio de documentos legais, como é o caso do reconhecimento da libras por meio da Lei 10.436/02. O direito à língua é inerente ao existir, embora nem todos(as) estão autorizados(as) à existência e necessitem lutar e buscar por esse direito, é por isso que se torna uma questão política.

1.2.3 Ser professor(a): espaço de (de)colonização

Tornei-me professor. Em 2004, recém graduado em Letras Modernas (Português/Inglês), com habilitação em português e inglês, e recém aprovado em concurso público para professor de Língua Inglesa da rede estadual de educação de Goiás, cheguei na Escola Estadual Luiz Alves Machado (EELAM), em Itapaci⁷, para iniciar a minha trajetória profissional como professor. O arrependimento pela “escolha” da profissão me veio muito rápido, pois logo percebi que possivelmente não faria da língua estrangeira obrigatória na matriz curricular uma disciplina interessante para aqueles(as) estudantes, que em sua maioria residia na periferia da cidade.

Foi desesperador me deparar com tanto “desinteresse” em época de empenho político maciço de países europeus e os Estados Unidos para empreender o projeto de globalização, um *mundo novo, sem fronteiras*. Era assim que via tantos(as) alunos(as) – desinteressados(as). Eu já havia sido, nos termos de Mignolo (2008, p. 307), “capturado pela lógica única da economia capitalista” e convencido pelo discurso filosófico da modernidade de que iniciava um mundo sem fronteiras para todos(as). O projeto de globalização prometia demolir barreiras entre os povos, em especial aquelas erguidas em torno das condições política, social, cultural e econômica.

No projeto de integração mundial dos povos, a língua internacionalmente hegemônica salvaria a todos(as) e, por isso, tinha de estar na escola. A promessa parecia interessante até que se percebesse que o objetivo da proposta era, na verdade, a supervalorização de uma língua estrangeira em detrimento de milhares outras faladas no país. Naquela época, eu não percebi isso porque a tríade colonialidade me tornou incapaz de enxergar a pluralidade que permeava os meus universos.

⁷ Município do Estado de Goiás, situado na região do Vale do São Patrício, a 240 km de Goiânia. Informação disponível em: <<https://www.google.com/search?q=itapaci>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Quando cheguei na EELAM ela estava sendo atravessada por uma política para a implementação de escolas de referência em inclusão como proposta de políticas públicas educacionais do Estado de Goiás. Muitos(as) alunos(as) chegavam das salas de aulas especiais para iniciarem sua trajetória educacional juntos aos demais. “Especiais” e “normais”, termos comumente utilizados naquele período como forma de dicotomizar os(as) alunos(as) que passavam a estudar e a conviver numa mesma escola. Visava-se o fim das salas de aulas que reuniam os(as) deficientes da cidade. No entanto, ainda hoje existe, em grande parte dessas salas, um abismo que separa geopoliticamente surdos(as) de ouvintes.

Vivi o período histórico de resistência dos(as) professores(as) à política de inclusão educacional no Estado de Goiás. Fui parte dela. Em meio aos argumentos que emplacavam o lema de resistência a essa política – “não estamos preparados(as)” –, eis que noto uma criança surda entreposta ao vasto universo de pessoas ouvintes, de poucos(as) deficientes físicos(as), alguns(mas) com *déficit* intelectual, entre outras deficiências. Embora eu não tivesse consciência, iniciou-se um processo de identificação com aquele aluno e imaginei rapidamente que a língua seria o fator que o manteria distante da maioria dos(as) seus/suas colegas, ainda que o objetivo da escola fosse proporcionar a ele a igualdade no direito à educação e a equidade nas condições de aprendizagem. Afinal de contas, ele não falava português.

As conclusões precipitadas em relação às supostas barreiras na comunicação foram equivocadas, pois, naquela situação de convívio com os(as) colegas, ele não era um “doente” passivo. As “negociações” linguísticas entre os(as) ouvintes e o aluno surdo fluíam com muita tranquilidade e possibilitava a convivência harmoniosa entre eles(as), pois naturalmente aprendiam a transitar entre as línguas, entre seus mundos. Foi aí que me dei conta de que a natureza dos conflitos que os(as) alunos(as) surdos(as) enfrentam no contexto de educação escolar não é linguística, senão de discriminação com quem não fala a língua da escola e a falta de abertura para uma língua de sinais nesse contexto.

Diante de tantas complexidades, a escola se deu conta de que era preciso entender a complexidade sociolinguística que recaía sobre o único aluno surdo. Passamos a entender e a admitir que era preciso dar espaço para que uma “língua de sinais” passasse a se movimentar na sala de aula e na escola. Foi nesse contexto político que a libras foi colocada na escola como a língua de sinais “pura” e, como consequência, o aluno passou a ser tratado como um *hard disk*, do qual é possível limpar a “língua de sinais errada” e o preencher com a língua de sinais “certa”. Uma prática behaviorista ainda muito comum nos dias de hoje.

E assim, cheia de boas intenções, a escola autoriza e determina o uso da língua adequada para uma comunidade e promove, com isso, uma verdadeira “catolicização” (SEVERO, 2016) da língua, no sentido de chave de exploração e dominação colonial. Essa discussão sobre a institucionalização das línguas é retomada na primeira parte do capítulo 2, com base nos argumentos de Sinfrey Makoni e Alastair Pennycook (2015), e é também evidenciado como o discurso de que muitos(as) surdos(as) precisam ir para a escola para aprender a língua de sinais ocorre na prática no contexto da língua de sinais.

À medida em que a política de inclusão supostamente contribuía para romper com as divisas geográficas, por causa da diversidade de pessoas num mesmo contexto, ela instalava e fortalecia fronteiras geopolíticas. Isso porque o contexto de aprendizagem formal era compartilhado por ouvintes, que era a maioria e falava português, e por surdo, que embora compartilhasse de experiências em português, no dia a dia, era minoria e não apresentava domínio semelhante aos ouvintes nessa língua. As relações entre o contexto de aprendizagem formal (espaço), as políticas educacionais e linguísticas pensadas para o ouvinte (poder) e a garantia de direito de aprendizagem e acesso ao conhecimento (saber) eram, portanto, determinadas pela língua oral e por seus/suas falantes, ficando o surdo no emaranhado dessas relações. No capítulo 2, será discutido, com base em Mignolo (2010), como o português determina as fronteiras geopolíticas em relação à libras.

Perceber aquela criança surda em um universo não pensado para ela me provocou inquietações, abalos epistêmicos, que mudaram meu rumo profissional, de professor de inglês a um curioso, pelo universo das pessoas surdas, universo esse de que serei um eterno curioso aprendiz. Creio que pode não ter sido esse universo em si, mas sim as condições de discriminação e subalternização linguístico-social em que essas pessoas se encontravam – encontram.

Aprender libras foi uma saída para as minhas inquietações, processo que ocorreu de forma pretensiosamente salvacionista. O “salvacionismo” é uma das ideologias coloniais praticadas na escola, portanto, mantendo a colonialidade do saber. Julgava necessário livrar aquele aluno dos fantasmas da opressão linguística, outrora compartilhada. Iniciei a construção de uma postura docente etnocêntrica, em que o espaço aberto para lidar com as diferenças me fez, por várias vezes, agir a partir de uma realidade que eu julgava ser a daquele garoto. Uma existência vista pelo meu olhar de ouvinte, a partir da minha perspectiva linguístico-social, sem nenhuma capacidade reflexiva para reformular meus pontos de vista em relação ao que significava ser surdo(a).

O meu olhar enviesado pelas “práticas de tutela” me fez construir uma muralha ao redor daquele aluno surdo para que ele ficasse protegido da discriminação e da opressão linguísticas. Passei a pensar e a agir por ele, sem me dar conta de que expressava ali os meus desejos inconscientes por existência e, assim, entrar num jogo de “figura e fundo” (TAYLOR, 2002) para me ver fora da condição de subalternizado. Conforme discute esse autor, existem diferentes perspectivas para se olhar um mesmo evento/situação as quais podem resultar em diferentes interpretações do mesmo evento/situação. Na minha interpretação, isso significa que eu queria recontar de forma diferente a minha história mudando a trajetória do meu aluno.

Pensar que eu sabia o que era ser uma pessoa surda foi, possivelmente, o ápice do meu desentendimento do que é estar no emaranhado social da colonialidade do poder, do saber, e da linguagem, ou seja, estar na trama da colonialidade e não se dar conta. Ao longo da vida profissional, foram várias as vezes que julguei ter a propriedade de uma pessoa surda para falar por ela. O discurso de convencimento que mais ouvi, especialmente do meu pai e da minha mãe, na infância foi: *se você quer ser alguém na vida, é preciso estudar*; ou seja, era preciso estar na escola. Eu só não estive na escola para ser normalizado como também tornei a escola um lugar para a normalização. Quero deixar claro que a minha intenção não é diminuir a importância da escola na formação humana das pessoas, senão refletir sobre a escola enquanto o não espaço para o reconhecimento e para a valorização da diversidade linguística.

Ter me tornado professor foi a melhor oportunidade que tive para entender a minha responsabilidade com a diversidade. Foi com os gestos nobres de várias pessoas surdas com as quais convivo, em especial muitos(as) alunos(as), que pude entender que jamais saberei o que é ser surdo e que, tampouco, sei o que é melhor para as pessoas surdas. Compreendi que o(a) ouvinte jamais terá condições de conceber a dinamicidade do universo da mesma perspectiva do(a) surdo(a). Essa tomada de consciência é o que estou entendendo por *decolonialidade*. Se “cada língua implica um mundo, uma construção de pensamento, uma estética [...]”, conforme afirma Cezarino (2013, p. 7), as diferentes realidades sociolinguísticas só poderão ser entendidas se primeiro você se der conta da história que te constitui um sujeito linguístico-social. A interligação entre as ideias de que os mundos formam as línguas e que as línguas criam os mundos constitui uma premissa da decolonialidade no campo da linguagem.

1.2.4 Decolonizar a postura para decolonizar o método

As experiências como docente que convive há aproximadamente quinze anos com alunos(as) e colegas de trabalho que são surdos(as), somadas às experiências sociolinguísticas, possibilitaram-me a construção de um *lugar de fala*, que me permite sentir, em parte, o(a) surdo(a), que é diferente de sentir-me surdo. O meu lugar de fala não se limita, conforme argumenta Ribeiro (2017, p. 64), “ao ato de emitir palavras, mas de poder existir [...] refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. Lugar de fala na visão dessa autora significa lugar social, ou *lócus* social, de onde se refletem experiências compartilhadas e localizadas socialmente.

No entanto, é também desse lugar que se fortalecem as relações de poder hierárquicas, destituindo ou impondo novos lugares. Pensemos, por exemplo, qual o lugar social do(a) surdo(a) determinado pelas políticas linguísticas, em especial no que se refere à Lei 10.436/2002 que, embora “autorize” o uso da libras também reafirma o imperialismo do português ao determinar que a libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, Art. 4º, § Único); e às orientações do MEC no que se refere à necessidade do(a) surdo(a) desenvolver a competência gramatical ou linguística com base na capacidade do(a) ouvinte (DAMAZIO, 2007)? De quem são os privilégios político-epistêmicos nesses lugares até agora? Pensemos ainda na reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocorreu recentemente, como espaço para reafirmar a epistemologia surda como base para se pensar um projeto de letramento em português para a pessoa surda. Quais mudanças foram apresentadas pela BNCC em relação a essa questão?

Ao apresentar tais questionamentos cabe também esclarecer que não defendo um ponto de vista essencialista de que as políticas linguísticas para surdos(as) devem ser pensadas exclusivamente por essas pessoas, senão tento problematizar as opressões estruturais reveladas pelas normatizações linguísticas hegemônicas que destituem lugares sociais de povos subalternizados, uma vez que o lugar de fala também pode ser um lugar de opressão. Nos lugares de fala é que se encontram as prerrogativas político-epistêmicas (aquelas pessoas que querem e estão em situação de vantagem) para representar “o(a) outro(a)”.

No meu entendimento, as instituições podem fazer – e fazem – do lugar de fala um lugar de subserviência de representantes de minorias porque são elas, as instituições, que pensam e determinam a “matriz de dominação” (RIBEIRO, 2017). Entenda-se por *lugar de subserviência de representantes* os casos em que pessoas pertencentes a grupos historicamente subalternizados vão para os espaços de construção de epistemologias com a

função de concordar com as propostas apresentadas para o seu grupo, pois representam ameaça à dilatação hegemônica e, por isso, serão silenciados(as). Contrariamente, argumenta-se, na primeira parte do capítulo 2, a favor da ocupação dos espaços e do protagonismo do(a) professor(a) surdo(a) na elaboração de políticas linguísticas e educacionais para essas pessoas.

Outra questão que apresento é que experienciar discriminações e opressões linguísticas, ou de outras naturezas, não significa ter sempre condições de construir um lugar para falar dessas experiências. Aquele(a) que sofre discriminação precisa de muita atitude de enfrentamento para falar de si e ser ouvido(a). As falas desses lugares podem ser filtradas, reelaboradas, “ressignificadas” e ganhar novos sentidos através das representações para que os discursos fiquem “claros”, “entendíveis”. Mais do que isso: é preciso “mudar os termos da conversa” para isso, é preciso trocar os termos. É preciso sim insistir em falar, debater e refletir sobre representatividades se a intenção for o enfrentamento contra as políticas que estão esmagando uma infinidade de grupos representados e, portanto, subalternizados pelo imperialismo das ideologias do(a) europeu, do(a) branco(a), do(a) ouvinte etc.

Parece haver, portanto, uma tensão entre *lugar de existência* e *lugar de fala*, gerada, conforme vem sendo colocado, por duas questões. A primeira se refere às experiências sociolinguísticas dos diversos povos (surdos, indígenas, quilombolas etc.) como historicidades marcadas pela opressão, pela discriminação e pela subalternização, porém são povos que existem em diferentes lugares, ocupam diferentes espaços, caracterizados por suas línguas e seus corpos e que, portanto, têm seus lugares de existência distintos e bem marcados. Os lugares onde estão esses povos são assinalados, nos termos de Viveiros de Castro (2004), pela “morfologia corporal”, que aponta veementemente as diferenças. as línguas expressam as marcas das historicidades dos povos e os corpos codificam as marcas de sua historicidade.

A segunda questão é posta partindo do seguinte questionamento de Ribeiro (2017, p. 77): “falar, muitas vezes, implica em receber castigos e represálias, justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência?”. Entre as diversas formas de silenciamento das pessoas surdas frente ao enfrentamento epistemológico, especialmente no que se refere ao pensar a educação escolar do(a) surdo(a), está a incapacidade, a desqualificação, e a forma mais antiga de silenciar grupos sociais, a coibição. São transformados(as) em incapazes de compreender demandas políticas, sociais, culturais e linguísticas de seu grupo, são desqualificados(as) para pensar e propor projetos que atendam às demandas educacionais do seu grupo e são coibidos(as) e, por

isso, geralmente, não questionam posturas imperialistas de imposição, evitando, assim, conflitos epistemológicos.

Isso levanta um ponto fundamental para a discussão, que é pensar o lugar de fala ocupado pelos corpos racializados como espaço simbólico de onde se desmerece e se deslegitima lutas políticas de minorias historicamente subalternizadas. Qual é, portanto, o lugar de fala de uma pessoa ouvinte no contexto da pesquisa sobre o português do(a) surdo(a), ou para o(a) surdo(a)? Primeiro, é preciso compreender que o lugar de existência do(a) ouvinte, mesmo que marcado pela subalternização linguística, não o(a) tornará uma pessoa surda, uma vez que sua lógica de língua, de pensamento, de mundo continuará sendo a de uma pessoa ouvinte. Portanto, do lugar de existência do(a) ouvinte é possível apenas construir um lugar de fala que relacione experiências vividas e vivências observadas na prática docente e na pesquisa e, assim, sentir o(a) surdo(a), como dito anteriormente.

Segundo, ao falar em práticas escritas em português por surdos(as), como é o caso dessa pesquisa, por exemplo, é preciso ter sensibilidade para entender o português como língua hegemônica que oprime, discrimina e subalterniza e, a partir desse entendimento, teorizar a importância de se confrontar e desestabilizar a normatização linguística que fortalece as relações de poder hierárquicas entre surdos(as) e ouvintes. Em síntese, é preciso decolonizar a visão que se tem do português da matriz escolar enquanto língua que representa todos os povos e, assim, é possível falar em português escrito como prática social do(a) surdo(a) sem necessariamente falar pelo(a) surdo(a).

Volto no meu *lugar de existência* na tentativa de propor a ideia de que da tensão entre *lugar de existência* e *lugar de fala* surge um novo espaço, que é o *lócus de enunciação* marcado pela travessia sociolinguística, um lugar político de onde se mantém as políticas coloniais (colonialidade) ou se rompe com elas (decolonialidade). Volto a reafirmar com isso que nem todo lugar de existência é subalternizado e que, pois isso, nem todo lugar de fala é espaço de compreensão das realidades historicamente subalternizadas. Tendo em vista que as representações sociais das pessoas surdas, e de outros grupos subalternizados, são construídas discursivamente por seus/suas representantes, é preciso estar atento com o que se fala sobre as pessoas surdas e de onde se fala, pois pode estar nessas representações a retórica do discurso universal, fundindo epistemologias surdas e epistemologias ouvintes, e manter a pessoa surda em lugar de subordinação.

Existi – e ainda existo – em lugares de onde experenciei discriminações linguísticas pela língua que eu falava – e continuo/continuarei falando –, ou seja, uma existência no

português que aprendi quando criança (um mundo). Um lugar marcado pelo conforto e pelo afeto linguísticos. Frequentar a escola da cidade significava atravessar para outro mundo (outro lugar de existência), com o qual eu naturalmente me habituaria se não fosse pelas tentativas violentas por parte da escola de me fazer romper com um mundo que era impossível de desapontar porque quando eu saía da escola era para ele que eu voltava. Essa é a ideia de travessia sociolinguística; tem dor, conflito e violência.

Compreendi que a travessia sociolinguística entre o “português de casa”, o da “roça”, e o português da escola da cidade exige habilidades, como a do equilíbrio de atravessar córrego encima de pinguela. Atravessar por pinguelas é uma prática comum entre pessoas que são da “roça”, pois do outro lado estão vizinhos(as) com os(as) quais se estabelecem relações sociais. Observe-se na figura 1, a seguir, a imagem de uma pinguela.

Figura 1: Pinguela



Fonte da imagem: < <https://www.youtube.com/watch?v=a20WsuG3Bq8> >. Acesso em: 20 jan. 2020.

A pinguela é uma representação semiótica que descreve bem uma travessia. E por extensão metafórica ajuda entender a travessia sociolinguística. A função da pinguela é conectar pessoas que estão separadas por um córrego, é tornar possível a cohabitação de mundos. A travessia sociolinguística é, nessa lógica, a conexão entre mundos em coexistência, que tem também a alegria e a satisfação de poder ampliar um mundo. Essa é a ideia de “polifonia ontoepistemológica” (REZENDE, 2019), que será retomada no capítulo 4.

Devo esclarecer que, quando menciono que ainda *existo nesse lugar*, falo da consciência que tenho de que o português que aprendi quando criança sempre esteve muito vivo em mim, embora eu tenha exercido inúmeras tentativas de controle sobre ele para me

livrar das hostilizações sociais, sobretudo aquelas experienciadas nos contextos educacionais. Foi essa língua que me tornou e mantém filho, irmão, tio, neto, sobrinho e amigo de muitos. De acordo com Janson (2015, p. 111),

A razão fundamental de as pessoas normalmente não adotarem uma outra língua é que a língua não é somente um recurso de comunicação, mas também o meio mais importante de identificação de um indivíduo com seu grupo e consigo mesmo. A língua aprendida pela pessoa com seus pais forja um vínculo emocional poderoso com os que usam essa língua. Por isso as pessoas não abrem mão de sua língua materna, a não ser por motivos muito fortes.

O português da roça não é minha língua materna só pelo fato de ser a língua da minha mãe ou do meu pai, ou coincidentemente a de ambos, mas principalmente por ser a língua que se fez em mim a partir de experiências singulares e que definem um mundo pra mim. O português da roça é a língua que me dá condições de acesso ao mundo hoje, é ela a chave que me abre portas aos diversos mundos. Penso, portanto, que se a concepção de língua materna traz em si uma ideologia de valorização e de reconhecimento da humanidade de quem fala, no contexto do translinguajamento, essa concepção se expande e dá espaço para a(s) língua(a) que remeta(m) ao falante o cheiro, o gosto, a cor de um lugar. De acordo com Mignolo (2003, p. 313), “pode-se ter ou não uma ‘língua materna’, como argumenta Derrida, mas não se pode evitar ‘nascer’ em uma ou mais línguas, tê-las inscritas em seu corpo”.

Para muitos povos, ter de assumir uma língua materna, ou uma primeira língua, não é tarefa tão simples. Consideremos, por exemplo, o fato de que, conforme afirmam Quadros (1997) e Tânia Amara Felipe (2001), aproximadamente 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Existem também os casos em que crianças ouvintes, filhas de pais surdos, configuram outra realidade sociolinguística. E as crianças indígenas filhas de pais de diferentes etnias? Ambos os casos remetem a situações em que as crianças transitam naturalmente entre dois ou mais mundos. Para quem é importante que elas sejam enquadradas como pertencentes a uma língua, a um mundo? Primeira língua, segunda, terceira língua etc. é uma organização hierárquica importante para quem? Outra questão que vale ser acrescentada é se o Bilinguismo tem a mesma relevância política entre contextos em que circulam línguas estrangeiras hegemônicas e contextos onde essas línguas não estão presentes.

Não é a minha intenção discutir sobre essas questões, senão reforçar a percepção de que o *translinguajamento* constitui um *lócus* de enunciação onde diferentes realidades enunciativas e epistêmicas coexistem, com demandas distintas de uso de qualquer língua. Essas realidades podem ser construídas entre línguas orais, entre línguas de sinais ou entre

línguas orais e línguas de sinais. Reitero oportunamente que é importante o entendimento de que a lógica de organização de mundo é diferente inclusive quando se trata da construção de mundo entre línguas supostamente iguais como é o caso do português falado pelas diversas comunidades linguísticas no Brasil.

O que é, por exemplo, entender o mundo em “português tapuia” (RODRIGUES, 2018; REZENDE, 2011)? Só a pessoa Tapuia tem o alcance do mundo nessa língua. Apenas sei que o português da roça é a língua que me proporciona o conforto linguístico interior, sem ter de ficar retomando e corrigindo várias construções durante o dia – a “hipercorreção” (CALVET, 2002). Por isso, é essa língua que utilizo quando estou com a minha família e com muitos dos meus amigos. Ela me dá condições de acesso ao mundo do qual sempre fiz parte. Nela, nunca fui “carente de escrita” porque ela “independe de escrita” (FREIRE, 2014). Nela sou quem sou. A outra língua, a que tive que me adequar, foi – e é – importante, pois me constitui parte do que sou hoje. E é *translinguajando* nessas línguas que “hoje pens[o], trabalh[o], narr[o], cant[o], rez[o], am[o], sonh[o], sofr[o], chor[o], reclam[o], ri[o] e [me] divert[o]”⁸.

O translinguajamento é, portanto, o espaço onde emerge o *lócus de enunciação* de povos que vivenciam a diversidade linguística. *Lócus de enunciação* é, nesse sentido, uma perspectiva político-enunciativa de luta pela dignidade humana, ou seja, um lugar político, que torna o sujeito político, capaz de “trabalhar contra a subalternidade” (SPIVAK, 2010, p. 8), ou a favor dela.

Uma questão que deve ser posta é a de que os processos de enunciações são construídos em torno da oralidade e que os enunciados em línguas de sinais geralmente não alcançam as dimensões necessárias às novas epistemologias, pois o corpo surdo compõe essas enunciações. Seria, portanto, a oralidade um *lócus de enunciação*? Aos surdos(as) é permitido falar sem que seus enunciados sejam traduzidos para a língua oral? A língua de sinais legitima as lutas dos(as) surdos(as)? Esses questionamentos justificam a primeira parte do próximo capítulo, uma vez que apontam para a necessidade de reflexão sobre o que vem a ser *lócus de enunciação* no contexto de grupos linguísticos historicamente subalternizados, especialmente no que se refere à subalternidade do(a) surdo(a).

⁸ Os trechos entre aspas deste parágrafo são da fala de Dona Fiota numa entrevista a Lúcio Emílio, disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/108-dona-fiota-a-letra-e-a-palavra-seguido-de-version-en-esp>>. Acesso em 09 fev. 2018. (Adaptado).

CAPÍTULO 2

PARTE I

ORALIDADE COMO *LÓCUS DE ENUNCIÇÃO* NA CONSTRUÇÃO DA SUBALTERNIDADE DOS(AS) SURDOS(AS) BRASILEIROS(AS)

2.1.1 Introdução

No pensamento euro-ouvintista, o ser surdo parece estar pautado no referencial de sujeito que tem a “normalidade” como traço constitutivo imprescindível da existência humana. Nessa concepção hegemônica de sujeito, o “ouvir” e o “falar” são habilidades físicas imprescindíveis para que a pessoa surda saia do lugar de, conforme termos utilizados por Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa (2010), “figura da anormalidade” e vá para o lugar de sujeito da normalidade. O lugar de existência da pessoa surda é reafirmado em luta diária e incessante, pois o direito à vida, embora fundamental a todos os povos, não é o suficiente, nem garante que ela seja digna e plena para essas pessoas especialmente no que se refere ao acesso à educação, à saúde, ao trabalho etc.

O direito dessas pessoas a um lugar no vasto universo do(a) ouvinte se esbarra cotidianamente no desejo social de homogeneizar hierarquicamente os corpos, fundamentado no princípio básico que rege o ordenamento: *é preciso ser como o(a) ouvinte porque o mundo é ouvinte*. Essa ideologia colonial de sujeito se estende à construção da concepção de língua, que se pauta no princípio hegemônico da oralidade (só as línguas orais são línguas). O universo da oralidade, que pressupõe o ser ouvinte, visa, portanto, consolidar o modelo moderno e globalizado de sociedade, destituindo, em muitos casos, o lugar de existência e, conseqüentemente, o lugar social de fala das pessoas surdas, uma vez que essas pessoas foram tornadas sujeitos de oralidade incompleta e deficitária. A língua oral hegemônica, tornada a língua oficial do país e, por isso, a língua do conhecimento, revela-se como poderoso instrumento para subalternização ontológica e epistemológica do(a) surdo(a), pois, ao impô-la, há uma verdadeira desconsideração da perspectiva epistêmica daqueles(as) que significam à sua maneira o mundo em português.

Ao destituir o lugar social (isto é, o lugar de atuação política) das pessoas surdas por “não saberem”, da mesma forma que uma pessoa ouvinte, a língua oral oficial do seu país, cria-se nelas, conforme discute Boaventura de Sousa Santos (2002), “ausências sociais” com

base no ideal de língua, a língua portuguesa da matriz curricular, ou português de referência que pressupõe uma norma culta com base em um pequeno grupo de falantes, sem considerar, é claro, as pessoas surdas, indígenas, quilombolas etc. Essa é a forma como a colonialidade opera para manter sujeitos de oralidade incompleta. Conforme afirma Mignolo (2003, p. 341), “no mundo moderno, a razão e o saber pressupunham a pureza e a gramática de uma língua, e, sem mencionar o fato, a epistemologia se entrelaçou com as ideologias nacionais”.

A patologização da surdez, ou seja, a deformidade marcada nos corpos incapazes de recepção e de produção linguístico-sonora marca a diferença colonial no corpo surdo. Na racionalidade moderna ainda prevalece o pressuposto de que ser surdo(a) é ser doente, que essa doença é marcada no corpo, e que a oralidade representa a cura. Nesse sentido, na linearidade do pensamento euro-ouvintista, a oralidade se constitui o *lócus de enunciação* da pessoa surda de onde se cria nela as “ausências sociais”, uma vez que o(a) surdo(a) precisa estar na mesma lógica de racionalidade do(a) ouvinte, especialmente no que se refere às suas práticas sociolinguísticas expressas por meio do português escrito.

Nesta primeira parte do capítulo 2, pretende-se refletir sobre o processo de construção social da subalternidade linguística e ontológica dos(as) surdos(as) por meio da concepção hegemônica colonial de sujeito e de língua, que tem como base a pessoa ouvinte e a oralidade. A subalternidade da pessoa surda resulta, portanto, da violência epistêmica que inviabilizam, por um lado, essas pessoas quando exige delas uma visão de mundo semelhante ao que se espera de uma pessoa ouvinte e, por outro, seus saberes e modos de conhecimentos por não estarem formalizados nos princípios hegemônicos da oralidade que tem como base um ideal de pessoa ouvinte.

O oralismo, enquanto abordagem educacional para surdos(as), será entendido, nos termos de Mignolo (2003), como “projeto global” que visa garantir o desenvolvimento da modernidade e, atualmente, da globalização. Na linearidade do pensamento euro-ouvintista, a oralidade se constitui o *lócus de enunciação* da pessoa surda de onde se cria nela as “ausências sociais”, uma vez que o(a) surdo(a) precisa estar na mesma lógica de racionalidade do(a) ouvinte, especialmente no que se refere às suas práticas sociolinguísticas expressas por meio do português escrito.

Embora existam algumas ressalvas da minha parte em relação a alguns posicionamentos de Santos (2002), especificamente no que se refere à defesa velada da colonização portuguesa, à manutenção das dicotomias e dos modelos, a não consideração dos países dos quais fala como um *lócus* de enunciação, esse autor procura dar um tratamento

crítico ao conhecimento científico, propondo a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências* como alternativas epistemológicas às totalidades hegemônicas. Nessa perspectiva, o *português do(a) surdo(a)* surge como alternativa epistemológica à hegemonia do português da matriz curricular pensada como língua materna de todos(as) os(as) brasileiros(as).

2.1.2 Subalternização ontológica da pessoa surda

Conforme se discutiu na primeira parte do capítulo 1, o período do oralismo representa, nos termos de Mignolo (2003), uma categoria de “projeto global” da nova visão de mundo moderno, baseada no pensamento eurocêntrico, contra a constituição linguístico-cultural dos(as) surdos(as) de várias partes do mundo. As diretrizes educacionais para esses povos, definidas na Europa em 1880 e que determinaram as políticas educacionais e linguísticas, foram deliberadas por ouvintes, educadores(as) de surdos(as), que declararam a oralidade como a abordagem mais adequada que a “língua gestual” na educação de surdos(as), subordinando, assim, seus conhecimentos às categorias hegemônicas das línguas orais (OLIVEIRA, 2014).

Segundo Strobel (2006, p. 250), na educação escolar do(a) surdo(a) nesse período, insistiu-se na “aplicação de inúmeros métodos oralistas, geralmente estrangeiros, buscando estratégias de ensino que poderiam transformar em realidade o desejo de ver os sujeitos surdos falando”. Na visão dessa autora, as pessoas surdas foram submetidas a uma “etnocentria ouvintista”. Essa corrente filosófica de educação de surdos(as), alinhada ao pensamento padrão europeu de sujeito e de língua, patologizava o(a) surdo(a), ou seja, o(a) transformava em doente ou com um tipo de anomalia e apresentava a oralidade como cura. Para tornar a pessoa surda normal, é necessário submetê-la, conforme expressão de Costa (2010, p. 34), a “tentativas de desmutização”.

A hegemonia da perspectiva euro-ouvintista promove, de forma violenta, a subalternização epistemológica, que impõe a subalternização ontológica do(a) surdo(a). A política educacional brasileira voltada à pessoa surda, que é baseada na concepção euro-ouvintista de sujeito e de língua, estabelece que as pessoas surdas devam integrar à comunidade de ouvintes, necessitando, para isso, desenvolver a língua oral. Assim, as ideologias linguísticas coloniais refletidas no português, no caso do Brasil, definem as

políticas linguísticas pensadas para os(as) surdos(as), sobretudo, para curá-los(as) da deformidade (a surdez).

A normalização emergente dessa política linguística é reafirmada pela lei que impõe o português à pessoa surda – a Lei 10.436 (BRASIL, 2002). No entanto, a oralidade (princípios orais do português), entendida aqui com base em Spivak (2010) como “espaço dialógico de interação” do(a) surdo(a), é um espaço imposto pela política linguística e, ao mesmo tempo, negado com base nas diretrizes educacionais estabelecidas pelo MEC, conforme se verifica em Damázio (2007). Esse espaço é negado tendo em vista que as experiências sociolinguísticas dos(as) surdos(as) significadas em português escrito serão “avaliadas” com base no que se espera da representação de mundo expressa de forma escrita pela pessoa ouvinte. A subalternização ontológica está, portanto, em tomar o ouvinte como parâmetro de avaliação e constituição do sujeito surdo.

Se para a pessoa surda a travessia entre dois mundos, o “translanguajamento”, significados tanto pela libras quanto pelo português, a “transmodalidade” (LIMA; REZENDE, 2019b) for uma condição enquadrada pela linearidade do pensamento euro-ouvintista, então, pela oralidade, para a pessoa surda, o “espaço dialógico de interação” não se constitui, não se instaura. De maneira contundente, a oralidade se torna o *lócus de enunciação* de onde, conforme termos de Santos (2002), se “destitui a humanidade” desse sujeito e se cria nele(a) as “ausências”, especialmente por meio da escrita da língua portuguesa.

A subalternização epistêmica do(a) surdo(a) está, portanto, na total desconsideração dos conhecimentos dessas pessoas por não acessá-los tendo em vista que são inviabilizados saberes e modos de conhecimentos que não estão formalizados nos princípios hegemônicos da oralidade. A subalternização linguística do(a) surdo(a) reside, por um lado, em impor padrões de escrita ao(à) surdo(a) tais quais aos(às) dos(as) ouvintes, e por outro, em tomar a língua de sinais pela metalinguagem das línguas orais, conforme discutiremos na próxima seção.

Nota-se, nos diversos contextos sociolinguísticos brasileiros, uma organização da “geopolítica do conhecimento”, em que se viabilizam conhecimentos e saberes produzidos e geridos na língua oral hegemônica, anulando aqueles construídos fora das categorias dessa língua. Os(As) surdos(as), bem como outras comunidades linguísticas, são invisibilizados(as) e silenciados(as), uma vez que suas práticas sociolinguísticas manifestas em português não são consideradas/validadas por não atingirem a norma culta dessa língua, fortalecendo, assim, a subalternização ontológica desse sujeito. A subalternidade do(a) surdo(a) resulta, portanto,

da violência epistêmica que inviabilizam saberes e modos de conhecimentos que não estão formalizados nos princípios hegemônicos da oralidade.

Os projetos para a construção da subalternidade, tanto ontológica quanto linguístico-epistêmica, são pensados e colocados em ação de forma simultânea em diversos lugares e ao mesmo tempo (“ecologia das temporalidades”), em oposição à ideia de que os fatos ocorrem de forma isolada com uma linearidade temporal previsível (“monocultura do tempo linear”) (SANTOS, 2002, p. 251), conforme já mencionado. As políticas educacionais, e linguísticas, podem e funcionam como projetos que elaboram diretrizes opressoras e, com isso, criam, por meio da linguagem, o subalterno como categoria social e o subalternizado como lugar político-social.

Subalterno(a) se refere, portanto, àquele(a) vindo(a) de “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 14) e que passam a ser representados(as) no discurso ocidentalizado. No caso dos povos surdos brasileiros, sua representação se dá por meio de ouvintes⁹ que imprimem sua forma de ver o mundo, formatada por uma epistemologia de base essencialmente oral, e autorizam a existência do(a) surdo(a) a partir de pressupostos da oralidade, conforme aponta Oliveira (2014). Para essa autora, encontra-se

na literatura uma vasta coleção de artigos e obras de diversos autores que descrevem todo o cenário e cada cena, onde são raras as vezes em que o próprio surdo esteja no palco para falar de seus desejos, expectativas e necessidades. [...] Enfim, muito se tem dito sobre surdos, surdez e língua de sinais. Porém, muito pouco se conhece daqueles que fazem parte dessa minoria que, literalmente, não tem voz. (OLIVEIRA, 2014, p. 207-208)

Subalternizado é, por conseguinte, um lugar social, inteligente e estrategicamente construído a partir de atitudes coloniais opressoras, para colocar pessoas/grupos que não se enquadram nas diversas matrizes sociais hegemônicas. O lugar social do(a) surdo(a), construído discursivamente durante muitos anos, era – e é na perspectiva de muitos(as) não surdos(as) em diversas partes do país – *mudinho(a)*. A partir de uma inferência semântica do português, é possível pressupor que essa forma de subalternização é oriunda da ideologia colonial do *déficit* que vê a pessoa surda como um ser desprovido de habilidade fonoarticulatória. A perspectiva euro-ouvintista cria, na antropologia social, *o(a)*

⁹ Parte-se de um pressuposto de ouvinte que as práticas linguísticas hegemônicas tentam, idealmente, construir.

mudinho(a) como forma de conceber a pessoa surda com atributos humanos, porém desprovida de capacidade intelectual, sem merecimento de lugar social.

A oralidade, como “espaço dialógico único de interação”, na concepção euro-ouvintista, é imposta à pessoa surda para curá-la da “deformidade” nas formas de sentir e interagir com o mundo. A ideologia euro-ouvintista de sujeito e de língua promove a colonização ontológica dos povos surdos, privando-os do direito à “existência”, à *personalidade*. Para Santos (2002, p. 246), produz-se a “não-existência” sempre que uma pessoa, ou grupo, é “desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”. Nesse sentido, os princípios da oralidade são os vetores de produção da subalternidade e da não-existência dos(as) surdos(as). É pessoa (gente), portanto, humano, quem preenche todas as exigências para ser humano, dentre elas, “ouvir” e “falar”.

A escola, que deveria confrontar a hegemonia do pensamento euro-ouvintista, trabalha pela normalização da pessoa surda, e também de muitas ouvintes, insistindo na manutenção de um padrão de língua que representa as práticas sociolinguísticas de uma minoria. Na luta dos(as) surdos(as) em busca de existência, garantida pelos seus direitos linguísticos, sobretudo pelo direito à vida, parece prevalecer o interesse pela construção de uma relação harmoniosa entre eles(as) e a língua hegemônica do(a) ouvinte como forma de se sentirem autorizados(as) a pertencer à sociedade que é do colonizador (ouvinte/oral), como forma de se sentirem humanos(as). Para existir, o(a) surdo(a) necessita, conforme se observa no relato de Oliveira, se violentar para aprender a transitar entre dois mundos.

