



**Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Ciências Humanas (CECH)  
Departamento de Psicologia  
Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa**

**Trajetórias, identidades e narrativas: aproximações das histórias de aprendizagem de português por um surdo e uma indígena ouvinte**

**Discente: Marta Marubo Comapa  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Janaina Cabello**

**São Carlos  
2022**

## **Trajetórias, identidades e narrativas: aproximações das histórias de aprendizagem de português por um surdo e uma indígena ouvinte**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, para obtenção do título de Bacharela em Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Janaina Cabello

São Carlos

2022

*"Quando eu morrer, morre comigo um certo modo de ver"*

Carlos Drummond de Andrade

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Jana, por aceitar me orientar, por estar comigo ao longo dessa jornada e por acreditar em mim, no meu potencial, agradecer por toda aprendizagem e poder ser transformada e tocada pela travessia do ensinamento e da sabedoria. Quero te agradecer, Jana, por levar essa sensibilidade e a humanidade para dentro da sala de aula, nos proporcionando liberdade e autonomia para sonharmos juntos e construirmos um mundo mais justo, de justiça e paz. Gratidão por fazer a diferença na educação e acreditar na transformação.

Agradeço aos meus queridos e amados amigos Vitorinha, Bruninho, Felipe e Luzinha, por me apoiarem sempre e me incentivarem nos momentos difíceis da minha vida, quero sempre tê-los no meu coração e em minha vida.

Agradecer à minha avó e minha mãe pela paciência e pelos ensinamentos e amor e cuidado que tiveram, os guardarei para sempre em meu coração até os meus últimos dias da vida e em minha alma.

Aos meus amados pets: Dorinha, Fred Mercury e Tini, por me escolherem como sua humana.

Agradeço a minha existência a *Kanavoã*.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Comunidade Surda e aos Povos Indígenas, pelas lutas e resistências para re-existirem.

## RESUMO

Tomando como aporte teórico os estudos da psicologia histórico-cultural e da educação bilíngue e a partir de um resgate da minha história pessoal como indígena bilíngue, falante de português como segunda língua, e de narrativas e testemunhos de uma pessoa surda falante de Libras como sua língua natural – e que também tem no português uma segunda língua – tenho como objetivos neste trabalho: 1) Relatar minha experiência no que se refere a aprendizagem da língua portuguesa; 2) Compreender a trajetória do surdo enquanto falante de Libras e, como o uso de sua língua pode resultar na formação de sua identidade e em sua inclusão social; 3) Analisar as duas experiências para compreender e refletir sobre os processos da valorização cultural e linguística das diferentes línguas desprestigiadas socialmente em relação ao uso da língua portuguesa no país. A pesquisa é relevante pois aborda duas perspectivas diferentes, a primeira é uma perspectiva de trajetória pessoal enquanto indígena falante da língua materna *Pano*, que estudou em uma escola não-indígena, na qual a língua de formação é o português, e como essas lacunas trazem reflexos sociais na (minha) constituição identitária e cultural; por outro lado, na segunda perspectiva, analiso a língua de sinais (Libras) e suas relações com o português, junto às experiências pessoais de um surdo escolhido para relatar sua trajetória, para evidenciar os fatores primordiais no fortalecimento de sua língua, identidade e processo histórico sociocultural. Desse modo, o objetivo do trabalho, ao traçar possíveis paralelos, foi realizar um exercício de aproximações e afastamentos dos estudos sobre apropriação de Língua Portuguesa como segunda língua por pessoas indígenas e pessoas surdas, somando à literatura dos Estudos Surdos mais especificamente e, de forma mais ampla, às discussões sobre educação bilíngue/bicultural no país.

**Palavras-chave:** Autobiografia, Apropriação de Português como Segunda Língua, Indígenas, Surdos, Libras.

## ABSTRACT

Taking as theoretical basis the studies of cultural-historical psychology and bilingual education and from a rescue of my personal history as an indigenous bilingual speaker of Portuguese as a second language, and narratives and testimonies of a deaf person who speaks Libras as his natural language - and who also has Portuguese as a second language - I have as objectives in this work: 1) To report my experience regarding the learning of the Portuguese language; 2) To understand the trajectory of the deaf person as a Libras speaker and, how the use of his language can result in the formation of his identity and in his social inclusion; 3) To analyze the two experiences to understand and reflect on the processes of cultural and linguistic valorization of different socially discredited languages in relation to the use of the Portuguese language in the country. The research is relevant because it addresses two different perspectives, the first is a perspective of personal trajectory as an indigenous speaker of the mother tongue Pano, who studied in a non-indigenous school, in which the language of formation is Portuguese, and how these gaps bring social reflections in (my) identity and cultural constitution; on the other hand, in the second perspective, I analyze the sign language (Libras) and its relations with the Portuguese, along with the personal experiences of a deaf man chosen to report his trajectory, to highlight the key factors in the strengthening of his language, identity and socio-cultural historical process. Thus, the goal of the work, by drawing possible parallels, was to perform an exercise of approximations and departures from the studies on appropriation of Portuguese as a second language by indigenous people and deaf people, adding to the literature of Deaf Studies more specifically and, more broadly, to discussions on bilingual / bicultural education in the country.

**Keywords:** Autobiography, Appropriation of Portuguese as a Second Language, Indigenous, Deaf, Libras.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2. APORTE TEÓRICO</b>	<b>12</b>
2.1 OS ESTUDOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	12
2.2 O CONCEITO DE PENSAMENTO E A LINGUAGEM EM VYGOTSKY	14
2.3 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	17
<b>3. CONTEXTO HISTÓRICO: LUTAS E RESISTÊNCIAS</b>	<b>20</b>
3.1 CONTEXTO INDÍGENA: POVO MARUBO	20
3.1.1. Educação escolar indígena, bilinguismo e português como segunda língua	22
3.2 CONTEXTO DE LUTAS E REIVINDICAÇÕES DA COMUNIDADE SURDA	24
3.2.1 Escolas bilíngues para surdos e a inclusão em escolas regulares	25
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>28</b>
<b>5. ENTRELAÇANDO AS TRAJETÓRIAS: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>32</b>
5.1 CATEGORIA DE ANÁLISE 1: contexto familiar e as primeiras relações com a língua portuguesa	33
5.3 CATEGORIA DE ANÁLISE 3: processo de aprendizagem do português	39
5.4 CATEGORIA DE ANÁLISE 4: Presença na sala de aula: preconceitos, barreiras e estigmas sociais	41
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO</b>	<b>52</b>



## 1. APRESENTAÇÃO

Meu nome em português é Marta, é por esse nome que sou conhecida e chamada pelos meus amigos e ao qual me apresento para as pessoas. Pela minha família e minha comunidade, sou conhecida pelo nome *shawã sheta*: o primeiro nome se refere ao clã a que pertencço (que significa “arara vermelha”) e o segundo se refere ao bico da arara vermelha (já que é pela parte dos membros da ave que somos nomeados). Também *sheta* é o nome que herdei da irmã da minha vó, é o nome que minhas filhas nomearão suas filhas e assim o nome seguirá de geração em geração, carregando história e a identidade, é pela qual carregamos conosco a ancestralidade e lembrarmos de quem somos neste universo complexo na cosmologia e constituição social *Marubo*.

Sou da etnia Marubo, da Terra Indígena Vale do Javari, localizado no extremo oeste do estado do Amazonas, terra essa homologada oficialmente no dia 02 de maio de 2001. Nesse território vivem as etnias *Mayoruna*, *Matis*, *Marubo*, *Kulina*, *Kanamari*, *Korubo* e outros grupos de indígenas vivendo voluntariamente de forma isolada (OCTAVIO, 2015).

Nasci na antiga aldeia São Sebastião e desse lugar tenho lembranças que são acionadas em fragmentos como se fossem sonhos. Ali (passei o início da minha infância) morei até meus 4 anos de idade, quando meus pais decidiram mudar para o município de Atalaia Norte (Amazonas). Mudamos porque meu pai queria que eu e meu irmão estudássemos e assim quando terminássemos os estudos pudéssemos voltar para ajudar nosso povo. E assim viemos morar na cidade, sem conhecer ninguém, somente os familiares que se mudaram como nós. Ir para cidade era conhecer outro mundo, porque nunca havíamos saído da aldeia, era uma outra forma de viver, e sentimos tanto, não sabíamos falar o português, somente meu pai falava porque ele aprendeu em contato com os comerciantes e madeireiros.

E assim viemos para a cidade, sendo que os primeiros anos de adaptação foram difíceis. Lembro da minha mãe triste e a se questionar quando iríamos voltar para casa. Nosso dia-a-dia era ficar em casa, somente meu pai que saía para arrumar emprego. Enquanto isso, minha mãe ensinava eu e meu irmão em casa a fazer artesanato, bolsa de

tucum, pulseiras e nos contava histórias de cânticos. Lembro que pelo fato de não sabermos falar o português minha mãe tinha muito medo, então ficávamos trancados em casa, somente com a porta dos fundos aberta. Talvez minha mãe tivesse razão, (pois ouvir uma língua desconhecida nos causava estranheza) era assustador escutar uma fala que não compreendíamos.

Com o passar dos anos meu pai me matriculou (eu e meu irmão) na escola e foi ali minha primeira experiência longe da minha mãe. Sem que ela pudesse me proteger, eu tinha meu irmão como meu protetor. Ali tive meu primeiro contato com a turma e a professora, mas a socialização demorou a ocorrer, já que a língua era uma barreira, pois eu não compreendia e nem falava o português e isso me entristecia porque eu não queria estar ali. Sempre ficava isolada enquanto as outras crianças brincavam. Foram sequências de episódios assim que fizeram com que eu começasse a odiar a escola, as outras crianças brincavam de fugir de mim e pelo fato de imitarem como eu falava (elas riam), comecei a ter vergonha de falar minha própria língua e de ser quem eu era. Até meus 15 anos de idade, nunca entendi porque as pessoas nos tratavam assim, enquanto indígenas. Em um dado momento me recordo que zombavam dizendo que tínhamos que voltar para nossa aldeia, que nosso lugar não era ali e nos imitavam fazendo barulho com a mão na boca, como se isso definisse quem somos.

Foi a partir dessa minha experiência de vida, dos percalços e preconceitos identitários e linguísticos, que ao entrar no curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (TILSP), tive contato com estudos teóricos em relação à surdez e a língua de sinais e que me fizeram fazer os seguintes questionamentos que embasaram o problema de pesquisa: I) Como foi para uma pessoa surda o processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua? II) Quais barreiras encontrou nesse percurso? III) Quais preconceitos/estigmas sociais? IV) De que forma a língua materna ou primeira língua fortalece ou não a sua formação identitária, sua valorização linguística? V) O surdo, enquanto falante de Libras, se sente empoderado diante da língua que o constitui, perpassando barreiras e preconceitos que sofreu ou não ao longo de sua trajetória? VI) Como esse percurso pessoal pode se entrelaçar com o meu percurso, como mulher indígena falante de português como segunda língua? VII) Existem sentimentos, percepções e lutas que podem/poderiam ser coletivas – entre povos indígenas e povos surdos – para o reconhecimento de nossa

identidade, língua e educação e para nossa luta na direção de uma vida digna a todas as pessoas?

Como aporte teórico foi adotada a teoria da psicologia histórico-cultural para discutir sobre constituição de pensamento e linguagem, estudos sobre a educação bilíngue (indígena e de pessoas surdas), e contextos de lutas e resistências da comunidade surda e indígena, que serviram de base para as reflexões sobre as trajetórias e narrativas entre minha história e da pessoa surda entrevistada.

