



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CINTIA TAVARES FERREIRA

UM CODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: processos de construção
identitária

RIO DE JANEIRO
2020

CINTIA TAVARES FERREIRA

**UM CODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
processos de construção identitária**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO
2020

Cintia Tavares Ferreira

**UM CODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
processos de construção identitária**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman – Orientadora / Presidente
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE / UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki – Examinadora interna
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE / UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda – Examinadora externa
(Universidade Federal de São Carlos – PPGEs / UFSCar)

Prof.^a Dr.^a Maria Vitória Mamede Maia - Examinadora interna suplente
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE / UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Jane Paiva – Examinadora externa suplente
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd / UERJ)

CIP - Catalogação na Publicação

FF383c Ferreira, Cintia Tavares
Um coda na Educação Infantil: processos de
construção identitária / Cintia Tavares Ferreira. --
Rio de Janeiro, 2020.
210 f.

Orientadora: Celeste Azulay Kelman.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Coda. 2. Identidade. 3. Educação Infantil. 4.
Surdez. I. Azulay Kelman, Celeste, orient. II.
Título.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação
a todas as crianças codas que
estão nesse processo de
construção identitária, aos
surdos que têm filhos codas e
aos estudiosos da área.

AGRADECIMENTOS

“GRATIDÃO É A MEMÓRIA DO CORAÇÃO”

Uma amiga me falou essa frase e eu nunca mais esqueci. É o que eu sinto nesse momento, gratidão.

- ✎ Gratidão, por todos que passaram em minha vida e que ainda estão, gratidão pelos aprendizados da vida.
- ✎ Gratidão por eu ter chegado até aqui e a todos que contribuíram para isso direta ou indiretamente!
- ✎ Gratidão pela vida, por Deus e pelos amigos espirituais que me auxiliam nessa jornada.
- ✎ Gratidão aos meus pais Luciane e Valmir, e à minha família, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e me ajudando. Sem eles eu não teria chegado até aqui!
- ✎ Gratidão ao meu namorado Jefferson que, sempre esteve comigo, acompanhou todo o processo de escrita, os altos e baixos, e não me abandonou, mesmo nos dias em que não tinha a minha atenção.
- ✎ Gratidão à Professora Doutora Celeste Azulay Kelman, que me acolheu, me ensinou e me orientou desde o início, mesmo quando cheguei em uma área que desconhecia.
- ✎ Gratidão aos integrantes do GEPeSS que me receberam, me acolheram e me inspiraram nessa escrita.
- ✎ Gratidão às amigas que o mestrado me presenteou, Adriana Lopes e Fernanda Iglesias que compartilharam das mesmas angústias, os mesmos sentimentos, sempre uma apoiando a outra.
- ✎ Gratidão à banca, Professoras Doutoras Ana Ivenicki, Cristina Lacerda, Maria Vitória Mamede e Jane Paiva que contribuíram para as reflexões do estudo. E à Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino com suas contribuições no exame de qualificação.
- ✎ Gratidão às integrantes do meu quinteto do Pedro II, Camila Perrotta, Carolina Sousa, Débora de Lima e Raquel Marina, por todo o apoio desde quando eu ainda pensava em me candidatar ao mestrado até as etapas finais.
- ✎ Gratidão ao Colégio Pedro II que me concedeu a oportunidade de fazer a pesquisa, às demais professoras que me apoiaram e me incentivaram.
- ✎ Gratidão à família da pesquisa que aceitou e se disponibilizou desde o início. Me ensinaram sobre sua cultura e trouxeram diversas reflexões para a pesquisa.
- ✎ Gratidão às professoras que contribuíram para a realização da pesquisa.
- ✎ Gratidão à amiga de trabalho Joelma Oliveira, que sempre que eu precisava me ajudava prontamente com a coleta de dados e por todo o apoio nessa jornada de escrita.
- ✎ Gratidão aos amigos que acompanharam as etapas, os dias felizes, os dias angustiantes, compreenderam as minhas ausências e me deram muita força para chegar até o fim, em especial Michele C., Katia B., Marcia P., Angélica M., Fernanda A., Andréa A., Jade D., Bianca M., Camille M., Daise S., Juliana T., Jacqueline S. e Fabíola S.

✎ **GRATIDÃO** ✎



Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.

Manoel de Barros, 2000.

RESUMO

FERREIRA, Cintia Tavares. **Um coda na Educação Infantil:** processos de construção identitária. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Em 2018, o Colégio recebeu uma criança ouvinte, filha de pais surdos, denominada pela cultura surda por *Children of deaf adults - Coda*. Surgiu uma inquietação inicial de como seria a construção identitária dessa criança coda na Educação Infantil (EI). Falar de identidade é algo muito complexo, principalmente nessa faixa etária. Por isso, a pesquisa não pretendeu definir a identidade, mas investigar quais os processos que estão ocorrendo paralelamente nessa fase. Teve como objetivo geral analisar o processo de construção identitária de uma criança coda, entre as zonas fronteiriças de contato – surda e ouvinte - em seus contextos escolar e familiar, em uma perspectiva multicultural. A partir de um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, constatou-se que existem poucos estudos a respeito desse tema no Brasil. Para construir tal reflexão sobre os codas, utilizamos como principal aporte teórico QUADROS (2003; 2004; 2007; 2009; 2012; 2014; 2015; 2017). A pesquisa é de matriz qualitativa, caracterizada por estudo de caso de cunho etnográfico (SARMENTO, 2011; ANDRÉ, 2013; MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). Teve como aporte teórico as perspectivas histórico-cultural e sociocultural construtivista (VALSINER, 1998; KELMAN, 2005). A construção e triangulação de dados (IVENICKI; CANEN, 2016) consistiu em análise documental, observação participante e entrevistas. A análise de dados foi feita a partir da proposta de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). O estudo verificou o posicionamento pedagógico da escola acerca da inclusão da família surda e de seus direitos linguísticos, as ações dos professores em torno da cultura surda, as perspectivas do trabalho do AEE, o bilinguismo bimodal, o biculturalismo, a percepção da família sobre a escola, além de outros vestígios identitários como o musical. Os resultados apontaram que a escola apresentou avanços, mas ainda se encontra em processo de conhecimento da cultura surda. Como pontos negativos alguns erros e tópicos voltados exclusivamente para responsáveis ouvintes nos documentos, falta de formação da equipe e poucos intérpretes. E como pontos positivos professoras da turma da criança em seu primeiro ano na escola que se comunicavam por Libras, atividades do NAPNE em todas as turmas envolvendo a cultura surda, entrega dos relatórios da criança impresso na Língua Portuguesa e na versão em Libras, envio de bilhetes em Libras. Além da identidade de filho ouvinte de pais surdos, ao longo do seu crescimento ele vai experimentar múltiplas identidades. Essa criança vive entre as zonas fronteiriças de contato e essa fronteira não é um muro, é um encontro.

Palavras-Chave: Coda; Educação Infantil; Identidade; Surdez.

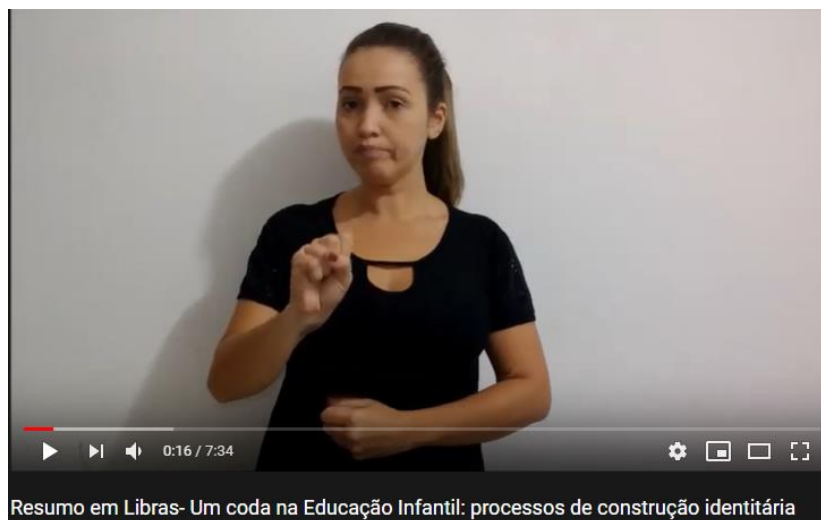
ABSTRACT

FERREIRA, Cintia Tavares. **Um coda na Educação Infantil:** processos de construção identitária. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

In 2018, Pedro II School received a hearing child, named by deaf culture as *Children of deaf adults - Coda*. An initial emerged on how this child's identity construction in Early Childhood Education would be. Talk about identity is very complex, especially in this age group. For this reason, the research did not intend to define an identity, however to investigate what processes are occurring in parallel in this phase. Its general objective was to analyze the identity construction process of a coda child, between the border areas of contact - deaf and hearing - in their school and family contexts, in a multicultural perspective. From a survey in the CAPES thesis and dissertation database, it was found that there are few studies on this topic in Brazil. To build such a reflection on the codas, we have used as the main theoretical framework QUADROS (2003; 2004; 2007; 2009; 2012; 2014; 2015; 2017). The research is of a qualitative approach, characterized by a case study of an ethnographic nature (SARMENTO, 2011; ANDRÉ, 2013; MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). It had as a theoretical input the constructivist historical-cultural and sociocultural perspective (VALSINER, 1998; KELMAN, 2005). The construction and triangulation of data (IVENICKI; CANEN, 2016) have comprised document analysis, participant observation and interviews. Data analysis was done based on the proposed content analysis (BARDIN, 2016). The study verified the pedagogical positioning of the school about the inclusion of the deaf family and their linguistic rights, the actions of teachers around the deaf culture, the perspectives of the work of the AEE, bimodal bilingualism, biculturalism, the family's perception of the school, as well as other identity traces such as the musical. The results showed that the school has made progress, but is still in the process of learning about deaf culture. As negative aspects, some errors and topics aimed exclusively at hearing parents in the documents, lack of staff training and too few interpreters. And as pros aspects, teachers of the child's class in his (her) first year at school communicating through Libras, NAPNE activities in all classes involving deaf culture, delivery of the child's reports printed in Portuguese and in the Libras version, notes sent in Libras. In addition to the identity of a hearing child of deaf parents, as he grows up he will experience multiple identities. This child lives between the border areas of contact and that border is not a wall, it is a meeting.

Keywords: Coda; Child education; Identity; Deafness.

RESUMO EM LIBRAS



Link: https://www.youtube.com/watch?v=Ii_x9ie4Eu4

Tradutora e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa: Adriana Lopes do Espírito Santo



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações encontradas por área de concentração no banco de teses e dissertações da CAPES	24
Quadro 2: Perfil das profissionais da escola, atuação com a criança cota e modo da entrevista	94
Quadro 3: Perfil da família entrevistada e modo da entrevista	95
Quadro 4: Triangulação e categorização dos dados	98
Quadro 5: Proposta da Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Slogan do site Children of deaf adults, Inc.	31
Figura 2: Ciclo das gerações surdo e ouvinte	32
Figura 3: Fachada do CREIR	73
Figura 4: Quantitativo de crianças atendidas por grupamentos e turnos	89
Figura 5: Setores do CREIR	90
Figura 6: Boletim Informativo do NAPNE	103
Figura 7: Folheto Informativo NAPNE CREIR	105
Figura 8: Sugestão dos pais surdos na Anamnese	108
Figura 9: Recorte do vídeo da interpretação de um bilhete pelo TILSP	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Documentação do SOEP	100
Tabela 2: Documentação dos professores	101
Tabela 3: Documentação do NAPNE	104

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Pátio Coberto	91
Fotografia 2: Área externa “Brinquedão”	91
Fotografia 3: Área externa “Brinquedinho”	92
Fotografia 4: Área externa “Casinha”	92
Fotografia 5: Refeitório	92
Fotografia 6: Sala de aula	93
Fotografia 7: Cantinho do NAPNE	93
Fotografia 8: Pasta suspensa de uma criança atendida no NAPNE	102
Fotografia 9: Ficha individual do NAPNE da criança coda	102
Fotografia 10: Ficha de relato de mediação / atendimento individualizado	102
Fotografia 11: Ficha de observações	102
Fotografia 12: Ficha relato de reuniões	103
Fotografia 13: Atendimento individualizado do NAPNE	117
Fotografia 14: Professora utilizando o recurso visual como comunicação	134
Fotografia 15: Família contando história em Libras	135
Fotografia 16: Professora se comunicando em Libras com os pais surdos	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ASL - Língua de Sinais Americana

APADA - Associação de Pais e Amigos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CGPEPT - Coordenação Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica

CODA - Children of Deaf Adults

CPII - Colégio Pedro II

CREIR - Centro de Referência em Educação Infantil Realengo

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DEFEI - Diretoria de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil

DPEPT - Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica

EE - Educação Especial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GEPeSS - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez

HCDP - Hearing Children with Deaf Parent

HMFD - Hearing, Mother Father Deaf

KODA - Kids of Deaf Adults

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LSCB – Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos

LSKB – Língua de Sinais Brasileira Kaapor

L1 – Língua primária

L2 – Língua secundária

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

Proen – Pró-Reitoria de Ensino

PROPGPEC - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

RCLE - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SGP – Setor de Gestão de Pessoas

SOEP - Setor de Orientação Educacional e Pedagógica

TILSP - Tradutores e Intérpretes de Libras e Português

UEIR - Unidade de Educação Infantil Realengo

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UVA - Universidade Veiga de Almeida

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	18
1.	Como cheguei até aqui... De que lugar eu falo?	18
2.	Justificativa	21
3.	Objetivos	23
3.1.	Objetivo geral	23
3.2.	Objetivos específicos	23
4.	Relevância da pesquisa	24
5.	Estrutura da dissertação	28
II.	QUADRO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO	30
1.	QUEM SÃO OS CODAS?	30
1.1.	Entre dois universos: surdo e ouvinte	32
2.	IDENTIDADE OU IDENTIDADES?	37
2.1.	Cultura e Identidade cultural	40
2.2.	Linguagem e Identidade linguística	45
3.	SURDEZ E IDENTIDADE SURDA: RAÍZES IDENTITÁRIAS.....	51
3.1.	Universo coda: questões de identidade	64
3.2.	Universo coda: relações culturais e linguísticas	68
4.	UMA EDUCAÇÃO INFANTIL NO COLÉGIO PEDRO II	73
4.1.	A pesquisa com crianças pequenas	76
III.	ABORDAGEM METODOLÓGICA	79
1.	Natureza da pesquisa	79
2.	Estratégias investigativas e análise dos dados	82
3.	Campo empírico e sujeitos da pesquisa	89
4.	Considerações éticas da pesquisa	96
IV.	RESULTADOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	98
1.	Adentrando o universo coda: documentação e registros da escola	99
2.	Adentrando o universo coda: diante dos olhos e das falas	124
3.	Adentrando o universo coda: o dito e o não dito	138
V.	REFLEXÕES FINAIS: LÍNGUA E CULTURA DE HERANÇA	170
VI.	REFERÊNCIAS	178
1.	Bibliográficas	178
2.	Dissertações e teses	184

3.	Documentais	185
4.	Sites e arquivos da internet	186
ANEXO A – PARECER DO COLÉGIO PEDRO II		188
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		189
ANEXO C- HINO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CREIR		193
APÊNDICE A - ENTREVISTA PROFESSORES 2018 E 2019		194
APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORA DO AEE		195
APÊNDICE C – ENTREVISTA FONOAUDIÓLOGA EDUCACIONAL...196		
APÊNDICE D – ENTREVISTA PAIS		197
APÊNDICE E – ENTREVISTA AVÓ PATERNA		198
APÊNDICE F – ENTREVISTA IRMÃO		199
APÊNDICE G – RCLE DA CRIANÇA DA PESQUISA		200
APÊNDICE H – RCLE DA CRIANÇA DA PESQUISA (LIBRAS)		204
APÊNDICE I – REGISTRO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA		205
APÊNDICE J – REGISTRO DE ASSENTIMENTO DO IRMÃO		207
APÊNDICE K – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM MENOR DE IDADE		209
APÊNDICE L – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO		210

I. INTRODUÇÃO

1. Como cheguei até aqui... De que lugar eu falo?

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire, 1996)

Em minha jornada pedagógica me deparei com diferentes inquietações acerca da minha prática, meu papel sobre como desenvolver um bom trabalho com as crianças pequenas e o que as instituições de Educação Infantil atuais oferecem a elas. Como Freire ressalta, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente. Logo, procuro estar em constante estudo a fim de me aperfeiçoar cada vez mais na área e refletir sobre minha prática.

Durante a faculdade me foi despertado o desejo de ser pesquisadora e neste período, enquanto cursava a Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), me identifiquei com a área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na qual atuei como bolsista de iniciação científica CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no projeto “Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Rio de Janeiro” da Professora Doutora Jane Paiva. Apesar de me identificar bastante com a EJA, meu maior interesse de atuação, e conseqüentemente de pesquisa, era a Educação Infantil. Ao longo do tempo, devido às experiências e necessidades, foi sendo ampliado para a área de Educação Especial (EE). No final da graduação fui convocada, por concurso, para atuar como Professora de Educação Infantil em uma creche do município do Rio de Janeiro. Ao longo dos anos passei em novos concursos para professor do mesmo município e atuei em três creches diferentes. Nestas instituições, me deparei com diversos desafios: as turmas tinham um grande quantitativo de crianças pequenas e em algumas delas tive crianças que pareciam ser do público-alvo da Educação Especial, mas devido a faixa etária não tinham sido identificadas. No entanto, eu não tinha muito estudo sobre a área, já que quando cursei Pedagogia na UERJ em 2009, tive apenas duas disciplinas obrigatórias na área de EE e confesso que na época, não procurei fazer disciplinas eletivas que contemplassem essa temática.

A princípio eu não sabia o que fazer e como atuar com as especificidades dessas crianças na creche, e isso me incomodava. Logo, procurei me aperfeiçoar na área e fiz a especialização em Psicopedagogia, a qual me ajudou a entender essas necessidades e ter um olhar diferenciado para essas crianças, um olhar sensível às suas potencialidades e aos seus desafios. Aos poucos esses caminhos foram se tornando mais próximos em minha jornada pedagógica – Educação

Infantil e Educação Especial – e as inquietações que surgiram me motivaram a estudar e pesquisar mais.

Em maio de 2017 ingressei na Educação Infantil do Colégio Pedro II (CPII) – Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR¹) - situado no bairro de Realengo do município do Rio de Janeiro e, devido a minha formação acadêmica, logo surgiu o convite para participar da implantação do NAPNE² – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no CREIR. Os primeiros NAPNEs foram instituídos no Colégio Pedro II em 2012 por meio da Portaria n° 906/ 2012, sendo criados em diferentes segmentos e unidades escolares. O primeiro NAPNE do Colégio voltado para a Educação Infantil foi criado em junho de 2017 com a minha chegada. Desde então, atuei no NAPNE do CREIR assumindo a coordenação em agosto de 2017 até os dias atuais.

A fim de situar o leitor, conforme estabelece a Portaria n° 906 de 18 de maio de 2012:

Art. 2º O NAPNE, no Colégio Pedro II, se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas.

Logo, o NAPNE constitui-se por uma especificidade, pois amplia o atendimento para além do público-alvo da EE, incluindo qualquer indivíduo que apresente necessidades educacionais específicas, que podem ser decorrentes de fatores inatos ou adquiridos e de caráter permanente ou temporário, que resulte em alguma dificuldade na aprendizagem ou no desenvolvimento (FERREIRA; KELMAN, 2018).

Segundo o decreto n° 7.611/2011, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Constatou-se que os documentos mais recentes sobre Educação Especial

¹ Atualmente, a modalidade Educação Infantil no Colégio Pedro II existe somente em Realengo no Rio de Janeiro. As atividades da educação infantil em Realengo tiveram início em 26 de março de 2012, na então Unidade Escolar Realengo II. No final de 2013, o reitor Oscar Halac criou a Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR) através da Portaria n° 2.331 de 20 de dezembro de 2013 (...). Em 2016, a UEIR foi extinta e, na mesma data, instituído o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, através da Portaria n° 3.031, de 03 de outubro de 2016, mantendo a estrutura administrativa vinculada à Reitoria do Colégio Pedro II e absorvendo de forma automática toda a estrutura organizacional da UEIR, desde o espaço físico até o quadro de pessoal. *Blog do CREIR – Projeto Político-Pedagógico 2017. Disponível em <<http://eduinfantilep2.blogspot.com.br/p/ppp-2017.html>>. Acesso em 19 de maio de 2018.*

²A existência desse núcleo está de acordo com o disposto no Ofício n° 1219/2012/AID (CGPEPT/DPEPT/SETEC/MEC) que afirma que “*todas as instituições da rede federal e seus campi devem ter um NAPNE constituído em condições de atender às pessoas com necessidades específicas*”. O Colégio Pedro II implementou os NAPNEs em 2012, sendo o último instituído em 2017 no CREIR. (PPPI Colégio Pedro II - Disponível em: http://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/8218-novo-projeto-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico-institucional-pppi.html. Acesso em: 07 fev. 2019).

trazem na nomenclatura o “público-alvo da EE”, enquanto os documentos da década de 2000 falam sobre as necessidades educacionais especiais e/ou deficiências.

Para Glat; Blanco (2009) apesar de serem utilizados como sinônimos, os conceitos de necessidades educacionais especiais e deficiências são diferentes, pois um indivíduo pode ter uma deficiência e não necessariamente apresentar alguma necessidade educacional especial e vice-versa. Ou seja,

O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara (GLAT; BLANCO, 2009, p. 26).