E, assim como milhões de brasileiros nas mesmas condições, para sobrevivência, eu me transportava entre duas realidades: uma era aquela em que precisava encarar as situações para sobreviver em uma sociedade majoritariamente ouvinte e que me forçava a representar um papel com o qual eu não me identificava. A outra era o meu “eu” que enfrentava sozinha sem ter com quem me identificar. (OLIVEIRA, 2014, p 209)

O fato é que, para se tornar humano(a), é imprescindível estar no mesmo *lócus de enunciação* da pessoa ouvinte. E a “incapacidade” da pessoa surda de se adequar nesse *lócus* ao que é natural para o(a) ouvinte resulta em uma política colonial violenta que objetiva formar forçosamente na pessoa surda a “dupla consciência” (MIGNOLO, 2003), tornando-o(a), às vezes, mais ouvinte e menos surdo(a). A essa existência em dupla dimensão, Frantz Fanon (2008, p. 33) denomina “cissiparidade” (nesse caso, ser menos surdo(a) e mais ouvinte no trato com os(as) ouvintes e menos ouvintes e mais surdo(a) no trato com surdos(as)). Nessa lógica, para se tornar um ser humano, é imprescindível que seja mais ouvinte e menos surdo(a).

A concepção euro-ouvintista de língua norteia a reprodução de práticas linguísticas coloniais que supervalorizam o “erro”, o “inadequado” etc. (de base oral) e determina, conforme dito, as “geopolíticas” (relações entre espaço, poder e saber) (MIGNOLO, 2010) entre surdos(as) e ouvintes geradas por essa “matriz de opressão” (SPIVAK, 2010, p. 69), a oralidade. De um lado, as pessoas ouvintes e as línguas orais, representadas pela língua do colonizador, o português; que ganhou, ao longo do processo de colonização do país, o poder hegemônico da língua literária e da gramática normativa, e que muito pouco representa seus falantes. Do outro, as pessoas surdas e a libras, que também representa as demais línguas de sinais, e, por isso, vem sendo transformada em uma língua hegemônica, porém está em situação política inferior em relação à língua oral, uma vez que é validada/autorizada com base em princípios da oralidade.

Ao mesmo tempo em que esse “espaço dialógico de interação” – a oralidade – é imposto à pessoa surda, é também negado pela língua, tanto pela obrigatoriedade do português quanto da libras, língua de sinais descrita sob as categorias e as metalinguagens das línguas oralizadas. A lei que reconhece a libras como língua oficial de comunicação e expressão do(a) surdo(a) é, curiosamente, a mesma que determina que essa língua “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, Art. 4º, §único). Tomar como base o mundo ouvintista e os princípios da oralização (euro-ouvintismo) para a “compreensão da dimensão *para-o-outro*” (FANON, 2008, p. 33), o(a) surdo(a), é, estrategicamente, “dar-lhe voz”, tomando-lhe o dizer, pois, ao mesmo tempo, emudece a pessoa surda para a construir como subalterna e a manter como subalternizada.

2.1.3 A libras e o(a) surdo(a) na hegemonia do pensamento *euro-ouvintista*

No panorama sociolinguístico brasileiro, a libras é uma língua minorizada e subalternizada. Entretanto, a racionalidade euro-ouvintista vem tornando a libras uma língua hegemônica. Há muitas outras línguas de sinais faladas no Brasil que não são consideradas línguas, senão “sinais caseiros”, conforme em Elizabeth Reis Teixeira e Ivanete de Freitas Cerqueira (2016; 2014); “gestos caseiros”, segundo Ianele Borges Dias Santos e Livia da Conceição Costa Zaqueu (2016); “sinais manuais caseiros”, de acordo com Erika Sousa Ditscheiner e Lucia Helena Reily (2012), “comunicação gestual caseira”, como em Raquel Servino da Silva Albares e Claudio Alves Benassi (2015); “sinais domésticos” e “gestos idiossincráticos”, conforme em Ana Paula Santana (2007), entre outras denominações.

Verifica-se que a libras é declarada natural, mas não se admite variação como em toda língua natural.

A ideologia proeminente de língua que implementou e sustentou a filosofia oralista como categoria de construção da subalternidade do(a) surdo(a) por meio da educação, determina a concepção de língua no contexto das línguas sinalizadas, especialmente quando elas adentram os contextos de educação escolar. Isso significa que é preciso ter uma língua de sinais pura para servir de referência para as demais sinalizadas. Pelo prisma da ideologia da pureza linguística, o “padrão único” tem a ver com o suposto monolinguismo no Brasil. O projeto de lei que cria a língua brasileira de sinais é, com base em Makoni e Pennycook (2015), uma reprodução da “invenção colonial” dessa língua, fundamentada tanto do ponto de vista legal quanto da perspectiva do português da matriz escolar enquanto língua que determina a geopolítica das línguas brasileiras, conforme será discutido na segunda parte deste capítulo.

De ambos os prismas se exerce poder de controle. Na primeira, há uma subordinação da libras e, conseqüentemente, dos(as) surdos(as) em relação ao português e às pessoas ouvintes quando se determina que a libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, Art. 4, §único). Na segunda, estabelece-se, via lei, a ordem sintática em português “língua brasileira de sinais” e não “língua de sinais brasileira”, conforme o é para as línguas de sinais de diversos países, como em *lengua de señas uruguay* (LSU) (FIGUEIRA; VAZ, 2017; PELUSO, 2016), língua gestual portuguesa (LGP) (MORAIS [et al.], 2011), *israeli sign language* (MEIR; SANDLER, 2008), *australian sign language* (Auslan) (JOHNSTON; SCHEMBRI, 2007), *american sign language* (LIDDELL, 2003; WILCOX, 2000), *sign language in indo-pakistan* (ZESHAN, 2000), *lengua de señas argentina* (VEINBERG, 1996), e outras línguas de sinais.

Na organização sintática “língua brasileira de sinais”, o termo “brasileira” subverte a estrutura, em relação à estrutura das outras línguas de sinais, e se insere entre a expressão “língua de sinais” para marcar o domínio político sobre a língua e seu falante. Essa é a lógica de expansão das línguas de colonização e mostra o quanto essas línguas passam a determinar o pensamento e a visão de mundo dos povos colonizados.

A invenção colonial da libras, como de outras línguas, assegura uma ideologia “fundamentada em uma visão nominal de língua” (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 11) como forma de institucionalizá-la (declarar existência) e aplicá-la de forma opressora. De acordo com Michelly Rutte Ramos da Silva e Roziane Keila Grando (2017, p. 113, *ênfase*

adicionada), “há casos em que a família não se comunica com a criança, pelo fato de não dominar a língua de sinais, *pela sua ausência*, [...], resultando em um atraso no seu processo de aquisição da linguagem, do acesso ao conhecimento e à cultura”.

Partindo do pressuposto de que a comunicação é uma necessidade humana, verifica-se uma perspectiva nominal que desqualifica a língua não “escolarizada”. Nesse sentido, a libras é a língua de sinais hegemônica com difusão social através das instituições de ensino. Sugere-se, a partir disso, que na libras pode não haver uma epistemologia surda. A epistemologia é a oral hegemônica traduzida em libras; assim, o mundo do(a) ouvinte e o português determinam os espaços dos(as) surdos(as), instaurando categorias que constroem a subalternidade desses povos, cujos corpos são normalizados com base no pressuposto euro-ouvintista de que o existir implica “ouvir” e “falar” uma língua oral. Afinal, a premissa de que “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANON, 2008, p. 50), há muito tempo, tem valor de verdade.

De qualquer maneira, o euro-ouvintismo, como lógica de racionalidade, permite inferir que “surdo” é mais que um espaço social determinado. É, por meio da “escolarização como prática colonizadora e modernizadora” (SEVERO, 2016), para aquele(a) que sente e interage com o mundo, a partir de uma língua epistemologicamente visual (percepção) e espacial (léxico e gramática), a para o(o) surdocego(a), para quem a epistemologia é tátil-sinestésica (percepção) e espacial, um *lócus de enunciação*. Esses espaços são definidos a partir de uma ideologia ouvinte/oral-imperialista, da mesma forma que “histórica” é o lugar social da mulher determinado a partir da “formação ideológica masculino-imperialista” (SPIVAK, 2010, p. 118). Deve-se, então, problematizar as concepções e as ideologias linguísticas subjacentes ao exercício de poder, por meio da linguagem, sobre os povos subalternizados.

A oralidade não só evidencia que o corpo surdo carrega a marca da “diferença colonial” como também estabelece “fronteiras” (MIGNOLO, 2003) entre ouvintes e surdos(as), bem como de outras comunidades linguísticas brasileiras que “não sabem o português” (alguém está determinando isso). De um lado da fronteira, tem-se os modos de conhecimentos, mais precisamente a cosmovisão, das pessoas ouvintes que devem servir de lentes para os(as) surdos(as) enxergarem o mundo, configurando, assim, em uma colonização epistêmica desses povos. Do outro, os(as) surdos(as) obrigados(as) a ver o mundo a partir do ponto de vista do(a) ouvinte. O poder e o peso hegemônico da língua do(a) ouvinte são frentes

de combate na fronteira interna para manter o(a) surdo(a) na margem periférica da fronteira oposta (surdo(a) subalternizado(a) como lugar instituído pelo euro-ouvintismo).

Os princípios da oralidade, fundamentados na ideologia do *déficit*, do inapropriado/inadequado, construirão estigmas com o objetivo de manter o(a) surdo(a) distante da linha da fronteira da diferença colonial. O exercício do poder, por meio da linguagem (especialmente escrita, neste caso), inviabilizará esse sujeito a ponto de ele(a) passar a ser “representado(a)” por um(a) intelectual pós-colonial, autorizado(a) a “representá-lo(a)”, e que não é surdo(a). Segundo afirma Spivak (2010, p. 41), “ao representá-los, os intelectuais representam a si mesmos como sendo transparentes”, e se colocam na posição de salvadores(as) ou salvacionistas.

Para manter a pessoa surda em lugar de subalternidade é preciso representá-la como um ser com “ausências” e “*déficit*”.

(...) percebe-se que os *problemas comunicativos e cognitivos da criança surda* não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais. (GOLDFELD, 2002, p. 56, *ênfase adicionada*)

O meio social da criança surda não é só dela, o(a) ouvinte faz parte dele, e vice-versa, pois não há divisa geográfica, senão hierarquização de saberes e conhecimentos (geopolítica), conforme mencionado. Nessa lógica, o “problema” de natureza comunicativa e os danos cognitivos não deveriam ser só do(a) surdo(a), obviamente. Porém, o(a) surdo(a) é o corpo político com deformidade nesse espaço e, por isso, o “problema” sempre será ele(a). Por não haver a ampla consciência de que os mundos operam por meio das línguas, em diferentes lógicas, os(as) surdos(as), conforme posto, “carregam, muitas vezes, o estigma de confusos, ignorantes e deficientes intelectuais” (OLIVEIRA, 2014, p. 205). Percebe-se, portanto, que o *déficit* é produzido e com ele a tutela com estratégia salvacionista.

Spivak (2010) mostra como “o outro”, o(a) subalternizado(a) ou o(a) colonizado(a), é invisibilizado(a) tomando como base os argumentos de uma conversa entre Foucault e Deleuze sobre a crítica ao sujeito soberano. Muito embora esses filósofos tentem mostrar que é possível conhecer o discurso do *outro* da sociedade, a autora aponta e sustenta que “o outro” é sujeito inacessível para esses pensadores pelo fato de ignorarem a questão da ideologia e as histórias intelectual e econômica, isso é, não reconhecem que negar espaços configura violência epistêmica. O lugar dos sujeitos colocados em discussão por Foucault e Deleuze não retrata a realidade experienciada por povos subalternizados por ideologias e histórias

construídas fora do contexto europeu. No contexto brasileiro, a legislação que determina às pessoas surdas um espaço dialógico de interação paradoxal possivelmente o faz para transformá-las, conforme aponta Leonardo Peluso (2016, p. 133), em “produtos de formações discursivas antagônicas e irreconciliáveis”, isso é, em objeto de representação.

Nas práticas linguísticas dos(as) surdos(as), por meio da escrita em português, em que se supervalorizam a estrutura em detrimento da percepção de mundo expressa de forma grafocêntrica, não há um *locus* de enunciação desse sujeito. O que existe é uma manipulação epistemológica que tem como fim negar a sua existência. O(A) surdo(a), que em sua maioria utiliza uma língua de base predominantemente visual, será manipulado(a) pelo sistema da língua oral, cuja epistemologia ele(a) desconhece, conforme se observa no relato de Strobel, em entrevista à Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade¹⁰, ao falar de sua experiência no período de alfabetização:

a professora em sala de aula mostrava figuras de alface, avião e abacaxi e comparava-as com letra ‘a’, eu não entendia o porquê dessas comparações, pois não encontrava a letra ‘a’ nas figuras. Olhava, olhava e ficava confusa, isto porque na cultura ouvinte, nestas escolas, os professores ensinavam a língua portuguesa em associação aos sons, outra situação parecida é, dentro de textos a gente tem de perceber quais as palavras são oxítonas, paroxítonas, etc. Eu, surda, como vou perceber qual sílaba é mais forte se não escuto? E pior ainda, ter que separar as palavras em sílabas? Será que separar palavras de duas-letas e duas-letas esta correta? Isto fazia a minha cabeça ficar confusa, porque nestas escolas não ensinavam a língua portuguesa na cultura surda, isto é, o português visual. Também faziam brincadeirinhas do tipo ‘telefone-sem-fio’ e isto me fazia sentir um ‘peixe fora de água’!

A pesquisadora narra seu sentimento de prisão a um mundo constituído nos fundamentos da racionalidade euro-ouvintista, que estabelece os princípios da oralidade como norma de conduta para o(a) surdo(a). Em outro trecho da narrativa de Dona Fiota, mencionada no capítulo anterior, ao ser confrontada pelo Estado, que nega seus honorários sob a alegação de que ela é uma analfabeta, ela diz “Eu não tenho a letra. Eu tenho a palavra”. Como seria para a pessoa surda, entre um mundo sonoro de letras e palavras e um mundo sem som? Perlin (1998, p. 56) esclarece que

(...) um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais. O mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras. Não adianta insistir neste ponto.

¹⁰ Entrevista com Karin Strobel, disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php>>. Acesso em: 11 maio 2018.

Verifica-se, no argumento de Perlin, uma referência à língua como parte indispensável na constituição dos diferentes povos, sendo ela o meio de manifestação das diferentes formas de sentir o mundo e produzir conhecimento (signos orais e signos visuais). Isso significa que as demandas de uso do português são distintas entre surdo(a) e ouvinte, que não se trata, portanto, de incapacidade cognitiva para a apreensão de um sistema linguístico de base oral por parte do(a) surdo(a). Nesse sentido, deve-se problematizar as práticas linguísticas que exigem do(a) surdo(a) a necessidade de um domínio semelhante ao que se espera do(a) ouvinte em relação à língua oral.

2.1.4 Surdo(a), educação e emergência epistêmica do *português do(a) surdo(a)*

A defesa da promoção da igualdade de direito à educação e à equidade de condições de aprendizagem por trás dos discursos de convencimento, que partem do sistema educacional, esconde a lógica perversa de uma política hegemônica da tradicional razão ocidental, que mantém subalternizados(as) aqueles(as) que não se adequam ao padrão proposto a partir da “matriz de opressão”. No que se refere à prática escrita em português por surdo(a), a escola determina, por meio dessa matriz, que “o aluno com surdez precisa aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da língua portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 43).

Santos (2002, p. 241) apresenta quatro formas dessa razão ocidental, que ele denomina razão indolente (impotente, arrogante, metonímica e proléptica). É dada ênfase à razão metonímica (a parte representa o todo) e à razão proléptica (futuro como lógica linear na forma de conceber o presente). A razão metonímica é “obcecada pela ideia da totalidade sob a forma de ordem” e o perigo dessa lógica de racionalidade é a falsa ideia de que cada parte que compõe a totalidade será vista e respeitada em sua particularidade. No entanto, é com base nessa lógica que se nega, ou finge não existir, a complexidade sociolinguística nos diversos contextos de aprendizagem formal.

No Brasil, a complexidade sociolinguística deveria ser notada inclusive nos contextos de aprendizagem onde todos falam o português. Embora diversas comunidades linguísticas tenham o português como primeira língua, pensando especialmente nos povos indígenas, quilombolas e surdos, é perfeitamente natural e aceitável que essa língua recorte realidades distintas e, por isso, apresentará traços característicos que remetam à organização sociocultural de suas comunidades de fala. Nesse sentido, as políticas monolíngues e

monoculturais brasileiras pensadas para o(a) surdo(a) resultam da lógica homogeneizante (as partes não existem fora do todo) da razão metonímica, que defende e valoriza um padrão estrutural da língua de matriz euro-ouvintista, conforme se observa nas orientações do Ministério da Educação (MEC):

Com o objetivo de alcançar estruturas gramaticalmente corretas, insere-se no trabalho regras gramaticais propriamente ditas, que os alunos ouvintes, facilmente compreendem, por terem como canal comunicativo a língua oral. No caso dos alunos com surdez, faz-se necessário criar o canal que os leva a essas compreensões. Esta situação é observada na análise morfológica – flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como nas flexões verbais de modo, tempo e pessoa, ao estabelecerem nas frases e textos, a concordância verbal e nominal. (DAMÁZIO, 2007, p. 45)

A capacidade do(a) ouvinte idealizado(a) para apreender e produzir estruturas “bem formadas” da sua língua servirá de base para a matriz de letramentos em português para o(a) surdo(a). Percebe-se a ideia de totalidade da razão metonímica nas práticas hegemônicas que pensam a língua, nesse caso o português, numa relação hierárquica vertical (eurocêntrica), como se as práticas linguísticas tivessem que ser as mesmas para ouvintes e surdos(as). No entanto, deve-se entender que essas práticas possibilitam, no primeiro caso, uma expressão plena em contextos socioculturais construídos a partir de experiências fundamentadas na oralidade; enquanto que, no segundo, representam rupturas com a forma natural de expressão escrita, pois desconsideram-se realidades enunciativas dos(as) surdos(as).

As línguas, quando vistas numa relação vertical, estão dispostas hierarquicamente seguindo uma lógica de relação de poder. No caso do Brasil, a norma culta do português falado por pessoas com grau de escolaridade superior, com base em amostras de cinco grandes centros, ocupa lugar de prestígio e representa a língua de todos os povos desse país (SILVA, 1996). Compreende-se, portanto, que a homogeneização linguística, da razão metonímica, fundamenta-se no pressuposto de que há um português de referência. A discussão sobre a visão vertical que se tem sobre as línguas brasileiras será oportunamente retomada na segunda parte deste capítulo.

Na totalidade linguística, manifesta nessa visão de combinação vertical das línguas, predominam as preocupações com codificação e decodificação das letras, atribuindo pouca ou nenhuma importância à escrita como prática de letramento, fortalecendo, conforme Perlin (1998), as tentativas de normalização da pessoa surda. Conforme observação de Stumpf (2002, p. 62), que também defende a necessidade de um entendimento epistemológico

diferente sobre as práticas escritas dos(as) surdos(as), entende-se que a escola homogeneiza seus/suas alunos(as) e constrói uma relação dicotômica entre ouvinte e surdo(a).

(...) a criança ouvinte, quando vai para a escola, já conhece o significado das palavras. Quando ela aprende a ler, sabe o que as palavras significam, pois o português escrito apresenta características da fala, assim como se fosse um retrato. Quando aprende a ler, a criança ouvinte vê esse retrato e o reconhece. Por outro lado, a criança surda não ouve a fala da família. Então, ela vai para a escola, aprende a ler, mas não consegue entender o que as palavras representam, ela não consegue reconhecer o retrato porque antes não ouviu a palavra associada à ação ou ao objeto. Por isso, o surdo parece que sabe ler, mas não entende o significado.

O(A) surdo(a) decodifica, mas não entende nem compreende porque não está nesse mundo de significações. É uma relação entre mundos. Quando Dona Fiota diz “Eu não tenho a letra. Eu tenho a palavra”, ela demonstra uma compreensão que amplia a noção de letramento. Para ela, está claro que a decodificação das letras não é o suficiente, como também deixa evidente o entendimento de que compreensão de mundo é imprescindível para lidar com a palavra escrita.

Para Santos (2002), a dicotomia é uma forma elaborada da totalidade, que defende a relação harmoniosa entre simetria e hierarquia como se isso fosse possível. Nos contextos de diversidade linguística, como no Brasil, por exemplo, o(a) ouvinte idealmente construído(a) pelas práticas imperialistas hegemônicas é a parte transformada no todo e que servirá de referência para as demais. Verifica-se na percepção de Stumpf (2002) e nos argumentos do MEC, este retomado parcialmente a seguir, uma dicotomia da razão metonímica que estabelece a relação hierárquica ouvinte/surdo(a), quando afirmado de forma contundente que os(as) “(...) alunos ouvintes, facilmente compreendem, [...] alunos com surdez, faz-se necessário criar o canal que os leva a essas compreensões” (DAMÁZIO, 2007, p. 45).

Primeiro que essa ideia de que os(as) ouvintes “compreendem facilmente” as regras de funcionamento do português da matriz curricular é contraditória, pois, conforme já se discutiu neste texto, as regras gramaticais podem não fazer sentido para muitos(as) por se tratar de uma língua distante das diversas realidades sociolinguísticas. Segundo, embora as orientações do MEC não mencionem a necessidade de interação verbal por meio da língua oral na relação pedagógica, fica implícito que ela deva ocorrer no processo de construção da linguagem escrita em português pelo(a) surdo(a), ou seja, parte-se do pressuposto que norteia a aprendizagem de línguas orais estrangeiras, que é o acesso à língua por meio dela mesma.

Tão grave quanto colocar o(a) surdo(a) nos entrelaçados da relação de poder com a ordenação ouvinte (português) / surdo (libras), é promover sua distribuição em diferentes

categorias, conforme orienta o MEC, ao considerar a “existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (BRASIL, 2004, p. 19). Ressalta-se que o problema dessa distribuição está na hierarquização do(a) surdo(a) com base na sua capacidade para o desenvolvimento da linguagem, reduzida à língua oral, conforme consta:

- a) pessoa com surdez leve (perda auditiva de até quarenta decibéis) – [...]. Essa perda auditiva não impede a *aquisição normal* da língua oral, mas poderá ser a causa de algum *problema articulatório* na leitura e/ou na escrita.
- b) pessoa com surdez moderada (perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis) – [...]. É frequente o *atraso de linguagem* e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. [...].
- c) pessoa com surdez severa (perda auditiva entre setenta e noventa decibéis) – (...), podendo chegar até aos quatro ou cinco anos *sem aprender a falar*. (...) a criança poderá chegar a *adquirir a linguagem oral*. [...].
- c) pessoa com surdez profunda (perda auditiva superior a noventa decibéis) – A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de *adquirir a língua oral*. As *perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem*. [...]. (BRASIL, 2004, p. 19-20, ênfases adicionadas)

Na visão de Strobel (2006), essa forma de categorizar polariza os sujeitos surdos, de um lado, os(as) surdos(as) com grau leve de surdez, do outro, aqueles(as) com grau profundo. Com base no grau de dificuldade que apresentam para ouvir e oralizar, essas pessoas são representadas socialmente (alguém as representa) como mais ou menos deficiente, mais ou menos doente, sabem muito ou sabem pouco o português. É boa a pessoa surda que sabe muito essa língua e ruim aquela que sabe pouco.

Essa dicotomização entre as pessoas surdas é observada também entre as pessoas ouvintes. Isto é, existem aqueles(as) ouvintes que estão nas regiões geográficas e que se encaixam no perfil de falantes do português de referência e aqueles(as) ouvintes que estão fora dessas regiões, ou seja, aqueles(as) que sabem e aqueles que não sabem o português. Em relação à pessoa surda, existe uma dupla polarização por meio da linguagem, uma por meio da língua oral, conforme parágrafo anterior, e outra por meio da língua de sinais. Esta consiste em colocar, de um lado, os(as) surdos(as) que manifestam suas práticas sociolinguísticas em libras e, do outro, os(as) surdos(as) que estão fora do alcance dessa língua (aqueles(as) que utilizam gestos caseiros, sinais familiares etc.). Essa lógica dicotômica, por sua vez, sustenta a diferença colonial entre ouvintes (línguas orais, especificamente o português) e surdos(as) (línguas de sinais, especificamente a libras).

Santos (2002) propõe pensar as dicotomias hegemônicas fora das relações de poder, buscando outras relações possíveis, uma vez que, embora a ordem da totalidade tente arrastar todas as entidades para dentro das dicotomias, sempre ficam vestígios de fora. Conforme afirma Janson (2015, p. 109), “o fato de um país ser conquistado e politicamente dominado por um Estado cuja língua é outra, não significa obrigatoriamente que as pessoas abandonaram sua língua original, nem mesmo a longo prazo”. A sobrevivência das línguas de muitos povos colonizados ilustra bem a força dos indícios deixados pra trás. Mesmo que as línguas de sinais estivessem terminantemente proibidas nos contextos educacionais e em outras esferas sociais, em vários países como visto anteriormente, elas resistiram às diversas categorias de opressão/extirpação.

Olhar para o português escrito por surdo(a) como uma língua que define social e culturalmente (ou antropológicamente) essa comunidade é uma forma de tirá-la dos entrelaçados do poder euro-ouvintista. É buscar alternativas para pensar na pessoa surda sem a necessidade de ter a pessoa ouvinte como parâmetro para comparação e avaliação. Saliento a importância de se pensar nesse procedimento para a “dilatação do presente” (SANTOS, 2002) de forma mais ampla, considerando diversas outras comunidades linguísticas brasileiras que se encontram linguisticamente subalternizadas, mesmo se utilizando de línguas orais, como é o caso dos indígenas, quilombolas, dos falantes de línguas alóctones (de imigração), daqueles que se utilizam de línguas de fronteiras, entre outros povos.

Dilatar o presente é, pois, no contexto desta pesquisa, dar espaço de fala e atuação para o(a) subalterno(a), o(a) surdo(a), para que a hegemonia do pensamento euro-ouvintista seja confrontada com a emergência de novas perspectivas epistêmicas, a partir do(a) surdo(a) e para o(a) surdo(a). Diante da necessidade de se estabelecer uma nova relação espaço-tempo, ampliando o presente para ampliar o mundo, Santos propõe a “sociologia das ausências” como alternativa epistemológica para enfrentar as totalidades hegemônicas da razão metonímica. Essa alternativa tem como objetivo

(...) transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica. O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul? [...] O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o que é subalterno sem olhar à relação de subalternidade? (SANTOS, 2002, p. 246)

O português escrito por surdo(a) pode ser, na minha perspectiva de ouvinte, uma proposta contra-hegemônica à língua oral para surdos(as), que visa possibilidades de relações

alternativas para esses sujeitos saírem da subalternidade linguístico-social ouvintista. Essa proposta pode devolver a humanidade a quem as relações linguísticas excludentes desumanizaram, e podem transformar as “ausências” em presenças ou copresenças. O português do(a) surdo(a) é, portanto, uma atitude de enfrentamento teórico necessária para enfraquecer os posicionamentos preconceituosos e discriminatórios das mentalidades monolíngues no Brasil que se arrastam por séculos.

A sociologia das ausências possibilita, para tanto, repensar as práticas de letramento em português para o(a) surdo(a) fora das totalidades homogêneas. Assim, uma matriz de letramento pensada para ouvintes (elaborada com base na racionalidade científica moderna euro-ouvintista) não deve servir de base para surdos(as) (que têm seus saberes negados pela racionalidade científica moderna euro-ouvintista), pois são grupos com visão de mundo e epistemologia diferentes e que, portanto, envolvem saberes distintos. Santos (2002, p. 250) argumenta sobre a necessidade de superar a ideia de que “os saberes não científicos são alternativos aos saberes científicos”, pois estão situados em contextos diferentes e, por isso, não se deve presumir que essa é alternativa àquela.

Centra-se justamente no fato de reconhecer que todo conhecimento é, conforme afirma Restrepo e Rojas (2010, p. 20), “situado histórica, corporal e geopoliticamente” a crítica da perspectiva decolonial em relação ao euro-ouvintismo. No contexto de letramento em português, surdos(as) e não surdos(as) recortam de forma diferente as realidades que os circundam e que devido a isso as demandas de uso do português serão diferentes. Nesse sentido, o português do(a) surdo(a) deverá ser entendido a partir da articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença proposta pela sociologia das ausências.

Nessa articulação, procura-se confrontar a colonialidade do poder, do saber e da linguagem com o reconhecimento e valorização das diferenças, sem classificação. Nessa “ecologia das diferenças” (SANTOS, 2000), não há espaço para a hierarquização vertical das línguas hegemônicas, segundo o seu valor político, senão uma coexistência da diversidade linguística e cultural. Essa discussão será oportunamente retomada na segunda parte deste capítulo.

Santos (2002, p. 256) destaca que, para viabilizar mudanças significativas e reais no tempo presente, é preciso pensar em formas de contrair o futuro, possível através da *sociologia das emergências*, que “consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro”. Ao se pensar, por exemplo, em manifestos de luta pela educação bilíngue para surdos(as) sem visar um

futuro de mudanças das mentalidades e posturas monolíngues, é continuar dilatando o futuro. Isso significa que as transformações desejadas podem nunca acontecer se as políticas educacionais para surdos(as) continuarem sendo definidas unicamente por não surdos(as).

No caso de se pensar o português do(a) surdo(a) como língua de resistência à matriz euro-ouvintista, pode tornar uma alternativa possível de um “futuro de possibilidades plurais e concretas” (SANTOS, 2002) em contraposição à ideia de um progresso sem abertura a novas possibilidades de ser/estar no mundo “moderno”, o mundo da escrita e da língua do(a) ouvinte. Quero dizer com isso que não basta uma escola se denominar bilíngue, sem antes repensar um projeto epistêmico de letramento em português fora da matriz euro-ouvintista de língua e de sujeito, ou seja, sem “abrir mão da falácia da prefiguração identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática” (PINTO, 2013, p. 143), isto é, que a língua válida é a língua hegemônica do(a) ouvinte padrão.

A sociologia das emergências atua em dois eixos, o das *possibilidades* (potencialidade) e o das *capacidades* (potência). Isso não significa minimizar as expectativas, senão trazê-las para o real, que só existe no presente. É necessário, portanto, que todas as expectativas em relação ao desempenho linguístico do(a) surdo(a) em português escrito sejam criadas em situações contextuais de uso dessa língua por essas pessoas surdas e não apenas em preocupações de ordem didático-metodológica que objetivam fazer o(a) surdo(a) escrever, um dia (no futuro), da mesma forma que alguns(mas) ouvintes.

Recorro à metáfora do sapato, utilizada por Bagno (2001), para nos fazer melhor compreender como são vistas as *possibilidades* e as *capacidades* na dinâmica da colonialidade e, em contraposição, na perspectiva da sociologia das emergências (decolonialidade). Bagno compara a ideia de língua padrão a um único modelo de sapato e argumenta que é inimaginável pensar que toda a população de um país calçasse o mesmo modelo de sapato. Na racionalidade eurocêntrica colonial, a razão metonímica, por meio da monocultura do saber e do rigor do saber, uma das cinco lógicas de produção da não-existência, discutida por Santos (2002), propõe insistir na utilização do sapato apertado com a promessa de que ele alargará e não mais machucará (no futuro), o que, possivelmente, nunca acontecerá.

Infere-se, a partir de uma visão indígena, que os sapatos apertados são as políticas e atitudes de imposição em que muitos, conforme aponta Daniel Munduruku ([s.d.], *ênfase adicionada*), se “veem *obrigados* a aceitar como inevitável a necessidade de ler e escrever códigos dos quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusa sob a

acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes”. Essas atitudes linguísticas exercem, conforme afirma Calvet (2002, p. 65), “influências sobre o comportamento linguístico”. Embora essa visão de Daniel conceba uma realidade a partir da perspectiva indígena, ela possivelmente descreve, pelo menos parcialmente, a realidade de outros povos, incluindo os surdos.

Por outro lado, propõe-se, na sociologia das emergências, cortar o bico do sapato para acomodar os pés. Nessa perspectiva, o português do(a) surdo(a), como o português indígena e de outras comunidades, aponta para novos caminhos de “emancipações sociais” (SANTOS, 2002), que se distanciam, conforme aponta Peluso, (2016, p. 123) do “postulado modernista que estabelecia – e estabelece – a equação *uma nação = uma língua*”. O português passa, portanto, da condição de “bem de consumo” para uma língua que define antropológicamente uma comunidade de fala.

CAPÍTULO 2

PARTE 2

O PORTUGUÊS DO(A) SURDO(A) NO RIZOMA DAS LÍNGUAS BRASILEIRAS

2.2.1 Introdução

Com a participação das línguas indígenas, em especial as de base Tupi-Guarani, das línguas africanas bantu e yorubá, faladas pelos(as) escravos(as), e por outras línguas de emigrantes europeus e asiáticos(as), o português europeu, “língua da civilização”, ou ainda “um fator de comunicação por excelência”, passou por modificações que resultou em uma diversidade de português falado pelos inúmeros povos no Brasil. Reconhecer politicamente a pluralidade linguística representa admitir que um dos processos naturais que envolvem as línguas é que elas se encontram e se reinventam, formando novas línguas e, nessa dinâmica, dão vazão à lógica plural de mundo.

Esse reconhecimento denota também, do ponto de vista do colonizador, um ato de rebeldia, pois, conforme afirma Armando Teixeira Carneiro (2006, p. 108), os(as) “brasileiros[as] assumem claramente a importância estratégica da língua que partilhamos e não perdem oportunidades para consolidar posições”. A racionalidade científica da modernidade insiste no pressuposto imperialista de que é preciso manter a identidade linguística da língua hegemônica.

A matriz curricular da atualidade é um espaço de disputa política entre o idioma da Constituição, a Língua Portuguesa, e o português brasileiro supostamente tido como língua materna de todos os povos do país. Embora as realidades sociolinguística e sociocultural brasileira confrontem essa competição política, um português hegemônico é mantido como *instrumento* de acesso aos conteúdos escolares, documentos jurídicos etc. e, desse modo, tornado a língua do *pleno exercício da cidadania*, que oprime e subalterniza povos brasileiros ainda no século XXI, em meio a uma diversidade expressiva de povos com diferentes línguas e culturas.

Por mais paradoxal que pareça, a luta política pela emergência do português brasileiro preserva fortes traços de atitudes e posturas linguísticas do século XVI, ou seja, mantém o *status* de língua imperial (colonialidade linguística). Do ponto de vista das políticas de educação linguística, a manutenção da colonialidade linguística pelo Estado é um fator

preocupante e, por isso, merece ser retomado para mais discussões como forma de assegurar os direitos linguísticos de povos historicamente subalternizados. Assim, este capítulo aponta especialmente os povos indígenas, quilombolas e a pessoas surdas como grupos que constituem e sustentam a pluralidade linguístico-cultural brasileira, revelando identidades linguísticas que promovem, segundo visão de Lima e Rezende (2019b, p. 1), o “translinguajamento” e a “transmodalidade”. Conforme apontam esse autor e essa autora, “as pessoas surdas estão imersas em constantes e contínuos processos de *translinguajamento* e *transmodalidade*, isso é, em trânsito entre línguas (sinais e orais) e entre modalidades linguísticas (visuoespacial e oral-auditiva)”.

Indígenas e surdos(as), bem como diversos outros povos, falam o português, no entanto, pertencem a mundos de significações diferentes. Pinto (2013, p. 134) argumenta que a política de homogeneização das línguas se revela na “falácia da prefiguração identitária”, no sentido de não haver uma convergência para a diferença entre os povos e suas línguas. Na visão da autora, essa falácia fortalece “a diferença entre o ‘culto’ e o ‘popular’, a força do português europeu contra a simplificação africana e indígena”. A prefiguração identitária concretiza uma violência epistêmica a partir da lógica de que língua oral, como no caso do português, é coisa de ouvinte, fortalecendo, assim, a relação de poder entre ouvintes e surdos(as). E é essa língua da – e para a – pessoa ouvinte idealizada pelas práticas linguísticas que determina a divisão geopolítica das línguas brasileiras, que ainda são vistas numa relação hierárquica vertical.

Nesta segunda parte do capítulo 3, busca-se refletir sobre a lógica intrujada da política da diversidade linguística a partir da noção de português brasileiro como língua que representa todas as comunidades de fala do país. A discussão parte da concepção de “árvore-raiz” e de “raiz-fasciculada”, que contrapõe a ideia de “rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Entende-se, com base nesses autores, que pensar a pluralidade linguística em forma de raiz é delimitar em torno de uma língua a organização sociolinguística de um país que concentra uma das maiores diversidades linguísticas do mundo e, com isso, produzir ideologicamente uma nação monolíngue.

Em contrapartida, desenvolver a concepção de rizoma no campo da Linguística, diferentemente da perspectiva que se tem no campo da botânica, é construir um pensamento que compreenda a “multiplicidade”, contribuindo, assim, para o entendimento da importância da coexistência entre as línguas e consequentemente uma maior aceitação entre os povos.

Deleuze e Guattari (2011, p. 41) se referem a rizoma como um esquema de pensamento ao mencionarem que

os reis da França escolhem o lírio, porque é uma planta com raízes profundas prendendo os talos. Seria a mesma coisa no Oriente? Seguramente, é muito mais fácil apresentar um Oriente de rizoma de imanência; mas o Estado não age nele segundo um esquema de arborescência correspondente a classes preestabelecidas, arborificadas e enraizadas: é uma burocracia de canais, por exemplo, o famoso poder hidráulico feito de “propriedade fraca”, onde o Estado engendra classes canalizantes e canalizadas.