O estudo teve como objetivo geral abordar e identificar pontos que aproximam e e divergem tanto nas narrativas e trajetórias entre eu e o surdo quanto na questão teórica que abordam sobre apropriação de Língua Portuguesa como segunda língua por pessoas indígenas e pessoas surdas, contribuindo, dessa forma, com a literatura dos Estudos Surdos e Educação Escolar Indígena e discussões mais abrangentes sobre educação bilíngue/bicultural no país. Já os específicos foram: relatar minha experiência no que se refere a aprendizagem da língua portuguesa; compreender a trajetória do surdo enquanto falante de Libras e, como o uso de sua língua pode resultar na formação de sua identidade e em sua inclusão social; e analisar as duas experiências para compreender e refletir sobre os processos da valorização cultural e linguística das diferentes línguas desprestigiadas socialmente em relação ao uso da língua portuguesa no país.

A relevância desse estudo reside na abordagem de dois diferentes olhares: o primeiro é a análise da língua de sinais (Libras) e as relações que se estabelece com o português juntamente com as experiências pessoais de um surdo escolhido para contribuir com este trabalho por meio de suas narrativas e trajetórias que serviram para compreender os aspectos em torno de sua identidade, língua e seu envolvimento social; o segundo olhar é uma análise da trajetória e narrativas pessoal como pessoa indígena e falante da língua *Pano* enquanto língua materna.

A metodologia que foi utilizada para essa análise foi a da autobiografia e biografia, que exploram as narrativas de vida e trajetórias conforme baseadas em Passeggi (2018) e Nogueira (2017).

De modo geral, a entrevista realizada e as análises indicaram que nossas histórias de falantes de português como segunda língua se aproximam e se distanciam, se assemelham e se diferenciam e, até mesmo, sendo que as nossas vivências enquanto sujeitos falantes de línguas desprestigiadas no país podem ser colocadas, de algum

modo, “lado a lado”, para o fortalecimento de nossas lutas coletivas e singulares, o que serviu de motivação para realizar esta pesquisa.

Vale destacar que a abordagem sobre o povo Marubo é um recorte de pesquisa que destaca o povo do qual eu pertencço, e o foco no entrevistado surdo é uma amostra que representa um indivíduo que faz parte da comunidade surda, no caso a Comunidade Surda de Limeira - SP.

Nesse sentido, esses destaques são recortes de pesquisa, pois quando se trata de comunidades indígenas estamos nos referindo a uma pluralidade de etnias, línguas, culturas, e organizações espalhadas por todo território nacional; enquanto que as comunidades surda são coletivos de pessoas que por meio da língua brasileira de sinais se organizam em associações, cooperativas ou redes, da qual cada indivíduo que faz parte destes coletivos tem suas próprias particularidades, experiências, vivências e que também estão espalhados pelo território brasileiro e unidos em em prol de seus direitos e da língua. Para Campos (2021, p. 47), “Nesses espaços, os surdos lutam pelos seus direitos de pertencerem a uma cultura surda representada pela língua de sinais, pelas identidades diferentes (...) pela pedagogia da diferença, pelo povo surdo, pela comunidade surda”.

## **2. APORTE TEÓRICO**

### **2.1 OS ESTUDOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Os aportes teóricos adotados para a fundamentação desta pesquisa são os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente no que se refere às relações de pensamento e linguagem de Vygotsky (2009) e os estudos relacionados à educação bilíngue e bicultural (de surdos e de indígenas).

A Psicologia Histórico-Cultural é uma vertente teórica de abordagem dentro da psicologia, sendo seu principal estudioso e pensador o psicólogo Lev Vygotsky, que buscou compreender o ser humano no seu processo de constituição e desenvolvimento, como um sujeito social que produz cultura. Desse modo a abordagem carrega consigo a possibilidade de crítica social, não apenas por uma intencionalidade de quem a produz,

mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, ou seja, compreende o sujeito como ativo, social e histórico (ZANELLA,2020).

Nessa perspectiva, o contexto histórico social é importante no processo de desenvolvimento e constituição do sujeito em seus aspectos cognitivos, sendo que Vygotsky também aponta que o indivíduo é biológico/fisiológico e também um ser psicológico, antropológico, histórico e principalmente um ser essencialmente cultural, ou seja, os aspectos biológicos são importantes, no entanto é a partir da interação entre os pares que o sujeito desenvolve-se e humaniza-se (ZANELLA, 2020).

Assim, o desenvolvimento psíquico e cognitivo do sujeito dependerá, também, do contexto social, cultural em que ele se encontra e é a partir dessas relações com o outro que o indivíduo vai constituindo o seu eu, sua subjetividade individual, ou seja, das experiências vivenciadas e compartilhadas com o meio em que vive e essa construção individual é o resultado das interações sociais, mediadas por uma língua em comum. Uma importante noção de Vygotsky é o fato de perceber a linguagem não apenas como uma forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento.

Nesse sentido, o sujeito é parte da organização social, um agente ativo que transforma o meio em que vive e por sua vez é transformado pelo seu entorno, porque a constituição da subjetividade humana é resultado dessa interação social estabelecida e mediada por uma língua constituída. Dessa maneira, do ponto de vista teórico sócio-histórico-cultural, é impossível falar de qualquer processo ensino-aprendizagem sem considerarmos o desenvolvimento de linguagem, considerando que ela é base para o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores (VYGOTSKY, 2009). Sendo assim, o sujeito é um ser histórico e social que se insere no espaço e no tempo pertencente a uma cultura que o forma, mas que ao mesmo tempo ele a produz como resultado de sua ação.

## 2.2 O CONCEITO DE PENSAMENTO E A LINGUAGEM EM VYGOTSKY

Ancorada na concepção de Vygotsky (2009), assumo neste trabalho que a língua faz parte da formação e constituição do sujeito e é a partir dela que se estabelece o meio de comunicação com o outro e é por meio dela que compreendemos e significamos as coisas do mundo, experienciamos sensações, sentimentos e podemos imaginar. Nesse sentido a língua proporciona o conhecimento do nosso lugar no mundo, o seio familiar, amigos, escola e o meio que estamos inseridos e em contextos das mais diversas formas do existir. Assim, podemos dizer que é a história da nossa própria trajetória, em que a língua constitui nossa identidade e a nossa subjetividade de ser no mundo. De acordo com Vygotsky (2009), a significação das palavras é mutável durante o processo do crescimento humano, principalmente na fase da infância, salientando que se a palavra tem o seu significado modificado, essa transformação também ocorre na forma de pensá-la.

Desse modo, ainda de acordo com o autor, o pensamento humano se desenvolve a partir de duas grandes fases: o pensamento pré-verbal e o pensamento verbal (que diferenciaria o ser humano das outras espécies de animais). A fase pré-verbal é percebida em bebês e crianças que ainda não desenvolveram a linguagem – falada ou não – e por isso não expressam com eficácia seus sentimentos, vontades e emoções. A partir do momento que o sujeito adquire a linguagem e passa a fazer uso dela, o seu pensamento torna-se verbal. Após alcançar o pensamento verbal, o sujeito conquista os instrumentos necessários à comunicação e expressão de ideias, desejos, reflexões, emoções e vontades. Nesse sentido, as funções psíquicas superiores conforme postulado por Vygotsky só podem se desenvolver em sua máxima potencialidade a partir da mediação de qualidade oferecida pelos pares e pela mediação também de artefatos culturais. De acordo com Souza e Andrada (2013, p. 357), “as Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si”.

Nessa direção, conforme colocado por Moura (2014), “sabemos que é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente” (p.13). Desse modo, Souza e Andrada (2013) explicitam que é pela fala que somos capazes de estudar o pensamento humano, em uma relação dialética entre fala (aqui ainda considerada como uma fala verbal/oral) e pensamento, em que “é pela aquisição da fala que nos relacionamos socialmente e, ao mesmo tempo, interferimos na construção do meio. O que o sujeito pensa, interpreta e expressa é o que ele apreende de seu entorno, mas também, dialeticamente, é pela fala que este mesmo sujeito pode interagir e transformar o mundo (Vygotsky, 1931/2007)” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358).

Assim, na concepção vygotskiana, a fala inicialmente exerce a função de comunicação entre a criança e o meio e, nesse processo, vai construindo as condições para que se transforme em fala interna, quando exercerá a função de organizar o pensamento. A fala interna se desenvolve mediante as trocas estruturais e funcionais derivadas da fala social (SOUZA; ANDRADA, 2013).

Para Vygotsky, portanto, é no momento em que ocorre o estabelecimento de um nexos entre estas duas funções (ou seja, a fala e o pensamento) que há um grande salto no desenvolvimento do sujeito. A partir deste salto advindo do desenvolvimento da fala, a criança pode explorar a relação entre signo e significado. A palavra, que era inicialmente para a criança uma propriedade externa do objeto, passa a ter um significado simbólico, que o autor denomina de função simbólica da fala.

Essa conquista abre portas para a criança se apropriar de uma gama maior de experiências circundantes em sua realidade. A palavra é o signo que conceitua e, ao mesmo tempo, representa o objeto, dando-lhe sentido como um predicado do pensamento. À medida que a fala fica mais complexa, o pensamento também se torna mais desenvolvido. Cada estágio do desenvolvimento do significado das palavras representa também um novo estágio de desenvolvimento na relação entre pensamento e fala (Vygotsky, 1934/2003). Por estes processos descritos por Vygotsky é que o sujeito, cada vez mais, pode ampliar suas trocas com o mundo e, assim, expandir as representações do meio ao seu redor, formar novos conceitos, e desenvolver a

consciência de si e da realidade. Daí a compreensão de que o sujeito é produto e produtor de sua história, constituição possível, justamente, por seu caráter histórico-social.

Nesse contexto, no que diz respeito às pessoas surdas, é importante salientar que esse processo de constituição de pensamento a partir da linguagem (fala) fica bastante comprometida no caso das crianças que não ouvem. Isso porque, conforme Moura (2014),

aquilo que se passa de forma natural com a criança ouvinte não ocorre da mesma forma com a criança surda. Ela percebe o mundo e entende o que está acontecendo nele de forma muito concreta. Ela não consegue entender o que é transmitido pela linguagem, mesmo que ouça um pouco. Os surdos podem ouvir só um pouco, muito ou quase nada, mas, de qualquer maneira, para eles o mundo dos sons e o mundo da linguagem são diferentes daquele percebido pela criança ouvinte (MOURA, 2014, p. 15).

Já no que se refere à educação de crianças indígenas, embora as mesmas possam se desenvolver a partir das possibilidades dadas pela condição de ouvintes, questões importantes de apreensão do mundo e construção de sentidos e significados (portanto, de desenvolvimento e aprendizagem) se colocam quando pensamos na entrada dessas crianças (falantes das mais diversas línguas indígenas brasileiras) em escolas que atuam com a língua portuguesa - ou português brasileiro, como defendido por Bagno (2012) - como língua hegemônica de instrução e expressão de conhecimentos.

Dessa maneira, ao considerar que a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural se faz fundamental para compreender os processos que se relacionam com o ato de comunicação junto ao processo de aprendizagem e, nesse sentido a linguagem e o pensamento estão relacionados pelo significado das palavras, pretendemos relacionar aspectos que, inicialmente, pressupomos como próximos nas relações entre a aprendizagem do português como segunda língua para pessoas surdas e pessoas indígenas.