Na época da publicação da Portaria nº 906 / 2012 que instituiu os primeiros NAPNEs em algumas unidades escolares do Colégio, a sigla “NAPNE” significava *Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*, apesar de na sua conceituação o atendimento por esse núcleo descentralizar das deficiências e se direcionar para um espectro bem mais amplo, em torno de todos os alunos que apresentem qualquer necessidade ou dificuldade (FERREIRA; KELMAN, 2018). Após essa primeira Portaria, nas subsequentes, a sigla “NAPNE” alterou-se de “necessidades educacionais especiais” para “necessidades específicas”, porém não foi encontrado nenhum documento da escola que instituísse legalmente essa mudança na nomenclatura.

A criação do NAPNE na Educação Infantil configurou-se como um passo para o desenvolvimento inclusivo na escola, por meio de ações e valores inclusivos. Este processo fundamenta-se nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à diversidade (BOOTH; AINSCOW, 2012). Logo, entende-se o NAPNE como um núcleo que deve eliminar qualquer barreira à aprendizagem e à participação dos indivíduos em todos os aspectos da escola, sejam eles, as crianças, os funcionários ou as famílias. E é desse lugar de que falo, de professora de Educação Infantil, de coordenadora de um núcleo responsável pelo desenvolvimento de valores inclusivos nessa escola de Educação Infantil. Falo desse lugar de aprendiz, de pesquisadora, de troca e de diálogo constante sobre inclusão.

2. Justificativa

Assim como na Poesia “Borboletas” de Manoel de Barros, citada no início desta dissertação, fui convidada a experimentar uma visão diferente da qual estava acostumada e nela conheci e me deslumbrei com a cultura surda. Inicialmente, meu objetivo ao ingressar no mestrado era discutir a construção do NAPNE no CREIR. No entanto, assim como as borboletas voam experimentando diferentes rumos, durante o processo de seleção voei para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) da Professora Dr.^a Celeste Azulay Kelman, quando ingressei em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE). Nele, pousei e comecei a conhecer a cultura surda. Nesse pouso inicial, eu ainda não sabia qual seria o meu objeto de estudo na área de surdez, mas desde então, assim como uma borboleta, confiei aonde os ventos me levariam.

E então, no início do ano letivo de 2018 – final de março - recebemos no CREIR uma criança ouvinte, filha de pais surdos, denominada pela cultura surda por *Children of deaf adults* - *Coda*. O acrônimo coda³ surgiu da fundação da organização CODA Internacional⁴ (Children Of Deaf Adults, Inc.), termo cunhado por Millie Brother, referindo-se aos filhos ouvintes de pais surdos, como resultado da sua pesquisa na Universidade de Gallaudet.

Assim que eu soube da chegada dessa família, enquanto coordenadora do NAPNE, articulei com a Coordenação Adjunta Pedagógica do CREIR que se designasse para a turma dessa criança as duas professoras do Colégio que também se comunicavam pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo uma delas fluente na língua, a fim de garantir os direitos linguísticos e sociais dessa família. Então, em seu primeiro ano na Educação Infantil, a criança esteve com essas duas professoras em bidocência⁵.

No Colégio Pedro II há alguns Tradutores Intérpretes de Libras e Português (TILSP) que atuam nas diferentes unidades escolares de acordo com a necessidade. E em todos eventos e reuniões envolvendo as famílias, solicito à Chefia Geral do NAPNE a presença de intérpretes de Libras, para viabilizar a presença do casal surdo, respeitando a sua língua e cultura (FERREIRA; KELMAN, 2018).

³ Aqui diferencio a escrita de “CODA” e “coda”. Conforme leituras, utilizo “CODA” ao referir-me a Organização Internacional CODA. E “coda” ao referir-me aos filhos ouvintes de pais surdos.

⁴ Informações coletadas do site oficial CHILDREN OF DEAF ADULTS, INC. Disponível em <<https://www.coda-international.org/>>. Acesso em 13 de out. 2018.

⁵ É importante ressaltar que a Educação Infantil do Colégio Pedro II se caracteriza pela bidocência (dois professores por turma), uma estratégia de ação pedagógica que possibilita um olhar mais atento e diversificado às crianças. Constitui uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e a atenção à primeira infância na faixa etária atendida na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 22).

Desde a minha inserção para implantação desse núcleo, diversos desafios foram surgindo, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas mediações com as crianças, nas trocas com a equipe pedagógica, na escuta das famílias, nas ações inclusivas. A chegada da família com pai e mãe surdos fez com que meu *eu - borboleta* abrisse seus horizontes a uma nova visão e cultura. Acerca disso, surgiu uma inquietação inicial de como seria o processo de construção identitária dessa criança ouvinte filha de pais surdos na Educação Infantil do CREIR. E do mesmo modo, quando participei da entrevista inicial com a família surda sobre a Anamnese⁶ me deparando com o pedido deles na pergunta “O que a família espera da escola?”, na qual responderam “Qualidade no ensino, os profissionais aprenderem Libras, conhecer especificidades das crianças que são codas”, fiquei ainda mais instigada a estudar e compartilhar os conhecimentos sobre codas e cultura surda.

Falar de identidade é algo muito complexo, principalmente na faixa etária da Educação Infantil. Por isso, essa pesquisa não teve como objetivo definir a identidade dessa criança ouvinte filha de pais surdos, mas investigar quais os processos que estão ocorrendo paralelamente nessa fase que poderão fazer parte da sua construção identitária. Quais seriam as motivações dessa criança ouvinte filha de pais surdos a respeito de seu desenvolvimento linguístico nas duas línguas - de Sinais e Portuguesa? De que forma ela desenvolve ambas? Há predominância de uma das línguas? A criança já se percebe inserida em alguma cultura? Quais são as relações culturais que perpassam por sua aprendizagem? Como acontecem as suas interações com adultos e crianças na Educação Infantil?

Quadros (2007) traz o conceito de zonas fronteiriças de contato a respeito das fronteiras entre os universos surdos e ouvintes, a partir de experiências de bilinguismo dos codas. Para ela,

A experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que a percepção das representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças de contato. O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos codas (p. 246).

Além dos questionamentos iniciais sobre o desenvolvimento e o processo de construção da identidade linguística e cultural da criança ouvinte filha de pais surdos, a partir do conhecimento do conceito de zonas fronteiriças de contato, surgiram novas perguntas que

⁶A Anamnese se trata de uma entrevista com o intuito de conhecer a história da criança que ingressa na Educação Infantil. (...) a reunião se baseia nas informações contidas neste documento preenchido. (...) Ocorre no período entre a matrícula e o início do ano letivo, para que os professores de turma e a equipe do SESOP já saibam um pouco sobre as novas crianças desde o primeiro dia na escola (BRASIL, 2017, p. 53). Atualmente o setor SESOP tem a nova sigla SOEP (*grifo* da autora).

buscamos resposta nesse estudo: como são as representações culturais, sociais e linguísticas dos codas? O que ocorrem nessas fronteiras entre o universo surdo e o ouvinte? Como uma criança coda está inserida entre esses universos? Será que ela já se percebe entre esses dois universos na fase da Educação Infantil? Como a escola e a família lidam com essas zonas fronteiriças de contato?

São essas e outras questões que me motivaram a investigar o processo de construção identitária de uma criança coda na Educação Infantil do Colégio Pedro II, em seus contextos escolar e familiar.

3. Objetivos

Os codas estão permanentemente vivendo entre fronteiras da língua, do idioma e da cultura (QUADROS, 2007, p. 248). Em vista disso, tenho a clareza de que as crianças codas não são iguais, pois estão sujeitas a interculturalidades variadas, de acordo com os pais que têm e com os diferentes contextos onde interagem, familiar, escolar e outros.

3.1. Objetivo geral

Analisar o processo de construção identitária de uma criança coda na faixa etária da Educação Infantil, entre as zonas fronteiriças de contato – surda e ouvinte - em seus contextos escolar e familiar, em uma perspectiva multicultural.

3.2. Objetivos específicos

- Investigar como a criança coda está se desenvolvendo no bilinguismo, se há predominância, alternância ou sobreposição de ambas as línguas;
- Analisar e problematizar as ações do Colégio em relação à inclusão da família surda e seus direitos linguísticos;
- Verificar os aspectos que caracterizam a identidade híbrida da criança coda;
- Analisar o Atendimento Educacional Especializado de uma criança coda na Educação Infantil;
- Investigar o papel da família e da escola no processo de construção identitária da criança coda.

4. Relevância da pesquisa

Que impacto possui tal estudo na reflexão sobre a diversidade das identidades surdas e dos codas? Qual a sua relevância? Buscando um levantamento de estudos já realizados sobre codas no Brasil, realizei uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período compreendido entre julho e dezembro de 2018. Nessa pesquisa, constatamos que existem poucos estudos a respeito desse tema no Brasil.

A busca foi feita com os descritores: surdez, codas, filhos ouvintes, crianças ouvintes, pais surdos, mães surdas, codas tradutores e intérpretes, sem restrição de período de tempo. No descritor surdez, foram encontrados trabalhos cujos temas se referiam à educação de surdos, Libras, implante coclear, bilinguismo, surdos negros, movimentos surdos, professores surdos, crianças surdas, intérprete de Libras.

Nessa pesquisa, não foram encontradas teses com discussões sobre codas. Somente dez dissertações em diferentes áreas de concentração: uma (1) dissertação na área de Ciências da Linguagem, uma (1) em Ciências da Reabilitação, três (3) na área da Educação, duas (2) em Estudos da Tradução, uma (1) em Linguística, uma (1) em Sociologia e uma (1) em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Os autores encontrados foram: Albuquerque (2009); Andrade (2011); Neves (2012); Pereira (2013); Gurjão (2013); Souza (2014); Streichen (2014); Sander (2016); Silva (2016); Monteiro (2017).

A seguir apresentamos um quadro com as dissertações encontradas, ressaltando que alguns dos conceitos embutidos nesse quadro serão apresentados e discutidos posteriormente. Os trechos destacados no quadro se encontram em aspas por terem sido retirados na íntegra das dissertações citadas.

Quadro 1: Dissertações encontradas por área de concentração no banco de teses e dissertações da CAPES

AUTOR / ANO/ UNIVERSIDADE	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	OBJETO DE ESTUDO / OBJETIVOS
ALBUQUERQUE (2009) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – BELÉM	Teoria e Pesquisa de Comportamento	“Este estudo investigou os sistemas parentais priorizados por uma mãe surda e uma mãe ouvinte com seus bebês ouvintes, bem como as características das instâncias de interação da díade mãe surda – bebê ouvinte.”

<p>ANDRADE (2011) UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS</p>	<p>Sociologia</p>	<p>“(…) discute-se a construção de identidades de indivíduos ouvintes, filhos de surdos, a partir de reflexões sobre família, socialização e surdez.”</p>
<p>NEVES (2012) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</p>	<p>Linguística</p>	<p>“Com o intuito de estudar o desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues bimodais entre 04 e 07 anos de idade, realiza-se nesta pesquisa uma análise das narrativas produzidas por crianças ouvintes, filhas de pais surdos, também chamadas de codas.”</p>
<p>PEREIRA (2013) UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO</p>	<p>Educação</p>	<p>“(…) este trabalho buscou entender as relações que existem entre os filhos ouvintes de pais surdos e seus progenitores, levando em conta as semelhanças e diferenças que poderiam existir se estes mesmos filhos fossem criados por pais ouvintes.”</p>
<p>GURJÃO (2013) UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO</p>	<p>Ciências da linguagem</p>	<p>“(…) a peculiaridade a que essa pesquisa se reveste prende-se ao fato de que tenciona analisar a aquisição da linguagem de uma criança ouvinte, filha de pais surdos, a qual, não deve possuir os traços característicos de uma criança surda, embora viva inserida nesse contexto.”</p>
<p>SOUZA (2014) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - FLORIANÓPOLIS</p>	<p>Estudos da Tradução</p>	<p>“A partir de contribuições teóricas pós-modernas, em que o sujeito se compõe por identidades fragmentadas, a pesquisa buscou compreender como se estabelece o perfil profissional desse sujeito enquanto tradutor/intérprete Libras pressupondo que tais motivações trazem desdobramentos para o perfil profissional.”</p>
<p>STREIECHEN (2014) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO – GUARAPUAVA</p>	<p>Educação</p>	<p>“O principal objetivo da pesquisa é investigar o processo de aquisição /aprendizagem da Libras por crianças ouvintes, filhas de mãe surda que se comunicam por meio da língua de sinais.”</p>
<p>SANDER (2016) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, PR</p>	<p>Educação</p>	<p>“A pesquisa teve como objetivo promover reflexões acerca de processos comunicativos e aspectos da aprendizagem e desenvolvimento dos filhos ouvintes de pais surdos, em contexto familiar de educação bilíngue - Libras e Língua Portuguesa, com o olhar de pais surdos, sobre os aspectos: social, emocional e educacional.”</p>
<p>SILVA (2016) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – FLORIANÓPOLIS</p>	<p>Estudos da tradução</p>	<p>“Enquanto membro integrante da comunidade surda, a autora busca compreender os caminhos que levam os filhos de pais surdos a se tornarem Tradutores-intérpretes do par linguístico em questão, tendo como principal caminho de pesquisa a formação de profissionais na área da tradução e interpretação de Libras, suas garantias legais, órgãos representantes dessa categoria e a evolução da profissão.”</p>

<p style="text-align: center;">MONTEIRO (2017) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO</p>	<p style="text-align: center;">Ciências da Reabilitação</p>	<p>“Tendo em vista que as informações sonoras são importantes para o processo maturacional do sistema auditivo, torna-se pertinente a análise das habilidades auditivas de codas que foram pouco expostas à linguagem oral na primeira infância. (...) Comparar o processamento auditivo de crianças filhas de surdos, (...) com o de crianças filhas de ouvintes quanto à funcionalidade.”</p>
--	---	---

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da CAPES

Alguns desses estudos se assemelham a nossa investigação em determinados aspectos, como os de Andrade (2011) e Souza (2014) que dialogaram sobre a construção de identidades, porém o foco foram codas adultos. Em uma visão sociológica, Andrade (2011) discutiu a construção de identidades de indivíduos ouvintes, filhos de surdos, a partir de reflexões sobre família, socialização e surdez. O estudo demonstrou uma experiência singular de transitar entre duas perspectivas discursivas historicamente situadas, compreendendo o mundo a partir da ideia de senso prático, adquirido por meio do convívio social. No campo dos Estudos da Tradução, Souza (2014) entrevistou intérpretes codas a respeito de suas identidades constatando que as suas motivações vêm do contexto familiar e aponta a importância do pertencimento à comunidade surda daqueles que fazem os cursos de formação para intérprete.

Neves (2012), Gurjão (2013) e Streiechen (2014) também apresentaram semelhanças com nossa pesquisa por se tratar de estudos sobre o desenvolvimento linguístico de crianças codas, que é um dos objetivos a serem investigados na criança coda dessa pesquisa. No campo da Linguística, Neves (2012) dialogou sobre o desenvolvimento linguístico das crianças bilíngues bimodais⁷ a partir de uma análise das narrativas produzidas por crianças ouvintes, filhas de pais surdos entre 04 e 07 anos de idade. Verificou que as habilidades narrativas se desenvolvem de acordo com o crescimento da criança, sendo influenciadas por vários fatores culturais e linguísticos. Gurjão (2013) - na área de Ciências da Linguagem - analisou a aquisição da linguagem de uma criança coda com idade inicial de três anos e dez meses, observando que ela demonstrou saber empregar uma ou outra língua, diante de cada interlocutor (surdo ou ouvinte). Streiechen (2014) no campo da Educação, investigou a aquisição da Libras por codas e constatou o contrário de algumas crenças que afirmam que a surdez da mãe prejudica a linguagem da criança e que não há diferenciação ou menosprezo das línguas por parte dos codas.

⁷ Presença de línguas de modalidades diferentes, nesse caso, a língua falada e a língua de sinais.

Na área da Educação, Sander (2016) se aproxima de nossa pesquisa por dialogar sobre os processos comunicativos da criança coda sob o olhar dos pais surdos, caminho que também será desenvolvido nesse estudo ao entrevistar a família da criança. Esse estudo verificou que alguns avós paternos ou maternos assumiram o filho ouvinte, que não aprendeu a Língua de Sinais dos pais e que é o desejo de alguns pais encaminhar o filho para uma creche o mais cedo possível, para aquisição da fala. Já Pereira (2013), embora a investigação tenha sido sobre as relações entre codas e seus pais, e as diferenças e semelhanças se fossem criados por pais ouvintes - que diverge da proposta dessa pesquisa – se aproxima ao apontar o papel dos professores no reconhecimento da língua materna do coda, ponto que também será investigado nesse estudo. Os resultados apontaram que familiares ouvintes ainda se sentem inseguros em relação à capacidade de seus parentes surdos serem bons pais e que é necessária conscientização da escola, pois para alguns professores, o aluno coda é apenas um filho ouvinte de pais surdos, no seu entendimento, filho de pessoas com deficiência.

Os estudos de Silva (2016), Monteiro (2017) e Albuquerque (2009) apesar de pesquisarem sobre codas, apresentaram percursos diferentes de nossa pesquisa e trataram das áreas profissional, médica e comportamental respectivamente. No campo de Estudos da Tradução, Silva (2016) centrou-se nos caminhos que levaram os filhos de pais surdos a se tornarem TILSP, a formação e a profissionalização dos codas na área da tradução e interpretação. Na área de Ciências da Reabilitação, acerca das habilidades auditivas, Monteiro (2017) comparou o processamento auditivo de crianças filhas de surdos e o de crianças filhas de ouvintes quanto à funcionalidade, destacando o quanto as informações sonoras são importantes para o processo maturacional do sistema auditivo. Albuquerque (2009), no campo da Teoria e Pesquisa do Comportamento, investigou como ocorrem os sistemas parentais que uma mãe surda e uma mãe ouvinte com seus bebês ouvintes priorizaram na interação entre eles. Constatou que a mãe surda priorizou a estimulação por objeto e contato corporal, enquanto a mãe ouvinte priorizou a estimulação por meio de contato corporal e face a face.

Devido a poucas pesquisas nessa temática no Brasil, observa-se a importância de trazer novas discussões a respeito dos codas. Além de poucas produções acadêmicas sobre o tema, verificou-se que nenhuma das dissertações encontradas se referem aos processos de construção identitária sob a perspectiva multicultural de uma criança coda na Educação Infantil. Investigar a criança coda no contexto da Educação Infantil do CPEI traz algumas especificidades do ambiente que podem auxiliar, influenciar ou interferir no seu desenvolvimento, em seus aspectos linguísticos, sociais e culturais.

5. Estrutura da dissertação

Após apresentar as motivações e as questões da pesquisa, apresentamos a estrutura da dissertação com a finalidade de situar o leitor nas diferentes discussões e reflexões, acerca das concepções de identidade, dos fundamentos históricos dos codas e dos surdos, e da proposta pedagógica da Educação Infantil, na qual se situa a investigação.

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos teóricos. O primeiro, intitulado **Quem são os codas?** introduz ao leitor o tema central desse trabalho, trazendo a historicidade do termo “coda” (BROTHER, s/d). Tem um subcapítulo, **Entre dois universos: surdo e ouvinte** abordando um pouco da experiência dos codas crescerem entre esses dois universos diferentes a partir do conceito de zonas fronteiriças de contato (QUADROS; MASSUTTI, 2007) e discussões sobre as experiências de codas e suas famílias encontradas em forma de artigos nas literaturas internacionais e nacionais.

O segundo capítulo nomeado de **Identidade ou Identidades?** discute os diferentes conceitos de múltiplas identidades, identidade nacional e como é marcada pela diferença e alteridade (HALL, 2001; WOODWARD, 2009; SILVA, 2009). Também trouxemos o conceito de linguagem híbrida, que vem fortalecer o movimento de identidade híbrida (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Esse capítulo se dividiu em dois subcapítulos. O primeiro, **Cultura e Identidade cultural**, aponta a cultura como um conceito complexo e multifacetado, descreve a relação entre identidade cultural e identidade nacional (HALL, 2001), os processos culturais que envolvem pessoas em diferentes papéis sociais (ROGOFF, 2005) e as pesquisas de desenvolvimento humano sobre cultura (MADUREIRA; BRANCO, 2005). Também relaciona a cultura à temática da pesquisa sobre infância (BORBA, 2012; CORSINO, 2012), discutindo as ideias de Vigotski sobre o brincar. O segundo subcapítulo discute **Linguagem e Identidade linguística**, com enfoque nas discussões sobre língua e suas modalidades, além da linguagem e seu papel constituinte no desenvolvimento humano (FERNANDES, 2003; MADUREIRA; BRANCO, 2005; KELMAN; BRANCO, 2014). Também discutimos a relação entre pensamento e linguagem na concepção de Vigotski (2009) e outros pesquisadores que dialogam com o autor (CORSINO, 2012; FERNANDES; CORREIA, 2015; AQUINO, 2015; OLIVEIRA, 2019).

O terceiro capítulo, **Surdez e identidade surda: raízes identitárias**, traz pesquisadores surdos e de Estudos Surdos para ampliar o olhar sobre a surdez, a respeito do *ser surdo* (CAMPELLO, 2011; 2014; LOPES, 2007; PERLIN, 2003; 2011; REZENDE, 2001; 2007; 2014; SKLIAR, 2011; STROBEL, 2008a; 2008b; STUMPF, 2009). Apresentamos um breve

relato da história dos surdos até o reconhecimento legal da Libras e discutimos sobre o bilinguismo e educação bilíngue (KELMAN, 2005; KELMAN E BRITO, 2018; LACERDA, 2006). E finalizamos com enfoque na perspectiva multiculturalista sobre surdez, como diferença cultural, hibridismo e identidade surda (NAVEGANTES, KELMAN E IVENICKI, 2016; CANEN; OLIVEIRA, 2002; KELMAN, 2015). O subcapítulo, **Universo coda: questões de identidade**, traz uma discussão sobre a construção da identidade dos filhos ouvintes de pais surdos a partir da própria fala deles, narrando suas experiências desde a infância (BULL, 2005; SHIELD, 2004; NAPIER, 2009). Trazemos ainda nesse subcapítulo o conceito de língua de herança (QUADROS, 2017) em relação a Língua de Sinais, o qual aborda a riqueza da herança surda que os codas recebem. No outro subcapítulo, **Universo coda: relações culturais e linguísticas** também trazemos pesquisadores codas para discutir sobre bilinguismo e biculturalismo. E os conceitos de *code-switching* e *code-blending* (QUADROS, 2017).