Pensar na diversidade linguística brasileira a partir de uma *racionalidade rizomática* é confrontar a política ideológica do Estado que engendra a visão em torno da crença de que há uma só raça, com uma só língua, e desestabilizar a hegemonia do pensamento “arborescente” *euro-ouvintista* em relação à domesticação linguística das pessoas surdas, especialmente no que se refere às práticas escritas em português. Serão discutidos nas seções seguintes: (i) como a implementação de um projeto que estabelece a norma linguística urbana culta do Brasil sustenta a hegemonia geral que insiste em criar falantes ideais com base em uma língua também idealizada, (ii) o português brasileiro como proposta contra-hegemônica de língua que, na verdade, perpetua a colonialidade linguística no Brasil, (iii) a concepção de rizoma linguístico como fundamento político, epistêmico e linguístico para a desestabilização da hegemonia e da colonialidade linguística e, por fim, (iv) como o português do(a) surdo(a) se insere no rizoma linguístico brasileiro.

2.2.2 A diversidade linguística brasileira em forma de “árvore-raiz”

Embora se tenha buscado nos últimos anos reconhecer e valorizar a diversidade linguística brasileira, o muito que se conseguiu fazer foi provavelmente subverter a equação da lógica binária *um devém dois*, discutida por Deleuze e Guattari (2011, p. 19), que preside a divisão geopolítica das línguas no Brasil. Esses autores partem da proposição “o livro imita o mundo, como a arte, a natureza” e mostram que a própria lei do livro, a reflexão (“o Uno que se devém dois”), subverte a ordem e promove a fragmentação entre “mundo e livro, natureza e arte”.

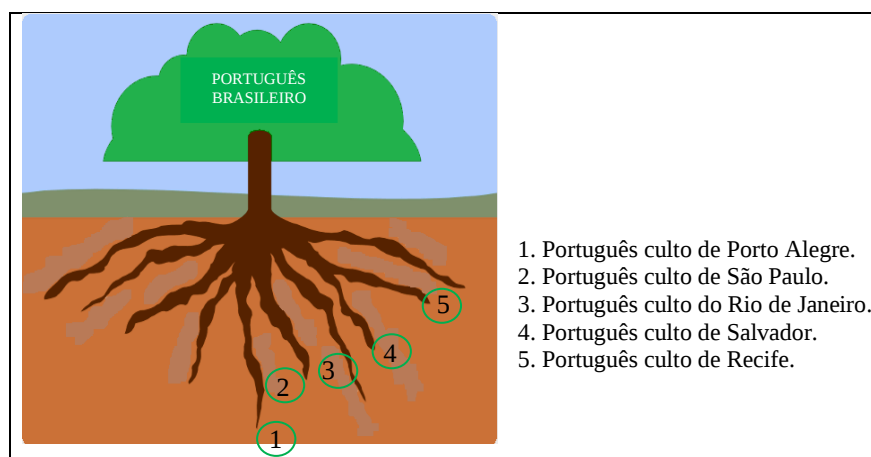
Essa equação possibilita refletir o português brasileiro como língua que se levanta contra a diversidade linguística brasileira na mesma proporção que o faz o português da colonização, que é mantido como ideal de língua na matriz curricular. O português colonial e o português brasileiro, que correspondem em proporção à lógica “um devém dois”, vêm

tornando o Brasil um cenário geopolítico de controle linguístico que se consolida a partir de políticas linguísticas que sustentam um português idealizado, como defende Carneiro (2006), como “vetor linguístico” tanto para representar todas as comunidades de fala como para validar a produção de conhecimento.

O discurso político de que era preciso ter uma língua mais próxima dos falantes de português no Brasil elucidou para um grupo de teóricos da linguagem a necessidade de se pensar um projeto de língua que visasse superar o padrão culto decretado pela coroa real, impondo, em contrapartida, a norma culta do português supostamente falado no Brasil, conforme apresenta Luiz Antônio da Silva (1996). No entanto, torna-se necessário subverter a equação “português brasileiro” como forma de insubordinar uma diversidade de povos e suas línguas que estão subclassificadas geopoliticamente pelo Projeto da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil.

Esse projeto estabelece um padrão de português como sendo o padrão culto do português dos(as) brasileiros(as), instituindo, assim, uma política linguística unificadora e, por isso, excludente, que se implementa, desde o final da década de 1960, em amostragens coletadas de um português falado por um grupo linguístico considerado potencialmente distinto, com base na escolarização (é preciso, por exemplo, ter nível superior completo), de cinco centros urbanos do país (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), denominados pelas “portas da colonização”. Com base na discussão de Deleuze e Guattari (2011, p. 20), diz-se aqui que “este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal”. A figura 2, a seguir, mostra a determinação da base do valor político atribuído ao português brasileiro.

Figura 2: Proposta de representação do português brasileiro em forma de *árvore-raiz*



Fonte da imagem: <<https://mirim.org/linguas-indigenas/troncos-familias>>. (Adaptado).

Essa figura auxilia no entendimento de que, mesmo afirmando uma língua falada por pessoas que vivenciam experiências sociolinguísticas brasileiras, tem-se um português como, conforme os termos de Deleuze e Guattari (2011, p. 23), “língua-mãe”, definido com base em pequenas amostras, que exclui uma diversidade de povos que falam português, entre eles(as), os(as) indígenas, os(as) surdos(as), os(as) quilombolas. Esses grupos não se encaixam nos critérios definidos no projeto de língua para os(as) brasileiros(as), especialmente pelo fato de essas pessoas não terem passado pelos centros de poder – as universidades/instituições de ensino – onde se preserva um dos grandes legados trazidos nas navegações que chegaram pelo Atlântico – a língua da civilização. Quem não passa por esses centros não têm um português “puro”. Essa parece ser uma lógica óbvia para o projeto.

É também com base na ideia de português brasileiro como língua principal, falada por um grupo seletivo de falantes, que se propaga o discurso social de que os(as) brasileiros(as) não sabem português. Há nesse discurso uma violência brutal contra os povos historicamente subalternizados, pois ao longo da história são convencidos(as) de que não sabem e não aprenderão essa língua. Esse discurso, o qual não entendo nem considero “senso comum”, como aponta Carlos Alberto Faraco (2012), uma vez que os laços e emaranhados da colonialidade mantêm a linguagem como projeto de subalternização linguística e ontológica de pessoas, ecoa forte de um grupo relativamente pequeno de *polícia linguística*, isto é, de pessoas que se prestam a manter a ordem linguística colonial. A quantidade desses guardiões da língua é proporcionalmente inferior ao de pessoas que resistem aos compêndios gramaticais de um português culto dos tempos atuais na mesma proporção que resistem, há séculos, à gramática de Anchieta.

O patrulhamento ostensivo da *polícia linguística* tem como finalidade manter o modelo de língua no lugar político de pivô

unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias. Isto não melhora em nada. As relações biunívocas entre círculos sucessivos apenas substituíram a lógica binária da dicotomia. A raiz pivotante não compreende a multiplicidade mais do que o conseguido pela raiz dicotômica. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 20)

Os conflitos epistêmicos entre os diferentes grupos de falantes surgem como consequência dessa incapacidade de compreensão da diversidade de línguas que resulta da história linguística homogeneizante do português. Essa história oculta e apaga realidades construídas por meio de experiências sociolinguísticas particulares e múltiplas que são

deslegitimadas, impondo como único e válido o padrão de um português que não os(as) representa.

Observa-se, portanto, que o português se apresenta dividido entre dois pólos de influência, a língua do império e a língua de algumas pessoas de cinco centros urbanos brasileiros, que mais se aproxima da língua do império e passa a definir, nos termos de Bagno (2010), como “entidade bipolarizada” entre norma padrão e norma culta. Tal como aponta esse autor, a norma culta é uma forma possível de uso da língua, porém restrita ao contexto urbano e com falantes em que o nível de escolaridade seja o grau superior, enquanto que a norma padrão não se constitui língua, pois se refere à forma ideal de uso e que deveria ser seguida por todos(as) os(as) falantes.

Cabe, conseqüentemente, problematizar a ideia de norma culta como forma possível com base em falantes que estão fora do eixo de alcance do português brasileiro, como, por exemplo, as pessoas surdas, entre outras postas anteriormente. Realmente a norma culta do português brasileiro é uma forma possível, mas não para todos(as). Na visão de Faraco (2012, p. 37), “há na designação *norma culta* um emaranhado de pressupostos nem sempre claramente discerníveis”, especialmente por parte daqueles(as) que falam a língua “certa/idealizada”. Isso significa que a norma culta do português brasileiro é também uma forma idealizada, que torna os(as) surdos(as), e também outros povos, “os(as) ignorantes” e “incultos(as)” da língua.

Assim, presume-se que a oposição entre norma padrão e norma culta apenas segue a lógica de organização binária de mundo (“um devém dois”). O português padrão e a norma culta do português brasileiro representam o que Mignolo (2009) descreve como “*frame*” e “*superframe*”, respectivamente. Pensar o português brasileiro com base apenas nas cinco capitais mencionadas anteriormente como alternativa contra-hegemônica à influência linguística colonial portuguesa é, sem dúvida, alargar a borda do *frame* de língua imperial e permanecer no *superframe* das práticas linguísticas imperialistas.

Isso porque o que as comunidades subalternizadas produzem de língua (português) é sempre “analisado” pela metalinguagem de uma língua que não os(as) engloba para mostrar que o que falam é a variante (desvio) de uma língua idealizada e supostamente certa. Isso significa, portanto, que o português brasileiro é ideologicamente um modelo de sapato.

Faraco (2012, p. 36) salienta que para superar o “artificialismo” da nossa língua imposto pelas gramáticas é necessário um projeto que reconstrua as nossas “referências padronizadoras”, aceitando, por exemplo, que

os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de *norma linguística* de determinado grupo. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinadas ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante.

É, pois, importante compreender que o português das práticas sociais das diversas comunidades assegura especificidades que são cosmo-epistêmicas e que, por isso, essa língua apresentará traços característicos que remetam à organização sociocultural de cada grupo, visto que recorta realidades distintas (mundos formados a partir de diferentes línguas). Não se trata, portanto, simplesmente em estratificar o português dessas comunidades em variedades do português brasileiro.

Assim como é necessário pensar em sapatos considerando que existem diferentes tamanhos e formatos de pés, é preciso problematizar esse português brasileiro de minoria, pois as comunidades linguísticas brasileiras, inquestionavelmente diversa, evidenciam que tanto o português da Constituição quanto o português brasileiro estão longe de ser a mesma língua para todos(as). Segundo defendem Deleuze e Guattari (2011, p. 23), “não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política”. Dessa forma, torna-se imprescindível problematizar a lógica da organização vertical das línguas brasileiras a partir do português, conforme se discute na próxima seção.

2.2.3 O português brasileiro como “raiz-fasciculada”

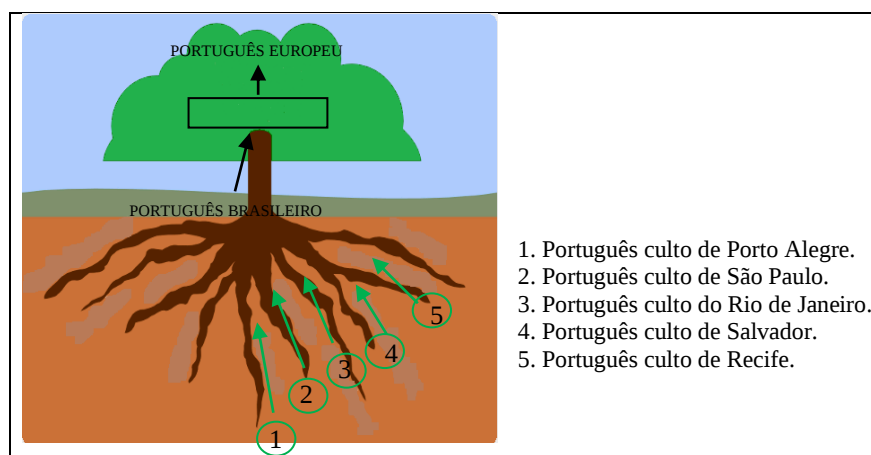
Acredito ser importante mencionar o reconhecimento de que refletir o imperialismo do português brasileiro parece, inicialmente, se colocar diante de duas injunções antinômicas. Por um lado, admite-se que confrontar o português europeu foi um ato político importante na história linguística do Brasil. Embora necessária em várias situações linguísticas, a luta política do processo de emergência de uma língua pode ser cruel. Isso porque o presente continua ideologicamente orientado por políticas linguísticas coloniais, ou seja, ainda existe a necessidade de se ter uma língua única. O que significa que a *mentalidade linguística* no presente é tão colonial como foi no passado.

A sombra do português europeu como parâmetro gramatical e de estudos linguísticos, seja para negar ou confirmar, mostra que a *independência linguística* ainda não

ocorreu. A necessidade que se tem, diferentemente, de “uma língua única”, é talvez, de uma “língua comum”.

Por outro lado, para se fazer emergir o português brasileiro, muitas outras línguas (em número maior as indígenas) foram esmagadas. A ideologia linguística dominante que eleva o português brasileiro determina, ao mesmo tempo, a divisão geopolítica das línguas brasileiras a partir do não reconhecimento de inúmeras outras línguas. Essa antinomia nos remete ao “sistema-radícula, ou raiz fasciculada”, proposto por Deleuze e Guattari (2011). Retomemos, portanto, a figura 2, reproduzida a seguir como figura 3, para melhor compreender que há uma língua como raiz principal que, na visão desses autores, “abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande movimento” (p. 20).

Figura 3: Proposta de representação do português brasileiro em forma de *raiz-fasciculada*



Observa-se que o português brasileiro está ancorado, nessa perspectiva, nas cinco *línguas-raízes* e se desloca para ocupar o lugar político do português europeu, que ainda fica em condição de superioridade. Com base no que se viu na primeira parte deste capítulo, em relação à concepção de razão metonímica, o “sistema-radícula, ou raiz fasciculada” segue o mesmo princípio da razão ocidental discutida por Santos (2002). Ou seja, as línguas-raízes que representam parte de cinco centros urbanos se enxertam na unidade principal e passam a representar a diversidade de línguas, tornando o português brasileiro a “língua angelical” e dócil de todos(as) os(as) brasileiros(as), pois como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 21),

toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução de leis de combinação. Os abortadores da unidade são aqui fazedores de anjos, *doctores angelici*, posto que eles afirmam uma unidade propriamente angélica e superior.

À medida que a raiz principal começa a despontar, ela vai se tornando o “instrumento”, por meio do qual muitos povos atingirão a civilidade. Para Calvet (2002), essa é uma visão tradicional de língua. Com isso, a realidade sociocomunicativa de muitos(as) surdos(as), por exemplo, é marcada pelos preconceitos que classificam o seu português uma forma “rudimentar” de linguagem, uma vez que está determinado que essas pessoas não atingirão o padrão de língua principal, da qual a pessoa surda não pode fazer parte.

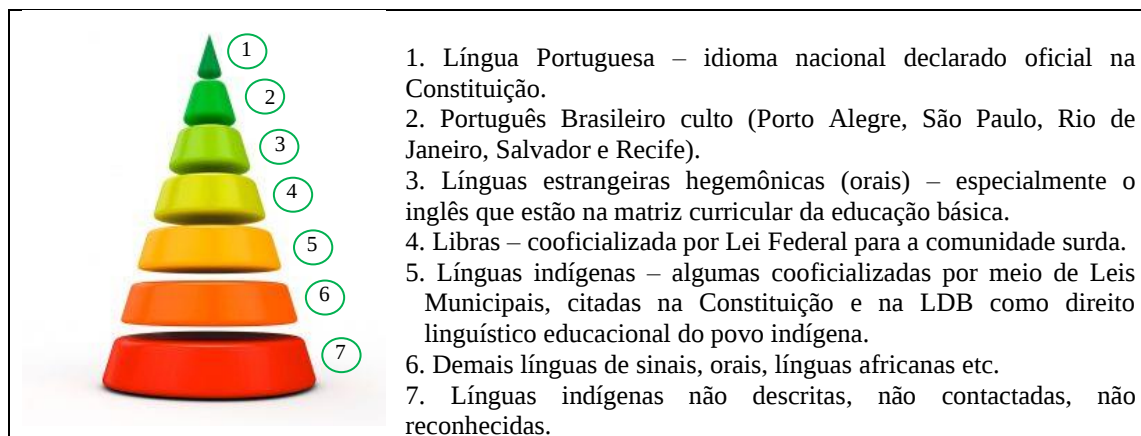
Dessa forma, o português brasileiro como *raiz-fasciculada* é a língua oral que perpetua as heranças da língua do colonizador e da época da colonização, especialmente no que se refere à oralidade e à pessoa ouvinte como um princípio ideológico de língua e de gente, respectivamente. Na visão de Rezende (2011, p. 8), existe uma “política linguística unificadora em torno da língua portuguesa” que estabelece um modelo de ordenação geopolítica das línguas, promovendo hierarquias que operam para a manutenção de um sistema linguístico opressor e excludente. Janson (2015, p. 95) argumenta nesse processo de hierarquização das línguas

uma ideia recorrente era a de que algumas línguas são civilizadas e desenvolvidas, enquanto outras são bárbaras e primitivas, e essa linha de raciocínio se tornou dominante na Europa durante o século XIX, a era do colonialismo. As línguas dos colonizadores, como o português, o inglês e o francês, eram vistas, é claro, como desenvolvidas por definição, enquanto as línguas usadas pelos nativos das colônias eram em sua maioria classificadas como primitivas.

Essa forma de se perceber as línguas, especialmente aquelas historicamente subalternizadas, da perspectiva da ideologia imperial nos convida a retomar uma questão posta por Mignolo (2003, p. 345): “como foi que a literalidade e as gramáticas escritas demarcaram as fronteiras entre línguas e controlaram o fluxo natural do linguajamento sem o policiamento das gramáticas escritas e a política natural da língua?”.

Pois bem, as fronteiras linguísticas são de natureza essencialmente política e sustentam as hierarquias impostas por meio de preceitos normativos estabelecidos com base em situações ideais e irreais de uso com o propósito de criar um falante ideal, insistindo, para tanto, na manutenção de uma língua que funciona para a minoria, negando suas naturezas dinâmica e social. A hierarquização vertical das línguas, maneira como são naturalmente vistas no Brasil, promove naturalmente uma relação de opressão entre as línguas que ocupam o lugar de prestígio, o pivô da pirâmide, e aquelas que estão em posições menos importantes, a parte inferior ou periférica, conforme se observa na figura 4, a seguir.

Figura 4: Proposta de representação gráfica da hierarquização vertical das línguas no Brasil



Fonte¹¹: Elaborado pelo autor

Esse modelo de organização linguística motiva e fortalece um dos mitos que rondam as línguas do mundo no qual se estabelece a relação entre a civilização de um povo e a complexidade linguística da língua utilizada por ele (LUCCHESI, 2015, p. 16). Isso significa que tornar linguisticamente complexa uma língua é dar a ela a metalinguagem e a estética necessárias para se atingir o estágio avançado de civilidade dos(as) seus/suas falantes. Complexidade linguística se reduz, nesse caso, ao modelo de língua baseado numa lógica de racionalidade eurocêntrica e *euro-ouvintista*. A estética, por sua vez, está relacionada aos corpos linguísticos, isto é, quem enuncia e de que lugar se enuncia, e qual é a base política para a estruturação de seus enunciados.

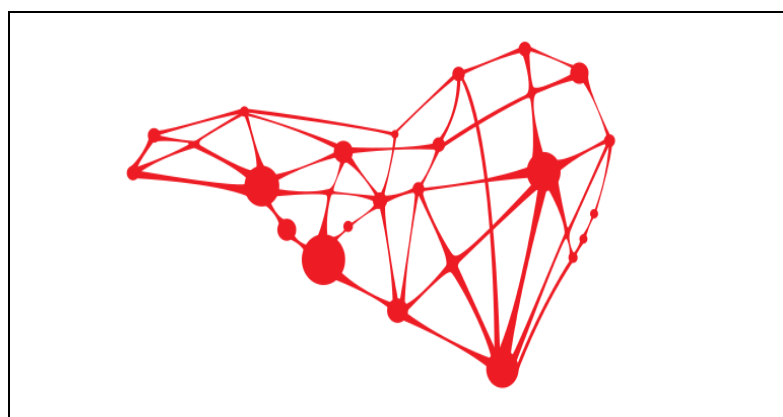
2.2.4 A diversidade linguística brasileira em forma de *rizoma*

Para Deleuze e Guattari (2011), rizoma constitui uma lógica de racionalidade que se organiza a partir da compreensão da “multiplicidade”. Esse pensamento é alternativo à razão binária que se estrutura a partir da relação dicotômica “um devém dois” (um-dois). Segundo esses autores, “um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas” (p. 21), uma vez que o múltiplo, nesse caso a pluralidade de línguas, não deve ser entendido numa ordenação hierarquizante, como mostra a figura 4, em que as línguas apresentam níveis diferenciados de importância. Nesse sentido, a perspectiva rizomática desses autores possibilita enxergar a diversidade linguística de forma esparramada.

¹¹ Imagem ilustrativa retirada do endereço eletrônico: <<https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/conheca-piramide-de-biomassa/>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Deleuze e Guattari (2011) enumeram características aproximativas do rizoma que possibilitam o entendimento, por exemplo, de que a “diferença” é um traço que tem como função garantir a harmonia entre as línguas. Os dois primeiros princípios discutidos por esses autores são a conexão (“qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (p. 22)) e a heterogeneidade (“a língua é uma realidade essencialmente heterogênea” (p. 23)). A diversidade linguística brasileira forma um *rizoma linguístico* em que se é possível observar as várias línguas estabelecendo conexões culturais, sobretudo políticas entre si, conforme se observa na figura 5, a seguir.

Figura 5: Proposta de representação da diversidade linguística do Brasil em forma de rizoma



Fonte da imagem: <<http://www.redeslivres.org.br/>>. (Adaptado).

Na perspectiva rizomática de língua, cada ponto do rizoma representa uma língua que se conecta a outras, ampliando e diversificando as geopolíticas. Nesse sentido, a concepção de *rizoma linguístico* amplia nosso entendimento de sincretismo linguístico-cultural brasileiro para além da fusão de povos e suas línguas. Cada ponto do rizoma passa, portanto, a compreender um espaço de resistência linguístico-cultural. A ideia de *rizoma linguístico* constitui, por conseguinte, uma perspectiva epistemológica de organização linguística das populações que falam e escrevem, ou só falam, ou só escrevem o português, possibilitando uma relação simétrica não linear entre os diferentes usos do português e as diferenças epistêmicas dos povos brasileiros, que devem ser igualmente respeitadas e valorizadas na sua diversidade linguístico-identitária.

Não há consenso sobre a quantidade de línguas indígenas no Brasil. De acordo com Denny Moore (2006), essas línguas correspondem a 154, aproximadamente, sem considerar aquelas que, na visão dele, apresentam dialetos com grandes semelhanças. Já Cesarino (2013) afirma a existência de mais de 180 línguas. O Instituto Socioambiental (ISA) menciona, por

sua vez, que atualmente são faladas pelos povos indígenas do Brasil mais de 150 línguas e dialetos¹². Em relação a essa variação na estimativa de línguas indígenas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 menciona apenas que em “relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (BRASIL, 2017, p. 68).

Embora a quantidade de línguas indígenas seja hoje imprecisa, pois a contagem foi anterior a 2010, ela ainda é expressiva e certamente muito inferior ao que já foi em menos de meio século. Na tabela 2, a seguir, está relacionada, com base em dados do IBGE de 2010, a quantidade aproximada de indígenas por regiões do Brasil. Esses dados comprovam que os povos indígenas brasileiros, com suas línguas, são parte fundamental na composição da rica e complexa diversidade linguístico-cultural deste país que compõem nosso rizoma linguístico.

¹² Essa informação pode ser verificada no site do Instituto Socioambiental pelo link <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>>. Acesso em: 31 out. 2018.

Tabela 2: População autodeclarada indígena – 2010

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	POPULAÇÃO INDÍGENA ¹³	POVOS INDÍGENAS ¹⁴	LÍNGUAS ¹⁵
Rondônia	13.076	28	TRONCO TUPI 10 famílias linguísticas 40 línguas 15 dialetos
Acre	17.578	12	
Amazonas	183.514	62	
Roraima	55.922	9	
Pará	51.217	36	
Amapá	7.411	5	
Tocantins	14.118	10	
Maranhão	38.831	10	TRONCO MACRÔ-JÊ 9 famílias linguísticas 21 línguas 21 dialetos
Piauí	2.944	1	
Ceará	20.697	8	
Rio Grande do Norte	2.597	2	
Paraíba	25.043	1	
Pernambuco	60.995	12	
Alagoas	16.291	8	
Sergipe	5.221	1	
Bahia	60.120	13	
Minas Gerais	31.667	8	
Espírito Santo	9.585	3	OUTRAS FAMÍLIAS 18 famílias linguísticas 84 línguas 12 dialetos
Rio de Janeiro	15.894	2	
São Paulo	41.981	7	
Paraná	26.559	9	
Santa Catarina	18.213	5	
Rio Grande do Sul	34.001	4	
Mato Grosso do Sul	77.025	9	
Mato Grosso	51.696	40	
Goiás	8.583	4	
Distrito Federal	6.128	0	
TOTAL	896.907	309	203¹⁶

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) e Instituto Socioambiental (ISA)

Conforme se observa, os dados do IBGE de 2010 indicam que há quase uma década existiam 896.907 (oitocentos e noventa e seis mil e novecentos e sete) pessoas indígenas espalhadas pelo país. Os corpos indígenas, embora subalternizados, negados, reexistem em tantos outros há séculos, bem como suas línguas revivem em tantas outras. Essa quantidade aproximada, e na forma como está posta (por Estados) nos permite uma noção da

¹³ Dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/estadosat/>>. Levantamento realizado em: 12 dez. 2017.

¹⁴ Dados do Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>. Levantamento realizado em: 31 out. 2018.

¹⁵ Revisão especial para o ISA (setembro de 1997) das línguas indígenas brasileiras, agrupadas em famílias e troncos, de acordo com a classificação do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

¹⁶ Nesta somatória não se faz distinção entre língua e dialeto.

“complexidade linguístico-identitária” dos povos brasileiros. Com esses povos estão as inúmeras línguas, ou melhor, esses povos são a diversidade linguístico-cultural que sofre, ao longo da história, “um processo violento e massacrante (...) [para] a interiorização do domínio do português” (REZENDE, 2011, p. 4). Suas existências sociolinguísticas definem o complexo translanguajamento dos povos indígenas no Brasil marcado pelo poder imperial do português.

Além da pluralidade de línguas indígenas, existem ainda as línguas alóctones (de imigração), as línguas de fronteiras, as línguas de sinais e a libras. Na tabela 3, a seguir, é relacionada, com base no censo do IBGE de 2010, a quantidade aproximada de pessoas surdas ou que apresentam algum tipo de deficiência auditiva no Brasil. Esses números revelam que as pessoas surdas e suas línguas constroem uma história de pertencimento surdo na sociedade brasileira.

Tabela 3: População com deficiência auditiva – 2010

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÃO CONSEGUE OUVIR DE MODO ALGUM	GRANDE DIFICULDADE PARA OUVIR	ALGUMA DIFICULDADE PARA OUVIR
Rondônia	1.754	11.763	52.833
Acre	1.189	6.159	26.812
Amazonas	5.429	23.841	124.920
Roraima	561	3.382	15.152
Pará	11.284	60.066	297.723
Amapá	830	4.829	22.646
Tocantins	1.976	13.232	50.932
Maranhão	10.007	64.082	275.529
Piauí	4.730	37.474	143.771
Ceará	16.313	99.364	411.128
Rio Grande do Norte	4.879	36.929	150.054
Paraíba	6.470	41.908	181.762
Pernambuco	14.217	97.534	411.304
Alagoas	5.123	35.686	145.920
Sergipe	3.303	20.033	88.362
Bahia	23.987	135.427	606.057
Minas Gerais	32.355	199.251	769.738
Espírito Santo	5.110	31.128	132.838
Rio de Janeiro	30.897	132.986	608.112
São Paulo	90.424	345.630	1.457.305
Paraná	18.988	100.206	396.755
Santa Catarina	10.403	62.121	233.309
Rio Grande do Sul	18.728	119.980	478.536
Mato Grosso do Sul	3.609	20.811	83.190
Mato Grosso	4.391	22.659	100.338
Goiás	11.590	55.785	226.654
Distrito Federal	5.658	16.698	82.469
TOTAL	344.205	1.787.212	7.574.149

A partir das tabelas 2 e 3, compreende-se que, contrário ao pressuposto monolinguismo brasileiro, a situação socioetnocultural dos povos indígenas e das pessoas surdas situa linguisticamente essas e diversas outras comunidades linguísticas brasileiras em relação ao português. Embora as políticas monolíngues insistam em manter o português brasileiro como pivô de língua, o português indígena, o português do(a) surdo(a) etc. resistem aos esforços históricos de aniquilamento da diversidade étnico, linguística e cultural no Brasil.

Não há um só povo, portanto, não deve haver um só português para representar cultural e linguisticamente os diversos povos e suas línguas. Reitera-se, portanto, que o português não é a mesma língua para todas as comunidades indígenas, tampouco a mesma para surdos(as) e ouvintes, senão “outra língua, com formas, funções e regras de usos próprios da comunidade que a fala, colore e perpetua” (REZENDE, 2011, p. 5). O português tapuia, por exemplo, é, para Eunice Tapuia,

(...) a expressão do sentimento de pertencimento ao ser indígena e ao ser Tapuia no Carretão. [...]. A língua de um povo é muito mais que gramática e léxico, é sentimento, é vínculo com o passado, com a realidade e com a irrealidade. Ao reconhecer o Português Tapuia como sua língua indígena, os Tapias se reconhecem e se assumem, ao mesmo tempo, indígenas e Tapias. Há uma visível mudança de atitude sociolinguística na comunidade, com relação a ser e a se reconhecer falante de Português Tapuia e com relação a ser Tapuia e, assim, ser indígena. O processo de autoaceitação é o próprio processo de etnogênese e vice-versa. (RODRIGUES (2018, p. 148)

No entanto, o português que define diversas comunidades linguísticas brasileiras, entre elas a comunidade surda, é diminuído, tornado língua “errada”, como embate das políticas linguísticas orientadas pela ideologia colonial de língua pura contra as lutas de resistência dos indígenas, quilombolas, surdos, entre outros povos. Olhar para o português do(a) surdo(a) é, portanto, ver as inscrições das lutas de um povo historicamente subalternizado por uma língua (português colonial) que supostamente deveria falar.

Essas lutas resultaram, sem dúvidas e vemos isso nos diversos movimentos das pessoas surdas em defesa do direito a uma educação escolar que contemple suas especificidades linguísticas, na reexistência sociolinguística e socioidentitária da pessoa surda. São esses movimentos políticos de reexistência que vêm fortalecendo as pessoas surdas

¹⁷ Dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/estadosat/>>. Levantamento realizado em: 11 dez. 2017.

contra um sistema educacional que nega os seus direitos linguísticos, prometendo garantir o direito ao acesso à informação, ao pertencimento, e pior, o direito à humanidade.

Estes olhares que os europeus trouxeram para cá revelaram que seus interesses estavam acima da real intenção de encontrar-se com nossos antepassados. Eles não tiveram consideração por nossos olhares e logo mostraram suas verdadeiras intenções de domínio, de riqueza fácil. Para isso não se furtaram de querer aprisionar nossos avós, roubar-lhes os conhecimentos tradicionais e tentar *tirar de dentro de nós nossa forma de escrever nossa própria escrita*. Quiseram roubar – e em muitos casos conseguiram – nossa alma colocando em seu lugar um espírito que nunca foi nosso. E o que eles colocaram no seu lugar? Necessidades que não eram nossas. Vontades que não tínhamos; desejos que não desejávamos; ódio que não sentíamos; bens que não nos pertenciam; pensamentos que não pensávamos. Foram plantando no coração de nossos antepassados um desejo de não Ser. (MUNDURUKU, [s.d.], *ênfase adicionada*)

A educação escolar, ancorada no *déficit*, no salvacionismo e pela tutela, continua fazendo isso. A historiografia linguística indígena e surda brasileira revela muitas atrocidades políticas para subtração de diversas línguas indígenas e de sinais “pela imposição da língua de dominação” (REZENDE, 2011) como estratégias para anulação dos povos. Nesse sentido, impor ao(à) surdo(a) e aos(a)s ouvintes o mesmo português é uma forma de negar a essas pessoas o direito ao português que é da e para cada comunidade. O resultado desse paradoxo ideológico, impor uma visão de mundo para negar outra, é a relação de dominância da população que representa a língua com posição política soberana, a que está no topo da pirâmide, e de subserviência dos demais povos, consistindo, nos termos de Mogobe B. Ramose (2009, p. 137), em um “absolutismo dogmático” na organização linguística, política e cultural dos povos brasileiros.

O *rizoma linguístico* é, assim, em relação ao povo surdo, uma alternativa à tirania linguística da língua oral oficial do Brasil, pois na perspectiva rizomática um conjunto de línguas

não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muitos diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea. (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 23)

Se as comunidades linguísticas são essencialmente heterogêneas, não faz sentido estabelecer os postulados da gramática normativa como matriz de língua. Esses princípios de língua estão presentes nos materiais didáticos para ensino de português e são ensinados

mesmo que não se tenha a compreensão de diversas regras por se tratar de uma língua distante das realidades sociolinguísticas de muitos povos. A reflexão linguística parte de cânones literários e desconsideram não só os diferentes contextos de uso da língua, como também as diversas populações. Esses princípios se constituem em dogmas linguísticos que todos deverão seguir.

A maioria dos(as) alunos(as) surdos(as) passa, portanto, a ser subalternizada por não dominar esse português e é submetida, conforme termos de Sebastião de Souza Lemes (2012, p. 116), à “sutileza perversa da discriminação” linguística por deixarem registradas, na forma escrita, ocorrências diferentes daquelas postuladas pela norma culta do português brasileiro, que destituem o direito identitário de diversas comunidades.

Pensar a diversidade de línguas brasileiras em forma de rizoma é, portanto, uma alternativa à política de hierarquização vertical das línguas, que contribui para que as bordas do *superframe* sejam alargadas até que se rompam com a emergência do português de diversas outras comunidades, como vem acontecendo com o português tapuia, conforme defendido por Rodrigues (2018), da comunidade indígena Tapuia de Goiás.

O rizoma das línguas brasileiras constitui, portanto, uma alternativa à valorização da diversidade linguística do Brasil. É, pois, expandir a capacidade para perceber que na língua existe, tal qual afirma Calvet (2002, p. 65), “todo um conjunto de *attitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, (...) e para com aqueles que a utiliza”, e não apenas vê-la como mero “instrumento colonizatório” (SEVERO, 2016).

2.2.5 Rizoma linguístico brasileiro e as práticas escritas em português pela pessoa surda

Os pesquisadores José Henrique de Freitas Santos e Ricardo Riso (2013) tratam, na obra *Afro-rizomas na diáspora negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira*, as literaturas brasileiras e as literaturas dos países africanos de língua portuguesa como sendo plurais e que, por isso, não devem estar sobrepostas, senão em diálogos que busquem reconhecer e valorizar a diversidade como forma de enfrentamento da colonialidade do poder, do saber e da linguagem.

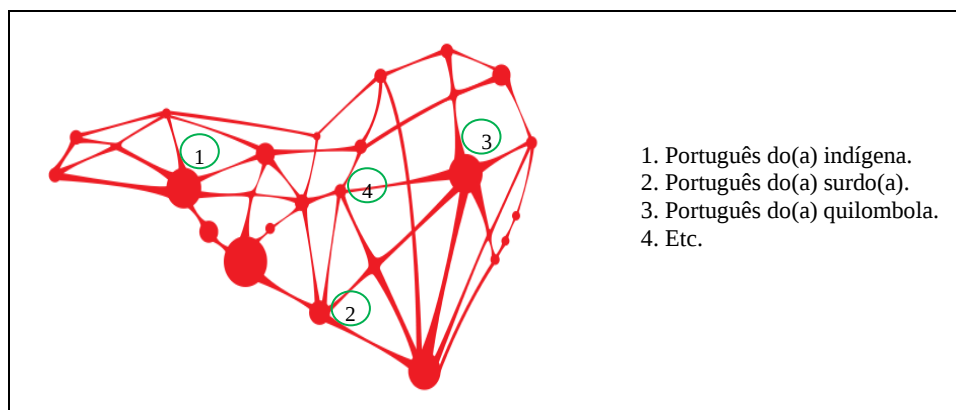
Com base na proposta de Santos e Riso, no que se refere à necessidade de um olhar plural para aquilo que não é homogêneo, nem único, senão múltiplo como o são as literaturas, busca-se aqui uma forma de evidenciar a pluralidade linguística brasileira por meio do

português do(a) surdo(a). Pensar essa língua como sendo real e que, por isso, deve fazer parte do *rizoma linguístico* brasileiro nos remete ao terceiro postulado discutido por Deleuze e Guattari (2011), o princípio da multiplicidade. Na visão desses autores, “é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto (...)” (p. 23).

Uma vez que por essas inúmeras línguas perpassam diferentes modos de produção de conhecimentos e de saberes, que são subalternizados pela racionalidade dualista do pensamento linguístico contemporâneo, torna-se necessário pensar em uma disposição das línguas que melhor reflita o princípio de igualdade entre os povos em relação aos direitos linguísticos, previsto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 (UNESCO, 1996). Nesse sentido, a *disposição rizomática* das línguas surge como uma proposta política para olhar para as línguas sem sobrepô-las, rompendo, assim, com o binarismo hierarquizante que fortalece as relações de poder entre os povos. Os direitos linguísticos e identitários daqueles(as) que falam a norma culta do português brasileiro não devem estar sobrepostos aos daqueles(as) que não se encaixam nos critérios da ciência moderna que definem essa língua, excluindo vários povos.