## 2.3 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

No que se refere aos estudos sobre Educação Bilíngue, especificamente no campo dos estudos surdos, é importante destacar para que esse processo de desenvolvimento de pensamento, linguagem e, portanto, de desenvolvimento por parte das pessoas surdas de suas capacidades psíquicas superiores, conforme Vygotsky (2009), é necessário que um método de ensino de língua portuguesa deva contemplar a tríade imagem/sinal em Libras/palavra escrita (LINS, 2012), já que a pessoa surda apoia-se menos (ou não se apoia) na relação oralidade/escrita. Desse modo, segundo Sanchez (1999), o principal obstáculo no ensino-aprendizagem da escrita pelos surdos está no fato de que seus professores – majoritariamente ouvintes – conhecem pouco ou não conhecem as especificidades linguísticas de seus alunos, propondo estratégias que, muitas vezes, não contemplam suas necessidades.

Sabendo do status da língua portuguesa escrita no contexto escolar (SOUZA, 1996), qual seja a de uma língua dominante é considerada de maior “valor”, outra questão levantada nesse âmbito por Pereira e Fronza (2006) diz respeito ao fato de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada de menor prestígio, o que impossibilitaria com que “substituísse” o português majoritário, ou seja, a Libras esbarraria no “preconceito social e cultural” (PEREIRA; FRONZA, 2006, p. 1).

Ainda nessa direção, mais do que “substituir” o português, o desprestígio da Libras impossibilita com que essa língua circule minimamente em outros espaços escolares que não a sala de aula onde o aluno surdo está matriculado, muitas vezes ficando restrita apenas aos alunos surdos e aos intérpretes de Libras, não sendo caracterizada, portanto, como uma educação bilíngue de fato, na qual “o sujeito bilíngue faz uso de duas línguas, mas com diferentes propósitos, em contextos variados, com diferentes interlocutores e com diferentes níveis de proficiência” (TOSTES; LACERDA, 2020, p. 544). Sobre o bilinguismo na educação de surdos, as autoras ainda afirmam que

[...] quando um falante de língua oral é obrigado a usar outra língua oral, ainda que se trate de uma decisão autoritária, o sujeito tem condições concretas de realizar. Já para o surdo, destaca-se a crueldade ainda mais evidente quando se exige que ele fale sem que tenha a integridade da audição (e então produza uma língua que não conhece). O uso que faz de uma língua

viso-gestual se dá justamente em respeito às suas possibilidades expressivas mais efetivas (TOSTES; LACERDA, 2020, p. 544).

Do mesmo modo, quando pensamos a respeito da circulação de línguas indígenas no contexto social brasileiro, “observa-se que as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português)” (PEREIRA et. al, 2018, p. 4).

Segundo apontam Russo, Mendes e Fernandes (2020, p. 1), “No Brasil, a relação entre oralidade, escrita e alfabetização se faz presente em diferentes contextos comunitários, sobretudo no campo da educação escolar indígena. São cerca de 255 mil estudantes indígenas matriculados(as) em três mil escolas, envolvendo mais de 22 mil professores (Censo da Educação Básica 2018 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

A complexidade fruto da diversidade de línguas, povos e culturas indígenas fez com que uma luta histórica pelo reconhecimento de uma educação escolar indígena, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária tomasse corpo após a Constituição de 1988, mais especificamente com o Art. 210, em que

[...] o Estado brasileiro assumiu a proteção e a manutenção das especificidades étnico-culturais dos povos indígenas do território nacional. Esse instrumento legal regula o uso das línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/1996) e documentos produzidos nos anos posteriores, os quais garantiram a autonomia das comunidades indígenas na definição do projeto político-pedagógico, a da forma de funcionamento e dos objetivos de suas escolas.

De acordo com D’Angelis, (2000), *apud* Russo, Mendes e Fernandes, (2020), graças à produção de conhecimento de pesquisadores(as) indígenas e não-indígenas, portanto, foi possível desvelar um grave problema na escolarização de estudantes indígenas, afirmando que :

Quando as comunidades indígenas são pressionadas ou enganadas para tomar certas decisões e adotar uma certa política linguística, sem saber exatamente onde isso vai dar. Por exemplo, a comunidade pode aceitar e, até apoiar certos programas de ensino que se dizem “bilíngues” que, na verdade, são programas de ensino que usam a língua indígena na escola, mas que funcionam como desvalorizadores e enfraquecedores da língua”.

Nessa direção, destaco que esses modelos de “bilinguismo de transição” concebem a língua indígena como um recurso intermediário no processo para a alfabetização em língua portuguesa - o que, de certo modo, acontece de forma semelhante com a questão da Libras em muitos contextos de educação na perspectiva inclusiva na rede regular de ensino, quando os alunos surdos até contam a presença de intérpretes de Libras, mas a língua de sinais é compreendida como um “suporte” para o aprendizado de português escrito, por exemplo.

Diante de tais discussões (considerando pontos que podem se aproximar no percurso de escolarização de indígenas e surdos pelo fato desses grupos serem falantes de línguas desprestigiadas no espaço escolar), portanto, tenho como principais perguntas iniciais : I) Como foi para uma pessoa surda o processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua? II) Quais barreiras encontrou nesse percurso? III) Quais preconceitos/estigmas sociais? IV) De que forma a língua materna ou primeira língua fortalece ou não a sua formação identitária, sua valorização linguística? V) O surdo, enquanto falante de Libras, se sente empoderado diante da língua que o constitui, perpassando barreiras e preconceitos que sofreu ou não ao longo de sua trajetória? VI) Como esse percurso pessoal pode se entrelaçar com o meu percurso, como mulher indígena falante de português como segunda língua? VII) Existem sentimentos, percepções e lutas que podem/poderiam ser coletivas – entre povos indígenas e povos surdos – para o reconhecimento de nossa identidade, língua e educação e para nossa luta na direção de uma vida digna a todas as pessoas?

### 3. CONTEXTO HISTÓRICO: LUTAS E RESISTÊNCIAS

#### 3.1 CONTEXTO INDÍGENA: POVO MARUBO

O povo Marubo está situado geograficamente às margens do rio Ituí e Curuçá, afluentes do Rio Javari, na Terra indígena Vale do Javari, no oeste da região do Amazonas. O termo “Marubo” foi usado por não indígenas para se referir aos grupos indígenas que viviam nas cabeceiras do rio Ituí e Curuçá, no entanto os “Marubo” se autodenominam como “Yora” e se dividem em subgrupos ou seja, famílias compostas por clãs. A língua falada pelos Marubo, vem do tronco linguístico da Família Pano (WELPER, 2009).

Em relação à cultura ela se apresenta de uma forma ligada aos aspectos cotidianos e organizacionais da sociedade Marubo. O espaço é um dos elementos importantes na questão da organização sendo a maloca a casa principal onde o convívio social se estabelece. Nela as famílias se reúnem para discutir as atividades do dia-a-dia, no interior da maloca as mulheres têm espaços com fogueiras onde preparam refeições do dia, também é o lugar para descanso ou repouso durante a noite.

Na maloca também acontecem as festividades, e se recepciona pessoas que vêm de outras aldeias. Sobre as festividades os marubos celebram a inauguração da maloca, no verão é realizado o roçado para o plantio da banana, batata, macaxeira e milho, e para comemorar essa fartura durante a colheita é realizado uma festa chamada Festa do Milho, na qual se convidam familiares, e pessoas de outras aldeias para compartilharem o que foi produzido na colheita.

Outro aspecto cultural importante é o grafismo, da qual todas as formas de elementos da natureza tem sua representação em diferentes formatos geométricos. Na

arte de produção dos artesanatos às mulheres marubo são mestras, tanto na questão do grafismo, quanto na produção de cerâmicas e dos artesanatos (WELPER, 2009).

Para que nossa cultura e forma de vida fosse estabelecida e possível, a demarcação da Terra Indígena Vale do Javari, foi necessária, uma vez que a exploração de madeira, da caça e da pesca ameaçaram o modo de vida das populações indígenas que ali vivem, com isso a disseminação de doenças, que causam muitas mortes, e isso não apenas a etnia Marubo, mas outras como: Matis, Mayoruna, Kulina, Kanamari e os Korubo. Por esses motivos a demarcação era um projeto que precisava ser realizado. Foi no ano de 2000 sob o governo do presidente da república Fernando Henrique Cardoso que o processo de homologação da Terra Indígena Vale do Javari foi iniciado e concretizado oficialmente em 2001.

A questão da demarcação é mais que uma obrigação do Estado para com os povos indígenas, é um direito constitucional que necessita ser colocado em prática a fim de preservar a vida, as culturas e tradições dos povos que durante milênios estiveram estabelecidos no território brasileiro.

No Brasil, os povos indígenas tiveram seus direitos reconhecidos por meio da constituição de 1988 (BRASIL, 1988), porém para que os povos indígenas tivessem acesso a esses direitos precisavam lutar, protestar e se movimentar em torno desses direitos, que se configuraram em demarcação de terras, reconhecimento das culturas e tradições além da proteção do Estado às comunidades, não como tutela, como foi durante os anos 70 e 80, mas no sentido de reconhecer a existência e a importância da manutenção da autonomia dos povos indígenas e a liberdade cultural. Esses momentos não foram fáceis, mas sim, momentos de tensão e hostilidade por parte dos que queriam manter seus privilégios econômicos, mas com resistência essas reivindicações foram promulgadas para que os direitos fossem reconhecidos ganhando, dessa forma, o lugar na constituição brasileira de 1988 (CUNHA, 2018).

Cabe ressaltar que apesar do reconhecimento dos direitos na legislação brasileira, os direitos indígenas têm sido negligenciados pelo Estado de forma recorrente<sup>1</sup>, dessa forma os povos indígenas têm lutado constantemente para que o Estado cumpra seu papel vigente na legislação, uma vez que como bem sabemos, o que

---

<sup>1</sup> Na atualidade, os ataques aos povos indígenas têm sido recorrentes, como por exemplo: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/03/23/onu-denuncia-ataques-de-bolsonaro-aos-indigenas-e-cita-violacao-de-tratados.htm> Acesso em 13.09.2022.

está escrito na lei, não tem sido uma realidade na prática<sup>2</sup>, sendo que se não houver pressão e mobilização, os retrocessos serão muito maiores que os avanços nas questões indígenas (não só na educação/escolarização indígena, mas nas questões da própria sobrevivência desses povos).

### 3.1.1. Educação escolar indígena, bilinguismo e português como segunda língua

No que se refere à educação escolar indígena no Brasil, de acordo com Soares et. al (2021), a educação escolar indígena no país passou por diferentes momentos históricos, sendo que na atualidade

a educação escolar indígena que durante muito tempo vem lutando por uma educação específica, diferenciada e de qualidade, a fim de contemplar os aspectos históricos, sociais e culturais, ainda tem inúmeros desafios a serem vencidos, pois a educação escolar indígena no Brasil é marcada pelas lutas e movimentos que muitas vezes resultaram em vitórias, mas também em perdas (SOARES et. al, 2021, p. 127).

A educação indígena no Brasil refere-se a uma educação diferenciada e adaptada, portanto, específica, pois trata-se de povos que se diferenciam pela cultura, línguas, e tradições (SOARES, et. al, 2021). Tratando-se de uma questão de direitos indígenas, a educação também foi respaldada pela Constituição Federal de 1988, e pela Resolução de número 5 de 22 de junho de 2012, que definiram as diretrizes curriculares para a educação escolar indígena na educação básica, dispondo dos princípios da igualdade social, do bilinguismo, e da interculturalidade, além da valorização da memória histórica, da organização social e das propostas e projetos didáticos-pedagógicos que fundamentam a educação (BRASIL, 2012).

Dentre os diversos modelos de educação que nortearam a educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas-RCNEI (1998, p. 24), destaca que “ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (SOARES et. al, 2021, p. 131).