No quarto capítulo **Uma Educação Infantil no Colégio Pedro II** utilizamos como principal aporte o Projeto Político Pedagógico do CREIR (2017) para abordar as práticas pedagógicas da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) a respeito das brincadeiras e interações como base do currículo na EI, e do processo de avaliação na Educação Infantil. Esse capítulo teve um subcapítulo intitulado **A pesquisa com crianças pequenas**, que discorreu sobre a importância da pesquisa *com* crianças, pensando nas relações de alteridade (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010; PEREIRA, 2012; SANTOS, 2012; MENEZES, 2012).

Após a discussão teórica, trazemos a **Abordagem metodológica** com a natureza da pesquisa de cunho qualitativo (ANDRÉ, 2013) construída com embasamento no multiculturalismo crítico (CANEN; OLIVEIRA, 2002), com uma discussão em torno das perspectivas histórico-cultural de Vigotski e sociocultural construtivista (KELMAN, 2005). A pesquisa é de matriz qualitativa, caracterizada por estudo de caso de cunho etnográfico (SARMENTO, 2011; MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). As estratégias investigativas e análise dos dados apresentam os três instrumentos da coleta de dados (observação, análise documental e entrevista). A análise de dados foi feita a partir da proposta de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). O tópico campo empírico e os sujeitos da pesquisa, apresenta a instituição e os participantes da pesquisa. Foram feitas considerações éticas da pesquisa, aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CEP/CFCH / UFRJ) e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II. Logo após, traremos a discussão e interpretação dos dados, finalizando com reflexões, conclusões e recomendações para futuras pesquisas nessa área.

II. QUADRO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

Para construir tal reflexão sobre os codas utilizamos como principal aporte teórico Ronice Müller de Quadros (2003; 2004; 2007; 2009; 2012; 2014; 2015; 2017), coda e grande estudiosa da área da surdez, com pesquisas sobre Libras, aquisição da LS, educação de surdos, codas, tradução e interpretação de Língua de Sinais⁸. Também dialogamos com autores internacionais filhos ouvintes de pais surdos, como Bull (2005) e Napier (2009).

1. QUEM SÃO OS CODAS?

Nascer em uma família surda em meio a uma sociedade de ouvintes é o acontecimento que legitima a existência dos codas, como uma geração única.
(Ronice Quadros, 2017)

Antes da sigla coda, os filhos ouvintes de surdos eram conhecidos por *Hearing Children with Deaf Parents* (HCDPs). O termo coda foi cunhado por Millie Brother a partir de sua pesquisa na Universidade de Gallaudet⁹ após verificar que aproximadamente 90% das crianças filhas de pais surdos são ouvintes. Vivendo nas duas culturas enquanto coda, Millie Brother teve a ideia de criar em 1983 a organização norte americana *CODA International* para reunir codas de todo o mundo. A organização, sem fins lucrativos, promove diversas conferências anuais, retiros e encontros para reunir a herança cultural e bilíngue dos codas.

No site da organização, Brother (s/d) fala um pouco sobre sua experiência de viver entre os dois mundos:

Minha vida estava cheia de movimentos constantes entre o mundo de surdos e de ouvintes. Eu me sentia confortável em ambos, mas não completamente imersa em nenhum deles. O mundo coda iria se tornar minha terceira opção, onde eu me sentia balanceada entre minhas experiências culturais ouvintes e surdas (BROTHER, s/d, traduzido pela autora)¹⁰.

⁸ Informações coletadas do site: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index.htm>. Acesso em: ago. / 2018.

⁹ A Gallaudet University localizada em Washington capital dos Estados Unidos é a única universidade do mundo projetada para ser livre de barreiras para alunos surdos e com deficiência auditiva. Por mais de 150 anos, a Universidade Gallaudet liderou os avanços na educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva e dos direitos dos surdos em todo o mundo. Hoje, estudantes de todos os Estados Unidos e mais de 25 países - com perspectivas, origens, interesses e estilos de comunicação diversificados - formam uma comunidade de aprendizado estimulante à medida que se preparam para carreiras dinâmicas e uma vida inteira de crescimento. Disponível em: <https://www.gallaudet.edu/about>. Acesso em 23 mar. 2019.

¹⁰ Original: My life was full of constant movement between Deaf and hearing worlds. I felt comfortable in both but not fully immersed in either. The CODA world would become my third option where I felt balance between my Deaf and hearing cultural experiences.

Seguindo os princípios de promover encontros e trocas entre filhos ouvintes de pais surdos de todo o mundo, a CODA Internacional traz em seu site o slogan “Conectando Codas ao redor do mundo”, como pode ser visto na figura abaixo.



Figura 1: Slogan do site Children of deaf adults, Inc. (Fonte: <https://www.coda-international.org>)

Em alguns artigos e sites internacionais mais recentes também se encontra o termo KODA (*Kids of Deaf Adults*), referindo-se a crianças ouvintes de adultos surdos. Essas crianças participam de encontros e acampamentos. Enquanto elas brincam e se conhecem, os pais surdos trocam informações e experiências. Nessa pesquisa adotaremos o termo coda, seguindo o nome pioneiro da organização internacional.

O acrônimo *coda* é empregado em diversos países como Brasil, Portugal, França, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Croácia, Noruega, Alemanha, entre outros. O site CODA Internacional informa que a organização está ativamente conectada a outras organizações CODA por todo o mundo e indica com acesso direto pelo site as organizações da Alemanha, França, Reino Unido e Irlanda. Não há no site registros de vínculo da CODA Internacional com a CODA Brasil.

No blog CODA Brasil¹¹ há reportagens, depoimentos e anúncios de encontros de codas, indicação de leituras e sites possibilitando o acesso direto ao da organização CODA Internacional. A respeito da história dessa organização, extraímos o seguinte trecho do blog CODA Brasil:

Os Codas brasileiros começaram a se reunir formalmente em 2013, depois de alguns Codas brasileiros terem participado do Congresso Internacional de Codas, em Miami, Estados Unidos. O primeiro encontro aconteceu na cidade do Rio de Janeiro. O segundo foi em 2014, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Em 2015, nos encontramos em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Em cada encontro tivemos em torno de 30 participantes. A partir deste último encontro, decidimos estabelecer uma organização formal sem fins lucrativos de Codas do Brasil. (...) nosso objetivo é estabelecer uma conexão entre Codas de todas as partes do país. A base de nossos princípios está relacionada com o empoderamento das nossas heranças Surdas em nossas vidas de ouvintes. Nós queremos vitalizar nossas conexões Surdas e entender mais e mais sobre nós mesmos enquanto filhos ouvintes de pais surdos. (SOUZA, 2015, s.p.)

¹¹ <http://codabrasil.blogspot.com/>

Ao longo do tempo foi sendo perceptível o grande interesse de filhos ouvintes de pais surdos se encontrarem para se conhecerem e fortalecerem sua cultura e identidade, já que havia poucas discussões na área.

1.1. Entre dois universos: surdo e ouvinte

Em busca de contato com outros surdos e pares linguísticos, os surdos tradicionalmente se reúnem em organizações, associações, igrejas e eventos compartilhando sua cultura e fortalecendo a sua identidade. Nesses encontros, algumas famílias também são integradas por pessoas ouvintes, geralmente os filhos ouvintes de surdos - os codas - que transitam entre os dois universos: surdo e ouvinte. Dentro desses espaços, os codas crescem junto com outras crianças e adultos surdos, exercitando assim, a língua e sua cultura (QUADROS; MASSUTTI, 2007).

Em geral, acontece um ciclo entre as gerações de surdos e ouvintes. Nasce uma criança surda em uma família de pais ouvintes, essa criança surda normalmente se casa com outra pessoa surda e tem um filho ouvinte formando o ciclo, até nessa família formada por um par surdo nascer um filho surdo novamente (SOUZA, 2014). Esse ciclo acontece, pois raramente pais surdos têm filhos também surdos (5 a 10%). Isso ocorre quando existem questões genéticas envolvidas. Dessa forma, o nascimento dos filhos ouvintes de pais surdos os tornam uma geração única (QUADROS, 2017). Abaixo, um organograma exemplificando o ciclo.

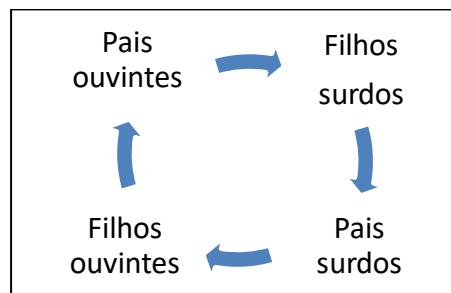


Figura 2: Ciclo das gerações surdo e ouvinte (Fonte: elaborado pela autora)

Essa criança ouvinte que nasce de pais surdos, vivencia uma experiência singular, fazendo parte de dois universos, o surdo e o ouvinte. Numa perspectiva multiculturalista, essa experiência torna-se singular porque se constitui de muitas variáveis, que dependem se os pais usam a Língua de Sinais (LS), se são oralizados, se são ativistas, entre outras. Ela poderá desenvolver naturalmente a LS se os pais forem usuários da língua. Também poderá desenvolver a Língua Portuguesa (LP) por meio do contato com ouvintes, assim como também

poderá desenvolver formas de comunicação familiar ou apresentar dificuldades na comunicação.

Logo, cada contexto é singular, não sendo possível generalizar essa construção linguística. A construção identitária e cultural também depende do meio em que essa criança está inserida. O coda transita ora no universo surdo, ora no ouvinte, ora em ambos e nessa fronteira também constrói o seu próprio universo. Falar sobre a relação de fronteira que um coda vive em universos diferentes implica perseguir, cuidadosamente, as linhas imaginárias e tensas que vão sendo formadas em zonas fronteiriças de contato (QUADROS; MASSUTTI, 2007).

Para Souza (2014) os estudos sobre codas vêm crescendo ao longo dos anos pelos países, principalmente nos da América do Norte e Europa. Existem obras autobiográficas sobre como é crescer sendo filho ouvinte de pais surdos (CORFMAT, 1990; ABRAMS, 1996; DAVIS, 2000; MILLER, 2004; SIDRANSKY, 2006; e HULBERG, 2009). A obra *Mother Father Deaf: Living between Sound and Silence* (1994) do coda Paul Preston é uma referência na literatura internacional, realizada a partir de cento e cinquenta entrevistas com filhos adultos ouvintes de pais surdos nos Estados Unidos. O livro *Hearing, Mother-Father Deaf: Hearing People in Deaf Families* (2009) organizado por Michele Bishop e Sherry L. Hicks reúne estudos e experiências de autores surdos, ouvintes e codas de diferentes países. Mais recentemente, em 2016, foi lançado o livro *What Does the Sea Sound Like? Memoirs of a Coda (Child of Deaf Adults)* de Evie Mahoney, que escreveu um livro sobre sua experiência como coda. O título do livro faz referência a uma pergunta que seu pai fez a ela quando era pequena: “*Como é o som do mar?*”.

Há também algumas obras cinematográficas sobre famílias com pais surdos e filhos ouvintes: o filme norte-americano *Love is never silent* – 1985, baseado na obra *In this sign*, de Greenberg (1970) e o filme alemão *Jenseits der stille* – 1996 (SOUZA, 2014). Mais recentemente, lançado em 2014, o filme francês *La Famille Bélier*, conta a história de uma família em que uma adolescente ouvinte tem pais e irmão surdos.

Em 1997 foi lançado o DVD *Tomorrow Dad Will Still be Deaf*, de Bonnie Kraft, com histórias reais sobre sua vida como coda. Também em DVD, o programa *Passport Without A Country* (2005) sobre os filhos ouvintes de pais surdos, fornecendo um olhar para uma cultura única: homens e mulheres que não pertencem a nenhum dos dois mundos entre os quais eles são a única ponte verdadeira (SOUZA, 2014). No Brasil, no site do *Youtube* é possível encontrar diversos vídeos - a maioria em Libras e alguns em Língua Portuguesa - de histórias e experiências de filhos ouvintes de pais surdos.

Na literatura internacional, Singleton e Tittle (2000) investigaram famílias de codas a respeito dos padrões de comunicação, do papel da criança e como isso afeta o seu cotidiano no mundo ouvinte. Constataram que essencialmente as crianças são bilíngues e biculturais; que na infância, elas adquirem como primeira língua e cultura, a Língua de Sinais e a cultura surda. Também relataram que essa criança fica como mediadora de seus pais entre dois mundos, o surdo e o ouvinte. Por vezes, torna-se uma dificuldade para algumas crianças lidarem com essa questão. Os autores finalizaram com uma discussão sobre como educadores e prestadores de serviços de saúde podem facilitar as interações com famílias de surdos e construir uma relação de serviços que seja cultural e linguisticamente apropriada.

Com foco no bilinguismo, Kanto, Huttunen e Laakso (2013) analisaram a variação nos ambientes linguísticos e como isso se associava ao desenvolvimento inicial da linguagem bilíngue, verificando que a exposição à linguagem, o aumento de vocabulário e a complexidade sintática estavam interligados. A aquisição da linguagem foi mais dependente da quantidade de exposição na Língua de Sinais do que na linguagem falada, e isso foi considerado relacionado ao status da LS como uma língua minoritária. Para os autores, esse tipo de estudo é importante para os profissionais entenderem quantas variações podem ocorrer nos ambientes linguísticos de filhos ouvintes de pais surdos. Também destacaram que os profissionais precisam estar cientes de que para crescer verdadeiramente bilíngue, uma criança ouvinte precisa não apenas do contato com a língua majoritária, mas também exposição suficiente à Língua de Sinais.

Thomas Bull, intérprete, grande pesquisador na área de surdez e filho ouvinte de pais surdos, autor do livro *On the Edge of Deaf Culture: Hearing Children/Deaf Parents Annotated Bibliography* (1998), discutiu sobre a identidade dos codas no artigo *Deaf Family Issues: Codas and Identity* (2005). O autor destacou o conflito de identidade ao ouvir crianças criadas em família bicultural onde um ou ambos os pais são surdos, além de se sentirem sozinhos ou diferentes, crescendo ouvintes no mundo surdo.

No estudo com crianças pequenas, Brackenbury, Ryan e Messenheimer (2006) investigaram a aquisição da Língua de Sinais Americana (ASL) e do inglês falado em uma criança entre os 16 e 20 meses de idade, verificando que aos 16 meses, ela mostrou sinais de maior proficiência na aprendizagem incidental de novos signos em ASL do que em palavras inglesas faladas. E aos 20 meses de idade, a criança tinha habilidade no aprendizado incidental de palavras nas duas línguas. Os autores também sugeriram que crianças bilíngues podem alcançar os mesmos níveis de vocabulário e a aprendizagem de palavras incidentais segue uma trajetória semelhante na ASL e no Inglês.

No Brasil, temos como referência a autora e coda Quadros (2017), já citada nesta dissertação, que dialogou sobre as línguas de herança - com enfoque na Língua Brasileira de Sinais – discutindo as relações entre língua falada e Língua de Sinais. Anteriormente, Quadros e Massutti (2007) apresentaram um estudo a respeito das fronteiras entre os universos surdos e ouvintes, a partir das experiências de bilinguismo dos codas, sendo ponto de partida de pesquisas com esses sujeitos no país.

Na forma de artigos brasileiros, encontramos algumas discussões a respeito do processo de aquisição fonológica do português brasileiro em Cruz e Finger (2013), que fizeram um estudo investigando esse processo em vinte e quatro crianças ouvintes bilíngues bimodais, com acesso irrestrito à Língua Brasileira de Sinais, e seis crianças surdas usuárias de implante coclear, com acesso restrito ou irrestrito à Libras. Os resultados revelaram que as crianças ouvintes bilíngues bimodais e a única criança surda usuária de implante coclear com acesso irrestrito à Libras apresentaram processo de aquisição fonológica esperada (normal) para a sua faixa etária.

Melo (2015) apresentou uma investigação acerca de codas no estado de Sergipe, a partir de encontros com surdos que frequentaram a Associação de Pais e Amigos – APADA/SE durante a década de 1990 e na época da pesquisa verificou o papel dos filhos CODAs na inclusão dos pais surdos. Em outra pesquisa, Vargas, Mezzomo e Kessler (2016) analisaram os contrastes mínimos¹² da Língua Brasileira de Sinais em nove crianças ouvintes filhas de pais surdos com idades entre dois e nove anos, observando que quanto mais tempo de contato com a língua, melhor o desempenho dos codas na percepção desses contrastes.

Em pesquisa semelhante à nossa, Bezerra e Mateus (2017) analisaram o processo de escolarização de uma criança ouvinte em uma creche municipal. Em seus resultados aferiram que a criança enfrentava dificuldades comunicativas e de interação social na instituição de ensino, sendo às vezes confundida com uma criança com deficiência, além de sofrer as consequências negativas da incapacidade da instituição para estabelecer comunicação com seus pais surdos (BEZERRA; MATEUS, 2017).

Brancaleone, Vogel e Lima (2018) verificaram pelo olhar da mãe, de identidade surda política, fluente e graduada em Libras, como aconteceu o processo de aquisição da linguagem

¹² Línguas de sinais e orais não compartilham o mesmo meio físico para percepção e expressão. Enquanto na segunda são ativados os sistemas perceptuais auditivos e produtivos orais, na primeira a percepção ocorre através do meio visuoespacial. Este processo, apesar de ocorrer em um período curto de tempo, é uma tarefa complexa, uma vez que a criança deve ser capaz de perceber não somente os sons que fazem parte da língua, mas descobrir quais desses fonemas compõem os contrastes mínimos do sistema linguístico (VARGAS; MEZZOMO; KESSLER, 2016).

pelo filho, uma criança ouvinte, num contexto de educação bilíngue: Libras e Língua Portuguesa. Para os autores, esse tipo de estudo poderá contribuir com a comunidade surda, com pais surdos que possuem filhos ouvintes e com os próprios codas, em sua trajetória de vida e de participação na sociedade (BRANCALIONE; VOGEL; LIMA, 2018).

Napier (2009) - que se denomina *Hearing, Mother Father Deaf (HMFD)*¹³ - faz uma crítica com relação aos títulos de livros, filmes e artigos publicados sobre os filhos ouvintes de pais surdos. Muitos títulos de publicações tratam de conflitos, dores, perdas e frustrações. No entanto, a autora destaca que o mais significativo na sua experiência foram os ganhos, os privilégios e as recompensas de crescer com duas línguas e culturas. A autora também critica as metáforas utilizadas se referindo ao silêncio, como *Viver entre Som e Silêncio* (PRESTON, 1994), *Os Silenciosos* (ABRAMS, 1996) e *Meu Sentido do Silêncio* (DAVIS, 2001), ressaltando: “Minha experiência foi o oposto, a nossa casa era barulhenta, com portas do armário batendo, o volume da televisão muito alto, e a família batendo no chão ou mesas para chamar a atenção!” (NAPIER, 2009, tradução nossa¹⁴).

¹³ A autora prefere se referir pelo termo cunhado no Reino Unido - *Hearing, Mother Father Deaf (HMFD)* - Ouvinte, Mãe e Pai Surdos (tradução nossa), conforme explicitado em Napier (2009).

¹⁴ Original: My experience was the opposite, as our house was noisy, with banging cupboard doors, the television volume on too loud, and banging on floors or tables to get attention!

2. IDENTIDADE OU IDENTIDADES?

*A identidade é, assim, marcada pela diferença.
(Kathryn Woodward, 2009)*

O conceito de identidade é uma discussão complexa construída na relação de alteridade. Por tempos foi visto como algo singular, em que um indivíduo só possuía uma identidade e em outros casos, ter diversas. Mas afinal, cada sujeito é constituído por uma única identidade ou por várias? Como acontece a formação da identidade?

Houve um tempo em que se afirmava que um sujeito possuía uma única identidade, porém a sociedade foi sofrendo mudanças e do mesmo modo o próprio conceito de identidade foi mudando. O sujeito que antes era constituído de uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2001). Nessa fragmentação, de acordo com o que se identifica, uma pessoa pode ter, por exemplo, identidade surda, negra, mulher, pobre, homoafetiva, constituindo-se assim de diversas identidades.

No entanto, antes de iniciar esse processo de transformação que é visto como identidade do sujeito pós-moderno (HALL, 2001), surgiram duas concepções de identidade, a do sujeito do iluminismo e depois, do sujeito sociológico. A questão da identidade vista a partir do sujeito do iluminismo se baseava numa concepção de indivíduo totalmente unificado, cujo “centro” consistia num núcleo interior, uma concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade, sendo esse centro essencial do eu, a identidade de uma pessoa. Na perspectiva sociológica - no sujeito sociológico - este núcleo interior não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para esse sujeito os valores, sentidos e símbolos. Logo, o sujeito ainda tinha um núcleo ou essência interior que era o “eu real”, formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos ofereciam (HALL, 2001).

A identidade é construída por diferentes perspectivas, que podem envolver a essência, a história, a diferença, as marcações simbólicas, as condições sociais e materiais, entre outras que contribuem para esclarecer como as identidades são formadas.

Para Woodward (2009) uma das discussões centrais sobre a identidade concentra-se na tensão entre o essencialismo e o não-essencialismo. Segundo a autora, o essencialismo pode ter fundamentos tanto na história quanto na biologia. Por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando, seja à “verdade” fixa de um passado partilhado, seja às “verdades” biológicas. Ou seja, essa identidade fixa e imutável, se justifica em defesas essencialistas de quem pertence e quem não pertence a um determinado

grupo identitário. Nessa visão essencialista, a criança que nasceu surda já tem em sua constituição, a “identidade surda”.