O resultado dessa relação simétrica das diferentes formas de manifestar o envolvimento com o mundo por meio do português consiste, portanto, no fundamento de uma concepção contra-hegemônica de português como alternativa à racionalidade ocidental de português brasileiro como língua materna de todos os povos. A disposição das línguas em forma de rizoma linguístico, conforme se observa na figura 5 e reproduzida a seguir como figura 6, dos diferentes povos, e cada um representando o português que significa o seu próprio mundo, representa uma forma de retirar os diversos povos da condição de dominação epistêmico-linguística.

Figura 6: Proposta de inserção do português da pessoa surda no *rizoma linguístico* brasileiro



A disposição dos diferentes português, representada em forma de rizoma, faz surgir espaços políticos (os pontos) de lutas que buscam reconhecer e valorizar a diversidade de português do Brasil. Assim, a ideia de *rizoma linguístico* recoloca a geopolítica das línguas brasileiras em uma base epistêmica radicada nas experiências e nos saberes de cada povo. E é nessa perspectiva rizomática que o *português do(a) surdo(a)* se insere entre as línguas brasileiras. Nesse sentido, o *rizoma linguístico* confronta os diferentes usos do português para abrir espaço e dar visibilidade a uma nova geopolítica. Nessa lógica, cada língua se “esparrama e se ajunta em consonância com diferentes formas de diáspora e conexão entre as pessoas” (PINTO, 2013, p. 141).

Cabe aqui retomar, oportunamente, uma forma de seleção e de estratificação das línguas por meio da noção de dialeto, mencionada na seção anterior. Apesar de bastante usual na Linguística, classificar uma língua como dialeto configura um posicionamento político delineado por atitudes linguísticas que se empenham em diminuir a importância da língua e de inferiorização social dos(as) seus/suas falantes. Afinal de contas, o alvo do juízo de valor sobre a língua será sempre, como aponta Calvet (2002), o(a) falante. Em relação aos diferentes tratamentos políticos das línguas, esse autor destaca que a

divisão das formas linguísticas em línguas, dialetos, patoás é considerada, de maneira pejorativa, como isomorfa a divisões sociais que por sua vez também se fundam em uma visão pejorativa. À língua corresponde uma comunidade “civilizada”, aos dialetos e aos patoás comunidades de “selvagens”, os primeiros agrupados em povos ou em nações, os segundos, em tribos. (CALVET, 2002, p. 67-68)

Na concepção de *rizoma linguístico*, defende-se a ideia de que se há pelo menos duas pessoas que interagem linguisticamente entre si, tem-se uma língua em potencial emergindo,

com valor e importância igual a qualquer outra. Esse posicionamento político se faz necessário diante do cenário em que se observa a manutenção de políticas linguísticas imperialistas. Nesse sentido, a noção de disposição rizomática das línguas nos possibilita refletir a estratificação linguística tanto das línguas orais como das línguas de sinais e problematizar, no segundo caso, a postura política da escola em relação à libras como língua de sinais “pura” e única legítima.

Ao afirmar que “o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada”, Deleuze e Guattari (2011) imprimem o rizoma (ou multiplicidade) como uma lógica de racionalidade. A atuação docente nos cursos de Licenciatura em Letras: Libras e de Licenciatura em Educação Intercultural, ambos os cursos na Universidade Federal de Goiás, tem mostrado que o racionalismo científico eurocêntrico não é matriz suficientemente capaz para enquadrar o pensamento e a atuação desses povos sobre o mundo. A estrutura social ocidental liberal é, conforme visão de Deleuze e Guattari (p. 34), uma “árvore plantada na cabeça” dos(as) ouvintes e dos(as) não indígenas, que saem lançando sementes de árvores na cabeça daqueles(as) que são surdos(as) e são indígenas.

Isso explica o porquê de o português da matriz curricular e de o português brasileiro não estarem representados como espaços políticos (os pontos) na representação do *rizoma linguístico* brasileiro, apresentado na figura 6. As instituições ainda lidam com o português como semente de uma mesma árvore que deve ser semeada em solos tão diferentes, ou seja, a colonialidade do poder do saber e da linguagem no processo de letramento em português de comunidades linguísticas historicamente subalternizadas nos faz crer que existe uma base linguística estrutural fixa, rígida e pronta que emergirá independentemente do solo. No entanto,

é no português tapuia que a comunidade se sente, faz e se entende Tapuia, por meio da interação entre distintas gerações, pela continuidade do ensinamento de seus saberes ancestrais, por meio das tradições locais e dos causos contados ao pé do fogão, na roça ou na pamonhada. (REZENDE, 2011, p. 6)

O *português do(a) surdo(a)* se caracteriza, desse modo, como a língua oral que significa a realidade da pessoa surda e que, por essa razão, não deve estar sobreposta por nenhuma outra língua, senão em coexistência com o português de outras comunidades linguísticas subalternizadas como forma de enfrentamento das diversas formas de colonialidade.

Em suma, as teorias inclusivistas que defendem o direito de acesso à educação dos(as) alunos(as) surdos(as) sem a garantia de formação didática, linguística e técnica de forma continuada dos(as) profissionais parecem estar “canalizadas” pelo Estado apenas para promover a dispersão de grupos “canalizantes”, como os(as) surdos(as) e tantos outros grupos linguisticamente subalternizados, favorecendo o enfraquecimento dos movimentos diante das lutas de resistência contra um sistema educacional excludente e opressor.

A diversidade linguística entendida em forma de rizoma, e não de raiz, converge para a aproximação e o fortalecimento de grupos em situações de vulnerabilidade linguística, cultural e política. A *racionalidade rizomática* abre possibilidades para entender a diferença linguística cultural e étnica como o grande valor simbólico dos povos subalternizados, ou seja, é a diferença que os aproxima, é nela que se reconhecem, é nela que se fortalecem. Somente um pensamento que compreende a “multiplicidade” é capaz de confrontar as políticas de Estado mantêm o poder imperial por meio da linguagem.

Não cabe, portanto, subalternizar as pessoas surdas, ou qualquer outra comunidade linguística, e manter qualquer julgo com base na crença de que o português dessas comunidades é deficitário, senão entender as diferenças nas línguas como parte fundamental na construção da identidade linguística dos povos. Por fim, o *rizoma linguístico* simboliza o enfrentamento à política de organização hierárquica vertical das línguas brasileiras e de seus/suas falantes e o pensamento rizomático desenha na pluralidade linguística uma geopolítica capaz de reconhecer e valorizar todos os povos e suas línguas.

Por fim, é importante deixar claro que a perspectiva rizomática de língua não tem como proposta excluir os conflitos e as resistências entre os povos, senão um ponto de encontro entre grupos linguísticos historicamente subalternizados, que persistem na luta pela desestabilização da hegemonia e da colonialidade linguística no Brasil.

CAPÍTULO 3

PARTE I

NEM “FONTE”, NEM “ALVO”: A DECOLONIZAÇÃO DO MÉTODO

3.1.1 Introdução

Parece sempre haver uma metanarrativa que explica e atribui sentidos aos diversos projetos de sociedade. No campo da civilização industrial, o trabalho é estabelecido como a teoria geral porque é por meio dele que o homem e a mulher atingirão o grau suficiente de dignidade para viver em sociedade, afinal sempre foi posto que “o trabalho dignifica o homem”. Na religião, a figura de Jesus Cristo se revela, no cristianismo, a grande teoria, pois ele é a verdadeira promessa e a única garantia de redenção de todos(as). No mundo letrado, a escola é a teoria geral porque é ela que garantirá um futuro melhor para aqueles(as) que estiverem nela, ela é a garantia de futuro.

Presume-se, portanto, que o “salvacionismo” é, na verdade, uma ideologia da metateoria, que está na civilização industrial, na religião, na escola etc. Essas grandes teorias, postas como solução, convergem para a produção da não existência daqueles(as) que não se enquadram nas matrizes determinadas por elas. Os(As) desempregados(as) precisam ser salvos, falta-lhes trabalho e dignidade. As pessoas que não obedecem aos ensinamentos de Jesus precisam ser salvas, pois falta-lhes obediência. Aqueles(as) não escolarizados precisam ser salvos(as), pois falta-lhes os aprendizados da matriz curricular.

Em relação às pessoas surdas, precisam ser salvas, falta-lhes a audição. Conforme se discutiu na primeira parte do capítulo 2, a razão metonímica e a razão proléptica, intrinsecamente ligadas, convergem para a produção da não existência desse sujeito, infundindo o euro-ouvintismo como paradigma epistêmico para se conceber sujeito e língua. Nessa forma de racionalizar o mundo moderno, o(a) surdo(a), e também sua(s) língua(s), é colocado na mesma matriz eurocêntrica pensada para a construção de um sujeito social ideal, que tem como referencial de “normalidade” o ser ouvinte e o domínio do padrão hegemônico da língua oral. Conforme vem sendo discutido, o pensamento euro-ouvintista de sujeito e de língua institui, portanto, a oralidade como a grande teoria que visa normalizar a pessoa surda em favor de um ideal de ser humano e também de língua. Assim, a oralidade vai salvar o(a) surdo(a) da surdez, da falta de audição e de língua.

Santos (2002, p. 261) propõe a visão cosmopolita como uma contra-razão a essas duas formas de produção da não existência. Na visão cosmopolita, duas questões básicas são debatidas: a primeira trata da incoerência em conceber o mundo a partir de uma grande teoria, uma vez que esta subentende sempre “a monocultura de uma dada totalidade e a homogeneidade de suas partes”; a segunda busca entender se há, de fato, algum sentido nas lutas pela emancipação social, uma vez que podemos não ter a verdadeira consciência do que é um mundo melhor, se ele realmente existe.

Quando a pessoa surda é submetida às regras convencionais da linguagem oral na forma escrita, ela se encontra diante de uma encruzilhada construída historicamente pelo grafocentrismo. De um lado, uma escrita como alternativa única e que se fundamenta num sistema de notação dos sons, de ordem alfabética, como é o caso da língua portuguesa, que herdou traços da escrita latina que, por sua vez, se tornou, conforme afirma Charles Higounet (2003, p. 15), “o instrumento definitivo do pensamento ocidental e o meio de expressão por excelência do mundo moderno”. Do outro, estão as práticas discursivas que, além de revelar uma lógica de mundo organizada por uma cosmologia e por uma epistemologia predominantemente visual, apontam a língua de sinais como matriz de formação da cognição, da subjetividade e de mundo das pessoas surdas.

Uma problematização feita reiteradamente neste trabalho se refere à necessidade colocada pelas políticas educacionais e linguísticas de a pessoa surda se transpor ao mundo da pessoa ouvinte como forma legítima de apropriação da linguagem escrita, que é do(a) e para o(a) ouvinte. Como fica o(a) aluno(a) surdo(a) frente à imposição do enquadramento de suas práticas discursivas no *frame* gramatical da língua que significa uma lógica de mundo predominantemente oral? A colonialidade linguística manifesta no *frame* estrutura gramatical talvez venha há séculos impedindo que se aborde o ser humano real, falante de línguas reais. Seres humanos estes como os(as) surdos(as), os(as) indígenas, os(as) quilombolas, os(as) ribeirinhos(as), aqueles(as) que residem na zona rural, entre diversos outros povos, que tiveram sua existência negada em prol da manutenção de uma língua que tem esmagado várias outras.

Neste capítulo, busca-se pensar metodologicamente alternativas que possibilitam entender, o quanto for possível, o universo da pessoa surda a partir das suas práticas escritas em português. Penso que um dos caminhos para a compreensão das formas pelas quais a pessoa surda acessa e entende o seu mundo por meio do português escrito, que possivelmente não está cravado nos princípios do grafocentrismo alfabético da mesma maneira como estão

os sistemas de escritas das línguas orais utilizadas pelas pessoas ouvintes, é buscar caminhos para decolonizar o método.

Embora eu acredite que ter de explicitar, no texto, se a abordagem de pesquisa é qualitativa ou quantitativa faça parte de um fundamento hegemônico do fazer ciência, uma vez que essas abordagens ainda determinam com os seus métodos o como produzir conhecimento, o faço aqui como forma de buscar alternativas para valorizar novas epistemes. O translanguajamento e a transmodalidade vêm sendo entendidos, ao longo do texto, como espaços onde emergem novos conhecimentos sobre as pessoas surdas e suas práticas escritas em português que precisam ser conhecidos.

Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois propõe o “aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31) por meio da expressão escrita em português das suas práticas sociolinguísticas. Compreender as pessoas surdas como grupo social requer quebrar as barreiras coloniais que limitam essas pessoas aos fundamentos das línguas orais, ou seja, ter a língua oral do ouvinte como alternativa única para significar o mundo. Conforme discutido na introdução da tese, olhar para as práticas escritas em português por pessoas surdas a partir de abordagens que adotam a comparação entre ouvinte (nativo) e surdo(a) (não nativo) como método de análise da práticas escritas em português parece servir apenas para reforçar a diferença colonial entre essas pessoas.

Decolonizar o método, no contexto desta pesquisa, significa tentar romper com os limites entre o ponto de partida (língua fonte – a língua de sinais), a interlíngua (o português deficitário da pessoa surda) e o ponto de chegada (língua alvo – a língua oral idealizada). A língua fonte representa, para muitos grupos linguísticos, um lugar de prisão sociolinguística, pois é necessário assumir uma suposta primeira língua, que é quase sempre hegemônica, como é o caso das pessoas surdas em relação à libras. A interlíngua é o não lugar, ou seja, é construída para manter grupos em condição de subalternidade. A língua alvo é o espaço inatingível e, por isso, deixa marcada a diferença colonial que existe entre determinados povos.

Proponho, portanto, a tradução como opção decolonial para a interpretação crítica do processo de subalternização da pessoa surda por meio da linguagem. Vejo a tradução como alternativa ao posicionamento da pessoa surda na trama colonial do não lugar (fonte – interlíngua – alvo). Nesse sentido, é plausível pensar “a possibilidade de uma epistemologia bilíngue ou de bilinguajamento ou plurilinguajamento” como alternativa à ideologia do

monolinguajamento, “isto é, falar, escrever, pensar dentro de uma única língua controlada pela gramática, de modo semelhante ao controle exercido pela constituição sobre o Estado” (MIGNOLO, 2003, p. 343).

Apresento primeiramente o ponto de partida dessa pesquisa, ou seja, alguns estudos que abordam sobre as práticas escritas em português pelas pessoas surdas. Em seguida, é apresentada a natureza da materialidade empírica e, por fim, discute-se a tradução como forma de situar a pessoa surda e sua realidade sociolinguística no contexto desta pesquisa.

3.1.2 Ponto de partida para as observações de análise das produções escritas

Entre os trabalhos que representam uma amostra de estudos sobre a temática práticas escritas em português por surdos(as) e que servem como um ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, estão: Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (2001), que apresenta uma análise contrastiva de traços linguísticos entre libras e português escrito por surdos(as); o de Janete Alves de Almeida (2007), que discute, numa pesquisa de mestrado, os usos das flexões verbais no português escrito por surdos(as) e, a partir disso, busca identificar uma possível ordem de aquisição da língua oral por essas pessoas; e o estudo de Maria Cristina Pereira (2015), que observou o processo de aquisição da escrita do português de uma criança surda, filha de pais ouvintes.

Faria-Nascimento (2001) sistematizou, com base nas características estruturais do português de alguns/mas ouvintes, regularidades observadas no português da comunidade surda a partir de textos escritos. As marcas linguísticas que diferenciam essas línguas foram vistas, naquela época, como ocorrências que definem o funcionamento gramatical da libras e que, de alguma forma, estariam presentes no português do(a) surdo(a). No nível fonológico, notou-se que são comuns trocas nas posições das letras de uma palavra e confusões semânticas entre parônimos e homônimos, não acentuar palavras desconhecidas e palavras homônimas e os sinais de pontuação não apresentar uma coerência rítmica com a fala oral.

No morfológico, entre outros casos, é comum que o emprego do artigo ocorra indistintamente, pois, na libras, a forma como se determina ou não o referente se realiza de maneira diferente, sem, necessariamente, envolver itens lexicais. No sintático, não há, geralmente, preocupação com a posição do objeto na construção que pode estar ora à direita, ora à esquerda do verbo. Isso porque a sintaxe da língua de sinais se organiza espacialmente e

possibilita uma organização visual sem gerar ambiguidades como normalmente ocorre nas línguas orais.

No semântico, não é usual um texto repleto de palavras com sentidos metafóricos. Quando se trata de uma segunda língua, presumo ser natural o uso restrito de palavras com sentido metafórico. E, ainda, será que a expressão metafórica no português escrito pela pessoa surda ocorre de forma diferente em relação ao português escrito pela pessoa ouvinte? No caso do(a) surdo(a), sabe-se que constitucionalmente, ou seja, legalmente, o português é segunda língua, porém é necessário refletir o português como segunda língua sempre para todas as pessoas surdas e, a partir disso, problematizar se ele(a) terá condições de se apropriar do português da mesma forma que uma pessoa ouvinte. Seria, portanto, uma questão de compreensão de sentido (semântica) ou de formas de expressar intenções (pragmática)?

Almeida (2007) procurou identificar o processo de aquisição e a habilidade de uso dos tempos verbais, em diferentes estágios de interlíngua, a partir de textos escritos em português por surdos(as). A conclusão foi a de que, de modo geral, as formas e os usos dos tempos verbais na escrita desses(as) sujeitos não correspondem à gramática normativa do português. Apesar de serem “erros” recorrentes em aprendizes de segunda língua, existe um “desvio” em relação ao padrão baseado no ouvinte que tem o português como primeira língua, ou seja, falante “ideal” de português.

Essa autora aponta, a partir de diversas ocorrências, que há uma predominância de usos de formas verbais no infinitivo e no presente do indicativo, e atribui esses usos ao processo de interlíngua dos(as) surdos(as), que fazem transferência de manifestações linguísticas da libras para o português. A hipótese levantada é que a frequência de usos do infinitivo é, em parte, influência do usual sistema de transcrição utilizado nas pesquisas dessa língua, a glosa, em que se emprega a forma infinitiva do português para notar os sinais nocionalmente verbos na libras.

Quanto ao uso do presente do indicativo, é caracterizada como uma forma não marcada, resultante do fato de que na libras a noção de tempo não ocorre nos sinais considerados verbos. Infere-se, portanto, que as noções de tempo, pessoa, bem como a própria noção de verbo no português do(a) surdo(a) são diferentes das noções que se tem no português utilizado por pessoas ouvintes, e não necessariamente que exista uma transferência de noções entre línguas.

O estudo longitudinal feito com uma criança surda (desde a educação infantil até o final do primeiro ciclo do fundamental), realizado por Pereira (2015), apresenta questões

bastante pertinentes, principalmente em relação aos procedimentos no processo de produção textual – o(a) professor(a) como escriba das produções feitas em libras. Destaca-se que no texto a autora reconhece que dar importância à relação fonema-grafema, ao ensinar português para surdo(a), pode ser uma estratégia imprecisa, ou seja, esse processo não deve ter a oralidade como base, uma vez que as crianças surdas utilizam uma língua de base auditiva. Ressalta também a importância das interações comunicativas dos(as) alunos(as) ocorrerem por meio da língua de sinais.

Porém, algumas considerações de Pereira merecem ser problematizadas. Entre elas, a afirmação de que os(as) surdos(as) que vão para a escola sem saber libras e português não têm uma língua constituída. Percebe-se nesse posicionamento que a autora reafirma a “invenção” colonial da libras a partir de um projeto de educação que tem como base as pessoas ouvintes e, conseqüentemente, afirma uma “ideologia fundamentada em uma visão nominal de língua” (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 11), quer dizer, a libras para ser língua tem de ser escolarizada, ou melhor, autorizada pela escola.

Outra questão apresentada por Pereira (2015) é que, embora uma palavra escrita em português pela participante da pesquisa não se assemelhe à sua forma convencional (escrita “correta” da palavra), mas que durante a leitura em libras o sentido da palavra é recuperado, a autora trata a forma escrita ‘não convencional’ de pseudopalavra. Cabe, portanto, buscar entender como os(as) professores(as) que ensinam português para surdos(as) concebem língua, bem como o que se entende por palavra numa língua sinalizada, pois é provável que nessas línguas a noção de ‘palavra’ não se constitui numa ordem “grafêmica”, nem morfológica. Conforme mencionado por Perlin (1998), a epistemologia de uma palavra para o(a) surdo(a), acredito que tanto na língua de sinais quanto na língua oral, é entendida a partir de signos visuais e não orais. Isso significa que a leitura tem de ser semiótica.

Todas essas particularidades observadas pelas três pesquisadoras podem ser notadas também no material empírico desta pesquisa. No entanto, pretende-se fazer um exercício de decolonização do método e observar como as pessoas surdas traduzem suas realidades vividas e seus conhecimentos de mundo para a dimensão de um mundo oral surdo, pois continua sendo delas, e não dos(as) ouvintes. O objetivo com esse exercício é conseguir desenvolver uma consideração teórica que permita ver e entender a realidade sociolinguística do(a) surdo(a) para além da forma da língua. Para tanto, parte-se do pressuposto de que no *português do(a) surdo(a)*, o sentido não se materializa na forma gramatical do português dos(as) não surdos(as), pois, conforme afirma Mignolo (2013, p. 84), “a linguagem nunca é

usada utilizando apenas a estrutura fundamental e a competência (estritamente) linguística dos falantes, mas que se apela, também, a universos de sentido que dão coerência e inteligibilidade ao enunciado ou ao discurso”¹⁸.

3.1.3 Materialidade empírica da pesquisa

A materialidade empírica desta pesquisa é formada por textos escritos em português por pessoas surdas que participaram do processo seletivo (PS) para ingresso no curso de Licenciatura em Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás entre o período de 2010 e 2018. Essas produções escritas são geradas com base em orientações sistemáticas institucionais que tem como propósito selecionar pessoas para o ingresso no ensino superior numa universidade pública federal.

Para a realização do presente estudo, foi obtido, por meio de requerimento, a anuência do responsável do CS/UFG, para acesso e manipulação dos referidos documentos. A documentação estudada é totalmente despersonalizada e os trechos dos textos que ilustrarão as observações de análise serão trazidos em forma de excertos digitados para assegurar a não identificação dos(as) candidatos(as), uma vez que os originais das redações se encontram manuscritos.

Das quarenta vagas ofertadas anualmente pelo curso de Letras: Libras, quinze são reservadas para candidatos(as) surdos(as), que podem ingressar por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), utilizando a nota do Enem, ou através de vestibular específico que faz parte de um conjunto de ações do Programa UFGInclui (UFG, 2008). O(A) candidato(a) surdo(a) que opta pelo vestibular realiza uma prova com trinta questões objetivas, sendo vinte de português e dez de literatura brasileira; e uma prova de redação. As questões objetivas, bem como as orientações contidas no material da redação são traduzidas para a libras, podendo o(a) candidato(a) acessar a prova tanto em português como em libras.

3.1.4 Translinguajamento como espaço de tradução

Pensar a tradução na perspectiva do translinguajamento da pessoa surda é apreender que o jeito surdo de escrever em português mostra como essas pessoas estão imersas em um

¹⁸ No original: “(...) el lenguaje nunca se emplea actualizando sólo la estructura fundamental y la competencia (estricamente) lingüística de los hablantes, sino que se apela, también, a universos de sentido que otorgan su coherencia y su inteligibilidad al enunciado o al discurso”.

universo atravessado linguisticamente por diferentes línguas, a língua de sinais e o português, línguas de diferentes modalidades linguísticas, a visuo-espacial e a oral-auditiva. Nesse sentido, o translanguajamento e a transmodalidade são realidades plurais que coexistem em constante processo de tradução. Não existe, desse modo, uma língua fonte e uma língua alvo como geralmente se observa nas discussões sobre tradução como uma técnica linear, uma vez que não se considera nessa perspectiva a transposição de realidades, senão a capacidade de ser e estar entre elas. E é isso que as práticas escritas em português por pessoas surdas tendem a mostrar.

Para Santos (2002), a tradução é a alternativa à teoria geral, pois ela permite reconhecer e valorizar conhecimentos e saberes revelados pela sociologia das ausências e das emergências, negados pela racionalidade científica moderna eurocêntrica. No entanto, a visão que esse autor tem sobre tradução segue a lógica de um processo interpretativo como técnica linear para encontrar e dar sentidos a palavras em contextos específicos. Isso significa que na hermenêutica jurídica, por exemplo, as palavras carregam sentidos que são verdadeiros nesse campo, podendo, talvez, destoar quando empregadas em outras áreas.

Proponho, porém, refletir sobre a visão de Santos em relação à tradução como hermenêutica diatópica, pensada no campo do Direito, pois, uma vez colocada no domínio da Linguística, a tradução não se resume na tarefa de encontrar melhores sentidos para palavras e textos, senão no sentir as diferentes realidades por meio da linguagem, na sua gama de possibilidade de manifestação, como “língua, idioma, performances corporais, grafismos, canções etc.” (REZENDE; SILVA, 2018, p. 176). Nesse sentido, o translanguajamento como espaço onde emerge a tradução se apresenta como alternativa a todas e quaisquer formas de silenciamento sociolinguístico da pessoa surda imposto pelo euro-ouvintismo.

Na perspectiva do translanguajamento, a tradução dá visibilidade às existências humanas, que é de onde emerge todo e qualquer sentido. Primeiro é preciso ganhar existência sociolinguística para, em seguida, assumir o protagonismo nos diversos cenários linguísticos brasileiros, caracterizados pelas diferentes lógicas de mundo, que estão além da língua oral hegemônica determinada pela racionalidade moderna. Transitar entre mundos não implica sobrepor realidades sociolinguísticas, senão em coexistências de realidades. Embora a língua natural da pessoa surda seja de base epistêmica visual, essas pessoas não se resumem a experiências visuais como forma de significar o mundo, da mesma forma que as pessoas ouvintes não se limitam às experiências orais.

Por isso, reafirmo que o translinguajamento e a transmodalidade consistem na capacidade, tanto das pessoas surdas como das ouvintes, para significar/sentir o mundo de diferentes modos, uma vez que estamos em constante trânsito entre línguas/mundos, ou seja, vivemos num processo ininterrupto de tradução. O translinguajamento e a transmodalidade permitem, assim, olhar tanto para a produção quanto para a gestão do conhecimento de uma perspectiva político-enunciativa, que admite as experiências de mundo ser construídas entre línguas.

Isso significa que, ao escrever (ou atuar) em português, não é necessário que a pessoa surda assuma uma cosmovisão epistemologicamente oral-auditiva, até mesmo porque isso é impossível, senão que ela reafirme uma atuação efetiva sobre a sua realidade de mundo por meio dessa língua. Nesse sentido, o translinguajamento, e também a transmodalidade, incide sobre a tradução, revelando que não é a perspectiva de mundo que precisa mudar, senão o entendimento ideológico sobre língua. Tais noções implicam expandir a compreensão das línguas de sinais para além da combinação sequencial de parâmetros, como foi vista, entre outros(as) autores(as), por Lima (2012), Quadros e Karnopp (2004), Ferreira-Brito (1995); bem como das línguas orais para além de uma sequência fonoarticulatória, como vista em Silva (2001), entre outros(as). Minha intenção é reafirmar o entendimento de que quando o(a) surdo(a) escreve em português não há, no termo de Fanon, uma “cissiparidade” desse sujeito, isto é, ele não tem de deixar de ser surdo, isso seria violência ontológica pela linguagem.

No entendimento de Santos (2002, p. 262 e 264), tanto os saberes quanto as práticas sociais (e seus atores), refletem práticas de tradução. Ainda na perspectiva desse autor, “a tradução entre saberes assume a forma de uma *hermenêutica diatópica* [...], que parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas”. Na minha concepção, essa visão de tradução, no que se refere ao trabalho de interpretação entre culturas, parece um tanto frágil quando posta no campo da linguística, pois aparenta situar tradução apenas no confronto entre culturas.

A fragilidade nesse pensamento está em assimilar o postulado modernista *diferentes povos igual a diferentes culturas*, que segue a mesma lógica da equação que tem como base a racionalidade romântica eurocêntrica *uma nação igual a uma língua*. Conforme vem sendo defendido, translinguajar entre libras e português é, na verdade, confrontar epistemologias e não necessariamente culturas. Assim será até entendermos que escrever em português não significa que o surdo, bem como outros povos, necessita se enquadrar nas categorias de pensamento do não surdo. Não se deve perder de vista que são as cosmologias surdas, e não

ouvintes, registradas em forma de escrita, independentemente do sistema. Fazer um caminho inverso a isso é consolidar uma *Hermenêutica Linguística do Apagamento de Línguas*, logo, de povos.

A relação dicotômica, às vezes, criadas pelas pessoas surdas a partir das experiências educacionais no contexto escolar, em que a língua de sinais representa o conforto linguístico e o português o fantasma linguístico, se deve em grande parte à própria escola que não só determinou a pessoa ouvinte como referência da língua oral como também decidiu que o(a) surdo(a) domine o mundo ouvinte. Ao ter de construir sua realidade em português nessa relação dicotômica, a pessoa surda se aproxima, conforme visão de Francisca Eugênia dos Santos e Ana Laura dos Santos Marques (2012, p. 4) em relação às pessoas que aprendem uma língua estrangeira, “de certa subalternidade, aceitando os valores e regras da outra língua e da outra realidade”.

No entanto, um texto escrito em português por surdo(a) contém a materialidade dessa língua que a pessoa surda utiliza para significar o mundo. É a epistemologia surda sendo traduzida para o português, sem necessariamente significar que essa seja a língua alvo, como comumente relacionamos a tradução a uma atividade que envolve uma língua que é fonte a outra que é alvo. Assim, escrever em português não é trazer a língua oral para a dimensão linguística da língua de sinais, nem o contrário.

Essa discussão naturalmente perpassa uma temática, na minha opinião, bastante delicada por ser o meu lugar de pertencimento diferente daquele da pessoa surda, que é a cultura surda, defendida por diversos(as) pesquisadores(as) surdos(as) como, por exemplo, Castro-Junior (2015), Strobel (2006), Perlin e Miranda (2003), entre outros(as), e por pesquisadores(as) ouvintes, como Leite (2008) e Sá (2006). Os(As) surdos(as), em sua maioria, se veem e são vistos como pertencentes a uma cultura própria, a cultura surda, que se define a partir do modo como essas pessoas compreendem e agem sobre o mundo a sua volta.

De acordo com Strobel (2006, p. 250, *ênfase adicionada*), a pessoa surda se identifica hoje “como ‘surdo’, que forma um grupo com características linguísticas específicas, cognitivas e *culturais*, sendo considerado como diferença”, diferentemente da forma como se concebia no passado, quando viviam sob a imposição do paradigma epistêmico ‘ouvintista’. Em entrevista à Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, Strobel¹⁹ define cultura surda como

¹⁹ Entrevista disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php>>. Acesso em: 11 maio 2018.

comportamentos, valores, regras e crenças, que permeiam e "preenchem" nas comunidades surdas. Dentre os artefatos principais da cultura surda estão as experiências visuais e as linguísticas que são essenciais para o povo surdo. A cultura surda também pode incluir a história dos surdos, as piadas em língua de sinais e expressões faciais/corporais, a literatura surda, a arte surda, a pedagogia surda e outros.

São afirmadas diferenças na vida social entre surdos(as) e ouvintes no que se refere ao comportamento, à língua, à literatura, à arte e às tradições. Ao mesmo tempo é afirmada uma identidade linguística de base epistêmica visual. Nessas diferenças, estão importantes elementos que permitem as pessoas surdas interpretarem à sua maneira o mundo, a vida, e, por isso, parece tranquila a ideia de uma cultura diferente, e até mesmo porque não é difícil afirmá-la na perspectiva da Antropologia Social e da Sociologia. Entendo perfeitamente a necessidade e a importância política desse posicionamento no confronto das relações de poder entre ouvintes e surdos(as) e, com isso, pôr fim à longa história com cenários de subalternização, opressão e discriminação dos(as) surdos(as).

De acordo com Gladis Perlin (2004, p. 80), “chega-se ao momento em que a cultura surda tem de ser negociada, em vez de negada (...). Ela não está aí para uma subversão, mas como estratégia dos surdos para a sobrevivência”. Em total concordância com essa autora não pretendo contestar a existência da cultura surda, porém gostaria de problematizar a tendência homogeneizante que, às vezes, direcionam os argumentos em defesa das inúmeras culturas, ou subculturas. Cabe ressaltar, portanto, que o faço a partir do meu *lócus* de enunciação, que é de ouvinte, e que, provavelmente, me deixa limitado a uma compreensão conceitual mais ampla. Apoio-me em Mignolo (2003 p. 2015), que entende cultura como “um programa de ação e não uma coleção de objetos, o que sobrevive e permanece do passado ameríndio são padrões cognitivos para lidar com situações novas, permitindo criatividade, resistência e sobrevivência em grande parte moderada pela diferença colonial”. Compreendo a partir desse autor que é necessário ter o cuidado para não estabelecer mais uma relação binária entre surdos e ouvintes por meio da cultura, tampouco hierarquizar culturas.

Por outro lado, o contra-argumento perfeitamente aceitável de uma pessoa surda a esse posicionamento é o de que defender que ouvintes e surdos integram a mesma cultura se trata de estratégia política para silenciar a diferença e, assim, manter o(a) ouvinte nos lugares sociais de poder. A saída para os grupos subalternizados é, portanto, assumir, em muitos casos, “cultura como regra” (DaMATA, 1988) para passarem a existir e fazer parte da formação da conjuntura social.

Conforme vem sendo discutido, o lugar de existência da pessoa surda é historicamente subalternizado e, por isso, a cultura surda pode se tornar para essas pessoas uma alternativa à colonialidade lingüístico-epistêmica, uma forma de trazer a pessoa surda para as narrativas que constroem a história da humanidade a partir do olhar dos(as) surdos(as), e também dar visibilidade às resistências dessas pessoas nas lutas contra a implementação de um mundo moderno que oprime e exclui aqueles(as) que não ouvem e não falam, no sentido físico dessas palavras. Nesse sentido, endossar uma cultura própria pode ser, ao fim e ao cabo, assegurar a diferença como estratégia de sobrevivência. Conforme aponta Oliveira (2014, p. 205), estar em comunidade é se fortalecer e que, por isso, os

relacionamentos com seus pares, com quem possam se identificar, favorece a formação de grupos. No caso dos surdos, esses grupos (denominados comunidades) atuam politicamente em defesa do direito à utilização de sua língua e da cultura visual que ela acarreta. Além de enfrentar problemas com a barreira lingüística que dificulta o entendimento entre surdos e ouvintes, enfrentam o etnocentrismo de um grupo que tem uma visão de mundo totalmente diferente.

Essa autora, tal como Strobel, entende a modalidade visuoespacial como “operador cosmológico” (CESARINO, 2013) que determina a diferença cultural entre surdos(as) e ouvintes. O que busco refletir a partir disso é se essa distinção entre culturas não é apenas uma forma de manter o(a) surdo(a) nos limites da organização binária de mundo, o que seria manter a linearidade de pensamento assentada na cosmovisão euro-ouvintista, ou se seria uma forma de recompor as narrativas surdas a partir da perspectiva da pessoa surda. O fato é que a escola, enquanto espaço que sustenta o reprodutivismo, parece sempre ter manipulado os princípios cosmológicos da pessoa surda por meio do grafocentrismo, mais precisamente da escrita alfabética criada para as línguas orais, sem muita abertura para o entendimento da semiótica do corpo como um possível sistema gráfico, mas não alfabético.

Quando o sistema educacional exige da pessoa surda a assimilação da cosmologia oral-auditiva (com base nos pressupostos da oralidade) para atuar sobre o mundo, reforça-se a diferença colonial entre surdos(as) e ouvintes. Para sair da “cápsula” conceitual euro-ouvintista de mundo é necessário dar vazão ao pensamento assentado na cosmovisão do(a) surdo(a) a partir da(s) sua(s) língua(s) e não definir uma “geneologia do pensamento” (MIGNOLO, 2003) fundamentada unicamente nos princípios da língua oral.

Nesse sentido, o translinguajamento como estratégia de tradução significa “ser”, em essência, entre línguas sem presumir a realidade cosmo-epistêmica do(a) outro(a), ao passo que *ser* entre línguas de sinais e línguas orais jamais será a mesma coisa para a pessoa surda e

a ouvinte, o que não implica sobreposição nem hierarquização de visão de mundo, senão diferenças que, conforme se infere de DaMata (1988), são necessárias às relações sociais harmoniosas.

Ainda que o termo cultura surda esteja nas práticas discursivas de surdos(as) e ouvintes, ao conjunto de práticas sociais compartilhadas por surdos(as) me referirei, pelo menos por enquanto, como epistemologia surda, com o cuidado, talvez excessivo, para não cair nas ciladas dos conceitos essencialistas, ao passo que defender uma cultura nem sempre é assumir, nem mesmo garantir, igualdade perante aos povos. Em tese, penso igualmente que

longe de ser apenas um debate por direitos ou para tentar trazer melhorias ao surdo, a defesa da cultura surda acaba por atualizar os mecanismos de reprodução da própria desigualdade, e o termo "cultura" passa a ser um dos instrumentos de legitimação dessa desigualdade e da tentativa de preservar uma suposta homogeneidade atribuída aos grupos de surdos. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 574)

Na perspectiva do translanguajamento como atividade de tradução, as práticas sociais expressas no *português do(a) surdo(a)* revelam traços da epistemologia surda que formam, nos termos de Severo (2016), um “lugar de resistência epistêmica”. Essa perspectiva requer, portanto, abertura para uma concepção mais ampla de tradução, para além do “trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas”, tampouco como uma atividade que se opera no esquema técnico linear que adapta um sistema semiótico para outro de modo a possibilitar o entendimento de dois mundos.

A prática da tradução na perspectiva do translanguajamento não está relacionada às diferentes formas de interpretar o signo verbal, propostas por Roman Jakobson (1995). Esse autor classifica a tradução em três diferentes formas: (i) *intralingual* – interpretação dos signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua, (ii) *interlingual* – interpretação dos signos verbais de uma língua por meio de signos verbais de outra língua, e (iii) *intersemiótica* – interpretação dos signos verbais por meio de signos não verbais.