---

<sup>2</sup>

Por

exemplo:

<https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2022/03/16/o-que-frases-e-medidas-de-bolsonaro-mostram-sobre-visao-dos-indigenas-especialistas-explicam-em-3-pontos.ghtml> Acesso em 13.09.2022.

Ao falar em educação dos povos indígenas, devemos considerar aquela que engloba a aquisição do conhecimento cultural, dos costumes, da mitologia e cosmologia de cada povo, que, consoante Maher (2006), é repassada para os mais jovens pelos mais velhos, de maneira informal, por meio de histórias e músicas antigas ou pela observação que as crianças e jovens indígenas fazem das ações de seus pais, irmãos mais velhos, avós e outros parentes (MATOS, 2020). Essa educação é chamada de educação indígena e acontece fora da escola, na prática cotidiana de cada aldeia, por meio da observação e da experiência. Nesse sentido, segundo Maher (2006),

Quando fazemos menção à "Educação Indígena", estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças. Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua "florestania", para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não "passa" por conhecimento escolar algum. Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. (MAHER, 2006. p. 16 – 17).

Desse modo, a partir da afirmação de Maher (2006), a escolarização das crianças indígenas passa a ser um grande desafio, uma vez que as práticas chamadas "escolarizadas" (currículo, conteúdo etc) eram questões que não diziam respeito à formação de crianças indígenas até a integração de povos indígenas aos brancos. Assim, um dos grandes problemas da educação escolar indígena é a formação adequada dos professores, tanto indígenas quanto não indígenas, como afirma Maher (2006).

De acordo com Matos (2020), a formação dos professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades efetiva-se por duas formas: pelo magistério indígena [nível médio] e pelas licenciaturas interculturais [nível superior]. Todavia, a autora chama a atenção para o fato de que na maioria das escolas indígenas das aldeias os professores se dividem em duas classes: indígenas, mas sem formação adequada; e não indígenas com formação em pedagogia ou licenciaturas da sociedade abrangente, ou seja, desconhecem as línguas e as culturas dos estudantes indígenas, o que dificulta o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, conforme aponta Matos (2020, p. 11),

“[...] é notório que a educação escolar indígena no Brasil, apesar de ter respaldo legal, ainda está longe de ser a escola ideal para atender às demandas das comunidades indígenas, sendo necessária vontade política e luta diária de cada povo para que as legislações sejam colocadas em prática e os estudantes indígenas tenham, de fato, uma educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada que lhes proporcione a preservação e a vivência de suas respectivas culturas e o acesso aos conhecimentos científicos da sociedade envolvente, que os permitam interagir com essa sociedade e se posicionarem de forma mais igualitária.

No contexto escolar da Terra Indígena do Vale do Javari, mais precisamente no contexto do povo Marubo, de acordo com o Centro de Trabalho Indigenista - CTI, a situação do número de professores nas aldeias são precárias, com uma infraestrutura que ainda não atende todos os requisitos para professores e alunos, há políticas e planos didáticos para implementação nas escolas mas na prática não se aplicam suficientemente ((LADEIRA; NASCIMENTO, 2008). Atualmente não há um número de pesquisas suficientes que fundamentam a situação das escolas indígenas, uma vez que, sistematicamente, o atual governo tem dificultado também o acesso às pesquisas e aos dados produzidos por elas<sup>3</sup>.

### **3.2 CONTEXTO DE LUTAS E REIVINDICAÇÕES DA COMUNIDADE SURDA**

A reivindicação pelo reconhecimento da surdez como inerente à condição de diferença (e não deficiência) tem sido pautada pelo movimento social surdo no país, pelo menos, desde a década de 1980. Brito (2016) assinala que desde a redemocratização que aconteceu no Brasil em 1988, o movimento social surdo, em conjunto com os demais movimentos sociais (de trabalhadores, de mulheres, por exemplo), começa a se mobilizar na direção de lutar pelo reconhecimento e garantia de seus direitos. No caso do movimento social surdo, as reivindicações historicamente se referem ao reconhecimento da Libras como língua e ao direito à educação bilíngue para surdos.

Isso porque a tendência dos estudos sobre a educação de surdos no Brasil do ponto de vista pedagógico e linguístico está pautada na aquisição da língua de sinais como uma língua natural para os surdos. A luta pelo reconhecimento da língua de sinais

---

<sup>3</sup> Por exemplo: “Por que há um boicote ao Censo e ao IBGE no governo Bolsonaro”; disponível em <https://jornal.unesp.br/2021/05/06/por-que-ha-um-boicote-ao-censo-e-ao-ibge-no-governo-bolsonaro/> Acesso em 20/09/2022.



como uma língua que possui status linguísticos como a demais línguas está ligada à vertente linguística, permeando também as vertentes política e cultural do pensamento educacional brasileiro.

Como anunciado anteriormente, esse pensamento educacional busca apoio nas ideias de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças, uma vez que a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas perpassa pela importância do contato com a língua de sinais para o desenvolvimento intelectual, tendo a mediação - em Libras- papel fundamental no processo de aquisição do conhecimento.

Em relação ao reconhecimento da língua de sinais como língua das pessoas surdas brasileiras, a lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) - que reconhece a Libras como língua no país - e o decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005) - que a regulamenta - são importantes marcos na legislação nacional em favor do que o povo surdo reivindica como direito, ou seja, que a Libras seja reconhecida como língua e que a educação de crianças surdas possa ser feita tendo a Libras como primeira língua (L1) e, nesse sentido, como língua de instrução, e o português em sua modalidade escrita como segunda língua (L2). Porém, como apontado por Agrella (2012):

[...] apesar das leis, posso afirmar que as mudanças na sociedade em relação à pessoa surda não foram tão radicais como se poderia imaginar. Desde 1994, com a Declaração de Salamanca, fala-se tanto sobre Inclusão. Inclusão para quem? Para quê? Não vejo a inclusão, onde ela está? Já que existe há ainda tantos entraves, barreiras para os surdos: não há nada pronto apesar da Lei (AGRELLA, 2012, p. 47).

Nesse ensejo, as pessoas surdas há muitas décadas reivindicam seus direitos linguísticos, o que apesar de culminar em leis e políticas públicas para regulamentar a abordagem bilíngue no Brasil, parecem ainda não ser suficientes, uma vez que a implementação de escolas bilíngues para surdos, por exemplo, ainda não é uma realidade no país, como brevemente discuto a seguir .

### **3.2.1 Escolas bilíngues para surdos e a inclusão em escolas regulares**

Embora a proposta de educação bilíngue para surdos seja a mais defendida pelas pessoas surdas falantes de Libras, a proposta de educação inclusiva (em que os alunos surdos são matriculados nas redes regulares de ensino com a presença de professores ouvintes e sala de maioria ouvinte e a atuação de um intérprete de Libras) é a política amplamente adotada no país (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011). A educação bilíngue para surdos

Considera que inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. Na falta deste profissional, é prevista na legislação a participação de adultos ouvintes bilíngues LIBRAS-Língua Portuguesa, com formação/certificação de fluência em LIBRAS (LACERDA, et.al, 2016, p. 13).

Contudo, ainda é realidade nacional a matrícula de alunos surdos nas escolas majoritariamente ouvintes, sendo a língua portuguesa na modalidade oral a língua de instrução – nesse caso, os alunos surdos teriam a presença do intérprete de Libras como mediador dos processos educacionais e das relações aluno surdos/ambiente escolar (SILVA, 2019, p. 15).

Nesse sentido, como discutido por Iriarte e Martins (2019, p. 6),

O processo educacional das pessoas surdas no Brasil se pauta, via de regra, em consonância aos moldes da educação inclusiva, proposta que adentrou nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990 com a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994. A premissa básica desse modelo de educação aponta para a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, em sala de aula comum..

No que se refere à educação de surdos, mais especificamente, muitas pesquisas vêm sendo feitas na direção da defesa da educação bilíngue para surdos como uma proposta mais efetiva para que os processos de ensino/aprendizagem sejam de fato possíveis aos alunos surdos (IRIARTE; MARTINS, 2019; LACERDA, 2000; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). A oferta de uma educação bilíngue para surdos significa reconhecer

a importância de interlocutores surdos, membros de referência da comunidade surda, responsáveis por propiciar o pleno desenvolvimento de linguagem das crianças por serem os interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem [...] (LACERDA, et.al, 2016, p. 14).

Porém, apesar dos aspectos da legislação e da garantia de direitos à educação bilíngue para surdos, os moldes da educação inclusiva ainda é a mais preponderante no país. Essa proposta “defende a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, incluindo aqueles considerados com necessidades educacionais especiais, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (LACERDA, et.al 2016, p. 13). No caso da educação bilíngue para surdos, é importante que nesse processo hajam interlocutores surdos,

[...] membros de referência da comunidade surda, membros de referência da comunidade surda, responsáveis por propiciar o pleno desenvolvimento de linguagem das crianças por serem os interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem, não podem estar ausentes práticas educativas que se pretendam inclusivas e bilíngues (LACERDA, et.al, 2016, p. 14).

Assim, do mesmo modo que percebemos, como citado anteriormente, uma necessidade de formação específica para professores e professoras no contexto do ensino bilíngue para pessoas indígenas, podemos observar que a educação bilíngue para surdos também exige uma formação cuidadosa no que diz respeito aos aspectos linguísticos e culturais na implementação de currículos bilíngues para ambos os públicos, principalmente se consideramos os aspectos socioculturais indígenas e surdos.

Nessa direção, para compreendermos como os processos de escolarização podem ser problemáticos para crianças indígenas e surdas na compreensão e apropriação da língua portuguesa escrita quando da ausência desse currículo/proposta bicultural e bilíngue, apresentarei a seguir a proposta metodológica deste trabalho, que buscou aproximar (mas também reconhecer as especificidades) dos processos de aprendizagem de português e do percurso escolar de uma pessoa surda falante de Libras como primeira língua e do meu próprio percurso, como indígena que se apropriou do português somente durante a etapa escolar.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste trabalho, o percurso metodológico foi fundamentado pelo estudo biográfico e autobiográfico, no que se refere às narrativas de vida, não apenas como uma forma de discurso, mas sim, memórias, vivências baseadas em experiências de vida estabelecidas em um contexto espacial e temporal.

Nesse sentido, o referencial teórico metodológico sobre autobiografia se firma em Passeggi (2018) em sua obra: “Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares”. As narrativas, nesse sentido, são as próprias experiências de vida, na qual se conecta com a própria identidade e elementos socioculturais, na busca de si, e procura a reconhecer-se numa história, como forma de entender-se em suas relações sociais e o mundo que o rodeia. Para Passeggi (2018) a autobiografia pode ser considerada como uma forma de investigação e metodologia que legitima o indivíduo que dela faz parte, enquanto protagonistas de suas histórias, narrativas, induzindo, assim, a fazer reflexões e análises sobre ela.

No que se refere a autobiografia, esta pesquisa se concentrou em Nogueira, et.al (2017), em sua obra: “O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração” As narrativas se fazem relevantes, uma vez que se busca por meio da memória os momentos, as lembranças, e experiências vivenciadas pelo sujeito em um espaço tempo, enquanto um ser histórico sociocultural, na busca de compreensão e reflexão do eu (NOGUEIRA, et.al, 2017).

Também recorreremos às ferramentas metodológicas da história de vida como recurso de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Nesse processo

[...] a relação entre pesquisador e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo de um processo. Ao fim da escuta, todo o material é transcrito e discutido entre o sujeito participante e o pesquisador, que, a partir de então, fará um mergulho analítico para buscar identificar naquele material as pistas que o ajudarão a tentar responder suas questões de pesquisa. ‘É retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão’ (CHAUÍ, 1987, p. XXI) (NOGUEIRA et. al, 2017, p. 468).