A respeito dessa fixação, Silva (2009) afirmou que o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Um meio de estabelecer essa fixação estabilizadora, para esse autor, explica-se nos “mitos fundadores”, que surgem a partir de um momento marcante no passado que inaugura as bases para uma identidade nacional. Esses mitos são um exemplo de essencialismo. A partir desses mitos fundadores algumas identidades foram surgindo, como a identidade negra, identidade surda, identidade indígena, identidades que historicamente passaram por um longo processo de luta por reconhecimento de sua cultura.

A identidade nacional é formada pelos discursos que são compartilhados entre as pessoas envolvidas, expressando seu desejo de unidade, fator que Benedict Anderson¹⁵ (1983) denominou de “comunidade imaginada”. Nesse viés, como não seria possível conhecer todas as pessoas que partilham de nossa identidade nacional, passamos a ter uma ideia partilhada sobre aquilo que a constitui. A diferença entre as diversas identidades nacionais consiste nas diferentes formas pelas quais elas são imaginadas (WOODWARD, 2009). É necessário criar esse sentimento partilhado para que as pessoas não fiquem isoladas e tenham algo em comum que as identifiquem como sua identidade nacional.

Em relação aos processos de desestabilização da identidade, Silva (2009) aponta que temos movimentos como o hibridismo, que no contato com culturas distintas, transforma e desloca as identidades originais. Canen e Oliveira (2002) dialogam sobre a linguagem híbrida como algo positivo, pois esta objetiva superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas, como por exemplo, relacionar a cor preta a negatividade, morte, corrupção etc. Logo, a linguagem híbrida tem um papel importante no diálogo com a identidade híbrida. Nesse processo, para as autoras,

Compreender a mobilidade das identidades e seu caráter múltiplo, híbrido e transitório implica promover práticas discursivas que contemplem uma linguagem também híbrida, valendo-se de estratégias discursivas que possam ser ressignificadas em sínteses culturais criativas, singulares, locais, móveis e provisórias. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p.64)

Ivenicki (2018) discute o conceito de identidade híbrida no multiculturalismo pós-colonial em seu caráter sempre provisório, em construção e transitório, ressaltando a relevância da não essencialização ou congelamento do “eu” e o “outro”. Ainda para a autora, na discussão sobre

¹⁵ ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origins spread of nationalism*. Londres: Verso, 1983.

formação de professores, perceber a hibridização das identidades, a identidade híbrida, pode sensibilizar os docentes a conceberem caminhos didático pedagógicos que deem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nas construções identitárias dos sujeitos (IVENICKI, 2018).

As mudanças na sociedade vêm gerando uma série de transformações na identidade. Novas identidades surgem e outras estão entrando em conflito, tendo como consequência o que alguns autores (MERCER, 1990¹⁶; HALL, 2001; WOODWARD, 2009) vem discutindo sobre “crise de identidade”. Essa “crise” faz parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2001). O indivíduo que antes era unificado (o sujeito do iluminismo) passa a ser fragmentado e composto por diversas identidades (o sujeito pós-moderno). Para Woodward (2009), a globalização produz diferentes resultados em termos de identidade; fatores como migração, consumismo, etnia, religiosidade, nacionalidade e mudanças sociais contribuem para os conflitos de identidade.

Ter diferentes identidades não é o problema em questão. A dificuldade se dá quando em um determinado contexto é exigido que o sujeito assuma uma das suas identidades que, por vezes, acaba gerando contradição com outra, iniciando assim, um conflito de identidades. Logo, podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outra (WOODWARD, 2009). Por exemplo, a identidade profissional dividida com a identidade acadêmica ou com a identidade materna que se cruzam em diferentes momentos, provocando no indivíduo tensões entre suas várias identidades, equilibrando ou decidindo o tempo alocado para cada uma delas.

A construção da identidade também ocorre por meio da marcação da diferença, tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social (WOODWARD, 2009). Nesse sentido, identidade e diferença não são conceitos opostos: o primeiro depende do segundo e vice-versa. Assim, a identidade é marcada pela diferença e alteridade. Segundo Silva (2009) a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, nas operações de incluir e excluir; quem pertence e quem não pertence. Quando dizemos o que somos, também estamos dizendo o que não somos, ou seja, se um sujeito se afirmar com sua “identidade surda”, ele está excluindo outras identidades como a “ouvinte”.

¹⁶ MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (org.) *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

O que nos remete a pensar como um coda constrói a sua identidade, vivendo entre dois universos tão demarcados: o ouvinte e o surdo.

A identidade e a diferença são atravessadas pela linguagem, e na medida em que são definidas, são marcadas, também pela indeterminação e pela instabilidade da linguagem (SILVA, 2009). Para esclarecer, o autor traz como exemplo a identidade “ser brasileiro”, que só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas (SILVA, 2009). A identidade não é compreendida fora de um contexto de uma produção simbólica discursiva.

A representação ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre identidade e diferença. É por meio da representação, que a identidade e a diferença adquirem sentido e passam a existir (SILVA, 2009). Além disso, é pela representação, que ambas se relacionam aos sistemas de poder, demonstrando as formas dominantes que representam.

No processo de transformação que a sociedade vivencia, a identidade do sujeito pós-moderno se configura como não sendo uma identidade única ou permanente. Portanto,

(...) a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2009, p.96-97)

Nesse capítulo, falamos da identidade de modo geral e optamos por abordar a identidade surda no **Surdez e identidade surda: raízes identitárias**. Todos esses aspectos híbridos apontados nesse capítulo nos fazem refletir sobre nossa investigação. Como se constrói a identidade de um coda? Que processos estão imbricados nessa questão? Por entender todo esse movimento de transformação, não pretendemos chegar a conclusões fechadas ou a uma essencialização sobre essa identidade, mas iniciar uma reflexão a partir de um determinado contexto sobre como ela está sendo constituída.

2.1. Cultura e Identidade cultural

O homem constitui-se e é constituído pela cultura, a qual é constituída coletivamente em contextos locais e globais. (Kelman & Sousa, 2015)

Ao falarmos de identidade também nos deparamos com o conceito de cultura, pois estes estão intimamente ligados no processo de constituição identitária de um sujeito. A definição de cultura é difícil, visto que é um conceito complexo e multifacetado. Mas, a cultura atravessa elementos como sociedade, educação, família, nacionalidade, subjetividade, linguagem,

desenvolvimento, estes que auxiliam na formação do indivíduo numa relação em que ao mesmo tempo em que constitui, também é constituído por ela.

Em algumas definições, a cultura é relacionada a um país, como cultura francesa, cultura brasileira, cultura portuguesa, como se todos os indivíduos que moram no mesmo país fossem semelhantes e por isso constituintes de uma mesma cultura. Para Kelman e Sousa (2015) o uso do termo cultura, como um rótulo de um país, cria a ilusão de que existe homogeneidade em seu povo, que todos são iguais. Logo, não considera a diversidade, pois o sentido de cultura é polissêmico, ou seja, pode ter múltiplos significados, sendo difícil ter uma definição delimitada. Essa ausência de uma delimitação cultural, segundo Madureira e Branco (2005) pode resultar em uma suposta compreensão mútua, que se instala quando pesquisadores de orientações teóricas diferentes utilizam o mesmo termo (cultura), utilizando o mesmo “rótulo” para designar concepções bastante distintas.

Hall (2001) relaciona a identidade cultural à identidade nacional. Para ele, as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Segundo essa concepção, não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representar todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Quanto a isso, Hall (2001) defende que ao invés de se pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um “dispositivo discursivo” que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, 2001).

A fim de tirar o foco da cultura atrelada somente à nacionalidade ou à etnicidade dos indivíduos, trazemos Rogoff (2005), que utiliza o termo “processos culturais” para se referir às configurações das formas cotidianas de se fazer as coisas, no enfoque que cada comunidade dá à vida e na participação das pessoas nas práticas e tradições culturais de sua comunidade. Um exemplo disso, é que em cada comunidade as crianças são vistas e tratadas de diferentes modos que incluem responsabilidades que são aceitas em algumas culturas e consideradas erradas em outras. Nas famílias de classe média dos Estados Unidos, as crianças com menos de 10 anos são consideradas incapazes de se cuidarem ou cuidarem de outra criança. Já na comunidade dos Kwara’aes na Oceania, as crianças de 3 anos trabalham habilmente e cuidam dos irmãos menores. Para Rogoff (2005) os atos das pessoas dependem do significado cultural atribuído aos eventos e dos apoios sociais e institucionais proporcionados em suas comunidades para

aprender e cumprir determinados papéis nas atividades. Esses eventos são passados de geração em geração. É nessa interlocução que se faz cultura.

Ao falar em sociedade, Kelman e Sousa (2015) argumentam que ela é formada por pessoas que ocupam diferentes papéis, que apresentam distintos níveis educacionais e que se relacionam por meio de um conjunto de atitudes, crenças sobre o mundo, poderes e valores (ideias sobre o que vale a pena) orientados pela cultura onde estão inseridos. Em diálogo com Rogoff (2005), somos definidos em termos de nossa participação cultural e somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem, além de outras ferramentas culturais, e para aprender uns com os outros. Por meio de diferentes linguagens são transmitidos valores, crenças e tradições de um povo.

Pinto e Maciel (2011) relacionando significado e cultura argumentam que a construção dos significados resulta, pois, de um processo dialógico dinâmico que ocorre em contextos que são culturalmente estruturados. Logo, podemos afirmar que todas as mensagens culturais que os indivíduos recebem ao longo do desenvolvimento são reelaboradas e ressignificadas ativamente e externalizadas de alguma maneira (PINTO; MACIEL, 2011). Na análise de Pinto e Maciel percebemos algumas constatações que advém da concepção de Vigotski a respeito da ressignificação e externalização. Dialogaremos com esse autor mais adiante.

Para Rogoff (2005), a cultura não é apenas aquilo que outras pessoas fazem, pois, muitas pessoas se denominam “sem cultura” ao se compararem com outras. Os processos culturais estão relacionados às tecnologias, aos valores, às tradições institucionais e de comunidade, e tanto as práticas de pesquisadores e professores, quanto as de historiadores orais são culturais (ROGOFF, 2005). A cultura envolve e está em todos nós, cada um tem uma cultura própria criada a partir de suas interações com o meio. Concluindo, todos temos uma cultura coletiva e uma individual.

As pesquisas sobre desenvolvimento humano abordam a relação da cultura e seu papel constituinte na formação do sujeito e em seus processos psicológicos. A cultura não influencia apenas o desenvolvimento humano, ela constitui o sujeito psicológico, marcando de forma profunda o seu desenvolvimento e conferindo-lhe o seu caráter humano (MADUREIRA; BRANCO, 2005).

Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1993) e seus colaboradores, o desenvolvimento humano está relacionado ao aspecto cultural, no qual é histórico e socialmente construído. A perspectiva sociocultural-construtivista agrega os conhecimentos da psicologia histórico-cultural de Vigotski e do construtivismo de Piaget, compreendendo a complexidade e dinamicidade do desenvolvimento humano. De acordo com essa perspectiva, a cultura é

primordial na construção do desenvolvimento humano. Essa ênfase sobre o papel constitutivo da cultura em relação ao desenvolvimento está ligada à psicologia histórico-cultural. Madureira e Branco (2005) ao se referirem a Vigotski, afirmam que o autor adotou uma perspectiva dialética, na qual o indivíduo transforma e é transformado pela cultura. Do mesmo modo, em uma relação complexa e dialética, o sujeito produz e é produto da cultura.

Uma das principais formas de expressão e recriação da cultura na infância é a brincadeira. É como a criança demonstra seu modo de ver, de estar e sentir o mundo. Para Borba (2012) ao brincar, a criança reelabora suas experiências e se reconhece como um sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os outros, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. No brincar, a criança expressa, comunica suas experiências e ressignifica de forma lúdica as experiências que vivencia com os adultos, isto é, expressões da cultura, na qual transmite seus valores e conhecimentos por meio das interações. Na brincadeira, as crianças criam, ressignificam, interpretam, dialogam, experimentam, constroem, reelaboram e dessa forma, o brincar se constitui como produto e prática cultural. Ainda segundo Borba (2012), a brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Na perspectiva de Vigotski o brincar é a principal fonte de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Corsino (2012) ressalta que a cultura não é algo pronto ou estático e cita a expressão “palco de negociações” ao se referir que os membros da cultura estão constantemente recriando e reinterpretando significados. Para a autora, a vida social é dinâmica e cada sujeito é ativo nela. Ou seja, cada sujeito a ressignifica do seu modo.

Ao relacionar o social e o cultural, Madureira e Branco (2005) argumentam que o “social” é mais amplo que o “cultural”, tornando possível a emergência da cultura e que, em um sentido inverso, é transformado pela cultura. Em diálogo, as autoras também citam Pino (2000) afirmando que:

Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o social é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire, dentro dela, formas novas de existência. (...) Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque, sem essa sociabilidade natural, a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (PINO, 2000, p. 53 *apud* MADUREIRA; BRANCO, 2005).

Ainda sob a perspectiva sociocultural construtivista, para Madureira e Branco (2005) a cultura não é uma entidade, isto é, não é externa ao sujeito, conforme é sugerida quando se fala na dicotomia interno – externo / indivíduo – contexto sociocultural. Também não é estática, como é suposta de que é um processo de transmissão de geração em geração descartando sua dinamicidade. Complementando esse pensamento, Kelman (2005) afirma que a cultura exerce um papel de mediadora na formação da consciência e nos aspectos integrais do desenvolvimento humano e isso implica em processos de um sistema de significação. Que significados a criança coda tem construído em suas zonas de contato, surda e ouvinte?

Além disso, a cultura não determina linearmente o desenvolvimento individual do sujeito, já que ela não é homogênea e porque os sujeitos estão constantemente reconstruindo as mensagens culturais que lhe são transmitidas. Logo, essa dinamicidade é explicada no sentido de que:

Se, por um lado, a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações, por outro ela é transformada pela ação criativa dos sujeitos concretos. Em outros termos, o contexto cultural é transformado nos seus mais diversos níveis: a partir das interações sociais travadas pelo sujeito no seu cotidiano, em um nível microanalítico, e a partir das ações coletivas de grupos sociais, em um nível macro de análise, como, por exemplo, nas revoluções culturais e políticas no decorrer da história (MADUREIRA; BRANCO, p. 99-100, 2005).

Essa dimensão macroanalítica pode ser vista na história dos surdos, nas suas lutas e movimentos sociais em busca de um reconhecimento de sua identidade cultural e linguística. Em vista disso, abordaremos a seguir algumas questões sobre identidade cultural.

Como discutimos na seção sobre identidade, esta é marcada pela diferença e essa distinção também interfere nas culturas pessoal e coletiva. O pesquisador Valsiner (1997, 1998¹⁷) denomina como cultura coletiva as produções e os significados compartilhados pelo grupo, construído historicamente e negociados nos processos interativos entre os seres humanos, enquanto que a cultura pessoal é o espaço singular da construção em conjunto de significados que se expressa no campo do indivíduo (MADUREIRA; BRANCO, 2005).

Desse modo, Kelman (2005) destaca que, dentro da perspectiva sociocultural construtivista, não se compreende a existência de uma cultura coletiva, absoluta, que pré-determina a mente das pessoas, influenciando-as, mas ao contrário, a cultura coletiva está em relação com a cultura individual (pessoal) participando na constituição do sujeito psicológico que, por sua vez, influencia a cultura coletiva e essa interação se dá a partir de processos de construção ativa do indivíduo. A cultura pessoal emerge sobre a base da cultura coletiva; porém,

¹⁷ VALSINER, J. Culture and the development of children's actions. New York: Wiley, 1997. VALSINER, J. The guided mind: a sociogenetic approach to personality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

a pessoa constrói sentidos que não refletem, necessariamente, as formas exatas da cultura na qual interage, isto é, a pessoa constrói a sua própria compreensão do mundo de forma singular (KELMAN; SOUSA, 2015).

Logo, um indivíduo tem marcas da cultura em que vive, mas também tem sua singularidade que forma a sua identidade cultural. Assim como, além das marcas culturais esse indivíduo também terá em sua constituição identitária, marcas linguísticas. Os codas têm marcas linguísticas que perpassam pela cultura ouvinte e cultura surda. Eles passam por diferentes experiências que são vivenciadas por surdos e ouvintes, e adquirem uma grande bagagem cultural e linguística, conforme será abordado nos capítulos sobre o universo coda.

2.2. Linguagem e Identidade linguística

A língua é um dos principais instrumentos de identidade de um indivíduo, quer este termo tomado em seu sentido cultural quer psicossocial. (Eulalia Fernandes, 2003)

Nas seções anteriores discutimos sobre os processos de construção da (s) identidade (s) envolvendo aspectos sociais, familiares e culturais. A linguagem se constitui como outro fator que interfere e contribui para a formação identitária dos sujeitos. Considerando tal importância, trataremos uma discussão a respeito de linguagem, língua, comunicação, metacomunicação e pensamento.

Primeiramente, linguagem não pode ser confundida ou utilizada de forma similar à língua, pois ambas têm relação, porém, são conceitos diferentes. A linguagem se refere a qualquer forma de expressão e comunicação, seja ele corporal, por sinais, símbolos, sons, verbal ou não verbal. A língua é um tipo de linguagem e define-se, de forma ortodoxa, como um sistema abstrato de regras gramaticais (FERNANDES, 2003). Muitas vezes há uma similaridade entre língua e linguagem, porque em alguns países só existe uma palavra para definir ambas, sendo preciso muita atenção nas traduções para a Língua Portuguesa a fim de entender qual delas está sendo utilizada dentro de determinado contexto.

Em relação a língua, Fernandes (2003) discute que pode ser oral-auditiva ou espaço-visual:

As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não-grafada (não-escrita) é a audição e a forma de reprodução (não-escrita) é a oralização. É o caso do português, por exemplo, e de todas as línguas oralizáveis; as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual. Neste segundo caso, citamos todas as línguas de sinais, usadas, principalmente, pelos surdos. As línguas de sinais, como as línguas oralizáveis, possuem gramática própria, que as diferencia umas das outras e das oralizáveis (p.17).

Resgatando a epígrafe, a língua é um dos principais instrumentos de identidade de um indivíduo. Para Brito (2018) o homem carrega em si a necessidade de comunicar-se e por isto a necessidade de construir e acessar símbolos que permitam a capacidade de usar e perceber um sistema simbólico ligado aos seus sentidos. Ainda para a autora, a linguagem escrita, apresenta função social imprescindível. A Libras é diferente da Língua Portuguesa, pois cada uma tem formas gramaticais variadas. Essa diferença vem causando muitas dificuldades de leitura e escrita nos surdos, por isso a importância do contato desde bem cedo com a Língua de Sinais e com textos escritos, como livros infantis. O desenvolvimento da linguagem é o aspecto principal para o aprendizado da leitura e escrita. Para tanto, ampliar a experiência de mundo favorece o letramento e expande as possibilidades de escrita (BRUM, 2018).

Retomando os conceitos de linguagem, de acordo com Fernandes (2003) a mesma está presente nos homens, nos animais, na natureza em geral, e a ciência tem dado cada vez mais espaço a esta investigação, em sua procura por entender melhor o homem, seus mecanismos cerebrais, sua vida como indivíduo em si mesmo e como ser social. A linguagem tem um papel importante no desenvolvimento da consciência humana, visto que possibilita a ação sobre o mundo para além dos objetos concretos, para além da situação presente (MADUREIRA; BRANCO, 2005). Ou seja, por meio da linguagem é possível pensar em uma realidade concreta mesmo que ela não esteja presente concretamente.

Fernandes e Correia (2015) discutem que o sistema linguístico, dentro das ciências humanas, é entendido como uma capacidade humana de comunicação por meio de símbolos e compreendido como condição para o desenvolvimento cultural, além de constituir a capacidade do homem na operação com signos, aquisição da língua e desenvolvimento cognitivo. Na análise de Kelman e Branco (2014) a linguagem é considerada a ferramenta cultural mais significativa do ser humano, tornando-se um ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser o *locus* no qual se produzem os significados das experiências vividas.

Sob a perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, segundo Madureira e Branco (2005) a linguagem amplia a nossa possibilidade de ação sobre o mundo e pensamento, além de ser um sistema de mediação semiótica¹⁸ da relação do ser humano com os contextos culturais no qual ele se insere. A respeito da mediação semiótica, Oliveira (2019)

¹⁸ Semiótica é o campo de conhecimento que estuda os signos. Na mediação semiótica, um conceito de Vigotski (1978/1991), o ser humano tem uma relação mediada pelos signos historicamente construídos e culturalmente compartilhados. VIGOTSKI, L. S. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J.C. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).

destaca que de acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, a internalização das vivências do plano intersíquico para o intrapsíquico se dá por essa mediação (por meio de signos), dentre os quais a língua constitui o principal sistema.

Estudos vêm apontando a relação entre pensamento e linguagem como processos que se influenciam, não excluindo a possibilidade de existir pensamento sem recursos linguísticos, mas levando em conta a correlação entre eles (FERNANDES, 2003). As autoras Madureira e Branco (2005) pontuam que os estudos sobre pensamento e linguagem são resultados de uma longa história filogenética, nos quais Vigotski (1962 / 1993)¹⁹ propôs que ambos apresentam raízes genéticas distintas que se encontram em determinados momentos do desenvolvimento – no nível filogenético – com o surgimento da cultura e do trabalho social e – no nível ontogenético – por volta dos dois anos de idade.