Sendo assim, proponho, no próximo capítulo, discutir sobre a transemiótica como método interpretativo das práticas escritas em português pelas pessoas surdas como alternativa à oralidade como uma teoria geral para significar o mundo do(a) surdo(a) a partir da lógica grafologocêntrica enraizada nos juízos do mundo oral e da pessoa ouvinte. A transemiótica surge nesse contexto devido ao fato de a realidade da pessoa surda ser significada por um sistema linguístico que endossa, e não exclui, o modo semiótico de sentir e expressar a realidade.

CAPÍTULO 3

PARTE II

TRANSEMIÓTICA COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS PRÁTICAS SOCIOLINGUÍSTICAS EXPRESSAS EM PORTUGUÊS PELO(A) SURDO(A)

3.2.1 Introdução

Pensando na ideia de que as práticas linguísticas são diversas e se atravessam, formando novos espaços de sentidos que extrapolam os limites das estruturas determinadas para um texto, o pesquisador Enio Luiz de Carvalho Biaggi (2013, p. 167) caracterizou o texto rosiano “Casa-de-Bronze” como “transemiótico”. Isso “devido a sua estrutura narrativa, fundamentalmente dividida em narração, diálogos, cantigas, roteiro – que nessa narrativa vem acompanhado de cantos líricos – e descrições – presentes tanto na narrativa principal, quanto por meio de notas-de-rodapé”.

Conforme visão de Biaggi, a ideia de transemiótico surge porque os diferentes textos, que se combinam em diferentes sistemas de signos, convergem para a expressão de um mundo real, não havendo hierarquização entre eles. Nessa discussão, considera-se que a realidade das pessoas surdas, mas não exclusivamente delas, se consolida através da materialidade visual das cores, formas e dimensões, bem como da materialidade sinestésica dos movimentos e dos sons no cotidiano, reforçando o que mencionei na segunda parte do capítulo 1 em relação à ideia de que a língua remete ao falante o cheiro, o gosto, a cor de um lugar.

Nesse sentido, não são elementos sígnicos de natureza única (a visual, por exemplo) que formam o mundo da pessoa surda. O mundo dessas pessoas é atravessado por elementos de natureza sonora, incluindo a oralidade. É essa travessia intercósmica de elementos visuais, sonoros, sinestésicos, verbal, corporal que estou entendendo aqui como semiose, ou seja, um sistema de signos com organização própria. Essa combinação de signos de natureza diversas constitui a semiose transcultural.

Para se chegar à noção do que se propõe aqui como transemiótica como método interpretativo das práticas escritas em português por surdos(as), é feita uma breve contextualização da teoria geral que investiga a natureza dos signos, a Semiótica. Não se trata,

contudo, de uma revisão bibliográfica dos principais autores, como também não é intenção o aprofundamento teórico sobre a semiótica tida como clássica, que tem como principais representantes Ferdinand de Saussure (1857-1913), no campo da Linguística, e Charles Sanders Peirce (1839-1914), na Filosofia. Todavia, procuramos discutir sobre a emergência da transemiótica a partir do movimento das diferentes semioses codificando realidades construídas entre mundos/línguas e, por isso, transcultural.

3.2.2 Semiose transcultural

Na semiótica clássica, Saussure e Peirce apresentaram as duas mais importantes teorias gerais do signo. O primeiro propôs, por meio da Semiologia (conhecida também como Semiótica de Saussure), compreender a natureza do signo a partir da lógica binária *significante* e *significado* (imagem acústica que remete mentalmente a um conceito). Já para Peirce, em sua teoria Semiótica, o signo mantém uma relação tríade entre o *representante* (ou significante), o *referente* (ou objeto) e o *interpretante* (ou significado (o efeito produzido)), e que, por conta da dinamicidade do universo, o conceito mental não se trata de uma construção rígida, fixa (SOUZA, 2006).

De acordo com José David Campos Fernandes (2011), a diferença entre a proposta de Saussure e a de Peirce, questão que se enlaça na semiótica contemporânea, consiste na exterioridade do signo defendida pelo segundo, isso é, o pensamento se voltará ou não a objetos reais. Os argumentos em favor da materialidade do signo se fortalecem quando entram em cena as línguas de sinais, pois a maioria dos signos parece representar espacialmente características que remetem a objetos e eventos. No entanto, essa ideia serve também para desqualificar línguas que não se fundamentam nos princípios da oralidade.

Conforme afirma Pivetta et al. (2013), a capacidade das pessoas surdas de “reproduzir visualmente os objetos no ar” tem motivado uma classificação da libras como um sistema linguístico com características de iconicidade, mas também, e sobretudo, de arbitrariedade. Com base na semiótica peirceana, especialmente no que se refere ao conceito de iconicidade como sendo as características constitutivas semelhantes que o ícone tem em relação ao objeto que ele representa (PEIRCE, 2005), esses(as) autores(as) explicam como um sinal na libras deixa de ser icônico e se torna altamente arbitrário:

o sinal “leite” que faz referência ao ato de ordenha, hoje ainda pode ser considerado um sinal icônico. Todavia, para as futuras gerações, a motivação de sua representação tende a se tornar uma convenção, o que faz com que o sinal passe a

ser arbitrário e de valor simbólico. Sinais como o de “leite” são frutos de um processo histórico e com o passar do tempo não representam mais os artefatos e procedimentos atuais, sendo percebidos e interpretados apenas por meio da arbitrariedade e da convenção. (PIVETTA et al, 2013, p. 266)

Considerando que o sinal “leite” na forma como é utilizado hoje pode não fazer parte do inventário linguístico imaginário dos falantes de libras daqui a alguns anos, a noção de iconicidade e de arbitrariedade parecem, portanto, só mais uma forma de hierarquização binária que talvez exista para inferiorizar línguas. Isso porque na linguística saussureana a arbitrariedade é um princípio que permeia todas as línguas naturais; logo, se as línguas de sinais são naturais, é preciso que elas atinjam o ápice do processo evolutivo (a arbitrariedade). Segundo consta na obra, o próprio Saussure faz um alerta deixando claro que a linguagem de sinais/gestos tem de ser um sistema linguístico.

Quando a Semiologia estiver organizada, deverá averiguar se os modos de expressão que se baseiam em signos inteiramente naturais – *como a pantomima* – lhe pertencem de direito. Supondo que a Semiologia os acolha, seu principal objetivo não deixará de ser o conjunto *de sistemas baseados na arbitrariedade do signo*. Com efeito, todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo ou, o que vem a dar na mesma, na convenção. (SAUSSURE, 2000[1916], p. 82, *ênfase adicionada*)

Percebe-se, portanto, o suposto reconhecimento do *status* linguístico dos sinais/gestos com base no princípio de arbitrariedade, que segue a lógica da reprodução dos parâmetros/modelo. O que havia no grego era preciso existir no latim, que passou a fazer parte do português (europeu), por onde se enxergou o tupi etc., ou seja, um sistema de transposição. As categorias existentes nas línguas orais passaram a constar nas línguas de sinais. Nesse sentido, as categorias linguísticas são lentes que enquadram as línguas.

Para além da racionalidade dicotômica estabelecida entre iconicidade e arbitrariedade, é importante o entendimento de que, conforme vem sendo discutido neste trabalho, a cosmologia surda define um mundo que é real para essas pessoas, que segue uma lógica própria de organização, em que objetos e eventos vão se construindo visualmente e ganhando sentidos com a participação do corpo e, por isso, o corpo se torna parte da língua (ontoepistemologia). Nessa percepção, as línguas de sinais não são sistemas linguísticos intermediários, ou semi-simbólicos, senão apresentam singularidades que limitam a reprodução de parâmetros das línguas orais.

Partindo da noção básica de semiose como *sistema de signos em sua organização própria* (visual, sonora, verbal, corporal), entende-se que os discursos e os textos podem ser, sobretudo nas redes sociais o são, “multissemióticos”, isto é, são organizados pela interação

entre diferentes semioses, sistemas de signos. Dessa maneira, uma *semiose transcultural* é um sistema de signos com uma organização “miscigenada”, “misturada” e, por isso, em geral, “bastarda”, isto é, ilegítima frente às semioses hegemônicas autorizadas pelos organismos sociais. Nessa linha de raciocínio, “transemiótica” é a travessia sociolinguística e intercultural entre diferentes semioses.

Nesse sentido, se a relação entre o ser humano e o mundo é um processo dinâmico, mútuo, contínuo e a linguagem humana vai se formando nessa operação conjunta, questiona-se fundamentalmente a homogeneização das línguas estabelecida por meio das relações de poder entre os dois princípios da legalidade linguística (arbitrariedade e iconicidade). Acredita-se que um dos pontos para se pensar a transemiótica é problematizar a política de estratificação das diversas línguas de sinais brasileiras. Conforme se discutiu na seção 2.1.3, há um juízo de valor que pesa sobre os “sinais caseiros”, os “gestos caseiros”, os “sinais manuais caseiros”, a “comunicação gestual caseira” etc. em relação à língua de sinais tornada oficial no país. As línguas “caseiras” é o que entendo aqui por *semiose transcultural*.

E ainda, conforme posto pelas autoras Quadros e Karnopp (2004, p. 34), “na medida em que as pesquisas começaram a se desenvolver, surgiram fortes evidências de que as línguas de sinais não são um apanhado de gestos sem princípio organizacional, mas consistem em uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua”. Nesse sentido, as semioses hegemônicas determinam que existem diferenças substanciais entre gestos e línguas de sinais, que se esbarram nas lutas de poder entre as línguas que tiveram sua natureza decidida como essencialmente arbitrária e, por isso, o sistema é substancialmente linguístico (as línguas orais) e aquelas que não puderam pertencer em essência se não como sendo arbitrárias (as línguas de sinais?). Nessa relação de poder, a libras, conforme afirma Vanessa Gomes Teixeira (2014, p. 91), “ainda sofre preconceito por parte de alguns estudiosos, que reduzem essa língua a simples gestos aleatórios ou a compara com a mímica”.

A transemiótica atravessa as barreiras que estabelecem as relações de poder hierarquizantes que atravessam corpos e línguas. Isso porque a transemiótica é o espaço em que, parafraseando Glória Anzaldúa (2000[1981]), as palavras ecoam de corpos subalternizados. Esses corpos refletem as semioses incompletas e deficitárias do ponto de vista do padrão hegemônico.

Nessa proposta de uma *semiose transcultural*, considera-se, com base em Mignolo (2013, p. 81), a dimensão cognitiva “que permite organizar discursos (ou objetos semióticos) em classes”. A razão para a incorporação da dimensão cognitiva parte da reflexão do autor

sobre dois princípios básicos defendidos tanto pela linguística como pela semiótica contemporânea: a de que a fala pressupõe a língua como o desempenho presume a competência. Conforme esse autor, assumir esses princípios é defender que “cada sujeito falante, ao enunciar, ativa certos universais sintático-semânticos e coloca em prática determinados aspectos universais de uma competência que o converte em sujeito ‘habilitado’ para produzir e compreender enunciados linguísticos” (MIGNOLO, 2013, p. 81). Isso significa que a língua funciona numa lógica de pureza e numa relação dicotômica, logo, subalternizante, entre língua “certa” e língua “errada”.

Na visão de Mignolo, pressupor que determinados usos da linguagem estão “certos” e que tantos outros estão “errados” é não fazer justiça cognitiva, inclusive, ao que se tem como conceito de estrutura fundamental da linguagem e de competência linguística. O autor argumenta, portanto, em favor da necessidade de se pensar na inserção de um discurso em um jogo de linguagem (“universos de sentido”). Isso se deve ao fato de

os jogos de linguagem, ou os universos de sentido em que se inscreve um ou outro discurso, são os que dão conta da “seriedade” do enunciado, mesmo que esteja [...] ‘incorreto’ com relação a alguma estrutura abstrata da gramática. Mas de uma gramática, é claro, considerada fora de todo universo de significado. No uso da língua, e não necessariamente no uso das formas (seguindo a distinção de Benveniste, 1970), é onde os enunciados encontram coerência e inteligibilidade para convergir gramática e universo de sentido”²⁰. (MIGNOLO, 2013, p. 83-84)

A ideia que se pretende construir no contexto desta pesquisa é a de que a travessia entre realidades sociolinguísticas não trata de transposição de realidade por meio da transposição de língua, conforme já discutido. Isso significa, portanto, que não é o português que vem sendo determinado pela gramática normativa há pelo menos meio milênio, e que está previsto na matriz curricular para todos(as) os(as) alunos(as), a base de acesso ao universo de sentido expresso em português pelo(a) surdo(a), senão um português que emerge da interação entre diferentes semioses.

O enunciado ou o discurso expresso em português pela pessoa surda, ou por qualquer outra pessoa, não se define apenas em um plano linguístico, o da norma, especificamente. Para Mignolo (2013, p. 84), um enunciado ou um discurso se constitui como tal por meio de

²⁰ No original: “Los juegos de lenguaje, o los universos de sentido en los cuales se inscriben el uno y el otro, son los que dan cuenta de la ‘seriedad’ del enunciado aunque éste sea, [...], ‘incorrecto’ con respecto a cierta estructura abstracta de la gramática. Pero de una gramática, claro está, considerada fuera de todo universo de sentido. En el empleo de la lengua, y no necesariamente en el empleo de las formas (siguiendo la distinción de Benveniste, 1970), es donde los enunciados encuentran su coherencia y su inteligibilidad al confluir gramática y universo de sentido.

um componente linguístico, um componente pragmático (contexto da situação) e um componente cognitivo (universo de sentido). A noção de universo de sentido se relaciona à forma como nossos discursos se inscrevem nas diferentes situações de uso da língua. O autor sugere comparar, por exemplo, os discursos que se instauram no contexto familiar com os que ocorrem no ambiente de trabalho. Nesses dois casos, “não apenas o que é dito tem correlação com uma memória do comportamento linguístico familiar ou do trabalho, mas também [os dizeres] impõem regras ou convenções com as quais nós nos estabelecemos em nossos atos linguísticos”²¹.

Quando menciono na introdução deste trabalho que *visão de mundo* é uma noção suficiente para língua, refiro-me não apenas ao contexto familiar e ao ambiente de trabalho, como poderiam ser outros, como mundos pelos quais atravessamos quase que cotidianamente. Reporto-me, sobretudo aos mundos criados e experienciados pelos diversos povos a partir de suas diferentes línguas. Nesse entendimento, os estímulos sonoros de natureza diversa que servem como base para significar o mundo da maioria das pessoas ouvintes, não significam um único mundo que engloba todas as pessoas ouvintes.

Se pensarmos nas comunidades indígenas, por exemplo, talvez para uma grande parte delas existam práticas sociais diárias significadas por meio de uma percepção sonora que transcende a oralidade (mata, pássaros, rios, vento etc.), marcando uma conexão muito forte entre corpo e natureza, e não necessariamente com o ato de emitir som vocal, constituindo, assim, uma travessia intercósmica (visual-sonora) pelos sentidos.

Mignolo (2013, p. 85) parte da proposta de gêneros discursivos simples e primários, de Bakhtin, para dividir o “universo de sentido” entre primário e secundário. O “universo primário de sentido” e o “universo secundário de sentido” são, portanto, “conceitos que capturam os aspectos gerais das classes de ‘jogo de linguagem’”. Isso significa, segundo Mignolo (2013, p. 85), que enunciar “pressupõe não só o conhecimento da língua e a competência do falante como também os ‘marcos cognitivos’ que permitem inscrever um enunciado ou um discurso nos universos primários ou secundários e em uma (ou alguma) das espécies de ambos universos”²².

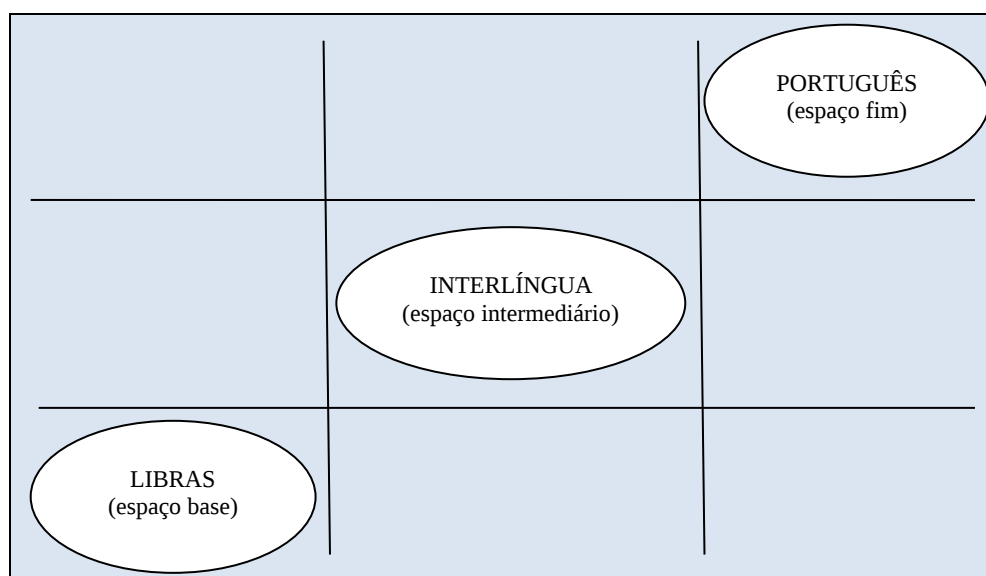
²¹ No original: “No sólo que lo dicho entra en correlación con una memoria del comportamiento lingüístico familiar o laboral, sino que impone también las reglas o convenciones a las cuales nos conformamos en nuestros actos lingüísticos”.

²² No original: “(...) presupone no sólo el conocimiento de la lengua y la competencia lingüística del hablante sino también los ‘marcos cognoscitivos’ que permiten inscribir un enunciado o un discurso en los universos primarios o secundarios de sentido y en una (o algunas) de las especies de ambos universos”

Conforme se discutiu na introdução, nas propostas de pesquisas sobre as práticas escritas em português por pessoas surdas que se orientam pela interlíngua, prima-se pela transposição de sistemas linguísticos, logo, de mundo, como forma de supervalorizar o conhecimento de regras de funcionamento do português idealmente pensando para todas as pessoas e a competência linguística do falante para produzir e compreender enunciados linguísticos nessa língua em detrimento da relação de sentido que se pode estabelecer a partir das experiências sociolinguísticas daquele(a) que enuncia.

Nesse sentido, a forma como a interlíngua concebe os mundos significados pela pessoa surda, tem três espaços de significação, conforme é proposto no quadro 1, a seguir. É importante que se observe também como cada espaço é delimitado por fronteiras, representadas pelas linhas verticais e horizontais.

Quadro 1: Espaços de significação de mundo da pessoa surda na interlíngua



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Nessa proposta de representação, o quadro mantém a disposição binária esquerda e direita. A libras, que está à esquerda, retrata o espaço base de fundamentação da lógica de mundo da pessoa surda. Do lado direito, está o português da matriz curricular, outra configuração de realidade, como espaço fim que serve de matriz e, por isso, precisa ser alcançado. No centro, um terceiro espaço – o intermediário – criado para colocar e manter a pessoa surda e, por isso, a interlíngua foi apontada na introdução como sistema escravista, pois a ideia de fim, de alvo, é sempre a de ideal a ser alcançada.

O espaço intermediário desenha, por sua vez, o início de uma ontoepistemologia por meio da linguagem porque é nele que se nega a existência da pessoa surda ao determinar os fundamentos da oralização como o “princípio do desfecho único” no campo da linguagem. Conforme já se observou em discussões anteriores, o espaço fim é legalmente determinado para a pessoa surda como opção única. Não há para essas pessoas a possibilidade de escolha como existe para aqueles(as) que têm no espaço base a língua portuguesa, pensando no ouvinte ideal que se tem falado neste trabalho.

Contudo, o(a) surdo(a) bilíngue idealizado(a) pelas políticas linguísticas para surdos(as) no Brasil está enquadrado no *frame* da linguística contemporânea que tem como princípios básicos a *estrutura fundamental da língua* e a *competência linguística do(a) falante*. Nesses *frames*, o português da matriz curricular é a possibilidade única de português para a pessoa surda. Deve-se, portanto, problematizar, por meio da escola, o projeto de educação bilíngue para surdos(as) que não contempla nas suas ações educacionais a constituição transemiótica das enunciações dos(as) alunos(as) surdos(as), em especial aquelas expressas em português escrito.

3.2.3 Translinguajamento como *locus* de significação transemiótica da linguagem

Com base nessa proposta de esquema do processo evolutivo supostamente linear rumo ao português ideal (quadro 1), cabe retomar uma questão posta na introdução para que se problematize a interlíngua como uma lógica intrujada de bilinguismo para surdos(as) no Brasil: o bilinguismo tem a mesma relevância política entre os contextos em que circulam línguas estrangeiras hegemônicas e os ambientes onde essas línguas não estão presentes? Desde o final da década de 1990, quando iniciaram no país as discussões sobre inclusão escolar como um projeto de políticas públicas educacionais para garantir a todas as pessoas condições de acesso à educação, as propostas pedagógicas voltadas para o ensino de pessoas surdas buscam meios para a consolidação da abordagem educacional bilíngue para surdos(as), que visa à utilização da libras e do português escrito no cotidiano escolar do(a) aluno(a) surdo(a).

Nessa perspectiva de bilinguismo, a língua de sinais é considerada a primeira língua e o português, a segunda (DAMAZIO, 2007). No entanto, a concepção de bilinguismo parece não considerar a diferença linguística entre surdos(as) e ouvintes como base epistemológica. A não compreensão disso acarreta a sobreposição do português sobre a libras, constituindo,

assim, um cenário linguístico paradoxal onde muitos(as) surdos(as) têm subalternizadas suas realidades sociolinguísticas por meio da relevância que se dá à língua portuguesa da matriz curricular, e não à libras (e também outras línguas de sinais), como língua(s) de produção e gestão do conhecimento.

Entre as consequências negativas da sobreposição de mundos por meio da imposição de língua está o apagamento de memórias, de existência, conforme se observa no relato de Laborit (2000, p. 12):

Da minha primeira infância, as recordações são estranhas.

Um caos na minha cabeça, uma sequência de imagens sem relação entre si, como sequências de um filme montadas umas atrás das outras, com longas tiras negras, grandes espaços perdidos. Entre os zero e os sete anos, a minha vida está cheia de lacunas. Só tenho recordações visuais. Como *flash-backs*, imagens de que ignoro a cronologia. Creio que não havia rigorosamente nada no meu cérebro durante esse período. Futuro, passado, tudo estava na mesma linha de espaço-tempo.

A mãe dizia ontem... e eu não sabia onde era ontem, o que era ontem. E amanhã também não. E não podia perguntar-lhe. Estava impotente, não tinha a menor consciência da passagem do tempo. Havia a luz do dia, a escuridão da noite e era tudo. Ainda não consigo pôr datas nesse período de zero a sete anos. Nem ordenar aquilo que fiz.

Impor à pessoa surda a necessidade de ver o mundo por meio da língua do(a) ouvinte é “ausências” que acometem comunidades historicamente subalternizadas ao “etnocídio” e ao “memoricídio”, definidos por Rampinelli (2013, p. 140) como o “resultado do roubo econômico que exigiu a modificação das estruturas mentais dos subordinados”, no primeiro caso, e como a “eliminação de todo o patrimônio, seja ele tangível ou intangível, que simboliza resistência a partir do passado”, no segundo caso.

Verifica-se, portanto, o bilinguismo imposto opera em uma dinâmica que se dá pela negação da diferença entre os povos em seus mundos (e suas línguas). Presume-se, então, que a base ideológica dessa política linguística são os preceitos constitucionais de igualdade como sendo esse um princípio fundamental que norteia as diretrizes educacionais no país, e não as especificidades linguísticas das pessoas surdas, uma vez que é preciso fazer valer o direito à igualdade previsto na Constituição Federal, bem como o direito de todos à educação (BRASIL, 1988, Art. 5º e 205). Com base nesses documentos, a inclusão educacional, enquanto projeto de um novo paradigma de educação no país, “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Esse modo de tornar iguais todas as pessoas por meio da língua oral imperial nos remete a pensar como a “proposição cosmopolítica”, discutida por Isabelle Stengers (2018),

se aplica no campo da linguagem como lógica de resistência contra uma política linguística de Estado que destitui lugares sociais por meio da linguagem e ainda exige que os “sem lugar” vivam felizes e eternamente gratos em meio ao universo de “ausências”, nesse caso, educacionais, logo, sociais. O português do “espaço fim” (mostrado no quadro 1, anteriormente), posto em uma inclinação reta, como ideal de língua a ser alcançado é um espaço definido com base no(a) e para o(a) ouvinte que subalterniza o(a) surdo(a).

Diferentemente das concepções hegemônicas de bilinguismo trazidas para os contextos de educação escolar, especialmente aquelas que defendem o bilíngue ideal (isto é, a necessidade de domínio semelhante em duas ou mais línguas, como base da competência linguística), Mignolo (2003, p. 344) considera uma epistemologia de “bilinguajamento como condição fundamental do pensamento liminar”, ou seja, de um pensamento situado entre mundos/línguas. Para esse autor,

é necessário aceitar que o linguajamento, como o pensamento, está além da língua e do pensamento: o linguajamento é o momento no qual uma “língua viva” (como diz Anzaldúa) se descreve como um estilo de vida (“um modo de viver”) na intersecção de duas (ou mais) línguas. Nesse ponto, tornam-se evidentes as diferenças entre o bilíngue e bilinguismo/bilinguajamento, entre política linguística e linguajamento: o bilinguismo não é um estilo de vida, mas uma habilidade. [...], então o bilinguajamento seria precisamente um estilo de vida entre línguas, um processo dialógico, ético, estético e político de transformação social. (MIGNOLO, 2003, p. 358-359)

Nesse sentido, o bilinguajamento, na cosmopolítica, é o enfrentar as políticas de educação e linguística que tentam normalizar por meio da linguagem, emergindo, assim, o translanguajamento, isto é, o ser livre entre línguas/mundos. Conforme aponta Gustavo Fontes (2017, p. 392), a cosmopolítica constitui um espaço de

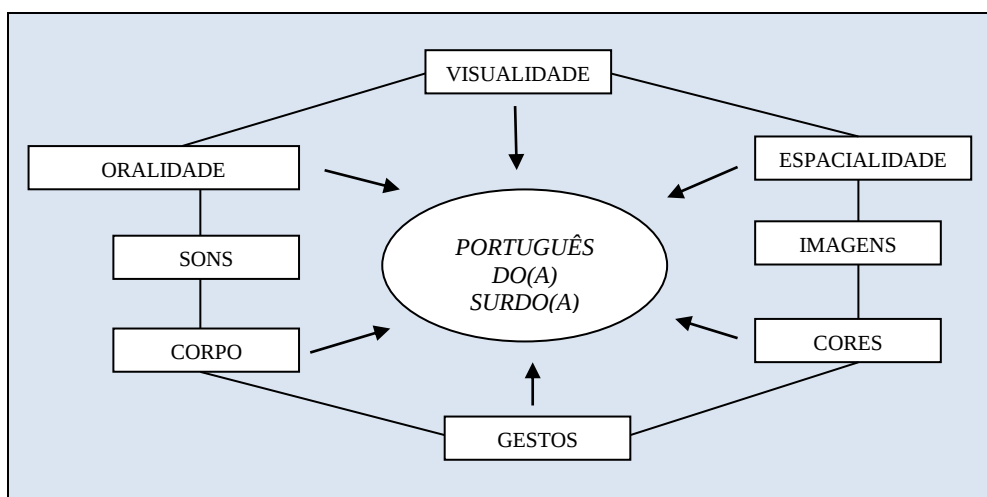
enfrentamento da unificação do mundo feita pela ciência moderna (mas também, e sobretudo, pela política que lhe subjaz) propondo algo particularmente difícil e desafiador para a tradição da razão ocidental: a humildade, no que se refere a disposição de que talvez não conheçamos todos os mundos possíveis que existem de fato.

Assim, a cosmopolítica aqui está relacionada ao direito político e linguístico da pessoa surda de *ser* entre línguas, ao direito de travessia entre mundos significados a partir de diferentes línguas, de ter e pertencer a um português que significa o universo que é de direito da pessoa surda, sem a sobreposição do universo da pessoa ouvinte; de habitar, nos termos de Fontes (2017, p. 393, [adicionado pelo autor]), “outros cosmos [o *português do/a surdo(a) – um mundo*] que não aquele governado ou mapeado pela ciência moderna”.

Conforme discute Rezende (2019, p.16), assim como existe uma relação direta, de completude, entre a linguagem e os acontecimentos naturais, a relação entre mundo e linguagem está necessariamente vinculada entre si e inserida na concepção cosmopolítica. Desse modo, conforme afirma a autora, “podemos pensar a coexistência entre diferentes seres pensantes e enunciantes, de diferentes cosmos, com outras racionalidades e outras bases ontoepistemológicas, com a mesma validade e legitimidade que as ocidentais herdadas”.

De acordo com essa concepção cosmopolítica de linguagem e de mundo, é necessário manter a pessoa surda no espaço de quem enuncia e produz discursos. Isso significa que não se deve substituir o corpo surdo, e tantos outros, por uma gramática idealizada. É não insistir em ver a língua como um corpo com vida própria, pois o que dá vida a ela é o corpo de quem a fala porque o corpo também é uma semiose. Essa concepção permite, então, vislumbrar um português fora da hegemonia de língua oral tida como materna de todas as pessoas, pois o que dá vida a ele é um corpo surdo (e tantos outros). Propicia, ainda, o entendimento da diferença entre os povos, em diferentes “cosmos”, como base epistemológica de linguagem e de mundo. Por fim, viabiliza pensar em um português fundamentado em princípios que não sejam necessariamente a oralidade, conforme se observa no quadro 2.

Quadro 2: Espaço transemiótico de constituição do português do(a) surdo(a)



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Verifica-se, no quadro e, a expressão de mundo da pessoa surda por meio do português perpassa também pela significação imagética que se faz da realidade. Existem elementos tanto da sonoridade como da visualidade que caracterizam a linguagem da pessoa

surda e acredito ser assim para as línguas de ambas as modalidades. Isso reitera a ideia já posta de que os processos de significação de mundo pela pessoa surda, tanto na língua de sinais como na língua oral, leva em conta a cosmologia da pessoa surda. Desse modo, as relações sígnicas estabelecidas entre os diferentes sistemas linguísticos também se atravessam mutuamente, formando o espaço transemiótico de sentido.

Essa proposta de olhar para um português fundamentado em uma epistemologia de linguagem e de mundo que ultrapassa os limites da oralidade é uma provocação epistêmica que pode causar “fraturas” (MIGNOLO, 2003) na colonialidade nas suas diversas formas, sobretudo da linguagem e do conhecimento. É, nesse sentido, olhar para as práticas sociolinguísticas expressas por meio do português escrito pelo(a) surdo(a) e ver um(a) enunciador(a) surdo(a) como protagonista de uma história de vida construída entre mundos/línguas. É transformar, conforme discutido na primeira parte, as “ausências” em presenças ou copresenças.

Nessa sentido, o *português do(a) surdo(a)* é a língua em que se constrói significados num universo de translinguajamento, num *lócus* de significação transemiótico. Na perspectiva do translinguajamento como prática de tradução, escrever em português não é trazer a língua oral para a dimensão linguística da língua de sinais, senão dar vazão às relações de significações possíveis no português que é, reiteradamente, do(a) e para o(a) surdo(a), evitando, assim, conflitos epistemológicos entre pessoas ouvintes e surdas por meio da linguagem.

CAPÍTULO 4

INTERPRETAÇÃO TRANSEMIÓTICA DAS PRÁTICAS ESCRITAS EM PORTUGUÊS POR SURDOS(AS)

4.1 Introdução

O ponto chave da interpretação transemiótica é o entendimento de que nas práticas escritas em português por pessoas surdas, a enunciação se constrói a partir de um corpo surdo, que está em travessia sociolinguística entre línguas e mundos. Ao escrever em português, a pessoa surda revela mais um dos diferentes usos dessa língua. As especificidades que definem esse uso pelas pessoas surdas mostram as percepções de mundo, a partir do lugar da pessoa surda.

Com base na perspectiva do Paradigma Indiciário, de Ginzburg (2016), a pesquisadora Amanda Moreira Tavares (2019, p. 49) afirma que

para problematizar questões sociolinguísticas é preciso considerar além do que está escrito e dito, considerando deste modo, o contexto de fala e de escrita, o indivíduo autor e suas vivências presentes e passadas. Faz-se necessário analisar sobre a ótica de que ou qual modo a sociedade política, sociológica, histórica e/ou religiosa influencia na sua produção escrita.

Na interpretação transemiótica de práticas escritas em português, o processo de travessia entre mundos não é unilateral, isto é, é preciso existir um ponto de encontro entre as realidades enunciativas que permeiam tanto o universo de sentido de quem lê como o de quem produz (tradução/translinguajamento) um texto em português. No contexto desta pesquisa, nesse ponto de encontro, emerge a interpretação transemiótica das práticas sociolinguísticas expressas em português escrito pelas pessoas surdas que, com base no Paradigma Indiciário Semiótico, constitui-se um “método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 2016, p. 149). O objetivo deste capítulo é, portanto, fazer uma interpretação transemiótica das práticas escritas em português por pessoas surdas. Para isso, entende-se que

examinar o linguajamento [*translinguajamento*, nesse caso] em vez de examinar línguas pode ajudar a ver por trás do palco e conceber o saber além dos limites disciplinares e através dos gêneros discursivos, associados com as hierarquias

Assim, reitero que o propósito aqui não é apontar na prática escrita em português pela pessoa surda a suposta interferência da libras nem fazer presunção dos “equivocos” que essas pessoas cometem na escrita em relação ao pressuposto de língua certa com base na gramática normativa. O objetivo é, a partir da perspectiva do translanguajamento, perscrutar os indícios, os mínimos detalhes, para procurar entender os modos de construção de sentido em português pela pessoa surda.

Assim sendo, o capítulo se organiza a partir da discussão de três questões que permeiam a interpretação transemiótica. Em cada uma delas procuro dialogar com os(as) autores(as) que produziram o material empírico utilizado na pesquisa com a finalidade de refletir sobre vários tópicos apresentados nos capítulos anteriores.

A primeira questão é sobre as dimensões *onto* e epistemológica do ser surdo na interpretação transemiótica com o objetivo de trazer a pessoa surda, um corpo humano e político, como agente de produção de sentido nas práticas escritas expressas em português. Em outras palavras, entende-se e defende-se que a pessoa surda não é só capaz de aprender a ler em uma língua e de reproduzi-la na escrita. Ela é também capaz de ser autora, é capaz de produzir (e não somente reproduzir) sentidos, de seu lugar no mundo. Entendemos, assim, que a negação da ontoepistemologia surda leva ao ontoepistemicídio surdo. Por isso, a segunda questão aborda o *ontoepistemicídio* como uma consequência do atravessamento do corpo surdo pelo *euro-ouvintismo* e como isso está refletido na linguagem. Por último, é discutido como a linguagem escrita na “língua portuguesa de sinais” reflete um enfrentamento que reposiciona socialmente a pessoa surda do lugar de “anormalidade”/“incapacidade” (subalternidade) para o lugar de “normalidade”/“capacidade”.

Os trechos interpretados de cada texto foram transcritos em itálicos e colocados de forma alinhada à direita. Os enunciados foram transcritos conforme se encontram no original, e por um nome fictício para preservar a identidade dos(as) autores(as). Os nomes são acompanhados pelo ano em que o material foi produzido. Durante a análise, o(a) enunciador(a) dos textos analisados é referenciado(a) como autor e como autora e, por isso, seus nomes fictícios estão relacionados nas referências como forma de se reconhecer a importância dessas vozes como vozes autorais na construção deste trabalho.

4.2 As dimensões onto e epistemológica do ser surdo na interpretação transemiótica

A dimensão ontológica do ser surdo na interpretação transemiótica se refere ao corpo surdo no mundo ouvinte como *lócus* de construção de significado nas práticas escritas em português pelas pessoas surdas. A pessoa surda é um corpo humano que subverte a lógica de um ser incompleto e deficitário que as representações sociais ouvintistas construíram ao longo da história.

(1)

Sou surdo, tenho feliz.

(...).

*Sou empresário por isso sou surdo capacidade de
fazer as coisas, que eu tenho muito feliz da minha vida.*

(Paulo, 2013)

Paulo é um corpo surdo, que se reconhece surdo e está bem com isso, com sua condição no mundo (“Sou surdo, tenho feliz”). Além do mais, seu enunciado reflete a consciência da capacidade de ocupar espaços sociais como um corpo (“sou surdo capacidade de fazer as coisas”). No enunciado (1), de Paulo (2013), portanto, fica marcado o lugar social que ele se dá enquanto corpo humano surdo e a ordem desse corpo nas relações sociais. Esse lugar é onde ele quiser estar, porque ele é capaz, tem o direito de definir isso e ele, ao (se) enunciar, decide que é capaz e onde quer/pode estar.

Ao iniciar um texto escrito em português e optar por colocar como título “Sou surdo, tenho feliz”, Paulo se autodefine, se autoavalia, se autodetermina e se coloca em atitude de enfrentamento ontoepistemológico às totalidades hegemônicas da razão metonímica que, conforme se discutiu anteriormente, seleciona um corpo ouvinte e que oraliza como um ideal de ser humano. Patricia Hill Collins (2016, p. 102), ao falar da importância da autodefinição e da autoavaliação das mulheres negras, diz que a

autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras.

Da mesma forma, a autodefinição, no enunciado de Paulo, reavalia o corpo surdo, substituindo sua imagem, sócio-historicamente enxergada pelo(a) não surdo(a) como

deficitária, por uma imagem vital e capaz. As expressões “tenho feliz” e “eu tenho muito feliz da minha vida” marcam, linguisticamente, a sua autoavaliação, exteriorizando, conforme defende Leland Emerson McCleary (2003), o “orgulho de ser surdo”. Esse orgulho de si rompe com os estereótipos socialmente construídos com base na imagem do(a) surdo(a) como uma pessoa deficiente e incapaz, e reconstrói essa imagem como um ser autêntico, completo e, por isso, “feliz”. Ainda segundo McCleary (2003, p. 3), quando uma pessoa surda diz

‘Eu tenho orgulho de ser surdo’, el[a] choca e confunde o ouvinte. O ouvinte não gosta de ouvir isso, porque começa a colocar em questão a certeza que o ouvinte tem sobre o mundo. Ele não pode mais achar que o surdo é um “coitado”, porque um coitado não tem orgulho de si mesmo. O ouvinte fica com medo. O mundo do ouvinte começa a ficar menos seguro, mais complexo. O ouvinte não tem explicação para o orgulho do surdo ser surdo. Como é possível uma pessoa ter orgulho de ser surdo? Para o ouvinte, é um absurdo. É um paradoxo.