A pesquisa com histórias de vida é, assim, um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pelo pesquisador, como método que pressupõe a existência de vínculo; pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida (NOGUEIRA et. al, 2017).

Em relação à coleta de dados, no que diz respeito ao percurso autobiográfico e aos dados de minha autonarrativa, aciono minhas memórias e minha própria história de vida a partir dos relatos concedidos pela pessoa surda participante da pesquisa. Os registros das memórias estão no sentido de produzir material para as análises (feitas e apresentadas posteriormente no texto), na direção do que afirmam Pereira e Eugenio (2021, p. 41) que complementam as leituras de Passeggi (2018), de que “o entrelaçar da experiência individual com o espaço da vida social resulta inevitavelmente em uma experiência singular. Para o seu reconhecimento e apropriação, é preciso retomá-la por meio de uma atitude mental e comportamental que extraia daí a estruturação da experiência”.

Quanto aos relatos concedidos pela pessoa surda participante da pesquisa, foram realizados os seguintes passos para a obtenção dos dados:

- **Recrutamento:** A pessoa surda participante da pesquisa foi convidada diretamente pela pesquisadora, o que caracterizou o recrutamento por amostra por conveniência - que se justifica nessa pesquisa pela amostra única (apenas um participante) e dadas as vantagens da simplicidade, facilidade e baixo custo para o recrutamento<sup>4</sup>.
- **Critério de seleção do entrevistado (a):** Estabeleci como critério de seleção a participação de uma pessoa surda falante de português como segunda língua e de

---

<sup>4</sup> Disponível em [http://www.leg.ufpr.br/~paulojus/estbas/slides/006\\_introducao\\_estadistica.pdf](http://www.leg.ufpr.br/~paulojus/estbas/slides/006_introducao_estadistica.pdf) Acesso em 23.02.2022.

Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua, maior de 18 anos de idade e com acesso à internet e possibilidade de realizar o encontro via *Google Meet*;

· **Critério de exclusão:** pessoa surda oralizada ou que tenha aprendido o português como primeira língua (mesmo que atualmente seja falante de Libras como segunda língua) e/ou sem acesso à internet e impossibilidade de realizar o encontro via *Google Meet*.

· **Formas de contato:** Foi enviado um e-mail convite, especificando a natureza da pesquisa em português e seguido de um vídeo realizado em Libras com link no canal do *Youtube*, de modo privado e não listado (de modo que somente o usuário que recebeu o link teve acesso ao conteúdo), sendo este, enviado particularmente. Isso garantiu ao participante o total sigilo e a preservação de sua identidade e sua privacidade<sup>5</sup>. Assim que o participante aceitou participar da pesquisa, foi solicitado que respondesse um e-mail confirmando o aceite para que em um segundo momento recebesse no mesmo endereço o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em português e com link para sua versão em Libras. O termo assinado pelo participante e pela pesquisadora foi disponibilizado e pode ser novamente requerido pelo participante a qualquer momento durante o transcorrer da pesquisa, sendo que a pesquisadora comprometeu-se a arquivá-lo de forma sigilosa por no mínimo cinco anos. Em posse do TCLE assinado e diante do aceite em participar da pesquisa, pesquisadora e participante acordaram melhor dia e horário para a realização do encontro via plataforma *Google Meet*. O encontro teve a duração de aproximadamente 60 minutos e foi gravado.

A conversa foi realizada em português com a interpretação de uma intérprete de Libras para o entrevistado surdo, e em nenhum momento a imagem ou nome do participante foram divulgados, sendo que a transcrição para o português escrito foi realizada posteriormente para a etapa de análises dos dados. A gravação só teve início depois de novamente esclarecidos os direitos do participante e com o acordo com a gravação. O entrevistado pôde interromper a conversa a qualquer sinal de desconforto ou cansaço, desistir da entrevista a qualquer momento (mesmo após seu término) sem ter nenhum prejuízo.

---

<sup>5</sup> Conforme a Resolução n. 510/2016, que diz respeito aos preceitos éticos necessários para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Nesse sentido, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFSCar), sobre o número do CAAE 56233422.4.0000.5504.

As informações e dados da entrevista foram gravados e posteriormente salvos no computador pessoal e em um HD externo para evitar perda do material e nenhum documento, imagens ou gravação foram arquivados em “nuvem”, como uma forma de garantir a privacidade dos dados cedidos e o caráter sigiloso da pesquisa.

O processo de transcrição do vídeo gravado foi realizado por mim enquanto pesquisadora, sendo que, assim como descrito no TCLE, a versão final do trabalho será enviada para apreciação do entrevistado surdo.

Os dados produzidos a partir das narrativas das histórias de vida foram analisados a partir do método da análise de conteúdo, que pode ser definida como

[...] uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. (...) A análise de conteúdo atualmente pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois pólos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise (SILVA; FOSSÁ, 2015, p.02-03).

Ao traçar possíveis paralelos e realizar um exercício de aproximações e afastamentos dos estudos sobre apropriação de Língua Portuguesa como segunda língua por pessoas indígenas e pessoas surdas, pretendi produzir discussões que se somem à literatura dos Estudos Surdos, mais especificamente e, de forma mais ampla, às discussões sobre educação bilíngue/bicultural no país, como apresento e discuto no capítulo que segue.

## **5. ENTRELACANDO AS TRAJETÓRIAS: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Com base no que foi apresentado anteriormente sobre os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, bem como os dados coletados a partir da entrevista realizada com uma pessoa surda para esta pesquisa (que aqui será identificada pela inicial “J”), apresentaremos as análises que tiveram como ponto de partida nossas percepções acerca das seguintes categorias de análise:

- 1) contexto familiar e as primeiras relações com a língua portuguesa
- 2) contato com pares linguísticos
- 3) processo de aprendizagem do português
- 4) presença na sala de aula: preconceitos, barreiras e estigmas sociais.

Para nossas análises, destacamos fragmentos das falas da pessoa participante constituindo algumas categorias de análise definidos por Vianna (2010) como “discursos desencadeados nos encontros, ou seja, as falas, os enunciados, as reflexões dos sujeitos que indicaram pistas a respeito da questão investigada” (p. 167). Consideramos esse procedimento importante, no sentido de revelar as impressões dos participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quanto à apropriação da língua portuguesa escrita. Abaixo, apresentaremos primeiramente os excertos da entrevista (transcritos da Libras para o português escrito por mim) e agrupados em cada uma das categorias de análise e, em seguida, algumas análises e discussões possíveis a partir das minhas narrativas autobiográficas.



## 5.1 CATEGORIA DE ANÁLISE 1: contexto familiar e as primeiras relações com a língua portuguesa

### **Fala de J:**

*“Com 3 anos de idade eu vi que minha família mexia a boca e eles pensavam que eu realmente não estava prestando atenção, eles pensavam, acho, que ele vai ouvir em algum momento. A minha avó olhou e falou, perai que tá diferente, começou a realmente perguntar pros meu pais, o que tava acontecendo. Meus pais me levaram para hospital e realmente diagnosticaram a surdez, e aí eles começaram a pensar nossa como que eu vou sinalizar, eles me levaram em uma escola especial, e que eles fizeram um avaliação e depois me levaram em um atendimento com pessoa surda, aí minha mãe, ela realmente não sabia o que fazer, então explicaram pra ela, para que ela pudesse comparecer num curso de Libras pra aprender Libras, a partir daí ela conversava comigo por meio da Libras, eu tinha 3 anos né, e aí eu queria saber dos sinais e ela também, né me ensinava, e aí em casa com meu pai, com meus irmãos por exemplo, meu irmãos eram muito pequenos então minha mãe era única que com que eu conversava, aí eu crescendo, e conversando com minha mãe. Meus 3 irmãos, eu sou o quarto, os meu 3 irmão, não é que não gostava, mas tinha uma dificuldade com a Libras, mas tinha outro irmão que ele realmente queria se comunicar, queria conversar porque, ele queria estudar medicina, e a minha mãe, eu conversava mais com minha mãe, ela tentava sinalizar e falar em português, e antes sinalizava mais, mas minha cidade tem pouca comunidade, pensando nessa língua de sinais, pouca interação, então eu fui crescendo, fui saindo pra outros espaços, e aí meu pai não conversava comigo em Libras, nada, nada, nada, e aí se eu precisava falar alguma coisa, precisava da minha mãe, eu sinalizava pra minha mãe e minha mãe falava pro meu pai e meu pai falava pra ela e ela sinalizava, a aí da mesma forma com o meu outro irmão, era dessa forma e é até hoje”.*

### **Análise da fala de J:**

A maioria dos surdos nasce dentro de uma família ouvinte em um contexto em que muitas vezes a família desconhece a língua de sinais e que por meio do diagnóstico em relação à surdez, busca soluções pautadas na visão clínica e médica, que é o uso do implante coclear e aparelho auditivo, por exemplo. Nesses primeiros momentos do diagnóstico é importante que a família seja a base e que a criança seja acolhida pensando no melhor para o seu desenvolvimento (MARTINS, LACERDA, 2016; OLIVEIRA, CÓRDULA, 2017).

Na fala de J, é importante destacar que a mãe buscou informações para poder buscar alternativas para poder ajudar seu filho e estabelecer com ele uma comunicação, em um ato de amor e cuidado materno. Esse amparo, mesmo que seja por apenas um membro da família, é importante para que a criança de alguma forma seja compreendida, e nesse sentido também destaco que o seio familiar é o primeiro contato que a criança tem. De acordo com Lacerda e Santos (2021, p. 18):

Apenas uma orientação bem feita que possa alertar os pais quanto aos efeitos devastadores que a ausência da linguagem possa trazer para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional de seus filhos poderá fazer com que eles possam se adaptar ao estrageiro com quem eles se deparam ao saber da surdez do seu filho, este trabalho com a família deve levar em consideração aspectos psicológicos de suma importância, pois, como já vimos, a vinda da criança surda faz com que os pais tenham de lidar com uma nova realidade, completamente desconhecida para eles. Mas enquanto a família se dá conta das suas dificuldades de adaptação ao novo filho que lhes foi imposto, algo deve ser feito rapidamente. A criança cresce e necessita da linguagem para poder se colocar no mundo, entender e se fazer entendida.

Nesse excerto é possível observar que há uma relação com a realidade de J, em que nos primeiros anos de vida, a sua avó notou que ele não podia ouvir, e nesse momento a família iniciou um processo de constatação e diagnóstico da surdez e o que poderiam estar fazendo, sendo que neste ponto, a mãe de J foi fundamental para o seu desenvolvimento comunicativo.. A linguagem e a comunicação são importantes na vida do sujeito, pois é por meio do contato e com a interação que a criança forma sua compreensão do que os cerca, como afeto, significados etc. e de certa forma, a família é a primeira referência do desenvolvimento cognitivo e educacional da criança, por isso a linguagem estabelecida nas primeira fases da infância é essencial para o

desenvolvimento da comunicação, estabelecimento das primeiras relações e interações sociais.