A linguagem e o pensamento estão atrelados à concepção de signo e significado por meio da relação entre os conceitos mentais e as palavras. Fernandes (2003) cita a definição desses termos tendo como referência o linguista Saussure (1972)²⁰ elucidando que o signo se refere à união entre significante (imagem acústica ou cadeia sonora) enquanto o significado a sentido, o signo é social, arbitrário e imutável. Desta forma,

A partir do significado, é possível verificarmos a correlação imediata entre pensamento e linguagem, pois o significado é, intrinsecamente, um fenômeno do pensamento, ou seja, um mecanismo mental, ao contrário do significante, que se apresenta como a concretização da língua, quer seja por meio de uma imagem acústica mental, restrita a um processo mental, quer seja pela produção linguística de modalidade oral-auditiva ou espaço-visual (no caso das línguas de sinais). Ao contrário do significante, o significado não envolve apenas mecanismos linguísticos, no sentido estrito, mas a linguagem, de modo geral, e, também, os processos mentais (FERNANDES, 2003, p. 21).

Os estudos de Vigotski (1993) a respeito das relações interfuncionais entre pensamento e fala, distinguem os conceitos de significado e sentido, cujo primeiro é construído histórico e culturalmente, e o segundo é a reconstrução pessoal (subjetiva) dos significados compartilhados por meio da cultura (MADUREIRA; BRANCO, 2005). Logo, enquanto o significado apresenta uma estabilidade, o sentido apresenta maior fluidez e instabilidade.

Desse modo, Corsino (2012) destaca que para Vigotski (1993) pensamento e linguagem são indissociáveis e suas inter-relações acontecem nos significados das palavras, que se modificam e se constroem historicamente, tanto no nível individual (desenvolvimento do sujeito) quanto no contexto social (nas inter-relações).

¹⁹ VIGOTSKI, L. S. (1993) *Pensamento e linguagem*. (J.L. Camargo, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1962)

²⁰ SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

Segundo Vigotski (2009), inicialmente, a criança assimila determinadas palavras que são estímulos condicionados ou substitutos de alguns objetos, pessoas, ações, palavras que aprende com outras pessoas. E por volta dos dois anos de idade, ela já busca a palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar (VIGOTSKI, 2009). Para o autor, é como se nessa fase a criança descobrisse a função simbólica da linguagem. Esse processo,

(...) já se pode definir, sem nenhuma dúvida, como atividade intelectual da criança no verdadeiro sentido da palavra; a compreensão da relação entre signo e significado, que aqui já se manifesta na criança, é algo em princípio diferente do simples emprego de noções e suas associações, e a exigência de que qualquer objeto, independentemente da sua espécie, tenha o seu próprio nome pode ser considerada o primeiro conceito geral e real da criança (STERN, 1905, 21, p.93 *apud* VIGOTSKI, 2009).

O signo evolui como produto do desenvolvimento dos processos cognitivos do indivíduo, estes são formações dinâmicas e não estáticas, seu desenvolvimento é individual e não social, afirmam Fernandes e Correia (2015) ao se referirem a visão de Vigotski (1993) sobre esse conceito. Nesse sentido, tanto a natureza psicológica quanto o signo se modificam na medida em que a criança se desenvolve e de acordo com as formas de como o seu pensamento funciona. Também por volta dos dois anos de idade, o pensamento da criança acontece pela formação de *conceitos espontâneos*, também chamados de *cotidianos*, que estão relacionados às situações do dia a dia e são formados nas interações sociais imediatas e por meio de atividade prática percorrendo um longo caminho para se organizarem como *conceito de fato* ou **conceito científico** (*grifo nosso*) (AQUINO, 2015). Para Vigotski (2009),

(...) a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala da criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (p. 130).

Oliveira (2019) explica que os *conceitos científicos* se desenvolvem na interação professor-aluno ao longo do processo educativo, enquanto que os *conceitos espontâneos* acontecem na própria experiência da criança independente da instrução formal. A relação entre eles acontece de modo que, para que os conceitos científicos sejam internalizados, é necessário um processo anterior, cujo conceito espontâneo tenha se modificado a partir das interações na escola.

Ainda para Vigotski (2009), a linguagem é o sistema simbólico da humanidade e responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo. Corsino (2012) complementa que a experiência com as formas culturalmente organizadas, ou seja, com os signos fornecidos pela

cultura, permite ao sujeito constituir seus sistemas de signos, que funcionam como um código ou filtro, por meio do qual se decifra o mundo.

Madureira e Branco (2005) enfatizam o quanto é importante destacar que as operações com signos, não só ampliam as nossas possibilidades de intercâmbio social no sentido da função comunicativa da linguagem e as potencialidades do pensamento como função cognitiva da linguagem, como também possibilitam a auto regulação dos processos psicológicos superiores e da própria ação que constitui um ato voluntário. Para Kelman (2015) ao adquirir linguagem, o indivíduo utiliza-se dos signos verbais para referir-se a algo, ainda que ausente, iniciando-se, assim, o pensamento abstrato, conceitual e por meio dos signos, integrantes dos processos interacionais e comunicativos entre os humanos, que a cultura tem sua origem.

Fernandes (2003) discute sobre as relações entre pensamento verbal e não verbal. O pensamento verbal pode ser caracterizado como produto direto do significado mutável, tendo como base a interação dos processos mentais (pensamento) e linguagem (a autora se refere, especificamente, no sentido da língua). Já Madureira e Branco (2005) acrescentam que o pensamento verbal pressupõe a utilização de signos. Enquanto Aquino (2015) ressalta que a formação do pensamento verbal e a apropriação dos conceitos não se dão mecanicamente, nem de modo instantâneo, pois se trata de um longo processo no qual o conceito vai sendo transformado nas diversas situações em que é utilizado. O pensamento não verbal pode ser decorrente de mecanismos cerebrais que, naturalmente, não evocam instrumentos linguísticos e, sob este aspecto, é natural a todos os indivíduos (FERNANDES, 2003). Desse modo, tanto o pensamento verbal quanto o não verbal atuam diretamente como mecanismos cerebrais. A linguagem se associa ao pensamento e envolve esses mecanismos cerebrais, por isso a importância da língua para o desenvolvimento dos processos cognitivos. A ausência dela pode gerar alterações nesses processos.

Para Aquino (2015) o que caracteriza o pensamento infantil não é uma ausência de conhecimento que deve ser corrigido através de inculcação de informações pertinentes, pelos adultos (*grifo nosso*). As ideias infantis são leituras peculiares de mundo, inferidas a partir das relações estabelecidas com o mundo físico e social, mediadas pela cultura (AQUINO, 2015).

Relacionando linguagem e cultura, Kelman e Sousa (2015) trazem uma visão de cultura que leva em conta as práticas de mediação semiótica como organizadoras das funções psicológicas, visto que nas relações interpessoais, por meio da linguagem, do sistema escrito e de outros conjuntos de signos, as pessoas vão formando sua subjetividade, seu pensamento e sua ação. Logo, os processos comunicativos verbais e não verbais são importantes na constituição do sujeito. Um fator que contribui para a constituição da subjetividade na infância,

especialmente nos seus primeiros anos de vida sob o viés da perspectiva histórico-cultural, se dá pela importância da brincadeira para o desenvolvimento do ser humano (AQUINO, 2015).

A linguagem, a comunicação e a metacomunicação são conceitos intrinsecamente ligados e também constituirão nosso objeto de análise sobre a criança coda. Após trazeremos alguns conceitos sobre linguagem, dialogaremos brevemente sobre sua relação com a comunicação e a metacomunicação.

A comunicação auxilia nas interações dinâmicas entre cultura e cognição. Kelman e Branco (2014) também acrescentam o afeto nessas interações, afirmando que é na relação indissociável entre cultura-comunicação-cognição-afeto que se encontra a base da compreensão do desenvolvimento humano, em seus diferentes aspectos e dimensões. Ainda para as autoras, a construção coletiva de significados envolve uma variedade de signos que são expressos pelos múltiplos canais comunicativos e o espaço dialógico da comunicação inclui processos de (re) significação constante por meio da dinâmica interativa entre os parceiros da comunicação.

A metacomunicação se refere à comunicação sobre a comunicação entre as pessoas, ou seja, o significado do oculto, do não dito, as entrelinhas, que se revelam em manifestações corporais, marcadores verbais e não verbais. Nesse caso, observar os sentidos da metacomunicação será de fundamental importância na pesquisa durante a observação escolar da criança coda, nas conversas e entrevistas com os professores e a família, além das ações dos adultos com a criança.

Todos esses processos de comunicação, metacomunicação, linguagem, pensamento e língua atravessam as questões de constituição da identidade de diferentes indivíduos e com os codas esse processo não é diferente. Esses processos também se desdobram em diferentes outros conceitos que se relacionam com a cultura ouvinte e a cultura surda, nos quais serão abordados no capítulo sobre o amplo e complexo universo coda. Antes de adentrarmos com maior profundidade no universo dos filhos ouvintes de pais surdos, consideramos relevante trazer um pouco da história da surdez e da constituição da identidade surda. No próximo capítulo, trataremos um enfoque às línguas espaço-visuais ao falar da Língua Brasileira de Sinais e, em seguida, discutiremos as relações identitárias que perpassam no universo coda.

3. SURDEZ E IDENTIDADE SURDA: RAÍZES IDENTITÁRIAS

A surdez é mais do que um mero estado físico: é também um fenômeno cultural. (Aaron Shield, 2004)

Destacamos essa epígrafe para ampliar o olhar sobre a surdez, para além de uma condição física, de deficiência, mas de uma identidade que contém aspectos sociais, linguísticos, culturais e políticos. Temos como objetivo proposto nesse capítulo expor uma escrita respeitosa às raízes identitárias do *ser surdo*, dialogar com algumas pesquisadoras surdas e autores de Estudos Surdos²¹ que discutem sobre as concepções de surdez e identidades surdas que foram surgindo ao longo da história.

Desse modo, iniciamos trazendo Rezende Jr e Rezende (2007) ao narrar sobre suas experiências de *ser surdo*, ressaltando que suas especificidades não são fantasiadas, inventadas; são frutos de uma experiência, das lutas que marcam sua história, das resistências, do discurso, do contra discurso. Essas especificidades decorrem de marcas culturais a que se submetem os surdos, quando na sua passagem para o *ser surdo* (REZENDE JR; REZENDE, 2007). O *ser surdo* tem sido um movimento muito importante para o reconhecimento da identidade surda carregada de marcas históricas de lutas e resistências.

Ao falar sobre surdez, Lopes (2007) diz que todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são sempre culturais. A autora ressalta que culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infindável de sujeitos. Toda escolha que fazemos e as justificativas que lhe damos são culturais, mas nem toda interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de base antropológica (LOPES, 2007). As significações sobre surdez e *ser surdo* foram construídas através da história. E o *ser surdo* tem como base uma perspectiva antropológica sobre os sujeitos surdos.

Historicamente, os surdos passaram por diversos momentos de exclusão social, desde a Grécia antiga e, posteriormente, a negação da sua língua pela sociedade. Na Antiguidade, os surdos eram considerados seres sem pensamento, já que não falavam, e por isso, eles eram abandonados em asilos ou levados a situações de morte. Com o passar dos tempos, não podiam ter direito à comunhão, já que não podiam confessar os seus pecados, nem direito à herança.

²¹ Os Estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento sobre a surdez e os surdos. Nesses estudos, temos descrito a surdez nos seguintes termos (SKLIAR, 1998): uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso da deficiência. (SKLIAR, 2000, p. 11)

Por meio de muitas lutas até chegar ao reconhecimento de sua língua, passaram por muitas situações de constrangimento, inferiorização e opressão. Inicialmente, alguns foram obrigados a aprender a língua oral, que teve como consequência uma série de surdos que desistiram de sua educação escolar. O oralismo ²² era uma condição para que os surdos fossem inseridos na sociedade sendo privados de utilizar suas mãos como forma de comunicação. No entanto, independentemente da criação da escola, do seu ingresso na vida educacional ou nas associações de surdos, os sinais existiam, mesmo que rudimentares e pouco desenvolvidos, porque a maioria dos surdos eram filhos de pais ouvintes, o que prejudicava ou adiava a sua aquisição de uma língua adquirida tardiamente (CAMPELLO, 2011).

Os surdos permaneceram durante um século à mercê das pesquisas que tinham como alvo apenas a sua “orelha” e não o sujeito como um todo (STREIECHEN, 2014). Eles eram vistos em uma perspectiva clínica, ligada à perda auditiva e à deficiência, e não como sujeitos que tinham uma cultura e língua própria. Na visão clínica, a concepção era de normalização e correção da surdez. Os profissionais olhavam e orientavam que os sujeitos com surdez precisavam ser “tratados”, “corrigidos” e “normalizados” através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização e outras tecnologias avançadas que buscavam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade (LOPES, 2007). Em consequência, Skliar (2011) destaca que os surdos percorreram mais de cem anos, passando por práticas de tentativas de correção, normalização, violência institucional, em instituições que negavam a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a outros grupos de sujeitos.

Os surdos se comunicavam por Língua de Sinais, gestos, mímicas, leitura labial. Mas por um longo período da história foram impedidos de usar a sua própria língua, e com isso, eles começaram a se mobilizar em busca de seus direitos linguísticos e culturais (STREIECHEN, 2014). Apesar das proibições, os surdos se mobilizavam e continuavam, mesmo que escondidos, a disseminar a LS. Kelman e Sousa (2015) denominam esse fenômeno de empoderamento, pois é um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e instrumentos pelas pessoas, grupos e comunidades que se traduzem em um acréscimo de poderes e que lhes permitem aumentarem a eficácia do exercício de sua cidadania. Além do empoderamento da surdez, também podemos identificar essas lutas como movimentos de resistência surda.

²² Oralismo é uma filosofia educacional que propõe o ensino da língua oral para que o sujeito Surdo se integre ao mundo ouvinte, pressionando o ensino da fala como essencial, algo que lhe desse status, o que não corresponde às condições ideais para que o sujeito Surdo adquira linguagem e forme o pensamento (REZENDE, 2001).

Perlin (2003) pontua que o surdo na experiência do *ser surdo* sente o outro e as resistências, devido à imposição da experiência ouvinte quando não são acompanhadas de silêncio, são resistências povoadas de significados. Os movimentos de resistência surda foram crescendo notadamente e trazendo consequências positivas para os surdos. Nos dizeres de Lopes (2007):

Resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e que compartilha das mesmas lutas. A negociação de significados para o ser surdo e para a surdez é uma negociação que se dá, portanto, no interior das relações de poder e de resistência (p.11).

O oralismo educacional e o ouvintismo²³ a que os surdos foram e ainda são submetidos deram início à essas resistências e ao movimento das associações de surdos (PERLIN, 2011). Ainda para a autora, essa resistência surda contra a ideologia ouvinte também deu início a movimentos como ONGs. O movimento surdo é o local de gestação da política da identidade entre o poder surdo e o poder ouvinte, onde surge a identidade surda e que tem sua força na alteridade (PERLIN, 2011). Essas organizações são administradas essencialmente por surdos e se caracterizam como uma forma de garantir a cultura e a identidade do povo surdo.

Povo surdo é definido por Strobel (2008a) como sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a Língua de Sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. Um povo híbrido que perpetua a cultura e a identidade surda. Povo que historicamente luta por seus direitos linguísticos e culturais.

Quadros e Massutti (2007) destacam que a geração de surdos, ainda viva, da década de 30 e de 40, não teve muitas oportunidades de estudar, uma vez que quase não havia opções no país. Ainda segundo as autoras, essa geração de surdos, se recebeu algum tipo de instrução de um lado, sofreu o impacto da negação da Língua de sinais, por outro. Essa geração sofreu com a imposição do oralismo. De acordo com Lopes (2007) as lutas pelo reconhecimento da LS nas escolas, pelo reconhecimento da comunidade surda e pelo fim de práticas oralistas nos trabalhos com sujeitos surdos ocuparam o cenário educacional com mais expressão acadêmica, social e política só a partir do final da década de oitenta e início da de noventa do século XX. Na década de 80 e 90, a Associação de Surdos passou a ser cada vez mais empoderada e algumas escolas de surdos começaram a usar a Língua de Sinais (QUADROS; MASSUTTI, 2007).

A respeito das comunidades surdas, Lopes (2007) dialoga que a comunidade apareceu como um dos espaços mais produtivos para que a surdez fosse pensada a partir de bases

²³ O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade (PERLIN, 2011).

culturais e históricas. E na atualidade, a luta surda está sendo construída e reconhecida pelo direito de os indivíduos surdos constituírem uma comunidade (LOPES, 2007). De acordo com Teske (2011), a comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade de comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da Língua de Sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas. São nessas comunidades que as Línguas de Sinais são perpetuadas linguisticamente e culturalmente sendo passadas de geração em geração.

Os encontros de surdos, nas associações, nos bares, nos campeonatos, nas escolas, nas universidades são muito importantes para o seu empoderamento. Nos dizeres de Rezende Jr e Rezende (2007), são estes espaços que os surdos ocupam para erupção de sentimentos históricos de lutas e resistências, para conectar e unir forças possantes para contrapor e mudar o curso da história, para que o controle sobre seus corpos surdos se descontrola, para uma subjetividade condizente com o *ser surdo*, para pensar a cultura surda com todas as particularidades significativas.

As Línguas de Sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos (QUADROS; KARNOPP, 2004). Essa informação linguística também é transmitida e recebida no movimento do corpo e por meio de expressões faciais (STREIECHEN, 2014). As LS passaram por um longo processo de reconhecimento linguístico uma vez que eram consideradas como gestos dos surdos, linguagem dos surdos-mudos (como eram denominados antigamente) ou mímica. As Línguas de Sinais não são universais, pois cada comunidade possui sua língua específica com determinada fonologia, sintaxe e semântica.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, tem estrutura diferente da Língua Portuguesa e deve ser encarada, também, como uma *língua natural* (não artificial), pois tem sua origem equivalente a qualquer língua natural que conhecemos (FERNANDES, 2003). Para Quadros e Karnopp (2004) as línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. As autoras ressaltam que Stokoe (1960²⁴) percebeu e comprovou que a LS atendia a todos os critérios linguísticos, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. A Língua de Sinais tem estrutura gramatical e sintática própria, como todas as outras línguas.

²⁴ STOKOE, W.C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978.

A partir da luta e dos movimentos sociais dos surdos no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser reconhecida como meio de comunicação e expressão das comunidades de surdos no país por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo regulamentada por meio do Decreto nº 5.626/2005 apresentando políticas linguísticas e educacionais.

Embora seu reconhecimento legal seja recente no Brasil, a LS já circulava no país entre 1855 e 1857 com a chegada do professor surdo francês E. Huet ao Rio de Janeiro, que fundou uma escola residencial e dela nasceu com o apoio do Imperador D. Pedro II, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O INES abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o país, representando o berço e resistência da Língua de Sinais e da cultura surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Ainda em janeiro de 1856 houve um programa de ensino aos alunos surdos, ambos de 10 e 12 anos, no Colégio Vassimon. O Marquês de Abrantes foi incumbido de acompanhar o trabalho do Professor Huet e escreveu uma carta para Dom Pedro II, em seis de abril, relatando os êxitos dos resultados e cumprimento dos deveres, que gerou uma comissão de pessoas importantes para promover a fundação de um Instituto de Educação de Surdos Mudos (CAMPELLO, 2011). Portanto, pode-se afirmar que a base da Língua Brasileira de Sinais foi a Língua de Sinais Francesa, pois antes disso não se pode afirmar a pré-existência da língua de sinais nos territórios brasileiros devido à ausência de registro dessa língua que é viso-espacial (CAMPELLO, 2011). Porém, mesmo antes da criação da escola de surdos, eles já existiam e se comunicavam por meio de sua própria língua antes da influência da Língua de Sinais Francesa.

Quadros (2017) destaca que após esse período colonial, as associações de surdos foram importantes na nacionalização da Libras, tendo em vista que ex-alunos do INES e do Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, retornavam a seus estados encontrando com outros surdos e disseminando a língua nessas associações. No Brasil, também foram encontradas outras Línguas de Sinais. Strobel (2008) cita a linguista brasileira Lucinda Ferreira Brito que passou um mês em uma das aldeias dos índios Kaapor para estudos da LS desenvolvida entre eles na selva amazônica e publicou o seu primeiro livro: 'Integração Social e Educação de Surdos', no qual narra sobre a LSKB – Língua de Sinais Brasileira Kaapor e LSCB – Língua de Sinais Brasileira dos Centros Urbanos, no ano de 1993. Strobel (2008) também nos conta que a sigla LSCB foi usada inicialmente, mas no mês de outubro de 1993 houve uma reunião na sede da FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Rio de Janeiro, na qual aconteceu uma votação que nomeou a sigla Libras, que foi adotada desde então.

A Língua de Sinais é muito mais que uma língua, é carregada da cultura das comunidades surdas. É um elemento constituidor dos surdos na relação entre eles e na produção de significados a respeito de si, de seu grupo, dos outros e de outros grupos (QUADROS, 2017). A LS é elemento de construção para desenvolver a identidade, a autonomia, a confiança em si, para acesso à cidadania e integração social, ao patrimônio cultural da humanidade e a uma história própria: a dos surdos (STUMPF, 2009).

Logo, entendemos a Língua de Sinais como um elemento constitutivo da identidade surda juntamente com alguns autores (STROBEL, 2008a; QUADROS, 2017; CAMPELLO, 2011; PERLIN, 2011; SKLIAR, 2011). E assim como toda língua, a Libras possui suas variações linguísticas regionais. Quadros (2017) aponta que apesar de todas as variações e vivências únicas de cada surdo, fica muito claro o quanto a LS representa uma marca cultural linguística da comunidade surda. Campello (2011) complementa que a Língua de Sinais envolve também a cultura e a identidade surda, assim como a sociedade ou comunidade surda que, historicamente, foi construída e estabelecida em um grupo ou um “povo surdo”. Os sujeitos surdos que têm acesso à LS e à participação na comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade surda (STROBEL, 2008). Desse modo, a LS é um elemento constitutivo e identitário da cultura surda.