Existe em Paulo (2013), especialmente quando ele se autodetermina, dizendo “sou surdo capacidade de fazer as coisas”, a consciência de que esse corpo é social e é político e, por isso, pode ocupar espaços e atuar, ou seja, “fazer as coisas”. A ordenação social desse corpo é, na visão de Paulo, equitativa a das pessoas ouvintes.

Na perspectiva de Mariana (2012), em (2), a seguir, o corpo surdo é capaz de estabelecer relações sociais por conta das capacidades de expressar emoção e de pensar.

(2)

*Muito grande ter amizade è natural a vida
a verdade.
Nossa emoção pensamento e corpo a comina-
ção melhor amizade tambem casa a visita.
Quis encontra alegria novidade.
Nova amigos toda ter vida felicidade*

(Mariana, 2012)

Para Mariana (2012), o corpo, para além de meramente biológico, é social e político; é parte dos elementos que entram em combinação para se estabelecer a relação de amizade entre as pessoas (“emoção pensamento e corpo a cominação melhor amizade”). Na concepção dessa autora, o corpo surdo constrói relações sociais porque ele é um corpo em movimento (“amizade também a casa visita”) e esse corpo tem em si características fundamentais para essas relações, como a “alegria” (“Quis encontra alegria novidade.”) e a “felicidade” (“Nova

amigos toda ter vida felicidade”). Isto é, a escrita de Mariana mostra que ela é um corpo que evoca emoções.

Conforme argumenta Grada Kilomba (2016, p. 08), ao discutir sobre a produção escrita do lugar de subalternidade, “se meus escritos incluem emoções e subjetividade como parte do discurso teórico, eles, então, relembram que teoria é sempre localizada em algum lugar [porque] sempre é escrita por alguém”, percebe-se no enunciado de Mariana (2012) uma subjetividade que combina “emoção pensamento e corpo”. E mais, é possível depreender de Mariana que a “emoção”, o “pensamento” e o “corpo” fazem parte das múltiplas facetas da linguagem humana. Essa combinação confere à escrita de Mariana a peculiaridade que marca seu estilo de produção de sentido e possibilita a marca de sua autoria no texto.

Outra questão de análise nos enunciados de Paulo e de Mariana está relacionada ao uso das formas verbais, “tenho”, em “Sou surdo, tenho feliz” (Paulo, 2013, destaque meu), e “ter”, em “Nova amigos toda ter vida felicidade” (Mariana, 2012, destaque meu). Faria-Nascimento (2001), ao fazer uma análise contrastiva entre a organização gramatical do português e da libras, afirma que o sinal ‘ter’, na libras, desempenha função semelhante aos verbos ‘ser’ e ‘estar’ no português.

Na mesma linha de raciocínio, Lima (2017, p. 38) sugere que uma das funções sintáticas do sinal “ter”, na libras, seja, “possivelmente, caracterizar como copulativas aquelas orações que expressam atributo” como, por exemplo, na construção “HOJE VOCÊ BONIT@TER”²³ (tradução livre para o português: Hoje você está bonito(a)). Na perspectiva de análise tanto de Faria-Nascimento como de Lima, o sinal “ter”, na libras, representa uma dimensão do português presente também na libras, uma vez que a forma gráfica “ter”, que é do português, determina o sentido de um sinal traduzido linearmente da língua de sinais para a língua oral.

Porém, na perspectiva da interpretação transemiótica, em que se tem o translinguajamento com espaço de tradução, observa-se, em ambos os enunciados (“Sou surdo, tenho feliz” e “Nova amigos toda ter vida felicidade”), que as formas verbais destacadas expressam outro tipo de relação entre o ser surdo e a sociedade. Essas formas verbais declaram uma condição positiva, que se confirma pelo emprego das palavras “feliz”, no caso de Paulo, e “felicidade”, no caso de Mariana. Essa forma de representação do ser surdo são marcas linguísticas da escrita em português das pessoas surdas que revelam a

²³ Exemplo de Lima (2017, p. 38).

insurgência da ontoepistemologia dos(as) surdos(as) pela visibilização e assunção da transmodalidade e da transemiotividade linguísticas, como condições naturais e dialógicas das línguas dos(as) surdos(as) e dos processos de translanguajamento, como configurações das práticas sociolinguísticas naturais dos(as) surdos(as). (LIMA; REZENDE, 2019b, p. 16)

Ao se inserirem socialmente como pessoas que “têm” felicidade, Paulo (2013) e Mariana (2012) revelam uma perspectiva da pessoa surda em relação a ela mesma e que é diferente daquela tradicionalmente percebida pela sociedade “como um ser inferior, não raro considerada anormal, dependente de outras pessoas e incapaz de se prover” (NÓBREGA *et al.*, 2012, p. 672). Ainda de acordo com Nóbrega *et al.* (2012, p. 672), a “representação da normalidade/anormalidade cunhada pelo saber científico concebeu a surdez e o surdo tão somente como objeto da ciência e dos especialistas, detentores da qualificação e do mandato para descrever, classificar e intervir no chamado paciente surdo”.

Tanto Paulo (2013) como Mariana (2012) se inserem socialmente a partir de uma descrição de si como pessoas capazes, logo se verifica que ambos afirmam uma subjetividade humana da pessoa surda, que é de normalidade/igualdade na diferença, isto é, de equidade. Essa visão normal de si, embora sendo diferente, é observada na produção de Karen (2014), em (3), que se autodefine normal com base na diferença em relação à pessoa ouvinte.

(3)

Claro os surdos é capaz de fazer tudo, é inteligente, esforço fazer tudo é igual a todo ouvinte, só que não sabe falar, não ouvir e escrever bem não é só defeito, trocando as palavra. Eles crescer muito mais aprender as palavras o que é significado explicar bem claramente e só depender não conseguir descolar palavra.

(Karen, 2014)

Karen (2014) se vê como uma pessoa “capaz de fazer tudo”, “inteligente” e se “esforça fazer tudo”. Na visão dela, a capacidade, a inteligência e o esforço fazem parte do universo da pessoa surda, que é “igual a todo ouvinte”, afirmando, assim, a normalidade como plenitude da subjetividade humana. A ênfase na igualdade com a pessoa ouvinte é um contradiscurso de resistência, ou seja, é como dizer “você ouvinte está me vendo de forma equivocada”. E, ainda, ao se autodefinir “inteligente”, Karen rejeita o fato de que o “não sabe falar, não ouvir” a torna menos humana. Collins (2016, 104), que fala do lugar de existência de mulher negra, afirma que quando

mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos.

Karen (2014) fala do lugar de existência da pessoa surda e deixa evidente que o “não sabe falar, não ouvir”, no sentido físico dessas palavras, não desumaniza essas pessoas. Com base especialmente no que se discutiu na segunda parte do capítulo 1, o *falar* e o *ouvir* são aspectos considerados essenciais para a condição humana e, por isso, são habilidades que foram tornadas parâmetros de normalidade. A ideologia do *déficit* torna “anormal” a pessoa surda por conta da sua “incapacidade” física para tais habilidades. Nesse sentido, o enunciado de Karen é um enfrentamento político, sendo esta uma marca de sua autoria, associada ao universo de construção de sentido em português escrito pelas pessoas surdas. Muito provavelmente o contradiscurso de resistência em relação ao *ser normal* busca romper com o parâmetro de normalidade construído socialmente e, por isso, esse é um tópico que será retomado em pesquisas posteriores.

O enunciado (3), de Karen (2014), mostra a consciência de que o corpo surdo é também transmodalidade, pois “é igual a todo ouvinte, só que não sabe falar, não ouvir”. Entretanto, isso não quer dizer que esse corpo surdo seja desprovido de linguagem, ele se manifesta por meio de uma língua de sinais, conceituada como libras, que na visão de Carmem (2017), em (4), é uma língua que precisa fazer parte da vida da pessoa surda desde quando ela é criança.

(4)

*Os movimentos surdos, que aprender é a primeira
língua de libras, pelas as crianças a própria os surdos,
o possível que aprendermos desenvolvimentos, as várias
pelos libras (...).*

(Carmem, 2017)

Carmem (2017) traz um elemento importante e que ajuda a entender histórica e politicamente a necessidade de se estabelecer uma primeira língua para essa comunidade, da mesma forma que o é para tantas outras. Ao iniciar o texto dizendo “os movimentos surdos”, essa autora, possivelmente, expressa memórias de narrativas de significação simbólica da

comunidade surda sobre a luta pelo reconhecimento linguístico, sobretudo político das línguas de sinais. “Os movimentos surdos” resultaram em uma lei que reconhece a libras como oficial da comunidade surda e também prevê a difusão e o uso social dessa língua. Com isso, as línguas de sinais se tornaram a libras. Na visão das pessoas surdas, como Cláudia (2017), em (5), a libras representa também a língua de maior conforto linguístico.

(5)

Os surdos têm como primeira língua aquela com a qual se sentem mais à vontade, e que os ajuda a expressar melhor ideias e sentimentos: a língua de sinais brasileira (ou Libras).

(Cláudia, 2017)

Para Cláudia (2017), a língua de sinais brasileira é a língua com a qual as pessoas surdas “expressar melhor ideias e sentimentos”. Conforme afirma Cláudia, existe um jeito surdo de entender, sentir e comunicar o mundo. Esse entendimento está tanto na libras como no português, conforme veremos mais adiante nos dados (8) e (9). Mirele (2013), em (6), concebe essa língua em termos de modalidade linguística como sendo visual.

(6)

família sabe não libras comunicar como precisar frequência curioso aprender libras porque, surdo comunicar família contato libras surdo conhecer profundo possível sinal diferentes precisar importante consegue desenvolver, libras linguagem visual e surdo natural normal, família aceitar aproveitar libras importante.

(Mirele, 2013)

Na visão de Mirele (2013), a libras é uma “linguagem visual” (“libras linguagem visual e surdo natural normal”), que é natural para pessoa surda e que define uma representação social de normalidade do ser surdo. Essa visão de normalidade de si pode ser observada também na produção de Gabriela (2014), em (7), quando ela distribui o corpo surdo nos espaços sociais e chama a atenção para a necessidade de abertura das pessoas para que a língua de sinais circule nos diversos espaços.

(7)

E agora como vive de hoje o deficientes? locais, cinemas, teatros, odontólogos, rodoviários e outros locais é o mais difícil enfrentar que não tem intérprete, e qualquer lugar que seja os funcionários desses e ainda não sabe a língua brasileira de sinais, e deveria a ser obrigatório a se comunicar a pessoa deficiente, e esse desafios poderiam melhorar a qualidade da comunicação de pessoa a se repassar para o deficiente auditivo e a sociedade seja igualdade e se respeitando aos outros e seja qualquer a pessoa é! E com certeza o mundo de hoje deveria à ser igual a sociedade e não enfrentada-ria os desafios da dificuldade.

(Gabriela, 2014)

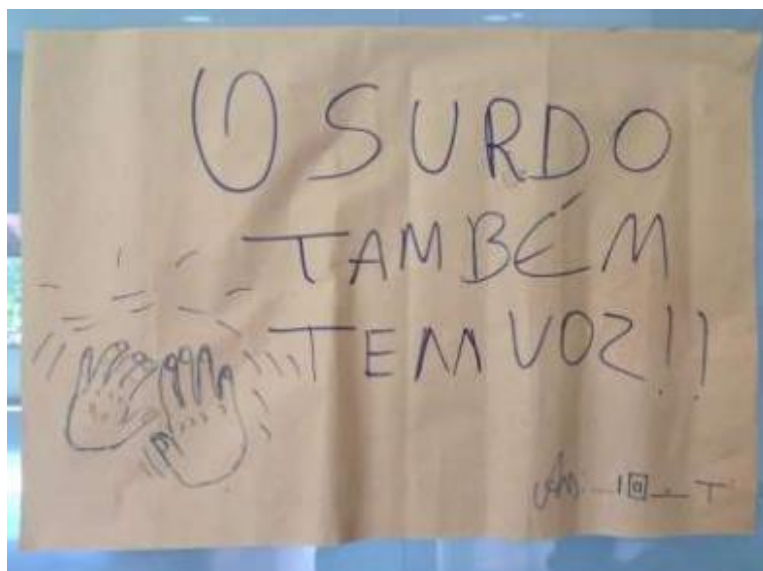
O texto de Gabriela (2014) é um “(d)enunciado”, nos termos de Conceição Evaristo (2017), em sua discussão sobre “escrivência”. Gabriela (2014) chama a atenção para o fato de uma conquista política, ou de uma política linguística, sem política pública de impacto social suficiente para transformar a sociedade não alcançar as pessoas subalternizadas no que diz respeito às relações entre elas e as pessoas ouvintes espaço dominado pela supremacia ouvintista. Elas têm sua própria língua, mas o mundo a sua volta não entende nem usa essa língua, não há intérprete.

O que entendemos, com base em Conceição Evaristo (2017), é que as teorias da enunciação, por mais avançadas e inclusivas que queiram parecer, ainda não conseguiram se desvincular da cosmovisão greco-romana: o espaço e as vozes enunciativas são os legitimados pelas instâncias oficiais de poder. A enunciação é um modo de mostrar a seleção das vozes nos espaços, mas é também o próprio modo de seleção de vozes. Grada Kilomba, em “Memórias da plantação”, discute sobre a *boca* e a *máscara* que tapa a boca, questionando e problematizando “Quem pode falar”. A autora desestabiliza o modelo convencional de pensar e interpretar a enunciação e seus elementos constitutivos. Castanheira (*Em andamento*), na mesma linha teórica, chama atenção para a relação indissociável entre o corpo, o espaço e conhecimento na construção da própria enunciação e desta construindo corpo, espaço e conhecimento, ao mesmo tempo.

Relacionando as propostas e defesas teóricas das três autoras, constatamos que quando o corpo subalternizado entra no espaço da enunciação com sua voz assertiva, conquistando o direito político à escuta, o que a enunciação constrói nunca é um enunciado, é

sempre um (d)enunciado. Por isso, nesse contexto e linha de pensamento, o que temos é (d)enunciação, mais que enunciação. O corpo subalternizado, quando tem escuta, não somente enuncia, ele denuncia, como mostra o cartaz, a seguir.

Figura 7: Cartaz afixado na parede da Faculdade de Letras da UFG em Goiânia



Fonte: Rezende (2019, p. 11)

Esse cartaz foi fixado na parte interna de um dos corredores da Faculdade de Letras da UFG durante as ocupações, em 2016, contra as medidas do governo que, entre outras ações, anunciou o corte nos orçamentos das universidades federais. O cenário político nacional motivou os(as) universitários(as) a enfrentar a estrutura do sistema – a universidade – e a transformar em um espaço para (d)enunciar. De acordo com Rezende (2019, p. 11), o enunciado do cartaz “é uma denúncia, um grito de urgência, é um chamado para outra ordem do dizer: convida a ir a outro começo, para além do Norte global, para além do corpo marcado pela *normalidade* e pelas *normas* condutoras da “neutralidade” e da naturalização do que seja “normal” e “neutro”.

Outra questão para se observarem Gabriela (2014) é a forma paradoxal como ela, ao “autodefinir” a pessoa surda (“E agora como vive de hoje o deficientes?”), situa sociolinguisticamente essas pessoas, isto é, situa linguisticamente a pessoa surda em lugares sociais (“loais, cinemas, teatros, odontológicos, rodoviários e outros locais). No primeiro caso, essa relação paradoxal, a pessoa surda rejeita o lugar de incapacidade, porém se autodefine deficiente, é, possivelmente, resultado do entrecruzamento entre a visão que a

pessoa ouvinte tem da pessoa surda e a visão que a pessoa surda tem de sino mundo não surdo. Esses olhares se cruzam gerando também conflitos que interferem no modo como os grupos subalternos se reconhecem – “polifonia ontoepistemológica” (REZENDE, 2019, p. 11).

No segundo, no espaço da (d)enunciação construído, o texto de Gabriela (2014) mostra uma força política contra as estruturas de opressão que mantêm as pessoas surdas no lugar de “deficiente”, construído pela linguagem (existe uma língua que não é falada pelas pessoas ouvintes). E, ainda, ao (d)enunciar “deveria ser obrigatório a se comunicar a pessoa deficiente, e esse desafios poderiam melhorar a qualidade da comunicação de pessoa”, Gabriela propõe a reconstrução social da imagem da pessoa surda pela linguagem, rompendo, assim, com a visão da *incapacidade linguística* que recai socialmente sobre as pessoas surdas.

Conforme se observa no enunciado de Karen (2014), discutido anteriormente em (3), o corpo surdo constrói linguagem, constrói um português, o português da pessoa surda. Na visão dessa autora, existe nesse português uma organização própria de palavras e que não é um “defeito” (“escrever bem não é só defeito, trocando as palavras”). Ao dizer “Eles crescer muito mais aprender as palavras o que é significado explicar bem claramente e só depender não conseguir descolar palavra”, Karen (2014) concebe o *português do(a) surdo(a)* como uma língua em movimento e em construção, com uma forma própria de construir sentido. Para Júlia (2014), em (8), esse português expressa um “jeito verdade” de ser. Esse um “jeito verdade” de ser é o modo de construção de sentido próprio da pessoa surda, são as marcas de sua autoria. Resta, entretanto, nomear essa autoria enunciativa que se caracteriza pela “(d)enunciação” ou pela “(d)enunciatividade”.

(8)

*Carta é importante o desenvolvimento as palavras e a
escreva jeito idéia escrevo é bom verdade porque ler muito
estudar futuro vai trabalho também faculdade esforço por
carta é importante aprender consegue bem.*

(Júlia, 2014)

Ao dizer “desenvolvimento as palavras e a escreva jeito idéia escrevo é bom verdade”, Júlia (2014) expressa um “jeito” de pensar (“ideia”), ou seja, de ser em português, que é autêntico (“é bom verdade”). Nesse enunciado, podemos entender que, na percepção da

autora, linguagem e epistemologia são vinculadas, por isso, há um português do(a) surdo(a), por isso, esse português é diferente e tem direito de ser diferente.

É Laura (2014), em (9), que nomeia o português da pessoa surda, confirmando sua existência e fortalecendo a especificidade da (d)enunciação do(a) surdo(a) por meio do português escrito. O português do(a) surdo(a) é a “língua liminar” que expressa as práticas sociais da pessoa surda na forma escrita. Por isso, Laura nomeia essa língua de “língua português de sinais”:

(9)

A pessoa surda contar de história quando as surda é a para na língua de sinais se aprendeu a viver entre os surdos e muitos nós fazemos convívio com ouvintes muito aprendeu a língua português de sinais, a pessoa surda sempre comunicação com os pessoa ouvintes se entendeu consigo a língua de sinais mas a para, pessoa surda é muito um importante o futuro que vida história mas a pessoa surda contato o comunicação os surdos.

(Laura, 2014)

A “língua português de sinais” é o corpo surdo como uma semiose em movimento de travessia entre dois mundos (ver a ilustração desse movimento na figura 8, a seguir). Laura concebe a “língua português de sinais” como língua(s) que emerge da convivência entre pessoas surdas e pessoas ouvintes (“e muitos de nós fazemos convívio com ouvintes muito aprendeu a língua português de sinais”). Assim, ela evidencia o que Mignolo (2003, p. 371), com base em Anzaldúa, define como “bilinguajar o amor”, que “é o horizonte utópico final para a libertação de seres humanos envolvidos em estruturas de dominação e subordinação além de seu controle”.

A nomeação “língua português de sinais” provoca, conforme discute Lima e Rezende (2019a, p. 340), “um dissenso frente ao português, língua oral e idioma oficial da nação” e coloca a língua de sinais para desestabilizar o poder colonial do português. Se, por um lado, mantém-se a colonialidade da linguagem pelo fato de o nome da língua carregar em si os valores das ideologias linguísticas coloniais por meio da expressão “língua português”; por outro, inserir a palavra “sinais” no nome “língua português de sinais” representa um enfrentamento político, linguístico e epistêmico que visa trazer as línguas de sinais e seus/suas falantes para um espaço de coexistências sociolinguísticas. Assumir a importância da

coexistência de realidades por meio da linguagem é, conforme já posto na seção 2.1.3, declarar a consciência política de que “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANON, p.50).

Uma vez nomeado (“língua português de sinais”), portanto, instaurado como língua de um grupo (língua escrita da comunidade surda brasileira) e definida sua função social (“bilinguajar o amor”), o português do(a) surdo(a) está dado à existência. Gabriela (2014), em (10), traduz para a “língua português de sinais”²⁴ sua função social elementar, o que é “bilinguajar o amor”, no contexto da pessoa surda:

(10)

Para atender o deficiente auditivo é preciso ter um intérprete de libras e com amor e profissional na área e que saiba a língua brasileira de sinais e acompanhamento o desenvolvimento da pessoa deficiente e que possa aprender e aperfeiçoar o conhecimento de palavra da língua português, geralmente se adaptando com a dificuldade de começo e até na escola e ao mesmo tempo aprendendo e o conhecimento de palavra da língua português.

(Gabriela, 2014)

Na produção de Gabriela (2014), as pessoas ouvintes mencionadas por ela “intérprete de libras” e “profissional na área e que sabe a língua brasileira de sinais” estão em movimento de travessia entre duas línguas (a libras e o português). O “amor” aparece no texto, funcionando como ponto de encontro entre quem quer habitar duas línguas. O(A) ouvinte sabe libras e a língua oral, o português, portanto, é preciso a participação dele(a) no “aperfeiçoar o conhecimento de palavra da língua português”. Essa autora também reforça a ideia de que a pessoa surda é sujeito de oralidade e reconhece que a escola tem um papel importante no processo da palavra (“aprendendo e o conhecimento de palavra da língua português”).

Retomando Conceição Evaristo (2017), da mesma forma que a escrita não se opõe à oralidade e essa é a base teórica de nossa concepção de letramento, a percepção de Gabriela nos permite inferir que o universo visuo-espacial que envolve sociolinguisticamente a pessoa

²⁴ O que venho denominando *português do(a) surdo(a)*, neste texto, passa a partir de agora, por ter sido nomeado por uma surda, a ser chamado de “língua português de sinais” (LAURA, 2014).

surda não a opõe nem exclui do universo oralizado. As pessoas ouvintes, em outros termos, também são sujeitos sociolinguisticamente visuais e especializados, dependentes de sinais. Se nós não hierarquizarmos a realidade, as oposições perdem o sentido e a razão de ser, defende Evaristo.

De acordo com Beatriz (2017), em (11), a pessoa surda tem “força de vontade” para aprender o português.

(11)

Esses governantes colocam os profissionais que sabem pouco, só para os alunos surdos não ficarem sem as aulas, isso é muito preocupante. Nem todos os surdos tem condições de pagarem uma escola particular e tem muita força de vontade de aprenderem o português escrito, esses governantes precisam investir mais na Educação do Brasil.

(Beatriz, 2017)

Beatriz (2017) apresenta uma postura crítica em relação ao paradigma de educação escolar da pessoa surda e denuncia a negligência do Estado no que se refere à educação pública de qualidade para os(as) alunos(as) surdos(as) (“Esses governantes colocam os profissionais que sabem pouco, só para os alunos surdos não ficarem sem as aulas, isso é muito preocupante”). Beatriz deixa clara a sua percepção de que a forma como as pessoas surdas são inseridas no contexto da educação escolar faz parte de um projeto neoliberal de educação diferenciada. E, diante dessa percepção, ela faz um apelo: “tem muita força de vontade de aprenderem o português escrito”. A força de vontade de que Beatriz (2017) fala deixa evidente que essa língua está na pessoa surda e faz parte do cotidiano dela. Essa autora finaliza o seu texto falando dos benefícios de uma educação de qualidade para a pessoa surda.

(12)

Se os nossos governantes preocupassem em investirem mais na Educação, teriam muitas melhorias para os alunos surdos, são capazes, eles seriam mais felizes e aprenderiam muito mais, pois sentem mais a vontade, a comunidade surda é importante, é também ajudam a expressarem melhor suas idéias, opiniões,

etc.

(Beatriz, 2017)

Além de reforçar o argumento de que as pessoas surdas “são capazes”, Beatriz (2017) menciona outros dois elementos importantes nessa análise, que são o fato de se “sentirem mais a vontade” e a facilidade que teriam para “expressarem melhor suas idéias, opiniões”. Esses dois elementos estão relacionados à segurança linguística que se pode sentir por meio da linguagem, pois de acordo com Calvet (2002, p. 72), “fala-se de *segurança linguística* quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar, quando consideram *sua* norma *a* norma”.

No entanto, quando a escola não entende a “língua português de sinais” e tenta impor outra língua, ela negligencia a pessoa surda no seu direito de ser um sujeito de oralidade e o sentimento diante da língua colonial imposta será sempre o de incapacidade, gerado pela “insegurança linguística”, que na visão de Calvet (2002, p. 72), é “quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizado e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam”.

Ao se observar as produções de Karen (2014), em (3), quando ela menciona “escrever bem não é só defeito, trocando as palavras”; de Júlia (2014), em (8), ao defender que “as palavras e a escreva jeito escrevo é bom verdade”; e de Laura (2014), em (9), que concebe a língua oral da pessoa surda como “língua português de sinais”, verifica-se que o translanguajamento não está preso a uma gramática e não é a combinação de gramáticas diferentes. Para essas autoras, o translanguajamento está em travessia em uma geopolítica fluida, em movimento. Nessa lógica, a “língua português de sinais” não só reposiciona politicamente as línguas das e as pessoas surdas no cenário linguístico, como também mostra que esse cenário não é monolíngue. Ele é bi-linguístico/modal e as práticas são sempre translinguísticas e transmodais.

Nesse sentido, entender a “língua português de sinais” como sendo um jeito verdadeiro de expressão escrita em português é compreender a pessoa surda no universo da oralidade, é compreender “Glória Anzaldúa, nos Estados Unidos, cuja força sedutora é a força do bilinguajamento, definido como o ‘viver-entre-línguas’ e não apenas um exercício estético bilíngue” (MIGNOLO, 2003, p. 359). A inscrição da “língua português de sinais” no corpo surdo é um “estilo de vida dentro de um mundo transnacional, como projeto educacional e

epistemológico” (MIGNOLO, 2003, p. 359), que rompe com a estrutura do poder hegemônico do euro-ouvintismo sobre as pessoas surdas e suas línguas.

Ao desestabilizar onto e epistemologicamente a pessoa ouvinte, ela “começa a ter menos controle sobre você [pessoa surda]. E quando isso acontece, começa a abrir espaços para a mudança” (MCCLEARY, 2003, p. 3). Nas práticas escritas observadas nessa pesquisa, o olhar de igualdade, que pressupõe a normalidade, para a pessoa surda se mostra uma das mudanças mais emergentes, conforme se observa na expressão de Karen (2014) em (13).

(13)

Eu acredito que os surdos desenvolvimento isso é muito importante comunicar de tudo é capaz, não pode preconceito ou surdos, não faça diferença com ouvinte e surdo, tudo igual. Por isso é cultura dos surdos.

(Karen, 2014)

Esse texto apresenta um apelo, no espaço de (d)enunciação, da autora (“não faça diferença com ouvinte e surdo, tudo igual”) para que não se crie uma relação superioridade/inferioridade porque surdos(as) e ouvintes são seres sociais potencialmente iguais, desde que reconhecida e considerada a particularidade do ser surdo (“por isso é cultura dos surdos”). Karen (2014) deixa evidente, por meio da escrita em português, que também não concebe diferenças culturais entre surdos(as) e ouvintes, senão entende que existem canais distintos para a compreensão e para a expressão linguística dos mundos, que são as realidades tanto das pessoas surdas como das pessoas ouvintes. Porém, ao concluir o enunciado com “Por isso é cultura dos surdos”, Karen confirma a autodefinição e a autoavaliação surda feita por Perlin (2004, p. 74) em defesa da cultura surda como um ato político de enfrentamento da cultura hegemônica. Para essa autora, existe

uma cultura hegemônica e, se essa cultura toma para si a tarefa de escrever a outra cultura surda e dizer como a outra supostamente é, corre o risco de colocar a cultura surda sob posições próprias – por exemplo, o surdo não oraliza, não sabe escrever – ou mesmo incluir estereótipos, conceitos que encapsulam aspectos culturais, ou ainda propor a presença de culturas híbridas.

Observa-se que a forma como Karen (14) se autodefine e se autoavalia, “negociando” a cultura surda como um espaço de resistência, está relacionada à dimensão epistemológica do ser surdo na interpretação transemiótica das práticas sociolinguísticas expressas em português escrito. Na 3.1.3, mencionei a dificuldade que ainda tenho para

entender as nuances culturais que envolvem a expressão “cultura surda”; e que, por conta da minha limitação nesse campo teórico, não trabalharia com a noção de cultura surda como um dos conceitos que permeiam esta pesquisa e optaria por utilizar “epistemologia surda”.

Ao iniciar o texto, conforme discutido em (3) e retomado a seguir como (14), Karen (2014) estabelece a igualdade como um princípio da diferença, que permeia tanto a pessoa surda como a pessoa ouvinte. A forma como a autora faz isso parece romper com uma lógica de que surdos(as) e ouvintes pertencem a universos culturais distintos.

(14)

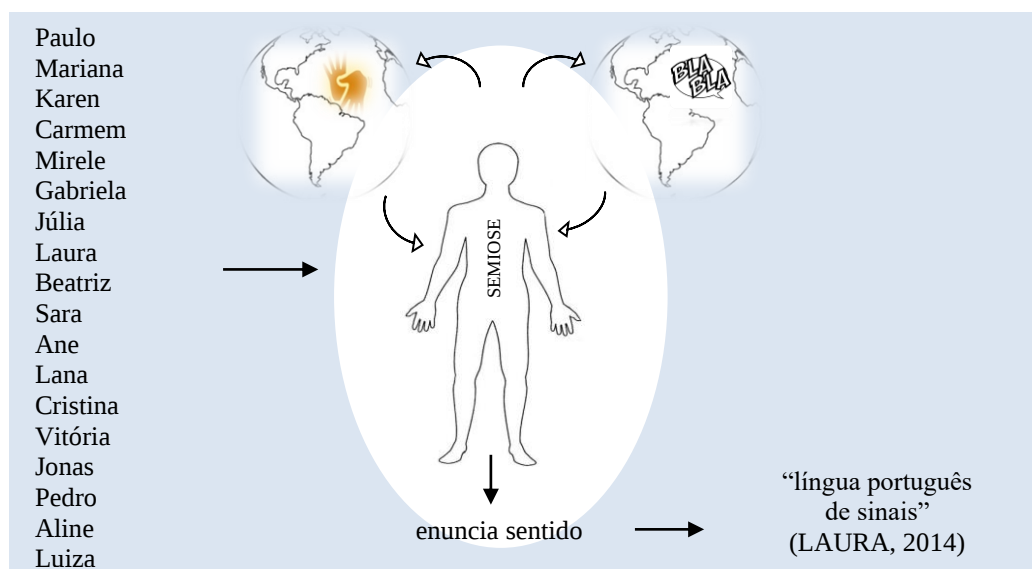
*Claro os surdos é capaz de fazer tudo, é inteligente, esforça
fazer tudo é igual a todo ouvinte, só que não sabe falar, não ou-
vir e escrever bem não e só defeito, trocando as palavra. Eles
crescer muito mais aprender as palavras o que é significado
explicar bem claramente e só depender não conseguir descolar
palavra.*

(Karen, 2014)

Ao mencionar que “os surdos (...) é igual a todo ouvinte”, a autora concebe princípio de igualdade como a capacidade de ser e estar no mundo, de desempenhar atividades, enfim, à capacidade para se ter um papel social e que os papéis sociais podem ser os mesmos para surdos(as) e ouvintes. Em seguida, Karen apresenta o “não sabe falar, não ouvir” como um traço que diferencia minimamente, que assim pode ser interpretado por conta do uso do moderador discursivo “só que”, a pessoa surda da pessoa ouvinte.

E ainda, ao ressaltar que “escrever bem não e só defeito, trocando as palavras”, Karen (2014) demonstra que a forma como ela escreve em português é o modo como ela sente o mundo em português e que isso não é um “defeito”. Essa perspectiva da autora mostra a necessidade de se fazer uma leitura dos espaços de significação de mundo na interlíngua, demonstrado no quadro 1, pela transemiótica. Como se pode notar na figura 8, a seguir, a interpretação transemiótica tem como base as dimensões ontológica e epistemológica do ser surdo. Esse quadro segue sendo reinterpretado no decorrer das discussões deste capítulo.

Figura 8: A ontoepistemologia surda como base da interpretação transemiótica



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Dois elementos que podem inicialmente ser observados nessa representação são, primeiro, a ruptura com as bordas que estabelecem os limites entre os diferentes espaços (base, intermediário e fim) de significação na interlíngua e, segundo, a relação hierarquizante entre língua “fonte” (libras) e língua “alvo” (português), demonstrada no quadro 1. Na perspectiva da transemiótica é colocado um corpo surdo que rompe com as linhas fronteiriças e com a relação hierarquizante, ou seja, um corpo fora do enquadramento (*frame*) da lógica de racionalidade euro-ouvintista que estabelece uma língua, que não é da pessoa surda, como espaço idealizado para a pessoa surda.

Na imagem do quadro, as setas colocam o corpo – Paulo, Mariana, Karen, Carmem, Mirele, Gabriela, Júlia, Laura, Beatriz etc. – em movimento para e entre dois mundos (na perspectiva do(a) leitor(a)), à esquerda do corpo, um mundo epistemologicamente visual e, à direita, um mundo oral). Essa representação indica a dimensão ontológica do ser surdo(a) na perspectiva da transemiótica, uma vez que ela situa um corpo que está/é entre mundos. Conforme se observou no enunciado de Laura (2014), discutido anteriormente e reproduzido a seguir como (15), existe na perspectiva da pessoa surda a consciência de que o corpo ouvinte também está inserido no processo de travessia entre mundos.

(15)

A pessoa surda contar de história quando as surda é a para na língua de sinais se aprendeu a viver entre os surdos e muitos nós fazemos convívio com ouvintes muito aprendeu a língua português de sinais, a pessoa surda sempre comunicação com os pessoa ouvintes se entendeu consigo a língua de sinais mas a para, pessoa surda é muito um importante o futuro que vida história mas a pessoa surda contato o comunicação os surdos.

(Laura, 2014)

Ao dizer “muitos nós fazemos convívio com ouvintes”, Laura (2014) deixa evidente a consciência de uma ontoepistemologia ouvinte que também está em movimento entre mundos, ou seja, surdos(as) e ouvintes compartilham entre si suas realidades sociolinguísticas. A “língua português de sinais” é, portanto, a nomeação dada por Laura (2014) para o encontro entre essas duas realidades (surda e ouvinte). Do convívio “com ouvintes muito aprendeu a língua português de sinais”, bem como “a pessoa surda sempre comunicação com os pessoa ouvintes se entendeu consigo a língua de sinais”.

E, ainda, parece existir uma equação lógica para Laura (2014) em que o português está também para a pessoa surda como a língua de sinais está para a pessoa ouvinte. Essa equação revela que existem

Muitas nuances ontoepistemológicas em coexistência, com conflitos, com confrontos, com harmonias, nas travessias cosmológicas, no mundo. Nessa polifonia ontoepistemológica, com muitas partes em luta, em disputa por espaço, constituindo outros espaços, a racionalidade euro-moderna ocidental sempre tentará se impor como a única válida, como o *todo*. (REZENDE, 2019, p. 11)

Na polifonia ontoepistemológica que envolve pessoas ouvintes e surdas, logo línguas orais e línguas de sinais, a racionalidade euro-ouvintista luta para impor o jeito ouvinte de ser e de pensar, bem como os princípios da oralidade como forma única de percepção e de expressão de mundo. Esses conflitos constroem a posição social de subalternidade para a pessoa surda. Sara (2014) expressa, em (16), como ela se sente em meio aos possíveis conflitos nas travessias cosmológicas.

(16)

O amor é mundo o família o com sempre que se do amigos o dos dia outro lá entendi no pessoa surda conhecer bem

*e o quanto ele é importante o precisar
com outros pessoas mostre ouvintes me
deixa assustada.*

(Sara, 2014)

Considerando que “família” e “amigos” podem ser universos, predominantemente, ouvintes, Sara (2014) retrata, a partir desses termos, a polifonia ontoepistemológica que envolve pessoas surdas e ouvintes. Essa autora deixa evidente ainda que as travessias cosmológicas entre esses dois grupos são permeadas por harmonias (“O amor é mundo”), mas também é uma zona de conflito e de susto (“ouvintes me deixa assustada”). Embora exista “amor”, a fala de Sara a situa em um lugar que evoca dor (susto). De acordo com Kilomba (2016, p. 8), “falar sobre essas posições de marginalidade evoca dor, desapontamento e raiva. Elas são reminiscências dos lugares que nós ‘difícilmente podemos entrar’, ‘os lugares em que nem podemos chegar’ assim como ‘não podemos permanecer’”.

A produção de Vitória (2013), em (17), apresenta outras nuances ontoepistemológicas que coexistem nas travessias cosmológicas.