### **Minha trajetória:**

*Na minha infância lembro de alguns momentos que vivi, eu era muito pequena para lembrar disso, mas lembro como cenas ou imagens fragmentadas. Eu nasci na aldeia São Sebastião, vive ali entre 4 ou 5 anos de idade, e lembro quando minha mãe tinha que ir pra roça e meu irmão me cuidando, foi ali no dia dia que minha mãe me ensinava desde cedo, meu pai não era muito presente não tenho recordações dele nessa fase da minha vida. Lembro a longa viagem que fizemos de barco chegando, da minha avó que em algum momento cuidou de mim, essa lembrança falta pedaços.*

*Me lembro quando meus pais vieram para cidade, uma viagem longa e cansativa, e a chegada, essa parte me parece uma imagem estática porque vi as luzes da cidade e um pouco de chuva. E ali na cidade fomos viver, porque meu pai disse que eu e meu irmão iríamos estudar para ajudar nossa aldeia, eu não tinha entendimento do que poderia ser escolar ou estudar, bom, eu fiquei feliz, podia ser algo bom. E nessa fase em casa que fiquei meu ensino se dava no dia a dia ali com minha mãe, lembro que meu irmão mais velho aprendia primeiro e depois me ensinava, me ensinou a catar piolho, me ensinou a fazer minha primeira pulseira. Minha mãe contava as histórias que ela disse que aprendeu com seu pai, cantava cantigas de ninar para eu cantar para meu irmão mais novo dormir.*

*Enquanto isso do lado de fora da casa, as pessoas falavam uma língua que aos meu ouvidos era estranha e assustadora, minha mãe não sabia falar, então com portas e janelas fechadas para ninguém vir falar com ela, quando meu pai saía. Me lembro que eu tinha sido matriculado em uma escola e que eu tinha que começar a ir nessa escola na época chama pré escola, meu primeiro dia de aula não lembro que foi comigo, mas na sala de aula eu era muito sozinha, porque eu não sabia falar português logo não entendia outras crianças e nem a professora, dia após dia, eu não queria mais ir a escola, odiava porque ir pra escola significa estar sozinho e não poder brincar e poder me comunicar, isso fez com que eu odiasse a escola, só queria poder ficar ao lado da minha mãe e fazer artesanato com ela me contando histórias.*

### **Análise da minha trajetória:**

Nesse relato sobre minha infância, coloco a importância que minha família teve em minha vida, principalmente minha mãe que me apoiou. Observo que esse processo e cuidado que minha mãe teve, resultou na preservação da língua ainda presente e viva, porque se não fosse por isso talvez eu falasse só o português e esquecesse de algum modo a língua que me constitui enquanto sujeito no mundo e da minha compreensão dos significados importantes enquanto indígena Marubo. Por isso, penso que é tão forte e impactante porque são significados que me formaram enquanto um ser pertencente a uma cultura e língua. Para Fornara (2016) a manutenção das línguas indígenas se faz importante, uma vez que ela preserva os pensamentos e valores de um povo e também um ato de resistência frente ao português, sendo então uma língua dominante. As línguas indígenas revelam a riqueza sócio-cultural presente no território brasileiro e a preservação dessas línguas caracteriza o aspecto multilíngue do país.

Quanto à aprendizagem do português enquanto segunda língua, cabe destacar o papel importante do meu irmão nas primeiras relações que tive com o português, ao qual procurava entender algumas palavras que ele havia aprendido a utilizar. Para Nobre e Hodges (2010), o relacionamento com familiares, sejam os pais ou irmãos que incentivam o aprendizado de uma segunda língua, propicia o desenvolvimento do bilinguismo e interações com outros falantes que aceleram o processo de aquisição da segunda língua - do mesmo modo como é discutida a importância das relações familiares e os vínculos afetivos estabelecidos na família no que diz respeito à aprendizagem de línguas pelas crianças surdas.

### 5.2 CATEGORIA DE ANÁLISE 2: contato com pares linguísticos

#### **Fala de J:**

*1- Então com 3 anos, eu tive contato com essa pessoa surda em (cidade do interior de São Paulo) fui aprendendo algumas palavras, o professor foi me ensinando, eu “colei” nessa pessoa, a gente foi aos poucos aprendendo, depois com 6 anos que realmente eu já tinha bem uma fluência em Libras [...]*

2- [...] *Eu acho que no primeiro dia de aula, minha mãe foi junto ela pensou, ah às vezes pode ter alguma pessoa surda lá, mas era todos ouvintes, eu era único surdo, e realmente fiquei decepcionado fiquei me sentindo realmente limitado, parecia que tinha me fechado, não podia, não sentia uma liberdade para conversar, então eu fiz , conseguia ver a professora falando, então não me senti feliz, feliz,[...].*

3- [...] *passsei para pós com colegas ouvinte, 4 surdos, com a presença de intérprete, foi a primeira vez que eu tive intérprete, e fiquei muito emocionado porque, fundamental, infantil e médio tive intérprete nenhum e apenas na pós eu fiquei totalmente emocionado de ver intérprete realmente poderia aprender agradeço muito a deus por ter me dado essa oportunidade por ter essa vivência, de ambas essas línguas para me tornar quem sou hoje.*

### **Análise da fala de J:**

Nesses três excertos é possível identificar na fala de J que com três anos ele teve contato com um professor surdo que lhe ensinou Libras e que três anos depois, já com os 6 anos de idade, tinha alcançado a fluência em Libras.

No terceiro momento, J deixa evidente em sua fala a sua tristeza e frustração que ele teve junto com a sua mãe que lhe acompanhou nos primeiros dias de aula, pois de acordo com ele, não encontrou pares que pudessem compartilhar da mesma língua, o que fez com que ele se sentisse isolado.

Em outro momento, já na fase adulta ele pôde ter contato com outros surdos na pós-graduação, além do intérprete o que o fez se sentir realizado, e feliz por ter pessoas que se comunicavam com ele e auxiliavam, algo que ele não teve oportunidade durante a fase escolar do ensino infantil, fundamental e médio.

Quando o surdo encontra outros com a mesma condição linguística, esse fato auxilia em seu desenvolvimento e permite o compartilhamento de aprendizagens, e experiências visuais de uma mesma língua. É por meio da interação com os pares que ocorre um aprendizado mais eficiente. O contato que o surdo tem com seus pares, e as trocas de informações e saberes que ocorrem por meio da comunicação pela língua de sinais, acaba sendo um terreno fértil que propicia a troca de vivências e experiências

que enriquecem o conhecimento da pessoa surda, que desenvolve suas habilidades e competências em suas práticas sociais e desenvolvimento de atividades necessárias para a sua inclusão na sociedade, seja dentro da comunidade ou fora dela (CHITA, 2018; LACERDA, SANTOS, 2021).

### **Minha trajetória:**

*No começo, quando comecei a ir para escola, eu estava sozinha, não tinha outras crianças indígenas matriculadas na escola. Lembro que em uma outra escola, eu ia junto com meu irmão, mas antes disso meu irmão era meu melhor amigo, ele me protegia e me sentia segura, mas quando começamos a frequentar a escola nos afastamos um pouco, ele começou a fazer amizade com outras crianças, e aos poucos começou a aprender o português com eles, e já nessa outra escola eu ia junto com ele, e sempre queria falar, mas ele disse pra não falar com ele na nossa língua, porque outras pessoas poderiam rir da gente, eu estranhei e fiquei tão triste, eu contei até pra minha mãe.*

*Acho que meu momento mais feliz era poder estar em casa, com se minha casa e fora dela fossem dois mundos totalmente diferentes, e de fato era para mim, como se eu usasse uma máscara para ser alguém que eu não era. Isso aos poucos começou a me deixar triste, e comecei a conflitar comigo mesma.*

### **Análise:**

Com relação aos pares linguísticos, nessa fase da minha vida eu não consigo acessar minhas memórias sobre como estabeleci um contato com alguém para que eu pudesse aprender o português, até onde consigo me lembrar tive poucos contatos com meus colegas, somente um em específico chamado Mateus, mas que não era frequente. Nessa direção, como aponta Campos (2014), do mesmo modo como acontece na escolarização de crianças surdas, “a educação inclusiva não significa apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua, é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses alunos, e, também, saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles” (p. 53).

### 5.3 CATEGORIA DE ANÁLISE 3: processo de aprendizagem do português

#### **Fala de J:**

*Eu acho que no atendimento social que eu tive com essa pessoa surda, era um atendimento básico em que me apresentava estrutura, as palavras que eu precisava escrever embaixo, anotar, tinha o abecedário, tinha as vogais. Depois trabalhava sílabas, depois eu ia treinando mais frases, depois mais frases, e mais palavras eu ia tentando, escrevia, eu podia escrever como eu quisesse, e eu mostrava pra pessoa, e essa pessoa me explicava: não olha, daqui é essa estrutura. E não era uma pessoa que sabia mesmo o português, era do serviço social, então me ajudava de forma mais informal, não era uma pessoa que sabia as questões da língua portuguesa de forma aprofundada, não era professor, professor de português.*

*Então, eu lembro que trabalhava essa questão, eu treinava, eu estudava, eu lembro que eu não podia copiar de outra pessoa, acho que no sétimo ano, a professora falava que eu não podia copiar em sala de aula, eu tinha que escrever, pensar e escrever o que eu tava pensando, eu tentava escrever do meu jeito mesmo, eu escrevia, escrevia, escrevia e entregava pra professora, e a professora corrigia e sempre colocava nota C pra mim. Minha gente mas o português pra mim, não é minha primeira língua, porque ela me colocou um C, e eu também comecei a dizer: ela não me conhece, eu comecei também a não ligar e até comecei a me orgulhar até do meu C, porque era o que eu conseguia naquele momento, então eu não tava triste em relação ao português, mas eu sabia da minha dificuldade na aprendizagem do português eu sabia que tinha uma dificuldade também, eu sabia também que eu não tinha alguém que eu tivesse pra essa troca pra me ensinar o português.*

*Lá em [cidade do interior de São Paulo] na [Universidade Particular], tinha uma fonoaudióloga que começou a me ensinar o português escrito, eu fui aos poucos compreendendo, melhorei um pouco logicamente, não escrevo como ouvinte, mas realmente eu tenho orgulho dessa minha trajetória dessa escrita do português.*

**Análise da fala de J:**

Neste excerto, J coloca que seu aprendizado inicial do português no primeiro momento foi com uma profissional que não era da área da Língua Portuguesa, mas sim uma assistente social. No segundo momento, foi durante o ensino fundamental do sétimo ano, ao qual a professora, apesar de ser da área, não tinha a didática necessária para lhe ensinar o português. Somente no terceiro momento que uma fonoaudióloga da Universidade Particular teve uma metodologia que fez com que o J pudesse melhor compreender os processos da leitura e escrita.

Neste sentido, durante a fase escolar de J, pode ser observado que não houve uma atenção e metodologia de ensino aprendizagem por parte da professora de português e da instituição de ensino regular que não forneceu um ensino inclusivo que pudesse lhe auxiliar em sua aprendizagem efetiva. Nesse caso é importante destacar que a primeira língua do sujeito surdo é a língua de sinais, e deve ser levada em consideração essa diferença linguística e cultural, o que perceptivelmente não ocorreu nesse caso, em que as instituições em sua prática espera que o surdo se porte como ouvinte para acompanhar os conteúdos ensinados (LODI; LACERDA, 2014) .