A Língua de Sinais é a marca cultural e linguística dos surdos e com o advento do Decreto nº 5.626/2005, as escolas tiveram e algumas ainda têm que se organizar para a oferta da educação bilíngue. Em seu artigo 22, a respeito das instituições responsáveis pela educação básica, afirma que estas devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva²⁵, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Isso significa que a escola bilíngue deve trabalhar com uma pedagogia em que o aluno surdo adquira as duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Logo, no bilinguismo, a Libras é reconhecida como a primeira língua (L1) e a LP é a secundária (L2), mas não desprezada, uma vez que será utilizada pelos surdos para a leitura e produção escrita,

²⁵ Apesar do Decreto citar o termo deficiente auditivo, repudiamos esse termo por tratar a surdez como uma deficiência e não há como uma cultura. Para o povo surdo, a terminologia ‘Deficiente Auditivo’ é rejeitada porque define o surdo segundo sua capacidade ou ausência de ouvir e não a presença de uma cultura linguística diferente (STROBEL, 2008).

ressaltando que também é a língua majoritária da sociedade ouvinte na qual o surdo está inserido e onde precisa interagir (SANTOS, 2018). Na análise de Stumpf (2009) a Educação Bilíngue não é apenas uma necessidade para os alunos surdos, mas um direito, tendo como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades surdas.

Complementando esse pensamento, Menezes e Lacerda (2017) destacam o quanto é preciso que as escolas se estruturam com projetos educacionais inclusivos bilíngues para surdos. Isso implica no reconhecimento do direito que eles têm, como pessoas que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educados na sua língua, sem limitar-se a proposições puramente técnico-pedagógicas, mas sociolinguisticamente justificadas e politicamente responsivas. As autoras dialogam que as práticas hegemônicas têm focado em metodologias, sem reconhecer a historicidade, as matrizes sociais e políticas que envolvem a surdez (MENEZES; LACERDA, 2017).

Kelman (2005) ressalta que cada vez mais o bilinguismo ganha força pelo reconhecimento da sua importância no desenvolvimento cognitivo e na realização psicossocial da pessoa surda. No entanto, apesar da Língua de Sinais está sendo admitida nas escolas brasileiras, ainda vemos a predominância do ensino da Língua Portuguesa. Para Stumpf (2009) o que aconteceu foi que a LS passou a ser encarada como um recurso legítimo para o acesso à língua mais importante, o Português, que na atuação da quase totalidade dos professores ouvintes, é o Português Sinalizado. Desse modo, prevalece a hegemonia da LP e o surdo continua sendo um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras (STUMPF, 2009).

Ademais, também não há um compartilhamento linguístico entre os alunos, fato que faz parte das lutas dos surdos atualmente por um reconhecimento linguístico e cultural efetivo. Lacerda (2000) destaca que a educação para surdos não pode se restringir apenas a atividades acadêmicas, a serem repassadas pelo intérprete. Não é o suficiente ter um TILSP em sala de aula, se os alunos surdos e ouvintes não interagem e não compartilham experiências. Quando não há esse compartilhamento, aluno surdo acaba interagindo somente com o intérprete. A escola precisa trabalhar as duas línguas, tanto com os alunos surdos quanto com os ouvintes.

Existem diferentes experiências de educação bilíngue que almejam reconhecer e atender o direito dos surdos. No entanto, Quadros (2003) ressalta que ainda há muitas escolas em que a Língua de Sinais é utilizada como meio para ensinar a Língua Portuguesa e não como direito do surdo de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual. Menezes e Lacerda (2017) enfatizam que é necessário pensar a escola como um lugar-tempo, no qual cada um, na

sua singularidade, ocupa um lugar próprio e determinante na forma como significa e de como é significado pelos demais sujeitos com os quais interage e se relaciona. Desse modo, é preciso que as escolas repensem as suas práticas pedagógicas, de modo a reconhecer a cultura surda e a LS como um direito linguístico.

Alguns fatores são fundamentais para uma educação bilíngue de qualidade para surdos, além do reconhecimento da língua e cultura surda, a presença de TILSP, professores fluentes em Libras e principalmente, professores e / ou instrutores surdos são necessários nesse processo. A presença de professores surdos possibilita um reconhecimento identitário dos alunos. Novamente, destacamos que a escola precisa reconhecer a identidade cultural do surdo e que a experiência visual faz parte dessa identidade. Reconhecemos junto com alguns autores (QUADROS, 2003; SKLIAR, 2011; CAMPELLO, 2011; PERLIN, 2011) que a surdez envolve uma experiência visual.

Kelman e Brito (2018) afirmam que com a introdução da perspectiva do bilinguismo, os surdos passaram a construir novas identidades e a autonomia, e assim, a voz da comunidade surda foi se expandindo. Mas para que isso ocorra de forma efetiva, faz-se necessário que as escolas sejam estruturadas em uma educação bilíngue linguística e culturalmente aditiva, de compartilhamento e não de disputa entre as línguas. A questão da língua implica reconhecimento do *status* da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político (QUADROS, 2015). O bilinguismo na educação de surdos é mais que uma discussão linguística, é uma discussão social, política e cultural.

De modo a contribuir para os processos educacionais em torno de uma educação bilíngue, Stumpf (2009) compartilha um pouco de sua experiência em escolas de duas cidades francesas com propostas bilíngues para surdos. Nesse contexto, a autora surda observou que os alunos surdos franceses, em geral, leem e escrevem muito bem a língua oral de seu país. Essas escolas bilíngues partem do conceito de que a metodologia não é só para as pessoas surdas e seguem dois modelos de propostas, o modelo com classes especiais só para surdos incluídas em escolas comuns e o modelo com surdos incluídos em classes de maioria ouvinte. Em ambos os modelos o ensino da língua oral, em sua forma escrita, é bastante exigido (STUMPF, 2009).

Trazer modelos de fora do país para as práticas pedagógicas brasileiras é muito delicado, pois é preciso considerar os aspectos regionais, sociais e políticos que influenciam cada país. Mas o que nos chamou atenção nesse relato de experiência de Stumpf foi a sua afirmação de que “para os alunos ouvintes, a escola inclusiva bilíngue tem como exigência a aprendizagem da Língua de Sinais Francesa com a mesma fluência da língua oral”. Como seria em nosso país, se essa também fosse uma proposta nas escolas brasileiras bilíngues?

O que nos anima é que já existem no Brasil, algumas práticas educacionais que se preocupam com a educação bilíngue. Citamos a dissertação do Paulo José Assumpção dos Santos (2018), integrante do GEPeSS, sobre o “Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas”, na qual ele traz os desafios que ainda existem nas escolas devido a manutenção de práticas pedagógicas inapropriadas à construção de aprendizagem significativa pelos discentes surdos, que, desta forma, permanecem excluídos em um contexto dito de inclusão. E para auxiliar nessa questão ele apresenta o “Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos”, como contributo à promoção de uma educação inclusiva mais efetiva. Desse modo, já é possível conhecer alguns casos além desse, em que há uma preocupação com uma proposta de ensino que reconheça as especificidades e as potencialidades da cultura surda, mas ainda são casos isolados. Para Stumpf (2009) embora haja boas intenções e ações de alguns, a mudança estrutural na base ainda não está acontecendo. Aqui, ela se refere a uma mudança política e estrutural que seria uma base para a educação bilíngue.

Skliar (2011) ressalta que os modelos denominados de educação bilíngue e bicultural, e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, se constituem como os elementos mais significativos de mudanças nas concepções sobre o sujeito surdo. O bilinguismo se relaciona diretamente com o biculturalismo. Logo,

No caso dos surdos, viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda -, ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes (LOPES, 2007, p.66).

Em defesa da educação bilíngue de surdos, Campello e Rezende (2014) argumentam que estas escolas não são segregadoras, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, levando à verdadeira inclusão. Campello e Rezende (2014) defendem que colocar os alunos surdos em classes regulares sem um compartilhamento linguístico e cultural, não é inclusão.

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 18).

Também consideramos importante o bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa) em relação aos ouvintes, a fim de minimizar a exclusão social que muitos surdos ainda vivem,

devido à dificuldade na comunicação e acesso a alguns serviços. Quando falamos em bilinguismo, não nos referimos apenas à língua, mas o conhecimento sobre o *ser surdo* e sua cultura. Apesar do reconhecimento legal, ainda vemos pouco conhecimento da sociedade sobre a Libras e a cultura surda. Grande parte da sociedade desconhece essa língua, não consegue se comunicar com os surdos e as crianças crescem reproduzindo que a comunicação dos surdos é uma mímica ou gestos. A associação da mímica como uma forma de comunicação dos surdos, ainda vem sendo equivocadamente tratada, por adultos inclusive. Por isso, consideramos importante que as crianças tenham contato com a Libras desde a Educação Infantil, valorizando a Língua de Sinais e a cultura surda, auxiliando na comunicação entre surdos e ouvintes na sociedade. Se as crianças aprenderem a Libras desde pequenas, poderão se comunicar e disseminar a LS de forma natural.

Retomando o enfoque do *ser surdo* e as concepções de surdez para discutir sobre identidade surda, conforme discutimos anteriormente sobre as relações entre linguagem, cultura e significado, Lopes (2007) discute que entender os significados que damos à palavra surdez ou *ser surdo* depende de um conjunto de relações entre os três últimos elementos. Nesse paradigma, o sentido clínico é uma invenção cultural, assim como o sentido antropológico, entre tantos outros e a partir disso tudo, que se pode compreender a surdez como uma invenção antropológica e cultural (LOPES, 2007). Defendemos nesse texto uma visão antropológica sobre a surdez.

Ao falar sobre cultura, Perlin (2011) destaca que as culturas onde nascemos e vivemos parte de nossas vidas não podem constituir a identidade cultural, pois no caso dos surdos sua identidade acaba sendo reprimida pela cultura ouvinte, o mesmo ocorre com os grupos étnicos. Brito (2018) nos ajuda a pensar que considerar a diversidade e entender os aspectos diferenciados como fundamentais para a constituição individual e coletiva de um grupo são peças necessárias à reflexão sobre o cultural e sobre a identidade. Considerando esses pensamentos, entendemos a cultura surda como uma identidade cultural dos surdos.

O conceito de cultura surda deve ser compreendido como uma série de regras e práticas de comportamento, valores, atitudes, costumes e tradições, nos quais é importante ressaltar a importância da comunicação e das manifestações artísticas (STUMPF, 2009). A cultura surda é multifacetada assim como as outras culturas e tem suas características específicas, por ser uma cultura visual. Ao contrário do que às vezes associam como uma experiência de ordem auditiva, ela se caracteriza pela forma visual. Nas palavras de Quadros (2003) as formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes, pois elas são de outra

ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela faz parte e se manifesta a partir da coletividade dos próprios surdos.

Perlin (2011) dialoga sobre o papel negativo dos estereótipos na identidade surda, já que os surdos foram acumulando estereótipos que reforçam cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. Isso pode ser visto no campo de trabalho, em que há uma lista de profissões de produtividade braçal para os surdos, elaboradas pelos ouvintes e sem possibilidades de ascensão (PERLIN, 2011). Isso mostra o quanto os surdos ainda estão sendo vistos sob a cultura ouvintista, descartando todo o seu potencial de conhecimento.

Existem surdos atuando em diversas áreas de conhecimento, inclusive muitos surdos pesquisadores e universitários. A entrada e permanência dos surdos nas universidades foi muito importante para o acesso a conhecimentos específicos e também para que, enquanto pesquisadores, deixassem de ser apenas objeto, para ser sujeito da pesquisa numa interação paralela e instantânea (REZENDE JR; REZENDE, 2007). Para os autores, há algo latente nos viveres dos surdos e foi indispensável a aquisição de conhecimentos acadêmicos para que desvelasse o que estava latente nos seus discursos e com fundamento nas suas experiências vividas. Neste, o pesquisador é sujeito-objeto da pesquisa, ele se vê e se afirma, e todo o seu discurso é ensaiado em cima de sua vida particular e de outros pares surdos que se identificam entre si (REZENDE JR; REZENDE, 2007).

Nesse estudo não pretendemos uma essencialização identitária nem dos surdos, nem tampouco dos codas, reconhecendo toda a sua pluralidade cultural, social, linguística e política que imprimem diferentes marcas em cada identidade. A surdez é um primeiro traço da identidade, mas não o único. Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação (SKLIAR, 2011). Em concordância com Kelman e Brito (2018),

Entendemos a experiência surda como algo tanto singular quanto plural. Singular, ao percebermos que cada indivíduo tem uma subjetividade essencial e única, que engloba múltiplas funções. Estas facetas vão influenciar as demais áreas que desenham suas experiências na surdez. Plural, ao considerarmos que todos os Surdos são diferentes e múltiplos entre si. Entendemos que a surdez não compreende uma caixa com desenho único, na qual cada pessoa Surda é equivalente a todos os seus pares (p. 13).

Sendo assim, segundo Kelman e Brito (2018) o Surdo²⁶, compreendido como sujeito cultural e diferente do ponto de vista linguístico, assume um caráter forte na constituição da sua identidade surda, ao se perceber como sujeito participante de um grupo. No entanto, continuar

²⁶ As autoras destacam que ao utilizar o termo “Surdo”, desejam deixar nítido o olhar de atenção e respeito que vai além do quesito biológico, mas também socioantropológico da surdez. Todas as vezes que se referem ao sujeito Surdo com “S” maiúsculo estão reafirmando este posicionamento.

pensando a diferença como marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade surda (LOPES, 2007). Tal modo de vida dos surdos, tensionado ainda hoje, implica marcas identitárias combatentes, ou seja, marcas que impulsionam os sujeitos para viverem em luta permanente – com os outros e consigo mesmo – pelo direito de serem surdos nos espaços onde os ouvintes se impõem como maioria (LOPES, 2007).

Perlin (2011) ressalta que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual e essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural. Os encontros surdos ou movimentos surdos, em que eles têm contato com outros surdos, vão construir sua identidade centrada no ser surdo, “a identidade política surda” (PERLIN, 2011). Rezende (2001) descreve a identidade política surda como uma luta contra o estigma, contra o estereótipo, contra o preconceito, contra a deficiência e, especialmente, contra o poder do ouvintismo. Esse movimento político se caracteriza por uma batalha contra a ideologia dominante. Felizmente essa prática do ouvintismo, que era muito evidente no século XX está mudando no século XXI, devido às lutas do movimento surdo, mas ainda há muito o que avançar nas escolas conforme discutimos a respeito do bilinguismo.

Em uma perspectiva multiculturalista, Navegantes, Ivenicki e Kelman (2016) destacam que a ressignificação de surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no contexto social, fazendo parte de um grupo de pessoas, práticas e instituições. Essa identidade surda vai sendo construída no cotidiano, interagindo com ouvintes, sem abrir mão da sua identidade (NAVEGANTES; IVENICKI; KELMAN, 2016). A pessoa surda, assim como a ouvinte, tem sua identidade construída baseada nas relações com o outro, assim como apontamos na concepção de Vigotski.

Perlin (2011) destaca a heterogeneidade das identidades surdas, citando algumas que ela identificou, como surda, surda híbrida, surda de transição, incompleta e flutuante. Resumidamente, na análise da autora, as definições são de que na identidade surda – os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita; na identidade surda híbrida – os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos; na identidade surda de transição – surdos que foram mantidos sob o cativo da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda; na identidade surda incompleta – surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante; na identidade surda flutuante – surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes (PERLIN, 2011).

Além dessa heterogeneidade que constitui as identidades surdas, há também os surdos que optam pelo uso da língua oral junto com a Língua de Sinais e há surdos que utilizam

aparelhos auditivos ou implantes cocleares por considerarem que isso facilita sua inserção social e ampliação no mercado de trabalho. Há ainda surdos que vivem em conflito a respeito da sua cultura e identidade e ignoram o uso da LS.

Existem muitos outros aspectos que influenciam na constituição da identidade surda, que são os surdos que nascem de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, surdos que ficaram surdos com o tempo, filhos ouvintes de pais surdos (codas), surdos que tiveram contato com a comunidade surda desde cedo, entre outros, que demonstram um verdadeiro hibridismo cultural e identitário. Isso só evidencia a multiplicidade das identidades surdas.

Para Canen e Oliveira (2002) o projeto multicultural se insere em uma visão pós-moderna de sociedade em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Se contrapondo a concepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Em diálogo,

Conceituar o multiculturalismo é falar sobre o reconhecimento do jogo das diferenças que se constrói socialmente nos processos interligados nos diferentes contextos. Muitas vezes, o multiculturalismo se constitui em um fecundo movimento de lutas sociais, de ação cultural de um suposto grupo, que por diversas vezes se sente discriminado, excluído pelos outros segmentos da sociedade por suas peculiaridades. Neste espaço multicultural, são deparados os movimentos sociais como negros, Surdos, índios, homossexuais, mulheres, judeus... que lutam pelas mudanças propulsoras para que cada um ser possa conviver com a diferença, que possa fazer valer seus direitos civis, direitos humanos, direito de ser pertencente a minorias linguísticas, culturais, étnicas ou religiosas em antagonismo aos movimentos dominantes, vigentes, homogêneos (REZENDE, 2001, s.p.).

Kelman (2015) aponta duas vertentes do multiculturalismo na educação de surdos: a primeira no reconhecimento de que os surdos adquirem a Língua de Sinais de forma natural se estiverem em contato com outras pessoas usuárias da língua; a segunda sobre as diferenças internas da comunidade surda, os surdos não são um grupo homogêneo.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a surdez é apenas uma faceta desse sujeito, pois em uma perspectiva multicultural o sujeito também se constitui como elemento de outros grupos religiosos, sexuais, educacionais etc. (KELMAN, 2015). A consciência da diferença é fundamental para compreender que esse sujeito surdo poderá se identificar enquanto identidade surda, como também com outras identidades. A perspectiva multicultural crítica aponta de forma relevante como sedimentar as transformações da sociedade e das próprias comunidades surdas, perante a construção identitária dos surdos, como cidadãos plenos de deveres e direitos (NAVEGANTES; IVENICKI; KELMAN, 2016).

Lopes (2007) nos propõe olhar a surdez de outro lugar, que não o da deficiência, mas como uma diferença cultural, sem negar a falta de audição do corpo surdo, mas deslocando o olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal pensamento nos conduzirá nesse estudo.

3.1. Universo coda: questões de identidade

(...) as línguas de herança apresentam-se como um patrimônio linguístico e cultural transmitido às crianças codas por suas famílias surdas, e estão carregadas de sentimentos, registros familiares e identidade. (Marianne Rossi Stumpf apud QUADROS, 2017)

A identidade é um significado cultural e socialmente atribuído (SILVA, 2009). Vimos no capítulo anterior que a identidade não é unificada, não é permanente e nem definitiva. A identidade é fragmentada, inacabada e está em constante processo de transformação. Diante de tantas transformações culturais, sociais e políticas, como um sujeito coda constrói sua (s) identidade (s)?

Thomas Bull, intérprete e pesquisador na área de surdez e de filhos ouvintes de pais surdos abordou em seu artigo *Deaf Family Issues: Codas and Identity* questões sobre a identidade dos *Children of Deaf Adults* atrelando a sua experiência enquanto coda. Para Bull (2005), a formação da identidade é um processo tanto para pessoas ouvintes quanto para as surdas, tendo em vista que alguns aspectos são formados desde cedo e à medida que as pessoas vão amadurecendo, a identidade também evolui, mas é possível que algumas delas permaneçam confusas ou incertas por muitos anos sobre sua identidade.

Segundo Souza (2014), assim como toda realidade subjetiva está em constante relação dialética com a sociedade, sendo formada por processos sociais, a construção da identidade baseia-se no constante diálogo com o outro, fenômeno este ancorado na relação das semelhanças com as diferenças. A formação da identidade dos codas por vezes se encontra nessa relação dialógica de ser ou não ser pertencente à cultura surda ou ouvinte, visto que crescendo entre as duas culturas eles vivem nessa percepção de semelhança e diferença. Para Bull (2005), os codas sabem que são diferentes desde cedo, conforme pode ser observado em seu relato:

Claro que minha irmã e eu sabíamos que éramos diferentes. (...) Eu sabia que eu era diferente no ensino médio quando, nas conversas com amigos, eu tinha excessiva atenção visual e mantinha contato visual, enquanto meus amigos ouvintes não. O pensamento que passava pela minha mente era: “O que está errado comigo?” Eles não olhavam para mim da mesma maneira que eu olhava para eles. (...) Eu pensei que

estava sozinho na necessidade de contato no olho. Eu queria que alguém tivesse me explicado essa parte da cultura surda internalizada, quando eu era jovem. (p.6) ²⁷

Nesse sentido, os codas por vezes crescem com marcas tanto da cultura surda quanto da ouvinte e se sentem em um constante enfrentamento identitário. A busca por uma identidade e um conhecimento sobre a cultura em que vive, assim como a troca com outros pares que partilham da mesma realidade, pode ser fundamental para que alguns sujeitos adquiram seu sentimento de pertencimento a uma determinada cultura. Hall (2001) traça as identidades culturais como aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

De acordo com Shield (2004), os codas ocupam uma posição conflituosa na comunidade surda, pois concomitantemente são internos e externos, ouvintes e surdos, e nenhum dos dois. Ao mesmo tempo em que alguns são marginalizados pela comunidade surda por práticas institucionalizadas, interações pessoais e ideologias que questionam sua autoridade como membros, eles também são legitimados como participantes através de seus conhecimentos linguísticos e culturais, bem como pela autenticação de suas relações de sangue com a comunidade surda. Do mesmo modo, para Bull (2005) a identidade cultural é um importante marco de desenvolvimento para pessoas surdas e codas, pois em alguns casos os filhos ouvintes de pais surdos podem se sentir em conflito, marginalizados e sozinhos crescendo ouvintes no mundo surdo e isso é semelhante a uma criança surda crescendo no mundo de uma família ouvinte.