(17)

*O medo é um obstáculo, o qual devemos leva a
serio, pois sem medo não chegamos a lugar nenhum,
ele nós faz a encherar que nem tudo esta pedido, que
nessa vida a solução para tudo basta sermos mais
forte que o nosso medo, com as dificuldade que a vida
nós dar a todo momento, desafios novos, o diferente
faz com que o medo surti com força, pois ele está presen-
te em todos os momentos das nossas vidas, seja em momentos
felizes ou tristes. O medo de tenta algo novo sempre vai ser
uma consequência da vida.*

(Vitória, 2013)

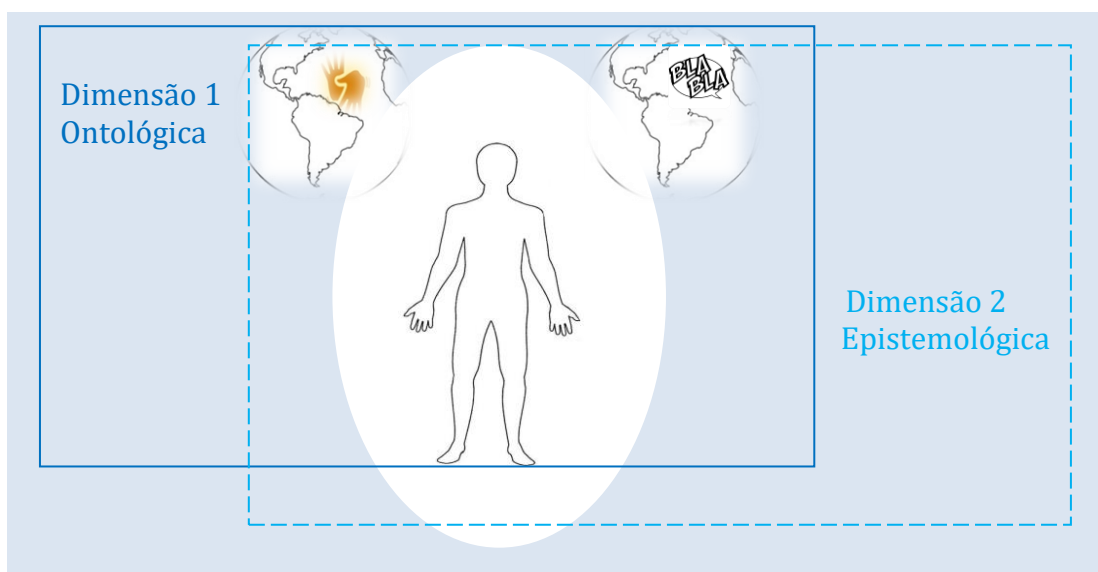
Embora na produção de Vitória (2013) tenha elementos de um discurso fático comumente direcionado às pessoas surdas de que precisam enfrentar e vencer as desigualdades sociais (é preciso ser forte), ela não apresenta o medo (como uma fragilidade) nem a necessidade de enfrentamento (como uma atitude) como questões exclusivas do universo da pessoa surda. Vitória deixa subtendido que o medo está presente no cotidiano de

qualquer pessoa (“O medo de tenta algo novo sempre vai ser uma consequência da vida”). Ainda para essa autora, por ser o medo um sentimento comum a todas as pessoas, é necessário enfrentá-lo (“que nessa vida a solução para tudo basta sermos mais forte que o nosso medo”). Ao escrever sobre o medo, Vitória (2013) demonstra uma atitude de enfrentamento, pois conforme visão de Glória Anzaldúa (2000, p. 234) “escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles. O medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas”.

Com base nos exemplos discutidos até aqui retoma-se oportunamente a imagem do figura 8 para reiterar o entendimento do corpo surdo como uma semiose, assim como o corpo da pessoa ouvinte o é. Conceber o corpo surdo como uma semiose significa compreender que é esse corpo que vivencia experiências de sentimentos com relação aos mundos, sendo, portanto, esse corpo o único capaz de expressar o que verdadeiramente sente nesses mundos, ou seja, o único capaz de produzir sentido. Essa representação indica a dimensão epistemológica do ser surdo(a) na perspectiva da transemiótica, uma vez que ela situa um corpo que produz sentido das práticas sociolinguísticas expressas em português escrito pelas pessoas surdas.

Conforme representado na figura 9, a seguir, na perspectiva desta pesquisa, a transemiótica é fundamentalmente a ontoepistemologia surda em movimento *trans*(linguístico/modalidade/semiótico) no processo de significação de mundo por meio da linguagem.

Figura 9: Corpo surdo e movimento *trans*(linguístico/modalidade/semiótico)



A leitura semiótica desse corpo no espaço reitera, portanto, que a dimensão ontológica da interpretação transemiótica significa um corpo surdo em travessia entre dois mundos. Esse corpo surdo está entre dois mundos. Esse corpo surdo é dois mundos (dimensão 1). Na dimensão epistemológica, existe um corpo surdo que enuncia sentido em/entre dois mundos. Esse corpo surdo está entre duas, ou mais, formas de expressão de mundo (línguas) (dimensão 2). Esse corpo surdo é duas, ou mais, formas de expressão de mundo. Esse corpo é “língua português de sinais” (dimensão 1 + dimensão 2 = ontoepistemogia surda). De acordo com Lima e Rezende (2019b, p.16),

dada a ontoepistemologia dos(as) surdos, a multimodalidade da libras e as práticas sociolinguísticas translinguajadoras e transmodalizadoras dos(as) surdos(as), nas fronteiras sociolinguísticas, é possível promover a decolonialidade do poder, do saber e da linguagem no processo de letramento dos(as) surdos(as), porque ocorre, nessa complexidade sociolinguística, inevitavelmente, a ruptura com o racionalismo científico (linguístico e epistêmico) eurocêntrico.

O padrão hegemônico da língua oral ao classificar como deficitária a “língua português de sinais” do Paulo, da Mariana, da Karen, da Carmem, da Mirele, da Gabriela, da Júlia, da Laura etc. não se dá conta de que o corpo surdo de quem enuncia é parte do constante processo de travessia entre mundos (translinguajamento). Esse corpo é o espaço de onde se produz sentido no que ele escreve em português, e ele faz da “língua um objeto não mais controlado e contido dentro de uma gramática, mas do linguajamento (bilinguajamento) [translinguajamento] encrustado em seu corpo (MIGNOLO, 2003, p. 343-344).

4.3 Euro-ouvintismo e o ontoepistemicídio

Ao atravessar as realidades surdas o euro-ouvintismo desconsidera as dimensões onto e epistemológica do ser surdo, promovendo, assim, o ontoepistemicídio. No contexto desta pesquisa, configura-se ontoepistemicídio toda e qualquer forma de violência, seja ela simbólica ou física, contra o jeito surdo de ser e estar no mundo. Entre formas de violência ontológica contra a pessoa surda está a “cissiparidade” da pessoa surda que, conforme se discutiu na primeira parte do capítulo 2, significa que para ser considerada humana é preciso que a pessoa surda seja mais ouvinte e menos surda. No que se refere à violência epistêmica, está o enquadramento da pessoa surda nos princípios grafonológicos do português da matriz curricular.

Conforme se discutiu na seção anterior, as produções escritas das pessoas surdas deixam evidente uma visão de si que ressalta as suas capacidades e as suas potencialidades. No entanto, verifica-se também que essas produções expressam marcas de que existe um atravessamento dessa visão pelo euro-ouvintismo, conforme se observa na produção de Karen (2014), em (18).

(18)

A família sempre dá o apoio tudo para surdo, quer muito crescer coisa boa qualidade ter estudar para presta o vestibular, o trabalho ensinar o alívio e criança, aprender o língua isso é o próprio cultura dos surdos. Amigo ouvinte é bom ajudar bem crescer os surdos, as vezes ouvintes pensa não se importar ou interessante com surdo, porque surdo não capaz de fazer tudo como igual ouvinte .

(Karen, 2014)

Na percepção de Karen (2014), as pessoas surdas são, “as vezes”, atravessadas pelo olhar da pessoa ouvinte e vistas “como não capaz de fazer tudo como igual ouvinte”. Nesse atravessamento, a representação social da pessoa ouvinte e da pessoa surda é construída a partir do parâmetro normalidade (capacidade) e anormalidade (incapacidade), considerando, entre outras questões, o domínio do português. Observe-se o enunciado de Pedro (2016), em (19).

(19)

Educação os alunos na escola ou associação surdos por causa sentimento dele o diferente e o conhecimento do português pouco de sinais a prática à aprender o porquê ouvinte o escrito Língua portuguesas perfeito o conhecimento do que o depende é objeto adequado opinião, percebeu algum do formar a entrar na faculdade dificuldades.

(Pedro, 2016)

Na visão de Pedro (2016), o espaço de educação escolar da pessoa surda a torna “diferente” (“Educação os alunos na escola ou associação surdos por causa sentimento dele o diferente”). Para Pedro, o se sentir diferente é motivado pelo pouco domínio que a pessoa tem

do português (“o conhecimento do português pouco de sinais”) em comparação ao domínio “perfeito” dessa língua por parte da pessoa ouvinte (“ouvinte o escrito Língua portugues perfect o conhecimento”).

As consequências desse atravessamento são as “ausências” criadas nas pessoas surdas. A deficiência é, possivelmente, a face mais cruel das “ausências”, uma vez que ela é a base de sustentação da política da subalternidade. Conforme se observa nas produções de Cristina (2017), em (20), e de Gabriela (2014), em (21), a deficiência constitui um *frame* para o enquadramento da pessoa surda.

(20)

Educação inclusão do Brasil de deficiências dos surdos, começar a vários anos antigamente. Como faltar desenvolver ter estímulo de inclusão na escola dos surdos. Teve promover.

(Cristina, 2017)

(21)

Atualmente o Brasil todo tem vários tipos de pessoas deficientes inclusive parcial, é bastante que hoje é o mundo tem o modo de pensar, agir e refletir que a sociedade é desigualdade e preconceito, os desafios é bem maior para enfrentar ou seja que não estão preparado e a dificuldade vem da família que são deficientes a enfrentar os desafios e que não foi adaptados pela família.

(Gabriela, 2014)

Na visão de Cristina (2017), a educação considera deficiente a pessoa surda há tempos (“Educação inclusão do Brasil de deficiências dos surdos, começar a vários anos antigamente”). Nesse sentido, cabe aqui pressupor que a deficiência, pensando especialmente na pessoa surda, é um *frame* construído socialmente e que a escola é possivelmente um dos contextos que mais colabora para enquadrar as pessoas surdas nele. Conforme se discutiu na primeira parte do capítulo 1, o *déficit* é uma ideologia linguística colonial que se estende e torna os(as) surdos(as) pessoas de linguagem incompleta e deficitária.

Gabriela (2014) fala de uma percepção geral sobre as “pessoas deficientes” e que estão socialmente subclassificadas, existindo, “inclusive”, aquelas que são “deficientes

parciais”. Nas propostas de classificação das deficiências, a deficiência parcial ou leve geralmente mantém a pessoa próxima ao parâmetro de normalidade. No entanto, entre a normalidade e anormalidade existe a linha da “diferença colonial” que, neste caso, separa quem tem deficiência de quem não tem. O grau de deficiência determinará a proximidade da pessoa com relação a essa linha.

Conforme se discutiu na seção 2.1.3, existe uma distribuição das pessoas surdas em diferentes categorias com base na sua capacidade para a linguagem oral. Se a perda auditiva não interfere na “aquisição normal” da língua oral, a pessoa tem surdez leve. Quando a perda auditiva impede a pessoa de “adquirir a língua oral”, ela tem surdez profunda. Nessa lógica, a pessoa com deficiência profunda está mais distante da língua que separa “normal” de “anormal”, e quanto mais longe mais anormal. A produção de Mariana (2013), em (22), mostra o quanto a diferença colonial reforça a deficiência por meio da língua e a consequência dessa “anormalidade” é o isolamento.

(22)

A usa o amigo na sozinho a casa. Porque não encontra fica difícil triste como cominação sua vida os amigos ter problema não contrato fica casa. Está não desenvolvimento cominação sentimento falta o pessoa longe de conversa coisa vida.

(Mariana, 2012)

Mariana (2012) narra sobre o sentimento de solidão que ela vive em casa o que a impede de “conversa coisa vida”. De acordo com Perlin e Strobel (2008, p. 5), na antiguidade, “os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua ‘anormalidade’”. O enunciado de Mariana mostra que esse isolamento hoje existe em casa.

Retoma-se o enunciado de Gabriela (2014), em (21), para discutir sobre a forma como faz relação entre os “vários tipos de pessoas deficientes” e o “modo de pensar, agir e refletir que a sociedade é desigualdade”. Existe textualmente uma tentativa da autora de conceber “deficiente” como um “modo de pensar, agir e refletir” não aceito socialmente. Essa concepção rompe com a consistência da incapacidade, da incompletude do corpo surdo,

criadas e sustentadas pelo euro-ouvintismo. Na perspectiva da deficiência, as pessoas surdas são tornadas sujeitos “de dificuldade”, conforme se observa nos enunciados de Ane (2017), em (23), e de Lana (2017), em (24).

(23)

*Eles observando o surdo tem dificuldade para
para português o escrito mais ensinar continuando
é o esforço na frequentam para escola é disciplina
entender
É complica o escrito do surdo e a professora
ajuda do que estuda a prática escreve de porque
não entender, agora conseguir de português do ensino
médio até acabou já formatura é o surdo está feliz.*

(Ane, 2017)

(24)

*Os surdos tem muitas dificuldades de escrever e ler
português e que não sabe de ler e escrever que
a escolas bilíngues vai ensinar escrever, ler e libras
para aprender melhorar.*

(Lana, 2017)

Ane (2017) evidencia como a escola convence a pessoa surda de que a dificuldade está nela, individualmente – no indivíduo – e é sua responsabilidade, e de que o seu português escrito é deficitário (“É complica o escrito do surdo”), é a lógica da “culpabilização da vítima” e da individualização do que é sistêmico. Essa consciência é construída nos(as) alunos(as) surdos(as), e em tantos(as) outros(as), por meio de políticas educacionais e de práticas de ensino de línguas que nivelam as práticas sociolinguísticas em português. Assim, as práticas sociolinguísticas dos(as) surdos(as) têm por base o que se espera do(a) aluno(a) ouvinte, conforme discutido neste trabalho. Lana (2017), ao afirmar em sua produção que “os surdos tem muitas dificuldades de escrever e ler”, reforça a consciência construída na pessoa surda de que o seu português é deficitário.

O enunciado de Jonas (2014), em (25), mostra também que foi construída na pessoa surda uma concepção do que é escrever bem.

(25)

E eu amam todo familiares e minha irmã ela e surda e muito linda, e sou importante para ela, e vou cuida muito dela, e ela gosta de estudar e inteligente e saber palavras bonitam, ela chama Xxxx, e você Xxxx e minha melhores irmã surda de todo e gosto muito de você e as familiares e os amigos e todo momentos que você foi importante pra mim e dá minha vida.
(...)

(Jonas, 2014)

Jonas (2014) demonstra o carinho e o cuidado que ele tem pela família, especialmente pela irmã, que também é surda, e relaciona a inteligência da irmã com o conhecimento e o domínio de palavras bonitas (“e inteligente e saber palavras bonitam”). O discurso desse autor comprova que a escola mantém um modelo canônico de língua, baseado na capacidade de escolhas de palavras bonitas. Esse modelo da semiótica lírica camoniana (corpo e língua de Camões) torna a escola um espaço de garantia de ascensão social, conforme se observa no enunciado de Ana Paula (2017), em (26).

(26)

Nas escolas onde tem o ensino médio é importante para ter o acesso a faculdade. Portanto o ensino médio necessita de melhoria para que o surdo possa conquistar a vitória de estar em outra etapa da vida .

(Ana Paula, 2017)

Na visão de Ana Paula (2017), chegar ao nível superior de escolarização representa uma ascensão social importante e almejada pela pessoa surda (“para que o surdo possa conquistar a vitória de estar em outra etapa da vida”), o que significa que é preciso estar na escola e cursar o ensino médio (“escolas onde tem o ensino médio é importante para ter o acesso a faculdade”). Com isso, a escola é tornada o lugar onde as pessoas surdas precisam estar, conforme se observa no enunciado de Marli (2014), em (27).

(27)

A seu amigas professor ajudar famor mas como escolar, nós todo. É um mulhar escalar estuda nós improtante vida

*muito. A futuro com como você marando mas ela não
poder vidas. Eu uma futuro quero gostar escolar es-
tuda tudo improtante todo.*

(Marli, 2014)

Marli (2014) reproduz o discurso de que estudar é muito importante para a vida (“escalar estuda nós improtante vida muito”). Conforme se discutiu na segunda parte do capítulo 1, a escola é a promessa de um futuro supostamente melhor e diferente para as pessoas historicamente subalternizadas. Nessa lógica, o português da escola passa a fazer parte de uma expectativa de futuro melhor para a pessoa surda, conforme se observa nas produções da Aline (2017), em (28).

(28)

*Melhor que bom sempre dias também vai para
colégio novo aluno o surdo por feliz muito capaz estudar mu-
ito português melhor importante é esforça tem sonho o futuro
gosto coisas das livros muito, mas ai ele é o surdo já
possui foi estudar é legal.*

(Aline, 2017)

Aline (2017) acredita que a concretização do sonho futuro dependerá do português que ela aprender (“português melhor importante é esforça tem sonho o futuro”). Conforme discute Mignolo (2003, p. 347), “o uso da língua, como instrumento de dominação, a constrói como objeto de desejo, já que a educação e a literalidade nas colônias baseiam-se no modelo e na história do império”. O português da escola passa, portanto, a objeto de desejo do(a) surdo(a), conforme se observa na produção de Ana Paula (2017), em (29), e de Beatriz (2017), apresentada e discutida no exemplo (11) e parcialmente reproduzida a seguir como (30).

(29)

*Portanto, Sr. Presidente considera que o surdo precisa
conhecer a língua portuguesa, porém sei que a maio-
ria por ser nativa de seus pais surdos, nasceu, cresceu,
sabendo só Libras. Então necessita cobrar das escolas
a língua portuguesa de todas formas.*

(Ana Paula, 2017)

(30)

Nem todos os surdos tem condições de pagarem uma escola particular e tem muita força de vontade de aprenderem o português escrito, esses governantes precisam investir mais na Educação do Brasil.

(Beatriz, 2017)

Ambas reconhecem a necessidade e a importância de aprender o português (“o surdo precisa conhecer a língua portuguesa”, Ana Paula (2017); “tem muita força de vontade de aprenderem o português escrito”, Beatriz (2017)) e clamam ao poder público essa garantia. Esse é também um (d)enunciado da falta de políticas públicas para educação linguística dos(as) surdos(as) na escola pública, que lhes possibilitem uma eficiente aprendizagem do português. Esses enunciados pressupõem que a relação entre o português da escola e a comunidade surda se dá por meio dos discursos de garantia de uma carreira profissional e de ascensão social. Percebe-se, portanto, o português da matriz curricular como língua colocada em um movimento dialético, ou seja, essa língua é instrumento de exclusão e, ao mesmo tempo, um instrumento de inclusão, isto é, de ascensão social.

Com base nas tantas vozes surdas aqui enunciadas, presume-se que a educação, por meio da escola, é a teoria geral que garantirá às pessoas letradas melhores condições sociais, uma vez que ela prepara para a “vida”, que na racionalidade moderna significa se preparar para o mercado de trabalho. É preciso, portanto, estar na escola. Porém, é também nesse lugar que são estabelecidas as fronteiras geopolíticas, conforme se observa na produção de (2017), em (31).

(31)

O surdo frequentem na escola do ensino médio para alunos que entram de sala todas as cadeiras são alunos é ouvintes muitos falam barulho na sala um surdo está silêncio, quando a professora no entrou e os alunos prestam atenção apareceu. A professora falam aos alunos querem são nomes copia saber, a tela de escrevem a professora disse pode copia no caderno, e uma professora avisam aos alunos e um aluno é surdo na precisam

*que contato com surdo não conseguiram entender
em libras*

(Ane, 2017)

O enunciado de Ane (2017) deixa evidente que o contexto de educação escolar anula a existência das pessoas surdas (“alunos que entram de sala todas nas cadeiras são alunos é ouvintes”). A palavra “silêncio” marca linguisticamente o lugar do(a) surdo na escola, sua não existência na sala de aula. Essa autora narra a percepção da pessoa surda de que a sala de aula é um universo exclusivamente do(a) ouvinte. Embora as políticas educacionais, especialmente algumas vertentes inclusivistas, tentem viabilizar a aproximação geográfica entre surdos(as) e ouvintes, existe um corpo marcado pela diferença colonial e que será tornado, pela escola, “o outro”, o contraponto em condição inferior.

Nessa dinâmica de educação, os direitos linguísticos estão se desmantelando enquanto as fronteiras geopolíticas entre surdos(as) e ouvintes se fortalecem, em razão de a escola (espaço), as políticas educacional e linguística (poder) e a produção do conhecimento (saber) ter sempre como base a pessoa ouvinte e a língua oral (“e uma professora avisam aos alunos e um aluno é surdo na precisam que contato com surdo não conseguiram entender em libras”). O euro-ouvintismo atravessa o corpo surdo inclusive para determinar a língua de sinal que deverá estar na escola, conforme se observa no enunciado de Mirele (2013), em (32).

(32)

*Escola sempre precisa aprender libra pouco e inter-
prete ensino sinal. Coisa eu consigo aprender demora desen-
volver capaz libra.*

(Mirele, 2013)

Na visão de Mirele (2013), a libras é a língua de sinais que está na escola e que as pessoas precisam aprendê-la (“Escola sempre precisa aprender libra”). Conforme se discutiu na seção 2.1.2, a libras é uma invenção colonial e mantida pela colonialidade, criada para estar na escola e essa língua, muito provavelmente, perpetua uma racionalidade euro-ouvintista por meio da escola. De um lado, a libras é a língua de sinais que deve estar na

escola; de outro, a escola é o espaço que nega à pessoa surda o seu direito de estar ali por meio da libras, conforme se observa na produção de Aline (2017), em (33).

(33)

A professora falar não é fácil, procurar o colégios tem libras, ele é pobre pode livre ou não bom. O surdo está triste como difícil procurar faz nada sempre num colégios porque acho é ele espere vem ou não problemas só por favor pergunta a professora de português.

(Aline, 2017)

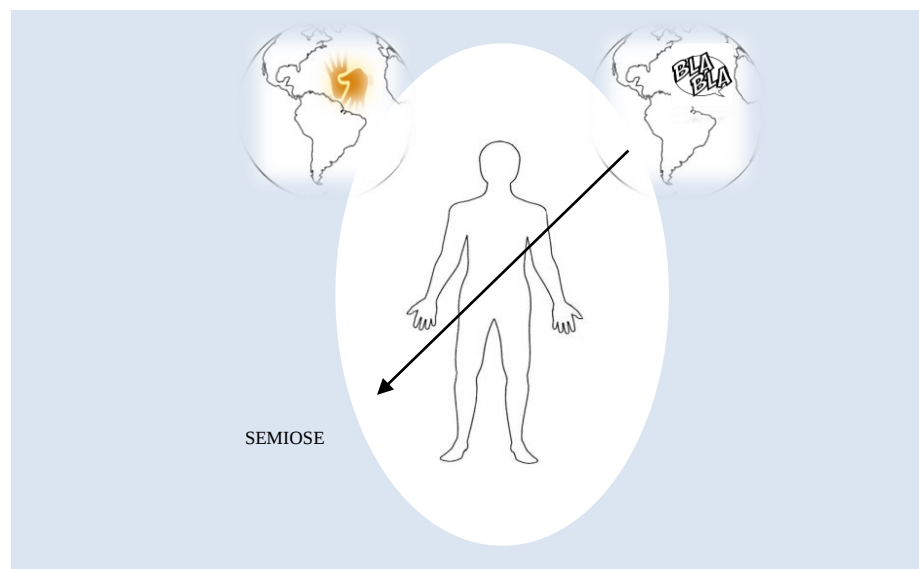
O enunciado de Aline (2017) aponta a figura da professora para indicar a política de homogeneização linguística que não permite a escola (mono)língua/cultural problematizar sobre as implicações educacionais e linguísticas em relação aos grupos linguísticos subalternizados (“A professora falar não é fácil, procurar o colégios tem libras”). Essa política envolve o(a) aluno(a) surdo(a) no sentimento de solidão e isolamento (“O surdo está triste como difícil procurar faz nada sempre num colégios porque acho é ele espere vem ou não problemas”). Assim, a escola é o espaço político que nega à pessoa surda, por meio da libras, o direito à educação.

De um lado, a legislação educacional brasileira estabelece que a sala de aula é o espaço em que todos(as) os(as) alunos(as), sem distinção, estão aos cuidados do Estado como medida para assegurar a igualdade de condições de aprendizagem no processo educacional (BRASIL, 2013;1996²⁵); de outro, a postura etnocêntrica do próprio projeto educacional dispersa para diferentes escolas os corpos surdos, criando o não lugar para eles/elas. Essa forma de dispersão promove, diferente do que se presume com base nos documentos legais, uma política de enfraquecimento do grupo linguístico que, nesse caso, funciona como estratégia para não se dar a importância à língua, logo à pessoa surda, considerando sempre que esses corpos não são numericamente expressivos.

Em suma, ao atravessar o corpo surdo o euro-ouvintismo coloca a semiose surda à deriva no processo de construção de sentido por meio do português escrito pelas pessoas surdas, conforme é retratado na figura 10, a seguir.

²⁵ “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 1996, art. 60, parágrafo único).

Figura 10: O ontoepistemicídio pelo euro-ouvintismo



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Nessa representação, o euro-ouvintismo é uma dimensão simbólica que atravessa e retira a semiose do corpo surdo. Simbolicamente o corpo permanece no espaço de significação de mundos, porém sem poder ser o que é, isto é, sem poder ser e se sentir surdo. Assim sendo, o corpo surdo é só um retransmissor de sentidos e significados do corpo ouvinte.

4.4 Interpretação transemiótica e reposicionamento social por meio da narrativa surda

A proposta nesta seção é discutir sobre o que estou considerando como novas possibilidades de interpretação transemiótica da realidade da pessoa surda. O objetivo dessa discussão é mostrar como a pessoa surda se reposiciona socialmente por meio da linguagem escrita, ou seja, como o português escrito dá condições a essas pessoas de se colocarem em outros espaços sociais por meio da língua oral. Inicialmente retomo o enunciado (13), de Vitória (2013), reproduzido a seguir como (34), que revela uma consciência da necessidade de enfrentamento e de superação que possivelmente está fundamentada na sua realidade de pessoa surda.

O medo é um obstáculo, o qual devemos leva a serio, pois sem medo não chegamos a lugar nenhum, ele nós faz a enchegar que nem tudo esta pedido, que nessa vida a solução para tudo basta sermos mais forte que o nosso medo, com as dificuldade que a vida nós dar a todo momento, desafios novos, o diferente faz com que o medo surti com força, pois ele está presente em todos os momentos das nossas vidas, seja em momentos felizes ou tristes. O medo de tenta algo novo sempre vai ser uma consequência da vida.

(Vitória, 2013)

Vitória (2013) parece se apropriar do medo como um sentimento indispensável à vida. Ter medo é o que justifica a necessidade de enfrentamento e de superação. Percebe-se na produção dessa autora uma apropriação do medo como um sentimento necessário para que a pessoa alcance seus ideais (“pois sem medo não chegamos a lugar nenhum nós faz a enchegar que nem tudo esta pedido”). Verifica-se, também, um discurso fático de que é preciso ser forte e superar as dificuldades (“que nessa vida a solução para tudo basta sermos mais forte que o nosso medo”).

Sugere-se, a partir do enunciado (13), de Vitória (2013), que existe uma tradução de realidades das experiências empíricas de enfrentamento acumuladas com base no viver de uma pessoa surda, trazendo um mundo vivenciado por ela. Falar do medo pode ser uma forma de reproduzir um discurso que comumente é direcionado às pessoas com deficiência, ou seja, de que precisam enfrentar e vencer as desigualdades sociais. O medo é, nesse caso, a linha que marca a diferença colonial entre aquelas pessoas que precisam provar todos os dias que são capazes e aquelas que não necessitam entrar nessa luta. O medo é potencializado, transformado em energia, em força para lutar.

Ao dizer que “sem mudanças e medo a vida não teria sentido” e “nós faz crescer e ver o quanto a vida é valiosa” revela uma consciência reflexiva, conforme dito anteriormente, de que o enfrentamento ao medo é uma atitude construída a partir da vivência em sociedade para se buscar um novo lugar social. Essa luta por um lugar social pode ser um combate inconsciente de pessoas que fazem parte de grupos subalternizados. Conforme apontado por Perlin e Strobel (2008, p. 5), “a proibição da língua de sinais por mais de 100 anos sempre esteve viva nas mentes dos povos surdos até hoje, no entanto, agora o desafio para o povo

surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças (...)”.

O reconhecimento e a suposta valorização das línguas de sinais nas últimas duas décadas possivelmente têm dado abertura às pessoas surdas para manifestarem, por meio da linguagem, lutas de resistência contra a discriminação e a opressão linguística que compõem o imaginário coletivo desse povo. Conforme afirma Pitta (2005, p. 65), a linguagem

possibilita a transcendência, tanto em dimensões espaciais, quanto temporais e sociais. É por meio da linguagem que um mundo inteiro pode ser atualizado, integrado, acumulando experiências, tornando presentes experiências passadas, ou mesmo ausentes, e projetando figuras imaginárias no futuro.

O translinguajamento é o meio pelo qual as pessoas que vivenciam mundos formados entre línguas afirmam sua existência e a interpretação transemiótica das narrativas que descrevem as realidades dessas pessoas é o que permite compreender essa existência. Outro trecho da narrativa de Vitória (2013), em (35), deixa clara a sua compreensão de que esse lugar social exige coragem.

(35)

*Vamos fazer a diferença ser sempre fortes
que nossos próprios medos, transforma esse medo
em conquistas inovar a cada dia sem se preocupa
com o medo e suas consequências.*

(Vitória, 2013)

Ao dizer que é preciso “fazer a diferença e ser sempre forte”, Vitória (2013) revela uma consciência de que se é surdo(a), tanto quanto poderia ser em outra condição de minoria subalternizada, é preciso ter força para enfrentar os medos e, assim, ganhar existência. Nesse caso, sugere-se que a forma como se fala do medo é a tradução do falar de si. E na medida em que a pessoa surda “transforma esse medo em conquista” ela se reposiciona socialmente, ela exige discursivamente um lugar, que é o de não deficiente (o do não medo).

Conforme tem se discutido, as pessoas surdas carregam marcas de “problemas” e de “incapacidades” que foram definidas e a elas atribuídas pelo euro-ouvintismo. Essas marcas estão codificadas em seu corpo e em seu ser, o ser surdo(a). Daí se torna necessário ter de provar sempre que são fortes e capazes como forma de garantir existência social.

Outra forma de enfrentamento é observada na produção de Luiza (2016), discutida, a seguir, em (36). O tema da redação do processo seletivo (PS) para ingresso no curso de Licenciatura em Letras: Libras da UFG foi “A importância da água para a vida em sociedade”. A proposta de redação era composta de três gêneros discursivos, que são: “Artigo de opinião”, “Carta denúncia” e “Crônica”. Luiza optou pela crônica, sobre a qual continham a definição do gênero e a orientação para a construção textual, descritas na tabela 3.

Tabela 4: Definição do gênero crônica e proposta de produção textual do PS Letras: Libras 2016

DEFINIÇÃO	ORIENTAÇÃO
A crônica é um gênero discursivo predominantemente narrativo e envolve fatos do cotidiano. Esses fatos são apresentados em um texto curto, elaborado com base na visão particular do autor. Na narrativa, a definição de tempo, espaço e personagens auxilia o desenvolvimento do enredo.	Escreva uma crônica a respeito do dia a dia de uma cidade que tem como princípio evitar o desperdício de água. Considere as atitudes de seus moradores e as consequências para a sua qualidade de vida e das gerações futuras.

Fonte: Cadernos de redação do PS Letras: Libras de 2016 (Centro de Seleção/UFG)

Com base nessa proposta, Luiza (2016) apresentou o texto que se segue em (36).

(36)

*Água que nasce na fonte serena do mundo
e que abre um profundo grotão água
que faz inocente riacho e de água na
corrente do ou beirão água escuras dos
rios que levam a fertilidade ao sertão
água que banham aldeias e matam a
sede da população que caem das pedras
no véu das cascatas ronco de trovão e
depois dormem trambugas no leito dos
tagos, no leito dos lagos.
Água dos igarapés, onde Lara, a mãe
d'água e misteriosa canção água que
o sol evapora pro céu vai embora,
da chuva aligre arco-íris sobre a planta-
ção gotas de água da chuva, tão tristes,
são tágrimas na inundação água que
movem moinhos moinhos são as mesmas
águas que encharcam o chão e sempre
voltam lrumildes pro da terra, pro
fundo da terra.*

(Luiza, 2016)

A produção de Luiza (2016) revela um enfrentamento quanto às orientações para a construção do texto. A autora não comete fuga ao tema e seu texto não pode ser desqualificado com base em argumentos de que ela não observou o gênero discursivo, pois o seu texto apresenta características de uma crônica na forma como esse gênero está definido.

A desobediência à forma estabelecida para se construir um texto revela muito da pessoa surda. Ao transcrever a letra de uma música, Luiza (2016) se reposiciona socialmente e reafirma a pessoa surda como sujeito também de oralidade, bem como reafirma uma subjetividade humana construída também na “língua português de sinais”. A autora faz uma “brecha” no gênero, e mais ainda na proposta de produção textual, e busca por meio da musicalidade uma forma de decolonizar o gênero para que a pessoa surda seja vista de uma perspectiva da normalidade. O posicionamento de Luiza remete a um dos enfrentamentos, por meio da linguagem, de Conceição Evaristo (2008, p. 16), à opressão histórica dos povos afro-brasileiros em que ela diz: “O silêncio que o invasor quis impor a África, a interrupção da fala que o colonizador pretendeu instituir na diáspora produziram os seus efeitos, mas a linguagem não é inerte. Sons, palavras dançam na boca da memória”.

No momento em que a memória sobre o passado das pessoas surdas, que foi construída baseada na incapacidade dessas pessoas, é confrontada por meio de um gênero discursivo, a voz de Conceição Evaristo ecoa como voz também da Luiza, pois ambas falam de um lugar de subalternidade por meio da linguagem. No grito de Luiza ressoa: *o silêncio que o ouvintismo quis impor às pessoas surdas, a interrupção da fala que o colonizador pretendeu instituir na diáspora produziram os seus efeitos, mas a linguagem não é inerte. Sons, palavras dançam na boca, nas mãos que sinalizam, mas que também escrevem, e na memória da pessoa surda*. Percebe-se, na enunciação de Luiza (2016), que a musicalidade é uma das formas de reconstrução das imagens de si para confrontar o imaginário coletivo de que as pessoas surdas são sujeitos incompletos e deficitários.

Tomando como base uma questão apontada por Costa (2010, p.34 [adicionado pelo autor]) em que ela questiona “o que significa, para o surdo, estar em cada posição sujeito que lhe foi atribuída [pelo/a ouvinte]?”, é possível refletir sobre a oralidade como um *lócus* de enunciação que reposiciona a pessoa surda socialmente. Conforme se discutiu na primeira parte do capítulo 2, a oralidade ainda representa para as pessoas surdas o *lócus* social e

político de onde serão ouvidos(as) e, por isso, é preciso estar nele, enfrentando a fixidez dos gêneros discursivos, em busca do reconhecimento da sua pessoalidade/humanidade.

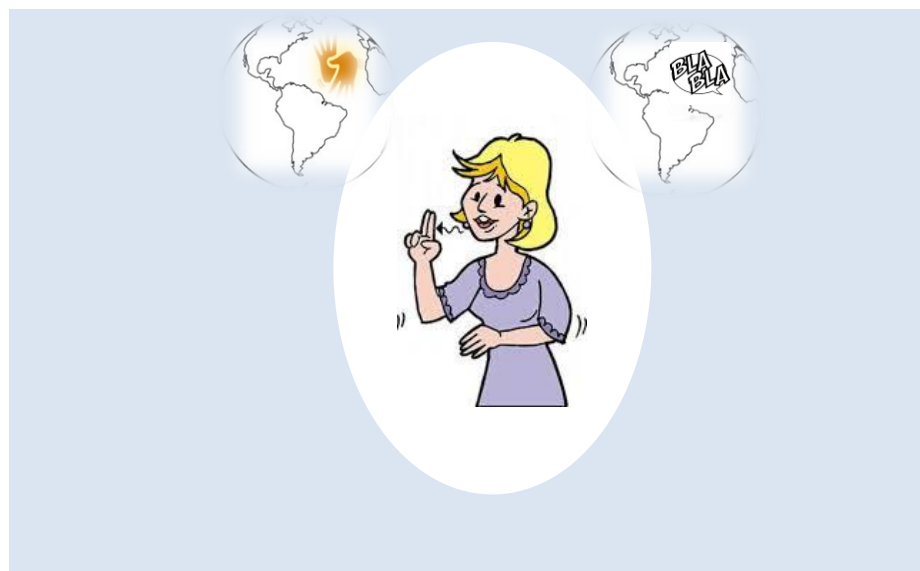
Na visão de Mignolo (2003, p. 352), os gêneros discursivos são também uma forma de silenciamento das comunidades linguísticas subalternizadas:

quando acontece uma situação como essa, em que o ato de escrever a história de uma comunidade significa tanto suprimir a possibilidade de que a comunidade possa ser ouvida quanto não confiar na voz dos “outros”, testemunhamos um belo exemplo da colonização dos gêneros (ou tipos) discursivos.

A produção de Luiza (2016) expressa uma luta consciente de que é preciso estar na língua dos/as “normais” para convencer socialmente de que são capazes, que também são “normais”. Presume-se, portanto, que o reposicionamento social por meio do texto escrito em português (por meio da linguagem) constitui uma das particularidades da “língua português de sinais”.

Esse reposicionamento social constitui a outra face da dimensão simbólica cravada nas memórias de lutas e de resistência da comunidade surda ao longo da história e que vão sendo resgatadas pelas narrativas surdas expressas tanto pelas línguas de sinais como pela “língua português de sinais”, conforme se observa na figura 11, a seguir.

Figura 11: Ontoepistemologia surda pelas memórias narrativas



Fonte²⁶: Elaborado pelo autor (2020)

²⁶ Fonte da imagem que representa a pessoa surda: <https://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-basico/Apostila_Libras_Basico_IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020. (Adaptada).