**Minha trajetória:**

*No ensino infantil, me lembro do processo de aprendizagem da escrita, e era a letra I, que coisas mais estranha , não fazia sentido nenhum pra mim, repetir falando I,I,I, como uma forma daquelas poderia ter nome, foi tão difícil, junto com esse processo, aos poucos entendi algumas palavras em portugues aleatorias, chegava em casa e fazia repetição da escrita, bom, meu pai não tinha paciência para me ensina, e minha mãe do pouco que aprendeu das letras do alfabeto, ela tentava me ensinar, mas era pouco que ela podia me ensinar, tanto que ela fez a primeira série, para poder a escrever e ajudar a gente no processo escolar.*

*No ensino fundamental, eu já entendia o portugues, mas não gostava de falar porque eu tinha o sotaque da minha língua bem carregada e os colegas de turma riam,*



*ela falou assim, por esse motivo eu preferia ficar sozinha, eu tinha a figura da professora como alguém que pudesse me proteger, mas nem sempre são rosas, porque as professoras não estavam preparadas para receber corpos diferentes dentro da sala de aula, e também da sociedade em si que mesmo sendo uma cidade pequena nos via com estranheza e carregado de preconceito na fala, atitude e no olhar.*

#### **Análise:**

Como descrito, o processo de aprendizagem do português se deu por repetição e memorização de letras e palavras além das aulas dos professores que não era eficaz pois a escola não tinha estrutura para incluir alunos indígenas e uma metodologia bilíngue. Mas compreendo que o apoio da minha mãe e seu esforço em aprender e me ensinar fez com que eu aprendesse com mais facilidade, acredito que devido a associação de significados da minha língua materna para a segunda língua (português) auxiliou nesse processo de aprendizagem. Isso vai de encontro com as ideias de Nobre e Hodges (2010), esse processo está relacionado com a transferência de um sistema linguístico para outro, ou seja, como uma equivalência de um sentido para outro.

#### 5.4 CATEGORIA DE ANÁLISE 4: Presença na sala de aula: preconceitos, barreiras e estigmas sociais

##### **Fala de J:**

*Eu comecei a sentir bullying. por conta que sou uma pessoa careca, eu lembro que eles faziam brincadeira, zombavam de mim, por conta da minha questão de não ter cabelo, e eles riam demais, em grupos, contra mim e realmente era uma coisa que me traumatizou demais, depois no dia seguinte eu não queria voltar pra escola minha mãe falou, como assim vc não foi pra escola, mãe eu não quero porque eles ficam zombam de mim por conta do meu cabelo, eles ficam fazendo coisas na cabeça, se referindo a mim, só quero encontrar outros surdos, eu nao quero estudar na escola[...].*

*Eu não vou lembrar a idade que eu tinha , mas acho que foi no fundamental e no ensino médio, mas às vezes você tá sinalizando né e solta algum balbucios, alguma*

*voz, algum grito, eu lembrava que quando eu fazia isso pra sinalizar as pessoas zombavam de mim, eu comecei realmente a ficar um pouco traumatizado e realmente eu parei de vocalizar qualquer coisa, eu parei de vocalizar, sinalizava me atentando não falar, a não vocalizar nada porque eles riam de mim achando que eu parecia macaco, que eu gesticulava igual ao macaco, me xingavam. então eu realmente comecei sentir isso, comecei a ficar bem constrangido, aí por exemplo com os ouvintes eu parei de sinalizar eu parei de falar eu não falava com ninguém e com nenhum deles [...]. Por conta da contextualização, sentiam dificuldades por conta disso, então realmente acho que até hoje eu por causa desse trauma, por causa desse, justamente desse trauma eu bloqueei a minha questão vocal.*

### **Análise da fala de J:**

Nesta seção da fala de J, podemos identificar a questão de sua presença em sala de aula, e ao mesmo tempo a sua diferença física e social em meio a outros alunos que viam ele como “fora” de um padrão socialmente imposto. Dados esses aspectos, J acabou sendo vítima de uma violência que tem o intuito de humilhar, isolar e submetê-la como inferior, essa violência é denominada *bullying*.

De acordo com Cézár, Passos e Castilho (2017), o *bullying* é um tipo de violência, podendo ser física, ou psicológica que produz um sentimento de inferioridade na vítima, baixa autoestima e oscilações de humor. Geralmente a vítima dessa violência perde o ânimo de frequentar a escola e de formar laços sociais.

Vemos que no caso de J, o fato da ausência de seus cabelos, por ser uma pessoa surda, e sua tentativa de vocalização que destoava, acabava sendo alvo para que seus colegas viessem a praticar esse forma de violência. Como resultado, J se via sem vontade de ir para a escola e ameaçado por seus colegas que riam de sua condição física e identitária. Isso gera um impacto para toda a vida, como violência que agride não só a identidade mas também de ser no mundo, e que isso é sentido até o presente como na fala de J, porém importante que a educação seja a base de valorização das culturas e línguas diferentes.

Neste espaço, o surdos lutam pelos seus direitos de pertencer a uma comunidade surda representadas pela língua de sinais, pelas identidades,

diferentes pela presença de intérpretes, por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença pelo povo surdo, pela comunidade surda esta luta e para conquistar o espaço na escola onde a diferença surda possa ser respeitada (LACERDA E SANTOS, 2021. p. 47).

E também para que a luta da comunidade surda por uma educação bilíngue seja de fato efetivada, que essa diferença enquanto riqueza cultural sendo manifestada de múltiplas formas pela língua que os constitui.

### **Minha trajetória:**

*Não só no espaço escolar, mas também em outros espaços, vivenciei preconceitos por ser quem eu era. No espaço escolar, presenciei alunos me dizendo que comíamos macaco, e fazia brincadeiras fugindo dizendo que era índia, e "índios matam pessoas para comer", ou até mesmo fazer barulho com boca. Na rua pessoas me abordavam para dizer, ei índia. Como formas de me atingir de qualquer forma. Acho que minhas características chegavam antes que pudesse me apresentar e as pessoas me definiam por algo errôneo que aprenderam nas escolas.*

*Em meio aos preconceitos que vivi, me questioneei se eu tinha vergonha ou não de quem eu era, mas logo refleti que não poderia ser isso, porque eu era igual a todos, o que eu tinha de diferente era a cultura, a língua e a forma como vejo o mundo, e eu tinha tanto para compartilhar, do conhecimento, das histórias e da rica cosmovisão que meu povo marubo tem. Eu podia viver nesse meio que não entende que somos, e deixar por isso, mas entende que também podia aos poucos mostrar para sociedade que eles tem tanto a aprender conosco, e enxergar a rica diversidade cultural que esse país chamado Brasil possui em suas raízes. Por meio dessa reflexão e memórias que resgato algumas fases da minha infância no meu processo de educação informal e formal que tive.*

### **Análise:**

Analiso que o preconceito que sofri tem relação com os estigmas sociais enquanto pessoa indígena foram construídos ao longo do processo histórico do contato entre os não-indígenas e indígenas, e a visão eurocêntrica que se tinha sobre os povos nativos que viviam aqui no Brasil.

Com o passar do tempo, nossas culturas e modos de vida foram estereotipados e reproduzidos ao longo do tempo e que perdura até os dias atuais. De certa forma isso é devido a uma educação centrada nas relações de poder e segregação que sofremos desde o período colonial (MILANES, et.al. 2019).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todos os aspectos da pesquisa realizada e após apresentadas brevemente as trajetórias narrativas que constituem as experiências de vida tanto na minha trajetória pessoal, quanto do surdo entrevistado, como resultado das análises vimos que houve dificuldades no processo de aprendizagem de forma mais ampla e, especificamente da língua portuguesa, em ambos os relatos. Nesse sentido, podemos apontar a falta de infraestrutura e recursos nas escolas regulares e também na capacitação de professores na educação básica para o ensino de língua portuguesa como segunda língua, tanto no caso da inclusão de alunos surdos, quanto de estudantes indígenas. Em ambas as narrativas é identificado que a família, principalmente a mãe, foi essencial para o processo de aprendizagem.

O encontro ou a presença de pares linguísticos (surdos ou indígena) mostrou-se inexistente em ambas as narrativas. Durante todo o processo de escolarização (ensino básico, fundamental e médio), tanto o meu percurso quanto o da pessoa surda entrevistada denunciam que “os professores estão despreparados para lidar com os alunos surdos devido à ausência de procedimentos metodológicos que privilegiam a experiência visual do surdo no processo de ensino e aprendizagem” (CAMPOS, 2014, p. 55), por um lado, e que “os desafios em torno da alfabetização e da aquisição da escrita no contexto das escolas interculturais e indígenas possuem estreita relação com o debate sobre relações de desigualdade, das hierarquizações produzidas em torno do etnocentrismo linguístico, que traz em seu bojo, os modos de pensamento, e as

necessárias reflexões voltadas para a reconstrução identitária nesse contexto” (RUSSO, MENDES, FERNANDES, 2020, p. 19), por outro lado.

No caso da pessoa surda entrevistada, seu contato com pares foi possível durante a infância (com 3 anos de idade) e depois somente na pós-graduação, além da profissional fonoaudióloga que auxiliou na aquisição do português. Já no meu percurso pessoal, devido à imersão em uma sociedade que utiliza o português como língua oficial, e o fato de ser ouvinte, fez com que a aquisição do português, falado e escrito, fosse rapidamente aprendida - uma diferença em relação ao processo de aquisição de segunda língua importante de ser pontuada, uma vez que o fato de ser ouvinte me possibilitou uma inserção nessa língua “estrangeira” (o português) de um modo bastante diferenciado das experiências de pessoas surdas, que precisam ter atendidas as especificidades visuais para a aprendizagem do português na modalidade escrita.

Já em relação às aproximações de ambas as experiências, os preconceitos e estigmas sociais sofridos por ambos também é algo que se conciliam, uma vez que a sociedade vê o surdo como deficiente e incapaz de estabelecer uma linguagem e uma comunicação para ser presente no mundo, deixando-os à margem da sociedade. Nesse sentido, a questão do surdo o preconceito é perceptível, uma vez que os seus colegas zombaram de sua tentativa de tentar vocalizar e por não conseguir se comunicar em português. Enquanto que na minha trajetória pessoal o preconceito se deu pelo fato de eu ter dificuldades de pronunciar o português de forma errada e também pelas características físicas. Essa forma de estigma social se estabeleceu ao longo da história, de povos que sofreram opressão, na tentativa de apagar as identidades e culturas.

Em relação à aquisição do português como segunda língua, na minha trajetória foi possível observar que a minha língua materna foi a base e contribuiu para que eu pudesse aprender o português enquanto ouvinte. No caso da pessoa surda, é perceptível que a falta dos pares linguístico e a falta da aquisição da linguagem de forma natural, resultou na defasagem da aprendizagem do português.

Considero, portanto, que os encontros e desencontros de nossas narrativas reside nos processos contextuais de vida e relações sociais que cada um vivenciou, ou seja, uma pessoa surda e uma pessoa ouvinte, mas também nossas narrativas tiveram encontros nas dificuldades que passamos, e nas superações que resultou na força de nossa luta por reconhecimento e valorização identitária.

Sendo assim, a pesquisa não busca simplesmente comparar a realidade indígena com a realidade da comunidade surda com as discussões apresentadas, mas sim tentar provocar reflexões acerca dos modos como a língua hegemonicamente dominante e imposta no país apagam os valores cultural e identitário de grupos falantes de línguas desprestigiadas socialmente, na tentativa que os processos de escolarização comumente fazem de tentar enquadrar essa diferença dentro de um padrão dominante (o português “da escola”). Dessa forma, a luta tanto pelo reconhecimento da diferença linguística da comunidade surda e dos povos indígenas e a luta pela educação diferenciada nesse sentido é uma forma de resistência dentro de uma sociedade que tenta apagar essa riqueza cultural e nossa forma de enxergar e ser no mundo.

## REFERÊNCIAS

AGRELLA, R. P. Entre o saber e o conhecer a língua: questões sobre a identidade e subjetividade do aluno ouvinte estudante de libras. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.) **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL, **Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Presidência da República, Casa Civil - Brasília, 2002. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em 16/06/2022.