No entanto, falar somente em conflitos e marginalização reduz o universo tão amplo de um filho ouvinte de pais surdos, pois cada um tem sua individualidade e ressignifica suas experiências de modo subjetivo. Por isso, Napier (2009) critica as generalizações negativas relacionadas a conflitos, dores, perdas, frustrações, silêncio, que os filhos ouvintes de pai e mãe surdos²⁸ sofrem. Em contraponto as generalizações, Napier (2009) discutiu sobre o reconhecimento de uma terceira cultura na qual permite que as culturas surda e ouvinte se misturem e explica como as pessoas ouvintes podem se sentir confortáveis fazendo parte da

²⁷ Original: Of course my sister and I knew we were different. (...) I knew I was different in high school when, in conversations with friends, I gave rapt visual attention and maintained eye contact, however my hearing friends didn't. The thought that went through my mind was, "What's wrong with me?" They didn't look at me in the same way that I looked at them. (...) I thought I was alone in the need for eye contact. I wish someone had explained to me that part of internalized Deaf Culture when I was young.

²⁸ Ao me referir à autora, não utilizo o termo coda em respeito, porque a mesma não se sente à vontade em ser denominada por esse acrônimo, por motivos explicados em seu texto Napier (2009). A autora prefere o termo cunhado no Reino Unido - *Hearing, Mother Father Deaf (HMFD)* - Ouvinte, Mãe e Pai Surdos (tradução nossa).

comunidade surda sem serem surdas. Napier trouxe uma experiência rica enquanto filha ouvinte de pais surdos, uma riqueza linguística e cultural que poucas pessoas têm.

O que se percebe nas variadas leituras é que cada autor ressignifica sua experiência enquanto filho ouvinte de pais surdos de acordo com o que vivenciou, e como em nossa investigação não pretendemos trazer uma visão reducionista dessa experiência, traremos os diferentes pontos de vista encontrados na literatura nacional e internacional.

Segundo Quadros e Massutti, (2007) os codas se encontram nas zonas de contato, nas fronteiras, nas margens que se constroem nas linhas de diferença. Em vista disso, as autoras ressaltam que é fundamental construir espaços de negociação para um coda sobreviver nesse contexto, pois essa negociação é um espaço de tensão constante na vida do coda nas relações com os outros surdos e outros ouvintes (QUADROS; MASSUTTI, 2007).

A identidade nacional formada por uma comunidade imaginada, conforme discutida anteriormente, se assemelha à construção da identidade cultural e social que alguns codas enfrentam. A necessidade de uma representação e de pessoas que compartilham as mesmas experiências configura-se na busca por identidade. Desse modo, Woodward (2009) afirma que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem eu sou? O que poderia ser? Quem eu quero ser? (p.17)

Em conformidade, na sua vivência enquanto filho ouvinte de pais surdos, Bull (2005) destacou que a identidade cultural sem comunidade era impossível, pois era preciso encontrar outras pessoas semelhantes. Ainda para Bull (2005), a criação da organização CODA Internacional facilitou o processo de identidade na medida em que outras pessoas na mesma situação passaram a se reunir e compartilhar experiências. A princípio as famílias desconfiavam desse novo grupo que se reunia, mas para os codas esse era um momento onde encontravam a sua identidade, já que antes não se sentiam totalmente pertencentes à cultura ouvinte e nem a cultura surda (Bull, 2005).

Shield (2004) discutiu dentro da dicotomia surdo / ouvinte as questões de identidade e se os codas são aceitos como integrantes da comunidade surda. Em entrevista com alguns codas adultos verificou que a maioria deles se sentia e crescia como surdos, mas por vezes eram negados na comunidade surda por serem ouvintes. A maioria passava por situações de conflito de pertencimento e eram aceitos quando demonstravam ser nativos na Língua de Sinais ou

quando diziam que eram filhos de surdos. Grande parte dos filhos ouvintes de pais surdos cresce dentro da comunidade surda e se identificam com ela constituindo sua identidade surda, apesar de ser ouvinte. Napier (2009) relatou esse pertencimento: “Eu cresci como um membro da comunidade surda, inculturada ao estilo de vida surdo, e sou uma pessoa cuja primeira (e às vezes preferida) língua é a de sinais. Quando estou com pessoas surdas, eu me comporto como elas, uso a linguagem delas e compartilho suas crenças.”

Conforme já mencionado no início desse capítulo, os surdos tradicionalmente se reúnem em associações e eventos para fortalecer a sua cultura e identidade. Vale ressaltar o quanto esses encontros também são importantes para os codas na construção da sua identidade surda, pois a relação “familiar” estabelecida por meio do pertencimento caracteriza os espaços em que o legado da Língua de Sinais e da cultura surda torna-se patrimônio dos surdos e de seus filhos, surdos ou ouvintes (QUADROS, 2017). Um desses eventos é o “encontro surdo-surdo”, sendo um marco nas comunidades surdas. Nele, os filhos ouvintes, codas, herdaram esse patrimônio no seio da comunidade surda, assim, além dos pais surdos, os surdos dos pontos de encontro, também se tornam referência linguística e cultural para eles (QUADROS, 2017).

A língua de herança, conceito utilizado por Quadros (2017) para falar sobre a Língua de Sinais - herança dos pais surdos aos filhos ouvintes – é outro aspecto que constitui a formação da identidade dos codas. Para Quadros (2017) a língua de herança é uma língua usada pelas comunidades locais (étnicas ou de imigrantes) em uma comunidade na qual outra língua é utilizada de forma mais abrangente. Ainda segundo a autora, língua de herança é, normalmente, a língua da família, em um contexto no qual outra língua é falada nos demais espaços sociais, tais como a escola e a mídia. Logo, a língua de herança é considerada a primeira língua.

Na tentativa de identificar sua identidade linguística e cultural, Napier (2009) propõe o termo *multi-seitic*, que significa que ela tem várias identidades, já que sua individualidade é diferente linguística e culturalmente, dependendo do contexto na qual está inserida. Essa definição *multi-seitic* dialoga com a visão de sujeito pós-moderno de Hall (2001) a respeito do surgimento de novas identidades e fragmentação do indivíduo moderno como consequências da globalização.

Segundo Hall (2001) o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Para ele, dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Nesse sentido, esse sujeito coda ao longo da vida pode se identificar com variadas identidades e ir se deslocando por todas elas, não só

como filho ouvinte de pais surdos, mas também como sujeito negro, militante, homossexual, entre outras.

3.2. Universo coda: relações culturais e linguísticas

Faz-se urgente evitar comportamentos de rejeição, ampliar o olhar à existência do outro, considerando suas características que lhe conferem o pertencimento a um grupo, mas também suas singularidades, que o fazem único. (Kelman & Brito, 2018)

Vimos no capítulo sobre identidade, o quanto esta e a cultura são complexas, dinâmicas, polissêmicas e em constante transformação. Nesse sentido, será que já é possível discernir a identidade cultural e linguística de um filho ouvinte de pais surdos que esteja na primeira infância? Com quais identidades um coda pode se identificar?

Bull (2005) compartilha o seu processo de desenvolvimento ao afirmar: “Minha jornada em direção à plenitude incluiu um entendimento de que eu sou bilíngue e bicultural e um coda. Essa é minha identidade, mas nem sempre foi esse o caso²⁹” (Tradução nossa). Reafirmou a sua identidade bilíngue e bicultural, mas ressaltando que antes de chegar a essa conclusão cresceu em uma zona de conflito identitária.

Alguns codas crescem em meio a duas línguas – Língua de Sinais e língua oralizada - e duas culturas – surda e ouvinte - sendo denominados bilíngues e biculturais. Sob a perspectiva sociocultural construtivista de sujeito ativo e de cultura como sistema aberto, complexo e em contínuo desenvolvimento não pretendemos restringir o universo coda, mas abordaremos os aspectos de biculturalismo e bilinguismo que alguns se identificam.

Compreender esses aspectos torna-se relevante nos estudos sobre filhos ouvintes de pais surdos, tendo em vista que a Língua de Sinais e a língua oral estão presentes no crescimento linguístico e cultural deles, contribuindo para a construção de sua identidade. Ao referir-se aos codas, Sousa (2012) ressalta que a forma como nos expressamos corresponde a um padrão linguístico-cultural com o qual convivemos toda a vida e apesar de poderem em idade escolar aprender várias línguas, há algumas crianças que desde o berço contatam com diferentes línguas e diferentes culturas.

O bilinguismo é a aquisição de duas línguas de forma natural (SOUSA, 2012). Logo, o biculturalismo se dá pelo mesmo processo; é a vivência em duas culturas de forma natural. Os dois conceitos estão intimamente relacionados. É possível definir biculturalismo como sendo uma forma de viver envolvido em pelo menos duas culturas, o que significa ter em seu redor pelo menos duas línguas (SOUSA, 2012).

²⁹ Original: My journey toward wholeness included an understanding that I am bilingual and bicultural and a coda. This is my identity, but this was not always the case.

O biculturalismo influencia no desenvolvimento identitário, no qual vivendo entre duas culturas, pode-se criar laços de identidade com a comunidade surda e a ouvinte. Bull (2005) ressalta o quanto é maravilhoso ver jovens codas com o apoio dos pais e da comunidade para o desenvolvimento da sua identidade bicultural, pois eles podem melhorar a autoestima de seus filhos repassando seus conhecimentos de Língua de Sinais, normas culturais, valores, regras de comportamento, tradições e herança da comunidade surda. Ao adquirir os conhecimentos de uma língua também se adquire os da cultura e por isso os codas são considerados bilíngues e biculturais. Isso é esclarecido no trecho abaixo:

Através da língua adquire-se toda uma cultura e o respectivo sistema de símbolos, o ser humano estrutura e interpreta o mundo, a sua relação com este e o lugar que nele ocupa. Assim, o falante nativo de língua gestual adquire não só a sua língua, mas também a forma de pensar, as normas de comportamento, os valores e outros elementos característicos da sua cultura, dos quais depende a formação da sua identidade linguística e social. Esta raramente é monocultural, pelo simples facto de reunir as características do falante nativo de língua gestual e todas as outras envolvem a comunidade surda. Assim, este indivíduo é bi ou multicultural (JOKINEN, 2006, p. 84 *apud* SOUSA 2012).

Segundo Quadros (2017), muitos países proporcionam a aquisição bilíngue na vida das crianças desde cedo, tornando-as bilíngues nativos, ou seja, apresentam fluência em suas línguas e se adequam aos seus diferentes usos de acordo com os contextos nos quais convivem com elas. Essas pessoas são bilíngues simultâneos, ou seja, vão convivendo com as diferentes línguas e se apropriando delas de acordo com os diversos contextos em que são usadas (QUADROS, 2017). Quanto a isso, Napier (2009) traz um relato sobre quando prefere usar determinada língua:

Por exemplo, estou mais confortável em usar a língua de sinais quando falo sobre como me sinto ou quando estou contando uma história, já que aprendi a fazer essas coisas. Alternativamente, ao discutir política ou linguística, prefiro usar o inglês, pois aprendi sobre esses tópicos na escola ou na universidade lendo e ouvindo inglês. Portanto, em termos sociolinguísticos, o uso da minha língua é influenciado pelo contexto (NAPIER, 2009, s.p. Tradução nossa)³⁰.

Há também casos em que uma língua se sobressai e é mais utilizada que a outra. Para Quadros (2017) o bilinguismo desbalanceado ocorre quando a língua falada ocupa mais tempo de interação linguística, em comparação com o tempo de interação na Língua de Sinais. Como fatores que afetam esse desbalanceamento estão o tempo, a qualidade de exposição às línguas, que por vezes é maior na língua falada nos variados contextos e instituições, enquanto que a Língua de Sinais, às vezes é restrita ao lar. Por isso, a importância dos codas crescerem

³⁰ Original: For example, I am more comfortable using sign language when talking about how I feel or when telling a story, as that is how I learned to do those things. Alternatively, when discussing politics or linguistics, I prefer to use English, as I learned about these topics at school or university by reading and listening to English. Therefore in sociolinguistic terms, my language use is influenced by context.

frequentando os encontros e eventos de surdos, pois desta forma, podem conviver por mais tempo com a LS assim como a língua falada, tornando-se bilíngues balanceados.

Quadros (2017) também destaca que há uma diferença entre língua primária e língua secundária que justifica esse bilinguismo desbalanceado. A língua primária (L1) se refere à língua mais utilizada no dia a dia, enquanto a língua secundária (L2) é empregada em contextos restritos. Nesses contextos, muitas vezes, a L1, primeira língua, pode ser a língua secundária, e a L2, a segunda língua, a língua usada na comunidade mais abrangente, pode passar a ocupar o estatuto de língua primária (QUADROS, 2017). Do mesmo modo, os codas podem ter como língua materna – língua primária – a Libras, mas utilizá-la como segunda língua, se estiverem mais expostos a Língua Portuguesa, assim como também podem optar por utilizar mais a Libras ou balancear as duas línguas se estiverem inseridos em contextos tanto com os surdos quanto com os ouvintes. Eles têm competência linguística para utilizar ambas.

Vale ressaltar que o bilinguismo e biculturalismo não são comuns a vida de todos os codas, pois cada sujeito vive em um contexto familiar e social diferente, e cada sujeito constrói sua subjetividade de forma única. Destacamos que nem todos os codas têm pais que se comunicam por meio da Língua de Sinais, o que pode se tornar uma dificuldade na comunicação entre eles. Porém, na maioria dos casos, quando os pais não são usuários da LS, a própria família cria outras formas de comunicação com sinais caseiros ou gestos. Nesse caso, alguns codas acabam tendo como L1 a Língua Portuguesa e não adquirem a Libras por utilizarem uma comunicação caseira, restrita ao lar.

Assim como há codas que podem se identificar mais que bilíngues e biculturais. Alguns filhos ouvintes de pais surdos, dependendo da região em que vivem ou das experiências pessoais podem vir a ter outras línguas e outras culturas envolvidas. Como é o caso de Napier (2009) que se identifica como multicultural e multilíngue, por ter convivido com diferentes idiomas entre eles, falados e sinalizados.

Então qual é a minha identidade cultural em relação à comunidade surda? Eu sou uma usuária multilíngue de língua de sinais. Sou bicultural, pois sei navegar por culturas surdas e ouvintes. (...) Assim poderia se dizer que sou multicultural, pois adaptei meus comportamentos de acordo com as normas e valores culturais australianos, alguns dos quais diferem dos valores culturais britânicos. Eu também tenho dupla cidadania, assim posso ser considerada britânica e australiana (NAPIER, 2009, s.p. Tradução nossa ³¹).

³¹ Original: So what is my cultural identity in relation to the deaf community? I am a multilingual sign language user. I am *bicultural*, in that I know how to navigate through both deaf and hearing cultures. (...) Thus it could be said that I am *multicultural*, as I have adapted my behaviors to fit with Australian cultural norms and values, some of which differ from British cultural values. I also hold dual citizenship, thus I can be considered as both British and Australian.

Alguns codas também vivem os fenômenos linguísticos *code-switching*³² - alternância de línguas - e o *code-blending*³³ - uso simultâneo ou sobreposição de duas línguas – termos desencadeados dos diálogos bilíngues ou multilíngues. Para Streiechen (2014) em um contexto no qual se utiliza duas ou mais línguas torna-se comum a transição que os falantes fazem com / ou entre as línguas, ou seja, ora usam uma língua ora outra, e às vezes simultânea ou concomitantemente.

Ao discutir sobre alguns aspectos que estão presentes na construção identitária dos codas, ressaltando o quanto esses elementos divergem em cada sujeito, pois cada sujeito é único e carregado de suas subjetividades, observamos o quanto os conceitos se atravessam. Ora, pois ao falarmos em biculturalismo também perpassamos pelas relações com o bilinguismo e abordaremos brevemente um novo conceito que também atravessa esses aspectos: o bimodalismo.

Na literatura verificamos autores que ao falar sobre bilinguismo utilizam o termo bimodalismo e outros que optam por se referir como intermodalismo, para tratar da presença de línguas de modalidades diferentes. Em um estudo sobre alternância de línguas, as autoras Sousa e Quadros (2012) justificam sua escolha do termo intermodal para evitar confusão com o termo bimodal usado no campo da educação de surdos que se refere ao uso de um sistema artificial com a produção das duas línguas simultaneamente, o chamado “português sinalizado”. Porém, a maioria dos autores ao discutirem sobre os codas bilíngues, utiliza o termo bilinguismo bimodal para especificar os que são bilíngues por usar uma Língua de Sinais e uma língua falada. Quadros (2017) ressalta que os bilíngues bimodais usam as línguas com propostas que exigem a produção apenas em uma das línguas; logo, o controle executivo precisa ser associado ao controle motor para garantir que apenas uma das línguas seja produzida, exigindo mais esforço desses falantes e sinalizantes. Ou seja, essa é uma característica específica dos codas que consideramos muito positiva para o seu desenvolvimento.

A respeito dos fenômenos linguísticos *code-switching* e *code-blending*, Quadros *et al.* (2014) afirmam que os bilíngues bimodais introduzem um novo tipo de “mistura” para os estudos sobre a interação das línguas, pois eles produzem estruturas com interferência interlinguística e alternância de línguas, bem como apresentam de forma produtiva a

³² O termo é traduzido por ‘alternância de código’ ou ‘alternância de línguas’. POPLACK, S. Sometime I’ll start a sentence in Spanish y termino en Español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, Amsterdam, Mouton de Guyter, 1980, p. 581-618.

³³ O termo é traduzido por “sobreposição de códigos” ou “sobreposição de línguas”. EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. H. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: language and cognition*, 11(1), 2008.

sobreposição de línguas. As autoras também apontam que estudos indicam que a sobreposição de línguas é muito mais frequente em bilíngues bimodais do que a alternância de línguas, tanto em crianças quanto em adultos. Ao investigar como uma determinada criança coda está se desenvolvendo nas duas línguas, pretendemos verificar se já é possível perceber a predominância, alternância ou sobreposição de ambas as línguas na sua comunicação.

Nessa exposição de alguns conceitos foi possível perceber o quanto o universo coda atravessa muitos elementos que fazem parte da constituição de sua (s) identidade (s). No entanto, cada indivíduo tem sua singularidade, por isso se constitui e se identifica com diferentes identidades já que ela está em constante transformação. Temos como pressuposto nesse estudo entender como ocorre a construção identitária de uma determinada criança coda na primeira infância. Será que ela já passa por essas vivências relatadas por esses adultos codas?

Antes de chegarmos a essa investigação, consideramos importante dialogar sobre a concepção pedagógica da Educação Infantil em que a criança estuda, além de discutir sobre as especificidades da pesquisa com crianças.

4. UMA EDUCAÇÃO INFANTIL NO COLÉGIO PEDRO II

*A nossa escola é muito legal,
A nossa escola é genial
A nossa escola parece um diamante...*
(Trecho do Hino ³⁴ das crianças da Educação Infantil do CREIR,
autoria de uma turma de 2014)

Além das discussões a respeito dos processos de construção da identidade e cultura surda, também se torna imprescindível dialogar sobre a realidade educacional que faz parte da pesquisa. O presente estudo de caso foi realizado em uma Educação Infantil que traz especificidades que precisam ser consideradas, uma vez que ocorreu na única unidade dessa modalidade de ensino no Colégio Pedro II.



Figura 3: Fachada do CREIR (Fonte: PPP, 2017, capa)

A Educação Infantil do Colégio é oferecida no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), conforme já mencionado anteriormente. O CREIR tem como um dos principais embasamentos de sua prática pedagógica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações.

A criança é o centro de todo trabalho pedagógico no CREIR e em diálogo com as DCNEI a reconhece como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Desse modo, além dos eixos norteadores, o currículo no CREIR é pensado e estruturado na criança. As crianças são vistas como cidadãs de direitos, agentes e protagonistas de seu

³⁴ O Hino se encontra na íntegra no Anexo C dessa dissertação.

processo educativo (BRASIL, 2017). A criança é um ser ativo e criador, produtora e produto da cultura.

O trabalho pedagógico parte dos interesses das crianças, busca a integração dos saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade (BRASIL, 2017). O currículo está atento ao cuidado, à escuta e às experiências que cada um traz consigo. Logo,

Essa atitude de escuta fala de crianças e adultos. Desdobra-se em vivências, um caminho que nos instiga a caminhar, a estar juntos. Um caminho que se faz no caminhar, um caminhar que faz caminho, do qual participam múltiplos agentes, crianças e adultos, com culturas próprias, que atravessam umas às outras, formando composições ricas, diferentes, outras a cada momento: um singular plural. Em uma escola de Educação infantil, esse caminhar, sejamos crianças ou adultos, é feito de infância. (BRASIL, 2017, p. 27 e 28)

Nesse caminhar feito de infância, os princípios do Projeto-Político-Pedagógico (PPP) do CREIR são o cuidado, a escuta e a integração, entre as múltiplas áreas e linguagens. Esses princípios que orientam as ações da escola e que perpassam por todas as relações, possibilitam um acolhimento e um olhar sensível às singularidades das crianças e dos adultos.

Essa escuta que nos conecta uns com os outros, se dá para além da audição. É ter a sensibilidade de perceber o que as crianças querem dizer em suas diferentes formas de expressão, seja por meio da linguagem oral, corporal, produções ou brincadeiras (SOUSA; FERREIRA, 2019). A escuta atenta e sensível possibilita que o professor perceba as curiosidades das crianças e oriente o seu trabalho a fim de ampliar os repertórios e as experiências delas.