A leitura semiótica dessa imagem mostra um corpo que se volta também para o mundo epistemologicamente visuoespacial. Por mais forte que seja a influência do euro-ouvintismo sobre a pessoa surda nessa polifonia ontoepistemológica, as memórias narrativas das pessoas surdas são ativadas e sempre que isso acontece mais surdos(as) se inserem nos movimentos de lutas por direitos essenciais a todo ser humano, como no caso do direito à língua e à educação. Essas memórias trazem toda uma história de luta da comunidade surda pelo direito à vida, à língua e à educação.

Essa luta “naturalmente, inclui o espaço da língua – não necessariamente em termos de gramática ou fonética, mas em termos da política da língua” (MIGNOLO, 2003, p. 305), ou também, da política que se faz a partir da língua. Conforme se observa no enunciado de Lana (2017), em (37), a educação é um meio para se criar esse espaço da língua.

(37)

*Os professores alguma que não sala de libras e outro
que sabe pouco de libras estão com dificuldade para
comunicar com os surdos por isso que precisa que
o Brasil tem que escolas bilíngues para surdos
melhorar com os surdos.*

(Lana, 2017)

Lana (2017) mostra que a escola bilíngue para surdos constitui um espaço de língua que melhorará a vida das pessoas surdas em vários aspectos (“o Brasil tem que escolas bilíngues para surdos melhorar com os surdos”). O enunciado de Lana (2017) declara que o “melhorar com os surdos” não se restringe à noção de ascensão social garantida a partir do domínio dos aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da língua oral oficial do país, mas sim da garantia de existência social por meio das línguas, incluindo, claro, a “língua português de sinais”.

Os enunciados discutidos neste capítulo mostram que possivelmente existe um alinhamento de, pelo menos, duas questões previamente por nós sentidas e observadas no português das comunidades linguísticas historicamente subalternizadas e, por isso, a interlocução com Patricia Collins, Grada Kilomba, Gloria Anzaldúa e Conceição Evaristo. A primeira é que as práticas sociolinguísticas expressas em “língua português de sinais”, por exemplo, revelam que a escrita dessa língua se define para as pessoas surdas como, conforme os termos de Glória Anzaldúa (2000), uma “escrita orgânica”. Ou seja, no contexto das

práticas escritas expressas em português pelas pessoas surdas não é nem a forma linguística nem a gramática que dão sentido aos enunciados expressos em português, mas a força da resistência que essas pessoas trazem no “seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos” (ANZALDÚA, 2000, p. 234). Por isso, suas falas, mais que enunciação e enunciado, caracterizam “(d)enunciação” e “(d)enunciado”.

No espaço da “(d)enunciação” transemiótica, em práticas de translinguajamento e transmodalidades, a “língua português de sinais” se mostra como uma “escrita orgânica” em vários dos enunciados já discutidos, como em (entre tantos outros):

38. (...) *sou surdo capacidade de fazer as coisas* (Paulo, 2013)

39. *Claro os surdos é capaz de fazer tudo, é inteligente, esforça
fazer tudo é igual a todo ouvinte* (...) (Karen, 2014)

40. (...) *sociedade seja igualdade e se respeitando aos outros e
seja qualquer a pessoa é!* (...) (Gabriela, 2014)

41. (...) *não pode preconceito ou
surdos, não faça diferença com ouvinte e surdo, tudo igual.* (...) (Karen, 2014)

As palavras que ecoam desses corpos surdos, por meio da “língua português de sinais” (“capacidade”, “inteligente”, “esforça”, “igualdade”, “respeitando”, “preconceito” etc.), são “gritos” de resistência contra todo o preconceito socialmente construído e que subalternizam as pessoas surdas. Essa escrita é orgânica, porque o sentido dela se constrói em corpos que foram emoldurados (em *frames* e *superframes*) pelo euro-ouvintismo. A racionalidade eurocêntrica, que é branca, heterossexual e ouvinte, há tempos “nos convencem que devemos cultivar a arte pela arte. Reverenciarmos o touro sagrado, a forma. Colocarmos molduras e metamolduras ao redor dos escritos” (ANZALDÚA, 2000, p. 230). Na voz violentada pelo “touro sagrado”, que é de Paulo, de Karen, de Gabriela, e de tantos(as) outros(as), existem, conforme defende Perlin (2004, p. 80), “belos relatos das formas de resistência do povo surdo diante da violência; esses relatos evocam a dinâmica profunda e gritante dessa violência”.

Com base na concepção de “escrita orgânica”, de Anzaldúa, é possível pensar a “língua português de sinais” como uma língua “orgânica”, porque ela reflete pessoas surdas que escrevem de um jeito que define o que é uma pessoa surda escrevendo em português, e,

que, para Karen (2014), é “escrever bem não é só defeito, trocando as palavra”. A “língua português de sinais” reflete, ainda, o que é ser uma pessoa surda, conforme se autodefine Pedro (2013) “sou surdo, tenho feliz”.

O que Glória Anzaldúa chama de “escrita orgânica”, Conceição Evaristo (2017) denomina “escrevivência”²⁷. A escrevivência se refere à escrita das mulheres negras que se apropriam da linguagem escrita para enfrentar as estruturas da opressão branca e machista. De acordo com essa autora, pode-se relacionar a escrevivência de duas formas:

Eu acho que a gente pode relacionar essa escrevivência tanto como uma forma de escrita alfabética hoje como também você pode pensar numa forma de outras escritas, de escritas que não se dão só pelo alfabeto, mas se dão pelo corpo, pelo gesto, pela voz, pela expressão. Essas são as possibilidades da oralidade. [...] E escrevivência tem muito também a ver com a escrita que nasce de uma experiência, que nasce de uma vivência. Nesse caso é uma escrita que nasce de uma experiência, de uma vivência das subjetividades das mulheres negras.

A “língua português de sinais” revela uma subjetividade própria experimentada como pessoa surda e, por isso, sem deixar de ser uma “escrita orgânica”, é também “escrevivência”, ou seja, um uso próprio do português que simboliza enfrentamento e resistência da pessoa surda contra as estruturas da opressão euro-ouvintista.

A segunda questão é que a “língua português de sinais” possibilita às pessoas surdas uma identificação sociocultural por meio dessa língua. Existem valores subjetivos como, por exemplo, o fato de as pessoas surdas se autodefinirem e se autoavaliarem como pessoas “normais”, conforme se discutiu anteriormente com base nos enunciados “libras linguagem visual e surdo natural normal” (Mirele, 2013) e “não faça diferença com ouvinte e surdo, tudo igual” (Karen, 2014), entre outros. Autodefinir-se e se autoavaliar como uma pessoa normal é para a pessoa surda um valor subjetivo que busca, conforme discussão de Conceição Evaristo (2008, p. 2), “preencher as ausências premeditadas e apagar as falas distorcidas de uma narrativa oficial, que, poucas vezes, se apresenta sob a ótica dos *dominados*”. Isto é, recolocar-se socialmente sob a ótica das pessoas surdas.

Embora “as escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia” (ANZALDÚA, 2000, p. 229), a “língua português de sinais” define uma atitude sociolinguística de enfrentamento às ideologias linguísticas coloniais,

²⁷ Escrevivência - Episódio 01 da série Ecos da Palavra. Entrevista de Conceição Evaristo a Ana Emília Lobo. Disponível em: <<http://astrolabio.org.br/escrevivencia/>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

especialmente no que se refere ao *déficit*, ou seja, a pessoa surda tornada anormal com base na sua linguagem escrita.

A atitude sociolinguística que se observa por meio das práticas escritas em “língua português de sinais” é a de desobediência de não “reverenciar o touro sagrado”, ou seja, enfrentar o português escolhido e determinado como língua materna de todas as pessoas brasileiras e, por isso, colocado na matriz curricular. Percebe-se, ainda, a assunção de um compromisso ideológico no sentido de enfrentar, por meio da linguagem escrita, as construções sociais de que as pessoas surdas são sujeitos de linguagem incompleta e deficitária. Essas atitudes refletem positivamente nas práticas linguísticas expressas em português escrito pelas pessoas surdas, uma vez que a escrita como prática social pode promover, conforme se nota nos enunciados discutidos, o confronto entre o ser que a pessoa surda de fato é, revelado pela “língua português de sinais”, e o ser surdo determinado pelo euro-ouvintismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das questões a se considerar no final desta pesquisa é a de que compreender e valorizar a existência de práticas sociolinguísticas em português próprias da pessoa surda, respeitando seu lugar de existência, é a “gnose liminar”, isto é, a “língua português de sinais” (LAURA, 2014), que instaura o espaço para que a pessoa surda insurja, por direito, no seu *locus* de enunciação (a sua língua) e lute contra o apagamento político e o preconceito linguístico no “sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 35). Essa luta se torna cada vez mais emergente no contexto da educação escolar da pessoa surda para enfraquecer o “imaginário histórico” de que o(a) surdo(a) precisa ser igual ao ouvinte. Equidade não é igualdade, logo igualdade não leva à equidade, leva à manutenção da exclusão.

A forma como repercutiu o tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017, causando inquietação e indignação entre os(as) candidatos(as) ouvintes e entre a comunidade acadêmica em geral, evidenciou o quanto a pessoa surda é uma abstração, que não existia e que continua não existindo na realidade social de muitas pessoas não surdas. Nesse sentido, o “todos”, suposto pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e por outros documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948 [2009]), por exemplo, se mostra, explicitamente, fragmentado por um ideal de humano universal, que não inclui as pessoas surdas, assim como tantas outras, e suas línguas.

É importante ressaltar também que, embora se reconheça que o imaginário coletivo da pessoa ouvinte em relação à pessoa surda não é o mesmo que se tinha nos séculos XV e XVI, a ideologia do *déficit* continua atuando e os(as) surdos(as) continuam tendo seu direito à humanidade negado por não “oralizar” e por não apresentar o domínio do português previsto na matriz curricular para o(a) ouvinte ideal. A educação tem, com certeza, contribuído para o processo de instauração de mudanças nas concepções de sujeito, de língua e de escola. No entanto, as discussões apresentadas nesta tese confirmam a afirmação de Costa (2010, p. 28) de que a “educação de surdo trouxe deslocamentos ligados à posição ocupada pelo sujeito surdo, mas não a ponto de tirar-lhe o peso da anormalidade”.

Inseridas em um projeto neoliberal de educação diferenciada, as pessoas surdas, e também muitas pessoas ouvintes subalternizadas, não se dão conta de que a língua oral da

matriz curricular perdura em nome do bilinguismo imposto por lei e sustentado pelas práticas linguísticas, como *instrumento* de dominação das comunidades linguísticas historicamente subalternizadas. Embora a escola se utilize de eufemismos como “desvio”, “deslize”, “impreciso” etc., para apontar o “erro” nas práticas escritas em português pelo(a) surdo(a), o que ela faz é não abrir mão do discurso e da postura coloniais brasileiras, que reafirmam o absolutismo supremacista da língua oral hegemônica.

Esse discurso etnocêntrico se materializa nas práticas linguísticas que sustentam a ideia de que a pessoa surda precisa aprender a escrever “corretamente” o padrão culto idealizado do português como condição para ascensão social. E ainda, essas práticas ignoram completamente que o bilinguismo que normaliza é perverso, pois, conforme afirma Maristela Pereira Fritzen (2012), além de dar pouca ou nenhuma importância às línguas subalternizadas, supervaloriza, nesse caso, o português de algumas pessoas ouvintes em detrimento da “língua portuguesa de sinais”. Os discursos e as práticas linguísticas que criam e sustentam o projeto neoliberal de letramento em português para as pessoas surdas constituem, conforme termos de Perlin (2004, p. 80), “uma violência silenciosa que continua agindo” contra essas pessoas.

Além do Enem de 2017, a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no final de 2017, é outro marco da política linguística no Brasil trazido oportunamente nas considerações finais desta pesquisa. Esta tese não apresenta soluções para os vários pontos frágeis do documento, porém abre um espaço para debater sobre as políticas linguísticas no contexto da educação escolar da pessoa surda. Ao contrário do que foi dito e enunciado sobre a participação coletiva no processo de elaboração da BNCC, esse documento foi pensado por poucas pessoas, sem direito nem à voz nem à escuta muitas representatividades sociais, especialmente no que se refere às comunidades linguísticas historicamente subalternizadas.

Nesta pesquisa se discutem questões como, por exemplo, o translinguajamento e a transmodalidade, atravessadas pelas epistemologias surdas, como travessias sociolinguísticas entre línguas orais e línguas de sinais pelas pessoas surdas, que permitem problematizar as concepções de mundo e as subjetividades estabelecidas sob os eixos e as competências previstas pela Área de Linguagens da BNCC. É possível, ainda, problematizar a concepção hegemônica de língua, que tem como princípios: a ‘oralidade’, como dimensão e como modalidade linguísticas; um só ‘padrão de uso linguístico’, denominado língua portuguesa; e uma ‘norma culta’ desse padrão, sendo, por isso, princípios excludentes.

Ao fazer a interpretação transemiótica da materialidade empírica utilizada nesta pesquisa, percebeu-se que a “língua português de sinais” expressa um “jeito verdade” (JÚLIA, 2014) de ser e revela uma subjetividade humana vivenciada como pessoa surda. Essa língua é a ontoepistemologia surda gritando pela existência. No entanto, a “língua português de sinais” está fora das expectativas ideológicas euro-ouvintistas contidas na BNCC, deixando de fora, também, uma subjetividade que pensa língua como a combinação de “emoção pensamento e corpo” (MARIANA, 2012).

Se, por um lado, o documento explicita o entendimento de que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 66); por outro, a BNCC apenas replica a imposição dos princípios e pressupostos grafofonológicos do português da matriz curricular, que já estão previstos em documentos que orientam a elaboração de currículos para o ensino de português.

Esse currículo tem revelado a escola como um espaço que escancara para a pessoa surda que “(...) a imagem de sua linguagem lhe concede uma posição de sujeito não aceito, de sujeito à margem, que não se expressa naturalmente conforme padrões aceitos” (COSTA, 2010, p. 33). Ao colocar a pessoa surda na posição de sujeito não aceito, esse currículo negará a essa pessoa o direito de estar na escola, conforme se discutiu com base no enunciado de Aline (2014): “A professora falar não é fácil, procurar o colégios tem libras”.

O eixo “oralidade” ganha destaque ao se problematizar a concepção hegemônica de língua, pensando nos povos surdos como parte da realidade sociolinguística brasileira. Embora nos esforçamos para ter um entendimento mais amplo do sentido dado à oralidade, o documento amarra e impede as possibilidades para uma compreensão mais dilatada sobre práticas orais ao especificar as cinco dimensões linguísticas nesse eixo, que são (i) as condições de produção dos textos orais, (ii) a compreensão de textos orais, (iii) a produção de textos orais, (iv) os efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e (v) a relação entre fala e escrita.

Esta tese deixa evidente que a pessoa surda é sujeito também de uma oralidade que se manifesta por meio da “língua português de sinais”. Essa língua é a desinvenção de um português tido como único para todas as pessoas e que cria espaços para existências sociolinguísticas das pessoas surdas. A “língua português de sinais” é a força política de pessoas surdas que enfrentam diariamente o preconceito e a discriminação linguística. A

“língua português de sinais” é a força da resistência surda do Edvaldo Santos, que é “surdo, negro e da periferia”, mostrada na figura 12, a seguir.

Figura 12: Força da resistência surda contra o preconceito e a discriminação linguística



Fonte da imagem: <<https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/surdo-negro-e-da-periferia-brasileiro-faz-poesia-em-libras/>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

Esta imagem sintetiza transemiotividade. Existe uma semiose corporal definida pelo corpo negro, símbolo do enfrentamento e da resistência e, por isso, silenciado. A cor da pele, que não tem como esconder, é o primeiro indício para ser condenado(a) ao silenciamento. Um corpo negro e surdo, isto é, um corpo negro interseccionado com a ideologia do *déficit*, é duplamente condenado ao silenciamento.

A leitura semiótica desta imagem mostra um corpo negro-surdo em posição de luta (corpo ereto, braço direito erguido etc.) tendo como imagem de fundo personagens mulheres, negras, e, entre elas, a escrava Anastácia, com a máscara de flandres a tapar sua boca. Ainda nos dias atuais, as mulheres negras representam a força e a resistência de um povo submetido às crueldades das políticas de exploração da mão de obra de pessoas negras tornadas escravas para a implementação do projeto de mundo moderno. Quanto à máscara colocada na boca de Anastácia, embora exista uma narrativa que constrói sentido para a máscara como um instrumento colocado nos escravos para que eles/elas não engolissem metal, essa máscara simboliza as práticas de silenciamento desses povos.

Edvaldo, poeta, se utiliza da imagem de fundo como uma narrativa de significação simbólica para denunciar as formas de silenciamento que são submetidas as pessoas surdas. A transemiótica no espaço da (d)enunciação é poética, pois busca na arte brechas para o (d)enunciado político. Esta pesquisa evidenciou que o enfrentamento político com

(d)enunciados marca a autoria da pessoa surda no processo de construção de sentido no português escrito.

Conforme se discutiu nesta tese, a imagem de fundo, nas lutas dos grupos subalternizados, é gritante e potente. Na discussão empreendida nesta tese, a imagem de fundo, como estratégia de fala de quem não tem escuta, representa “a língua português de sinais” enfrentando o português da matriz curricular imposto à pessoa surda. Essa imagem representa o espaço transemiótico que faz emergir uma ontoepistemologia surda. Ela representa a consciência que Edvaldo tem de que todos os corpos são sociais e políticos. Ela enfrenta a ideologia do *déficit*, simbolizando que no corpo que usa máscara falta escuta para a “voz” que fala pelas fissuras da máscara (EVARISTO, 2017)²⁸. Essas são, entre outras, formas de silenciamento das pessoas surdas, que não se calam.

O corpo à frente simboliza o enfrentamento ao “medo” (VITÓRIA, 2013), a dor (“susto”) (SARA, 2014), ao “gênero discursivo” (LUIZA, 2016), à construção social do(a) surdinho(a) e do(a) mudinho(a) etc. Esse corpo também reflete a resistência, assumindo a “língua português de sinais” como um “jeito verdade” de expressar a subjetividade surda e enfrentar o gigante português brasileiro ouvintista. Esse corpo à frente simboliza a reconstrução do espaço de enunciação, conforme se observa no trecho da poesia de Edvaldo Santos²⁹.

*Quando eu era pequeno/ diziam: ‘mudinho, mudinho, mudinho’
Eu já homem feito e barbado/ e eles: ‘mudinho, mudinho, mudinho’
Me casei, tive filho/ e eles: ‘mudinho, mudinho, mudinho’
Eu envelheci, me cansei, me curvei/ e eles: ‘mudinho, mudinho, mudinho’
Mudinho? Não, meu nome é Edinho, porra.*

Conforme se discutiu na seção 2.1.2, “mudinho” é o lugar social criado para aqueles(as) que não têm direito à voz. As vozes das pessoas surdas que atravessaram essa discussão determinaram e nomearam o português da pessoa surda como a “língua português de sinais”. Essa língua é uma construção de sentido político para as práticas sociolinguísticas

²⁸ Entrevista de Conceição Evaristo a Djamila Ribeiro, publicada na Revista Carta Capital, do dia 13 de maio de 2017 e disponível no site <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-2017nossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio2017>/Disponível em: <<http://astrolabio.org.br/escrevivencia/>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

²⁹ Trecho da poesia “Mudinho”, de autoria de Edvaldo Santos, disponível em: <<https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/surdo-negro-e-da-periferia-brasileiro-faz-poesia-em-libras/>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

expressas em português escrito. Os (d)enunciados expressos em “língua portuguesa de sinais” deslocam a pessoa surda do lugar “mudinho” e “surdinho”, espaços sociais subalternizados, para o espaço enunciativo “Edinho, porra”.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Carlos. O Congresso de Milão e a supremacia do oralismo. *História dos surdos*, n. 3, 2010, p. 4. Disponível em: < <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/artigo-Surdos-Not%C3%ADcias%C2%BB-3%C2%BA-numero.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- ALBARES, Raquel Servino da Silva; BENASSI, Claudio Alves. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. *Revista Diálogos: linguagens em movimento*. vol. 3, n. 1, p. 240-258, 2015.
- ALINE. *O surdo por feliz muito capaz estudar muito português*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2017.
- ALMEIDA, Janete Alves de. *Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ALVES, Marcelo Meira; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. A categoria tempo na interlíngua português-libras. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - SPEL, 9, 2017, Vitória da Conquista. *Anais do Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos*, Vitória da Conquista, 2017, p. 267-272.
- ANA PAULA. *Ensino médio necessita de melhoria para que o surdo possa conquistar a vitória*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2017.
- ANDRADE, Telma Rosa de. Pronomes pessoais na interlíngua do surdo/a aprendiz de português l2 (escrito). 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ANE. *O surdo tem dificuldade para para português o escrito*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2017.
- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. Tradução de Édna Marco. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8. n. 1, p. 229-236, 2000[1981].
- ARENDT, Hannah. *Liberdade para ser livre*. Edição brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- BAALBAKI, Angela; CALDAS; Beatriz. Impacto do Congresso de Milão sobre a língua dos sinais. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA – CNLF, 15, 2011. *Anais do CNLF*, vol. xv, nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, p. 1885-1895. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BEATRIZ. *[Surdos] tem muita força de vontade de aprender o português*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2017.

BIAGGI, Enio Luiz de Carvalho. Cinema e vídeo na obra de Guimarães Rosa: o percurso das adaptações dos textos rosianos e análise transemiótica da narrativa “cara-de-bronze”. *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 163-172, 2013. Disponível em: <<http://www.usp.br/bibliografia/obra.php?cod=22817&s=grosa>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BICKERTON, Derek. The language bioprogram hypothesis. *Behavioural and Brain Sciences*, Cambridge, n. 7, 1984, p. 173-203.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, 2017.

_____. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

_____. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2013.

_____. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União: Brasília, 2005.

_____. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, 2005.

_____. *Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Coordenação geral de Francisca Roseneide Furtado do Monte e Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, 2002.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Biblioteca Nacional/Departamento Nacional do Livro, [s.d.].

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução*. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição histórica da Língua de Sinais Brasileira: século XVIII a XXI. *Revista Mundo & Letras*, José Bonifácio/SP, v. 2, p. 8-25, 2011.

CARMEM. *Os movimentos surdos*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2017.

CARNEIRO, Armando Teixeira. Uma visão geopolítica do espaço da língua portuguesa. *Nação e Defesa*, Lisboa, n. 114, 2006, p. 99-139. Disponível em: <<http://www.idn.gov.pt/index.php?mod=1321&cod=117#sthash.RBYMfZm2.dpbs>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

CASTANHEIRA, Karla Alves de Araújo França. *Letramentos socioespaciais: ontoepistemologias do povo do meio do caminho*. (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, *em construção*.

CASTRO-JUNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (Org.). *Educação de surdos: formação, estratégica e prática docente*. Ilhéus: Editus, 2015. p. 11-26.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. *Quando a Terra deixou de falar: cantos da mitologia marubo*. São Paulo: Editora 34, 2013.

CLÁUDIA. *A língua de sinais brasileira (ou Libras)*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. *A educação do surdo ontem e hoje: posição do sujeito e identidade*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

CRISTINA. *Educação inclusão do Brasil de deficientes dos surdos*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2017.

CROFT, Willian; CRUSE, David Alan. *Cognitive linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2004.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? In: _____. *Explorações: ensaios de Sociologia Interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco Ltda, 1986. p. 121-126.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. vol. 1, 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DESPRET, Vinciane. The becomings of subjectivity in animal worlds. *Subjectivity*, v. 23, n. 1, p. 123–139, 2008. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1057/sub.2008.15>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. Texto integral. Nação Mestiça. Disponível em: <https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm> . Acesso em: 10 fev. 2019.

DITSCHNEINER, Erika Sousa; REILY, Lucia Helena. O encontro de sinais manuais caseiros com a comunicação suplementar e alternativa. In: CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 20, 2012, Campinas. *Resumos do XX Congresso Interno de Iniciação Científica da Unicamp*. Campinas: UNICAMP, 2012, p. 274.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: Episódio 01 da série Ecos da Palavra*. Entrevista a Ana Emília Lobo. Rio de Janeiro: 2017. Produzido pelo Instituto Arte de Tear. Disponível em: < <http://astrolabio.org.br/escrevivencia/>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

_____. *Escrevivências da Afro-Brasildade: história e memória. Releitura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 23, 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 35-56.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. Interface da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos. *Revista Pesquisa Linguística - UnB*, Universidade de Brasília, n.6, p. iii-xii, 2001.

FELIPE, Tânia Amara. *Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, José David Campos. Introdução à semiótica. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (Org.). *Linguagens: usos e reflexões*. 1 ed., vol. 8, João

Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 159-185. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_4.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIGUEIRA, Mariana Pereira Castro; VAZ, Cristiano Pereira. Surdos na fronteira: identidade e experiência compartilhada. In: SEMINÁRIO BASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO – SBECE E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO – SIECE, 7 e 4, 2017, Canoas. *Anais do 7º SBECE e 4º SIECE*. Canoas: UFRGS/PPGEDU, 2017, p. 1-9. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495204908_ARQUIVO_SurdosnaFronteiraMarianaFigueiraeCristianoVaz.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

_____. O processo de formação de interlíngua na aquisição de língua portuguesa por surdos e as categorias tempo e aspecto. In: SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima (Org.). *Bilinguismo do surdo: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cênone Editorial, 2007. p. 159-190.

FONTES, Gustavo. Pensamento ameríndio: cosmopolítica contra o etnocídio. *Griot: Revista de Filosofia*, Amargosa - BA, v. 15, n.1, p.391-417, 2017. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/732>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o instituto nacional de educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 25-34.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A canoa do tempo: tradição oral e memória indígena. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; ANTONACCI, Maria Antonieta. (Org.). *Desde as Amazônias: colóquios*. v. 2, 1. ed., Rio Branco: NEPAN, 2014, p. 13-61.

FRITZEN, Maristela Pereira. Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 161-168, 2012.

GABRIELA. *E agora como vive de hoje o deficientes?* Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2014.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTROGOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Org.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 217-242.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

JANSON, Tore. *A história das línguas: uma introdução*. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOHNSTON, Trevor; SCHEMBRI, Adam. *Australian Sign Language (Auslan): An introduction to sign language linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2007.

JONAS. *Ela gosta de estudar e inteligente e saber palavras bonitas*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2014.

JÚLIA. *Jeito idéia escrevo é bom verdade*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2014.

KAREN. *Surdos é capaz de fazer tudo, é inteligente, esforça*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cristina Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, TESKE, Ottmar(Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.

KILOMBA, Grada. Quem pode falar? Tradução livre do texto originalmente publicado em inglês na página oficial da autora. 2016 (Excerto do livro: 'Plantation Memories'). Disponível em: <<http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html>>. Acesso em: 11 mar. 19.

LABORIT, Emmanuelle. *O grito da gaivota*. Tradução de Angela Sarmento. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2019.

LANA. *O Brasil tem que escolas bilíngues para surdos melhorar com os surdos*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2017.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

LAURA. *Língua português de sinais*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2014.

LEITE, Tarcísio de Arantes. Língua, identidade e educação de surdos. *Ponto Urbe*, n. 02, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/90>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

LEMES, Sebastião de Souza. Educação, Multiculturalismo e Desigualdade. A Ação Afirmativa na Forma de Cotas Raciais para o Ensino Superior: Traços de uma Dívida Histórica e Social e a Busca da Equidade Educacional com Respeito à Democracia. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; REIS, Marta dos (Org.). *Educação, direitos humanos e exclusão social*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIDDELL, Scott K. *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*. New York: Cambridge University Press, 2003.

LIMA, Hildomar José de. Construções locativas e construções existenciais na língua de sinais brasileira. *Ícone*, São Luiz dos Montes Belos, v. 17, n. 2, p. 32-41, 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/6162>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

LIMA, Hildomar José de. *Categorias lexicais na Língua de Sinais Brasileira: Nomes e Verbos*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira. Oralidade como *Lócus de enunciação* na construção da subalternidade dos/as surdos/as brasileiros/as. In: FLORES JUNIOR, Wilson José; BORGES, Mônica Veloso (Org.). *Pesquisa em linguística e literatura no programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG (2017-2018)*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2019a. p. 333-351.

_____. Escritas em português por surdos(as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade. *Revista Brasileira de Educação especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/pdf_1>. Acesso em: 24 out. 2019.

_____. Euro-ouvintismo e colonialidade epistêmico-linguística. In: CONGRESSO INTERNACIONAL – LÍNGUAS, CULTURAS E LITERATURAS EM DIÁLOGO: IDENTIDADES SILENCIADAS, 2, 2018, Brasília. *Resumos do II Congresso Internacional – línguas, culturas e literaturas em diálogo: identidades silenciadas*. Brasília: UnB, 2018, p. 3-4. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/fe526a_5a70a6c8ae574d47989ccd03254119af.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

LIMA, Layane Rodrigues de. As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCIANO-BANIWUA, Gersem José dos Santos. Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena. In: RBA – REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, Porto Seguro-BA. *Anais...Porto Seguro*, 2008. p. 1-11. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2018/gersem%20baniwa.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

LUIZA. *Água que nasce na fonte serena do mundo*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2016.

MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. Tradução de Cristine Gorski Severo. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 9-34, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARIANA. *Emoção pensamento e corpo cominação*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2012.

MARLI. *Eu uma futuro quero gostar escolar estuda tudo improtante todo*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Tradução de RenataSantini. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, 2016.

MCCLEARY, Leland Emerson. O orgulho de ser surdo. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES ESURDOS, 1, São Paulo-SP. *Anais...São Paulo*, 2003. p. 1-8.

MEIR, Irit; SANDLER, Wendy. *A language in space: the story of israeli sign language*. New York: Taylor & Francis Group, 2008.

MESQUITA, Aline Camila Romão. A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2). 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MIGNOLO, Walter. *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial*. 2. ed. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, vol. 26(7-8), p. 1-23. 2009. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276409349275>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324. 2008.

_____. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRELE. *Libras linguagem visual e surdo natural normal*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2013.

MOORE, Denny. Endangered languages of lowland tropical south america. In: BRENZINGER, M. (Ed.). *Language Diversity Endangered*. Berlim: Mouton de Gruyter, 2006.

MORAIS, Amílcar; JARDIM, João Champallimaud; SILVA, Ana; MINEIRO, Ana. Para além das mãos: elementos para o estudo da expressão facial em Língua Gestual Portuguesa (LGP). *Cadernos de Saúde*, Lisboa, vol. 4, n. 1, p. 135-142. 2011.

MOTA, Ramon Corrêa. Estudo dos quantificadores tudo e todo na interlíngua de surdos aprendizes de Português L2. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade, [s.d.]. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

NASCIMENTO-NETO, Reginaldo. Modalização linguística. In: VII CONNEPI - CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7, Palmas. *Anais...*Palmas, 2012. p. 1-8. Disponível em: <<http://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3612>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

NÓBREGA, Juliana Donato; ANDRADE, Andréa Batista de; PONTES, Ricardo José Soares; BOSI, Maria Lúcia Magalhães; MACHADO, Márcia Maria Tavares. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17 , n. 3, 2012. p. 671-679.

OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Surdo: um estrangeiro em seu país. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, Salvador, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/issue/view/856/showToc>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

ORTIZ-PREUSS, Elena. *Acesso lexical e produção de fala em bilíngues português-espanhol e espanhol-português*. 2011. 183 f. (Tese de Doutorado) – Instituto de Letras de Assis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PAULO. *Sou surdo, tenho feliz*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2013.

PEDRO. *Ouvinte o escrito Língua portuguesa perfeito*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2016.

PEIXOTO, Renata Castelo; DIAS, Ana Maria Iorio. O ensino de português para surdos: analisando diretrizes e publicações brasileiras. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE

DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. Políticas de formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico]. Araraquara - SP: Junqueira&Marin Editores, 2012. p. 2273-2284.

PELUSO, Leonardo Crespi. La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <www.revel.inf.br/esp>. Acesso em: 7 mar. de 2018.

PEREIRA, Maria Cristina. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da língua brasileira de sinais. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, vol. 43, p. 239-263, 2015.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. *Fundamentos da educação de surdos*. Material didático desenvolvido pelas autoras para a disciplina Fundamentos da educação de surdos dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Letras: Língua brasileira de sinais da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 18 dez. de 2018.

PERLIN, Gladis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003. Disponível em: < <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Perlin-Miranda-Surdos-oNarrar-e-aPolitica.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PIERCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

PINTO, Joana Plaza. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.

PITTA, Danielle Perin Rocha (Org.). *Ritmos do imaginário*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

PIVETTA, Elisa Maria; SAITO, Daniela Satomi; FLOR, Carla da Silva; PERASSI, Richard. Análise semiótica da língua de sinais. *Acta Semiótica Et Lingvistica*, v. 18, n. 2, 2013, p. 260-271. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/18432/10361>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

QUADROS, Ronice Müller de, SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____ (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 2000, 342-386.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 135-176.

RAMPINELLI, Waldir José. Um genocídio, um etnocídio e um memoricídio praticados contra os povos latino-americanos. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 30, 2013. p.139-142. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25711/pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Alex. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca, 2010.

REZENDE, Tânia Ferreira. Polifonia ontoepistemológica transcultural em gêneros do discurso oral. Artigo inédito que compõe o relatório de pesquisa de pós-doutoramento da autora, 2019.

REZENDE, Tânia Ferreira. RODRIGUES-TAPUIA, Eunice Moraes da Rocha. Impactos da formação intercultural no processo de insurgência indígena Tapuia. In: RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba; SILVA, Jairo da Silva e; NASCIMENTO, Gabriel; SANTANA, Gisane Souza. *Diálogos fronteiriços: linguagens em perspectivas*. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2019. p. 35-47.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. *Revista Porto das Letras*. Dossiê Sociolinguística Brasileira: os olhares do Sul na desestabilização nos modelos herdados. v. 4, n. 1, 2018, p.174-202. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5534>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

REZENDE, Tânia Ferreira. Entre a senzala, o tijupá e a escola: a questão linguístico-identitária entre as/os tapuia do Carretão-Goiás. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, Salvador. *Anais...Salvador*, 2011. p. 1-16.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. A língua portuguesa produzida por surdos: indícios de variação linguística. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia. Anais do II SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-9.

RODRIGUES, Eunice Moraes da Rocha. Português Tapuia: um signo de resistência indígena. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/issue/view/244>>. Acesso em: 11 set. 2018.

SÁ, Nídia Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALIÉS, Tânia Gastão. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 14, 2011, Rio de Janeiro. *Anais eletrônico do....* v. 1, Rio de Janeiro: IX CBLA - ALAB, 2011. Disponível em: <https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/21_04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al.]. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica*. vol. 1, Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. p. 565-582. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 04 jun 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, 2002. p. 237-280.

SANTOS, Edvaldo. *Mudinho? Não, meu nome é Edinho, porra*. Trecho da poesia “Mudinho”. Disponível em: <<https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/surdo-negro-e-da-periferia-brasileiro-faz-poesia-em-libras/>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SANTOS, Francisca Eugênia dos; MARQUES, Ana Laura dos Santos. Tradução e língua: visão de mundos, mundos de visões. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 7, n. 7, 2012. p. 73-79.

SANTOS, Guilherme Spolavori dos. Produção de textos paralelos em língua portuguesa e uma interlíngua de libras. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Faculdade de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Ianele Borges Dias; ZAQUEU, Livia da Conceição Costa. A compreensão da linguística em relação ao aluno que utiliza gestos caseiros nas suas habilidades de comunicação. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 13, 2016, Imperatriz. *Anais....* v. 1, Imperatriz: Realize, 2016, p. 1-7.

SANTOS, José Henrique de Freitas; RISO, Ricardo. *Afro-rizomas na diáspora negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2013.

SARA. *Ouvintes me deixa assustada*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2014.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2000[1916].

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 11-28, 2016.

SILVA, Camila Michelyne Muniz da. A interlíngua português-libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de libras aprendizes do português escrito como segunda língua. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Luiz Antônio da. Projeto NURC: histórico. *Linha D'água*, São Paulo, n. 10, 1996. p. 83-90. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37169/39890>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

SILVA, Michelly Rutte Ramos da; GRANDO, Roziane Keila. O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo. *Revista Revelli*, Inhumas, v. 9, n. 2, p. 110-127, 2017.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, Licia Soares de. *Introdução às teorias semióticas*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processo e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-187.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. Tradução de Raquel Camargo e Stelio Marras. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 69, p. 442-464, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145663>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

STROBEL, Lilian Karin. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos na escola. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, 2006.

STUMPF, Marianne Rossi. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de, TESKE, Ottmar. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70.

TAVARES, Amanda Moreira. *(Des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da Unidade Prisional de São Luís de Montes Belos - Goiás*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

TAYLOR, John R. *Cognitive grammar*. New York: Oxford University Press, 2002.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. O problema da iconicidade na eliciação de sinais caseiros. *Revista Letrando*, Paripiranga, v. 14, p. 8-21, 2016.

_____. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de libras e português escrito como L2. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 4, 2014, Uberlândia. *Anais...* vol. 3, n. 1. Uberlândia: UDUFU, 2014. p. 1-11.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. A iconicidade e arbitrariedade na libras. *Revista Philologus* (Supl.: *Anais do VI SINEFIL*), Rio de Janeiro, vol. 20, p. 91-98, 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO20/58SUP/008.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, 1996. Disponível em: <http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

VEINBERG, Silvana. Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo. *Das Zeichen. Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose*, 38, 488-496, 1996. Disponível em: <<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

VITÓRIA. *O medo de tenta algo novo sempre vai ser uma consequência da vida*. Redação produzida por ocasião do processo seletivo Letras: Libras. Centro de Seleção: UFG, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O que nos faz pensar*, [s.l.], v. 14, n. 18, p. 225-254, 2004. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/197>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

WILCOX, Phyllis Perrin. *Metaphor in American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press, 2000.

ZESHAN, Ulrike. *Sign language in Indo-Pakistan: a description of a signed language*. Amsterdam: John Benjamins Company, 2000.