BRASIL, Decreto nº5.626 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 nº10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em 16/06/2022.

BRASIL, **Resolução número 05 de 22 de junho de 2012** - Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União: Brasília, 2012.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil de 1988** - Presidência da República: Casa Civil (Subchefia para assuntos jurídicos) - Brasília, 05 de outubro de 1988

BRITO, F. B. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16, n.1, p. 766-769, 2016.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F de; SANTOS, L. F. dos. (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CÉZAR, N; PASSOS, L. A; CASTILHO, S. D. de. *Bullying* nas escolas: preconceito, estigmas e desafios da educação dos sentimentos e para a paz. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 787-820jul./set.2017.

CHITA, D. M. B. Surdos e seus pares linguísticos. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, nº 9, Vol. 7 - 2019

CUNHA, M. C. da. **Índios na Constituição. Novos Estudos** - CEBRAP: São Paulo, v. 37, n. 03, p. 429-443, set - dez, 2018.

D'ANGELIS, W. **Alfabetizando em comunidade indígena**. [S.l.]: Portal Kaingang, 2000. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 08 de set, 2022.

FORNARA, A. E. Estratégias de fomento à manutenção de línguas minoritárias no Oeste Catarinense. (monografia) - graduação em letras portugues - espanhol. Chapecó: UFFS, 2016.

IRIARTE, A. C. S.; MARTINS, V. R. O. Análise das interações entre alunos surdos em escola inclusiva com projeto bilíngue. **Intellectus - Revista Acadêmica Digital da**



**Faculdade de Jaguariúna**, n. 50, p. 05-27, 2019.

LINS, H. A. M. Apontamentos sobre um curso de formação para educadores: o debate sobre os processos de alfabetização e letramento de surdos e ouvintes. In: LINS, H. A. M. (org). **Experiências docentes ligadas à educação de surdos**: aspectos de formação. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

LACERDA, C. B. F de.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. Educ. Pesquisa. V.39, n. 1, p. 65-80, jan/mar. 2013.

LACERDA, C. B. F de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

LACERDA, C. B. F de.; SANTOS, L. F dos.; LODI, A. C. B.; GURGEL, T. M. A. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos, EDUFSCar, 2016.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES**, ano XX, n. 50, 2000.

LADEIRA, M. E; NASCIMENTO, H. **Diagnóstico sobre a Educação Escolar Indígena na T.I. Vale do Javari**. Centro de Trabalho Indigenista - CTI - Brasília, 2008.

LIMA, J. A. C. de; CÓRDULA, E. B. de L. O ensino de libras no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, 02 de maio de 2017.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. de (org). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 4ª edição, 2014.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006.

MARTINS, V. R. de. O; LACERDA, C. B. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev. Educ. PUC**, Campinas. 21(2):163-178, maio/ago., 2016

MATOS, S. C. de. A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé. **Revista Cocar**. v.14 n.º.30 Set./Dez./ 2020.

MILANEZ, F. et.al, Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Rev. Direito Práx**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, 2011.

MUYLAERT. C. J. et. al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm USP**. 48. 193-199, 2014.

NOBRE, A. P. M. C; HODGES, L. V. dos S. D. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, Pernambuco, v. 15, n. 3, p.180-191, 20 dez. 2010.

NOGUEIRA, M. L. M. *et. al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, maio-agosto de 2017.

OCTAVIO, C. V. B. R. **Rios, varadouros e outros caminhos – fronteiras e territorialidades em transformação no Vale do Javari**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação) PPGAS-MN/UFRJ, 2015.

OLIVEIRA, L de; CÓRDULA, E. B. de L. A comunicação entre crianças surdas filhas de pais ouvintes, **Revista Educação Pública**. V. 17, ed.3, 07 de fev. 2017.

PASSEGGI, M. da. C. *et.al.* **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escola escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

PEREIRA, E. B. F.; EUGENIO, B. A pesquisa-formação: a autobiografia e a pesquisa em educação. **Revista Formação Docente – Belo Horizonte** - V. 13, N. 1, 2021.

PEREIRA, M. C. P.; FRONZA, C. A. **Sistema SignWriting como possibilidade na alfabetização de pessoas surdas**. In: Encontro do Círculo Linguístico do Sul (CELSUL). Pelotas, 2006.

PEREIRA, E. S. **A influência do português como segunda língua: os usos linguísticos dos alunos Tikuna da Escola Estadual indígena Almirante Tamandaré**. Respositório Institucional UEA, Universidade Estadual do Amazonas, 2018.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

REVISTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA. **Estudo de Caso como metodologia de pesquisa aplicada**. Disponível em: Estudo de Caso como metodologia de pesquisa aplicada | Revista Gestão Universitária ([gestaouniversitaria.com.br](http://gestaouniversitaria.com.br)). Acesso em 18 nov. de 2021.

RUSSO, F; MENDES, L. de C; FERNANDES, G. N. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. **Revista de Educação - PUC - Campinas**, vol 25. 2020.

SANCHES, C. M. La lengua escrita: esse esquivo objeto de La pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SILVA, A. H. FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 2, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SILVA, B. H. da. **Educação de surdos indígenas em uma comunidade pankararu no interior de pernambuco: educação inclusiva, educação bilíngue ou o quê?** (monografia - TCC) Curso de Tradução e Interpretação em Libras / Língua Portuguesa. UFSCar: São Carlos, 2019.

SOARES et. al. Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação. In: SILVA, G. B. (Org.) **Educação: pesquisas em linguagens, leitura e cultura**. Editora Científica Digital, 2021.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas 30 (03) 355-365, jul/set, 2013.

SOUZA, M. R. O processo da construção de leitura e da escrita pela criança surda. In: CICCONE, M. Comunicação total – Introdução, estratégia. **A pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

TOSTES. R. S.; LACERDA, C. B. F. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Interfaces Científicas**, V. 8, N. 3, 2020.

VIANNA, A. N. Núcleo de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, M.T.A.; RAMOS, B.S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Ed Ridendo Castigat Moraes. Revisto em 20 de jul. 2009.

VYGOTSKY, L. S. (2003). **Pensamento e linguagem** (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934)

WELPER, E. M. O Mundo de João Tuxaua: (Trans)formação do povo Marubo. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ZANELLA, A. **Psicologia Histórico Cultural em foco: aproximações e alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque - UFSC, 2020.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1

#### **Questões de direcionamento da entrevista**

1. Dentro de casa com seu país, irmão você se comunicava somente em Libras?
2. Me conte um pouco sobre seu processo escolar no ensino básico? Como foi? Do que você se lembra?
3. Você se lembra como foi seu primeiro dia de aula? E de alguns momentos? Ficou nervoso, feliz, sentiu um pouco de medo?
4. Você foi o único aluno surdo dentro da sala de aula? Quais lembranças você tem da sua professora e como foi sua relação com ela? Como foi sua relação com os colegas?
5. Lembra de alguma situação bem específica por qual você passou? Se sentiu feliz ou triste, da qual se lembra até hoje?
6. Me conte um pouco sobre seu processo de aprendizagem do português?
7. Alguma vez já passou por questionamento do porque você tinha que aprender português? E também do porque você não era igual a todo mundo?
8. Em algum momento do percurso escolar ou no cotidiano, sentiu medo de se comunicar em libras por medo de sofrer preconceito?
9. Você é engajado no movimento da comunidade surda? Ou só veio a participar mais tarde quando conheceu?
10. Como foi esse contato com outros surdos? Se sente pertencente a uma comunidade com língua e cultura que fortalece sua identidade? Ou seja, sente orgulho de dizer que faz parte de uma cultura

**ANEXO**

## ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E  
CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
BACHARELADO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO LIBRAS-LÍNGUA  
PORTUGUESA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução CNS 510/2016)**

**Trajetórias, identidades e narrativas: aproximações das histórias de  
aprendizagem de português por um surdo e uma indígena ouvinte**

Eu me chamo Marta Marubo Comapa e sou estudante do curso de bacharelado em tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos. Sou estudante indígena, do povo Marubo da Terra Indígena Vale do Javari e, como você, também aprendi a língua portuguesa como segunda língua.

Para propor uma reflexão de nossos processos de aprendizagem da língua portuguesa (pensando em nosso percurso de inclusão social e escolarização, principalmente) e poder analisar e discutir as duas experiências acerca dos processos da valorização cultural e linguística das diferentes línguas desprestigiadas socialmente em relação ao uso da língua portuguesa no país, ou seja, a *Libras* para você e a minha língua materna (*Pano*), te convido a participar da minha pesquisa intitulada “Trajetórias, identidades e narrativas: aproximações (auto) biográficas entre a aprendizagem de português por surdos e indígenas”, que será orientada pela professora Janaina Cabello, do departamento de Psicologia da UFSCar. O convite é feito a você por ser uma pessoa surda, falante de Libras como primeira língua.

Caso você aceite meu convite para participar da pesquisa, agendaremos uma data e um melhor horário para você para que possamos conversar através da plataforma Google Meet. Nossa conversa será realizada em Libras e contará com a presença de uma intérprete de Libras, então preciso que você concorde com a gravação da nossa conversa para que depois eu possa revê-la e transcrevê-la parcialmente para o português. As gravações não serão disponibilizadas e estarão salvas no meu computador apenas, não ficando disponível “em nuvem”. Apenas eu e minha orientadora teremos acesso ao conteúdo, que será arquivado e mantido em sigilo, para resguardar sua identidade e a confidencialidade das informações. Nesse sentido, em nosso trabalho final e em futuras publicações, adotaremos um nome fictício para você caso seja necessário.

Na nossa conversa, abordarei de forma geral aspectos relacionados à sua aprendizagem de Libras como língua materna, sua relação com as pessoas ouvintes e a aprendizagem da língua portuguesa escrita, além dos processos de escolarização pelos quais você passou.

Nosso encontro terá no máximo 60 minutos, sendo que a qualquer momento você poderá interrompê-lo (caso não se sinta confortável ou não queira mais participar da pesquisa), ou mesmo queira sugerir uma nova data para o encontro. Você poderá rever a gravação da entrevista e retirar seu consentimento a qualquer momento caso não se sinta confortável posteriormente com nossa conversa. Tomarei todos os cuidados para não ser invasiva ou fazer perguntas que possam causar constrangimento, mas caso sinta qualquer estresse ou desconforto, poderemos agendar um acompanhamento breve com minha orientadora de pesquisa, para que ela possa te acolher (considerando a necessidade do acolhimento em Libras).

A sua participação na pesquisa é voluntária, não tem nenhuma compensação em dinheiro e você não terá nenhum gasto ou custo, mas caso aconteça, você terá a garantia de ressarcimento, bem como tem o direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A contribuição da sua entrevista ajudará no enriquecimento deste trabalho e que será utilizado para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que poderão contribuir com a área da educação bilíngue para surdos e para a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, ao final deste trabalho, você receberá por e-mail uma cópia da sua versão final, tendo acesso, também, aos seus resultados.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e por mim, onde constam os meus contatos e o da minha orientadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou a qualquer momento através desses contatos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.



**Dados para contato (segunda a sexta-feira,  
das 9h às 18h):**

Professora Responsável: Dra. Janaina Cabello

E-mail: [janainacabello@ufscar.br](mailto:janainacabello@ufscar.br) / [cabello.jana@gmail.com](mailto:cabello.jana@gmail.com)

Pesquisadora: Marta Marubo Comapa

E-mail: [marta.marubo@gmail.com](mailto:marta.marubo@gmail.com)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na  
pesquisa e concordo em participar.**

**Local e data:**

**Nome da pesquisadora:**

**Nome do participante:**