As turmas do CREIR são formadas pela bidocência (dois professores por turma), o que se constitui como uma estratégia de ação pedagógica que possibilita um olhar mais atento e diversificado às crianças. Constitui uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e a atenção à primeira infância na faixa etária atendida na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 22). O PPP traz algumas possibilidades de atuação e ganhos que as crianças têm com a bidocência:

Dentre outras, é possível, por exemplo, dividir o grupo, oferecendo estratégias diferenciadas para que se alcance um mesmo objetivo simultaneamente, permitindo às crianças experimentar, descobrir e escolher aquelas pelas quais têm mais afinidade. A divisão do grupo pode ocorrer não só no sentido de respeitar a heterogeneidade de gostos e afinidades, mas também os diferentes ritmos que marcam movimentações, momentos de atenção e concentração. (BRASIL, 2017, p. 23)

Dessa forma, a bidocência é composta por um exercício diário de escuta e diálogo focado nas crianças, e isso auxilia que ambos os professores tenham uma percepção a respeito dos interesses, das indagações e das curiosidades delas, que posteriormente podem ser elementos para se iniciar um projeto da turma. O trabalho com projetos é uma estratégia didática na Educação Infantil do CREIR. Eles podem surgir dos interesses das crianças e da observação

dos professores no cotidiano das crianças, por meio da escuta atenta e sensível às expressões delas. Segundo Barbosa e Horn (2008), cabe aos educadores e educadoras auxiliarem as crianças, ampliando as possibilidades de conhecerem mais sobre o tema desejado, encontrarem outros pontos de vista sobre o assunto, além de criar um ambiente que estimule novos conhecimentos.

Vale ressaltar que o trabalho com projetos não pode ser confundido com um conjunto de atividades que o professor propõe para as crianças realizarem a partir de um tema dado, pois ele surge a partir de uma questão ou algo que desperta a curiosidade (CORSINO, 2012). Os projetos articulam diferentes linguagens e podem surgir do interesse da turma toda, de pequenos grupos ou de uma criança, ampliando os saberes das crianças e dos adultos envolvidos. Não tem um tempo rígido e marcado de duração, podendo ter duração em dias, meses ou o ano todo, dependendo do interesse das crianças. No CREIR, alguns projetos também envolvem as famílias e outras turmas articulando diversos saberes.

Neste contexto, os projetos não estão vinculados às datas comemorativas do calendário brasileiro convencional, pois a instituição entende que este calendário se configura como um campo de disputas e restringe relações culturais, religiosas, históricas, sociais, econômicas e políticas (BRASIL, 2017). É um processo de respeito e valorização da diversidade e alteridade.

Para Martins e Moura (2017) essa forma de organização do cotidiano escolar apresenta-se como uma possibilidade capaz de conectar saberes científicos ao cotidiano infantil repleto de desejos, curiosidades e inquietações. A proposta pedagógica se pauta na escuta e na valorização das culturas infantis.

Segundo as DCNEI, as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção (BRASIL, 2010). A avaliação no CREIR é feita de forma contínua e processual, considerando que cada sujeito vivencia um percurso próprio de produção de conhecimentos e saberes, tendo como objetivo tornar visível e valorizar o caminho percorrido por crianças e adultos (BRASIL, 2017).

A avaliação tem diferentes tipos de instrumentos de observação, registro e análise de acordo com o planejamento de cada professor. Constitui-se por relatórios individuais, portfólios físicos e digitais. No primeiro semestre, em reunião de responsáveis, as famílias recebem o relatório individual com as experiências vividas pela criança no período e levam o portfólio físico construído no semestre. No início do segundo semestre, as famílias retornam à unidade o portfólio físico, o qual é completado com as propostas do semestre. E em nova reunião de responsáveis, no final do segundo semestre, as famílias recebem o relatório do semestre, o

portfólio físico finalizado e o portfólio digital que é composto por fotografias e vídeos que relatam as experiências vividas pelas crianças e o percurso da turma durante todo o ano. Entre as reuniões de entrega dos documentos de avaliação, acontecem reuniões com cada família e professores para dialogarem sobre os processos vividos pela criança.

Assim se apresenta essa escola que “é muito legal, é genial e parece um diamante”. É nessa escola que a criança coda foi pesquisada e vivencia diversas experiências, as quais perpassam por diferentes culturas que trazem especificidades que impactam diretamente nesse estudo.

4.1. A pesquisa com crianças pequenas

Falamos da necessidade de olhar as crianças com uma “lente de aumento”, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações. A lente de aumento nos possibilitará ultrapassar o muro que isola a criança do adulto, muro firme que tem bases sólidas, pois foi construído ao longo da história da humanidade. Mas, que mesmo assim, pode ser rompido. (Altino José Martins Filho & Maria Carmem Silveira Barbosa, 2010)

O estudo de caso da presente investigação envolveu uma criança na faixa etária de três a cinco anos de idade (período de duração do estudo). Esse tipo de pesquisa requer uma sensibilidade e um conhecimento sobre a pesquisa com crianças pequenas. Como fazer pesquisa com crianças respeitando as suas singularidades? Como fazer pesquisa com crianças reconhecendo as marcas culturais do contexto em que vive e da época da investigação? Qual o lugar de alteridade entre pesquisador e criança?

Iniciamos a reflexão sobre essas perguntas afirmando que as crianças precisam ser parceiras da investigação e não somente objetos de estudo. Isso implica em conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). Desse modo, propomos uma investigação que seja uma pesquisa *com* a criança e não *sobre* a criança. Para explicitar melhor essa diferença, Pereira (2012) afirma que a pesquisa *com* crianças implica na

[...] construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem. Mais do que uma opção por ter crianças interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos / pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa [...] (PEREIRA, 2012, p.63)

Logo, Pereira (2012) destaca o lugar de alteridade que a pesquisa nas ciências humanas ocupa. A experiência de alteridade adulto-criança nos atravessa em diferentes momentos na

vida, já que a maioria de nós tem contato com crianças, seja na escola, no contexto familiar, em parques ou ambientes coletivos. E enquanto pesquisadores, o quanto essas relações de alteridade nos afetam no pensar sobre a infância?

A pesquisa nas ciências humanas traz questões subjetivas da relação entre os sujeitos em seu objeto de investigação que se constitui por um processo dialógico. Para Pereira (2012) o pesquisador nessa área será sempre um sujeito se debruçando subjetivamente sobre a produção subjetiva de um outro, que se identifica com o pesquisador ao mesmo tempo em que se diferencia dele pelo lugar social que se ocupa na pesquisa. Que subjetividades perpassarão na pesquisa e na relação com a criança coda nos fazeres da Educação Infantil?

Para Martins Filho e Barbosa (2010), a relação adulto/criança na pesquisa não pode ser de submissão, mas de mediação, interação e negociação. Para isso, Santos (2012) ressalta que na relação entre pesquisadora e criança enquanto “objeto a ser investigado”, sem perder de vista o campo das ciências humanas, esse “objeto” tem sua especificidade, pois ele é também um sujeito, que interage, que dialoga, é um “objeto” vivo, com voz, com valores, com subjetividade. Desse modo, a criança não é um objeto estático, mas um sujeito ativo, que interage e que se expressa.

Santos (2012) dialoga sobre intimidade e estranhamento na pesquisa *com* crianças e questiona: como construir estranhamento ao pesquisar com crianças familiares ao pesquisador? Esta pergunta se constituiu como um desafio neste estudo de caso, já que eu, enquanto coordenadora do NAPNE, já havia estabelecido uma relação de intimidade com a criança investigada e ao mesmo tempo precisava me distanciar para ter esse estranhamento diante de algumas questões. A busca ao encontro *deste outro criança*, de falar dela a partir do que ela diz, exige do pesquisador um estranhamento crítico diante de uma realidade que para ele se mostra familiar (SANTOS, 2012).

O adultocentrismo é um risco que se corre na pesquisa *com* as crianças, quando o adulto deixa de considerar a realidade da criança, suas percepções, lógicas, culturas e o seu papel ativo na construção do conhecimento sobre infância. Adultocentrismo que se torna sombra nas pesquisas com a pequena infância, sombras que obscurecem as vozes das crianças (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). Esses autores utilizam o termo “lente de aumento”, como uma forma de sair dessa visão adultocêntrica, e da necessidade de olhar as crianças com essa lente, que aproxima o pesquisador de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações.

Em qualquer tipo de pesquisa é preciso ter ética, e com as crianças pequenas isso não é diferente; elas precisam ser respeitadas em suas singularidades. É necessário pensar eticamente a produção do conhecimento relacionada à experiência infantil. É necessário pensar a ética na

pesquisa *com* crianças na alteridade adulto-criança. Segundo Pereira (2012), a relação de alteridade pesquisador/criança como constitutiva de todo o complexo processo da pesquisa *com* crianças, se faz presente na formulação da questão inicial da pesquisa, no posicionamento valorativo do pesquisador em relação à criança/infância, no exercício permanente de pensar e escrever. Do mesmo modo, Menezes (2012) pontua o quanto é difícil o compromisso ético de sempre tentar ser fiel ao que as crianças querem dizer não só com as palavras, mas com todo o seu corpo.

A pesquisa *com* crianças pequenas exige um olhar para além da linguagem verbal, um olhar do pesquisador que perceba as minúcias e as suas formas de se expressar por meio de múltiplas linguagens. É preciso uma escuta para além do ouvido, já que a fala dessas crianças não está totalmente articulada e compreensível para os adultos (MENEZES, 2012). Nesse sentido, Menezes (2012) destaca a importância de um olhar *reflexivo* diante do outro, de *desvelar* o outro, sem perder de vista quem é o sujeito desse olhar, carregado de subjetividade, ou seja, em um movimento de ir ao encontro do outro para entendê-lo, mas sabendo que esse processo está impregnado de subjetividade.

Dessa forma, a pesquisa com a criança coda além de preconizar a ética pretendeu investigar as suas diversas formas de expressão, tentando perceber seus modos de ver, sentir e se expressar no mundo, seja verbalmente ou não-verbalmente, seja na Língua Portuguesa, na Língua de Sinais, nos seus gestos, nas suas expressões faciais ou na sua cultura infantil.

A presente pesquisa também me fez lidar com a intimidade e o estranhamento ao mesmo tempo, pois na medida em que havia uma intimidade com a criança investigada, a sua cultura me causava estranhamento por eu não conhecer ainda profundamente. Nesse caso, estive em constante busca, enquanto pesquisadora, de buscar o estranhamento, na tentativa de lidar com o familiar (a criança), e de buscar intimidade na tentativa de lidar com o que me era estranho, desconhecido (a sua cultura).

III. ABORDAGEM METODOLÓGICA

1. Natureza da pesquisa

O presente estudo tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo construída com embasamento no multiculturalismo crítico, pois existem múltiplas identidades culturais dentro da surdez, em função se os pais são ativistas e usuários da Língua de Sinais, se são oralizados, se são implantados e bilíngues ou monolíngues, entre outras. Para Canen e Oliveira (2002), o multiculturalismo crítico vai além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, pois questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” nas sociedades desiguais e excludentes.

Em uma visão essencializada, a identidade é vista como essência acabada e se a abordagem multicultural for construída sobre essa suposição, mesmo que valorize a pluralidade de identidades, elas serão vistas como entidades estanques: ‘o negro’, ‘o deficiente’ e assim por diante (CANEN, 2007). Nessa pesquisa não se buscou uma essencialização no uso das línguas e nem das identidades. Para as autoras Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016), o multiculturalismo tem como fundamento o questionamento das verdades únicas e absolutas e, nesse sentido, a perspectiva crítica é aquela que busca ir além do multiculturalismo folclórico, que visa à exaltação da pluralidade cultural, mas pouco reflete sobre as questões de desigualdade.

Nesse sentido, pretendeu-se observar e analisar o desenvolvimento da criança ouvinte filha de pais surdos nos seus aspectos linguísticos, culturais e sociais, para além da pluralidade cultural, mas sobre como os sujeitos codas e suas famílias estavam sendo vistos historicamente, e como a escola reconhecia ou não a sua cultura. Havia uma preocupação do Colégio em não promover ações que hierarquizassem a cultura ouvinte sobre a cultura surda? Como o Colégio lidava com as questões das minorias quando existe uma língua majoritária e predominante?

Dentro da educação, o movimento multiculturalista crítico tem o desafio de transformar a escola num espaço democrático que respeite as condições de cada indivíduo e suas manifestações culturais e linguísticas (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016). Será que a criança coda e a sua família estavam sendo respeitadas em suas manifestações culturais e linguísticas no contexto escolar?

No que diz respeito aos caminhos da pesquisa, a perspectiva multicultural considera a diversidade cultural dos sujeitos pesquisadores e dos campos de pesquisa, e por isso não há

como afirmar que a pesquisa seja neutra. Nesse viés, cada sujeito pesquisador e pesquisado é portador e criador de cultura. Assim,

(...) Defendemos que não existe, portanto, metodologia neutra, porque não existe pesquisador neutro: ele é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa. (IVENICKI; CANEN, 2016, p.2)

O estudo também teve como aporte teórico as perspectivas histórico-cultural (VIGOTSKI, 1993) e sociocultural construtivista (VALSINER, 1998), contribuindo para reflexões a respeito de inclusão e cultura surda. A escolha das duas concepções se deu por considerarmos que elas se complementam nessa investigação. Essas perspectivas possibilitam ao pesquisador uma visão com foco nas interações sociais, na cultura e no sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nas palavras de Oliveira (2019), para Vigotski o processo de desenvolvimento ocorre, primeiramente, na esfera intersíquica, ou seja, na interação do sujeito com o meio social e, posteriormente, na esfera intrapsíquica, individual. Logo, na perspectiva histórico-cultural, o sujeito faz parte de um processo histórico construído na cultura por meio das relações e interações sociais. O ser humano é visto como um sujeito que constitui sua singularidade na interação com o meio, transformando-o e sendo por ele transformado nas relações sociais produzidas em uma determinada cultura (KELMAN; SOUSA, 2015). Quais relações sociais e culturais estavam sendo produzidas pela criança coda em suas interações com o meio?

Ainda em Vigotski, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente³⁵ (ZDI) também se faz presente nessa pesquisa, já que foi investigado como a criança coda se desenvolve, brinca e interage com os estímulos nas diferentes propostas do Colégio. Na brincadeira a criança aprende e se desenvolve, logo,

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

³⁵ A opção pelo uso de Zona de Desenvolvimento Iminente no lugar de Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme apontam a maioria das traduções dos textos de Vigotski, se deu em diálogo com o estudo de Zoia Prestes que por meio do seu conhecimento na língua russa, publicou em sua tese uma análise de traduções feitas no Brasil, demonstrando como certos equívocos e descuidos na tradução constituem adulterações de conceitos fundamentais de sua teoria e distorcem seriamente suas ideias (PRESTES, 2010).

Considerando essa linha de pensamento, Prestes (2010) dialoga que ao longo da brincadeira, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem nos diferentes fenômenos, os quais são refletidos em sua capacidade de criar e tem importância no seu desenvolvimento mental. Nos dizeres de Vigotski (2008), a criança é movida pela atividade de brincar e somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. A brincadeira é um tipo de atividade que vai criar a ZDI. Nela as crianças se desenvolvem e aprendem por meio das interações, sendo a base para seus processos de criação. Desse modo, pretendemos investigar o desenvolvimento da criança cota, não apenas nos aspectos biológicos, mas nos culturais, como são suas interações nas brincadeiras, como ela recria e ressignifica o mundo.

A opção pela perspectiva sociocultural construtivista constituiu-se na pesquisa por enfatizar o papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento, dialogando com a proposta do Colégio Pedro II. Esta perspectiva reúne as ideias da psicologia histórico-cultural de Vigotski e do construtivismo de Piaget, compreendendo o desenvolvimento humano em sua complexidade e dinamicidade. Nas palavras de Kelman (2005), a abordagem sociocultural construtivista faz uma síntese criativa da relação entre o sujeito ativo e a sociedade e a cultura onde está inserido, a partir dos conceitos de internalização e externalização.

Ainda para Kelman (2005), a abordagem sociocultural construtivista vem dar apoio à concepção cada vez mais clara de que a comunidade surda tem múltiplas culturas, próprias e não hegemônicas, uma vez que compartilha determinados fenômenos psicológicos pela sua própria condição e que algumas de suas atividades culturais são veiculadas de forma diferente de outros grupamentos humanos, em função de uma organização sociolinguística específica. Nesse estudo pretendemos investigar como uma criança ouvinte filha de pais surdos tem se constituído e construído a sua identidade nesse cenário surdo e ouvinte.

A opção pela abordagem qualitativa se deu pelo fato de que se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013). Logo, todo o processo foi construído refletindo sobre as transformações e as subjetividades que envolveram os sujeitos e o pesquisador.

A proposta dessa pesquisa foi de iniciar novas reflexões e discussões a respeito dos codas, já que existe pouco estudo sobre eles no Brasil, a partir de um recorte histórico, principalmente considerando-se o estudo de uma criança cota na Educação Infantil. Pretendeu-se por meio da ênfase na singularidade e no particular, abordar o caso dos processos

linguísticos, sociais e culturais de uma criança cota na Educação Infantil do Colégio Pedro II, trazendo informações a respeito e possibilitando que o leitor faça suas interpretações. Diante de poucos estudos na área e por ser a primeira criança ouvinte filha de pais surdos na realidade do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), esse caso tem uma particularidade que precisava ser investigada.

A pesquisa é de matriz qualitativa, caracterizada por estudo de caso de cunho etnográfico (SARMENTO, 2011), de modo que as investigações qualitativas se caracterizaram pela descrição e análise intensiva e holística de uma dada realidade social singular, nesse caso a única criança ouvinte filha de pais surdos no CREIR. Conforme sugere Sarmiento (2011), a presente investigação assumiu uma perspectiva interpretativa e crítica, centrada nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional dessa escola.

González Rey (2001) corrobora com a riqueza do estudo de caso, destacando ser um procedimento essencial na construção teórica da questão da subjetividade. O autor ressalta dois motivos, primeiramente pelos elementos singularizados dos processos estudados e em segundo lugar pela multiplicidade de formas em que aparece a constituição subjetiva dos processos estudados (GONZÁLEZ REY, 2001).

Martins Filho e Barbosa (2010) a partir de um estudo sobre as metodologias de pesquisas com crianças, corroboram que essa forma de pesquisa é definida como sendo um método propício para aprender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças. Assim, a etnografia em pesquisas com crianças contribui para estabelecer formas criativas de contato e interação com os sujeitos investigados, a fim de analisar o modo como os pesquisados dialogam com a cultura contemporânea, ou ainda, para compreender de que maneira a cultura contemporânea se manifesta nos sujeitos investigados (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). A organização e construção dos dados desta pesquisa serão detalhados na seção seguinte.

2. Estratégias investigativas e análise dos dados

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é somente a atribuição de um nome da metodologia que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013).

Para atingir os objetivos da pesquisa, apresentaremos alguns caminhos percorridos para construção e análise de dados.

A pesquisa qualitativa deve apresentar a triangulação de perspectivas, ou seja, utilizar, no mínimo três instrumentos de coleta de dados ou três perspectivas diferentes (IVENICKI; CANEN, 2016). Segundo Sarmento (2011), esta triangulação torna-se especialmente importante no estudo de caso, dado que só assim se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade. O cruzamento das informações permite explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge (SARMENTO, 2011).

No processo de elaboração do projeto de pesquisa foi importante a troca com outros pesquisadores para perceber as falhas e construir os caminhos da pesquisa. Inicialmente, para construir tal reflexão, pretendia-se utilizar como caminho a triangulação a partir de três estratégias investigativas de geração de dados: observação participante, entrevista e grupo focal composto por codas adultos. Porém, a partir dessas trocas, percebeu-se dificuldades operacionais em reunir alguns codas adultos devido às suas múltiplas funções de trabalho e as distâncias envolvidas, além do tempo da pesquisa.

Portanto, as estratégias investigativas escolhidas para a construção de dados foram: observação participante da criança coda no seu ambiente escolar e em seu ambiente naturalístico para verificação das suas relações e interações com crianças e adultos; análise documental das avaliações da escola (relatórios e portfólios), dos registros de atendimento no AEE e de reuniões com a família e com as professoras; entrevistas com as professoras, fonoaudióloga educacional e a família da criança coda. Esses instrumentos auxiliaram na construção da abordagem metodológica do estudo de caso de cunho etnográfico. Para André (1984):

Os estudos de casos usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso o pesquisador faz uso frequente da estratégia da triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes (p.52).

Essa variedade de dados permite que o leitor confirme ou não as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias (ANDRÉ, 2013). A fim de coletar uma variedade de dados em diferentes espaços e situações variadas, conforme proposto por André (1984), expomos alguns percursos para a construção dos dados.

Inicialmente, foi feita a observação participante e semiestruturada – essa última, apresenta um roteiro geral, que buscou captar a realidade observada de uma forma mais geral

(IVENICKI; CANEN, 2016) - da criança cota nos diversos espaços do CREIR. Segundo Gerhardt (2009), a observação nos possibilita descrever o que vemos, mas também faz emergir questões que serão exploradas nas entrevistas e *análise documental* (grifo nosso) sobre o que procuramos compreender das representações, do simbólico, das relações sociais, das interações lógicas etc. Na análise de André (2005), a observação participante exige do pesquisador um exercício de se colocar no lugar do outro. Para a autora,

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (ANDRÉ, 2005, p.26-27)

A observação participante possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). É muito difícil uma pesquisa com crianças em que o pesquisador fique apenas no modo expectador, pois as crianças buscam a interação com esse adulto de diversas formas e no meu caso, em alguns dias eu estava na turma da criança cota como professora mediadora do NAPNE e em outros como observadora, e de todo modo as interações aconteciam constantemente. Desse modo, ao mesmo tempo em que os pesquisadores se tornam um *outro* que observa, ele também é observado (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010). Para Bastide (1979³⁶) *apud* Martins Filho e Barbosa (2010) não basta observar as crianças de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que delas nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. Dessa forma, observando e brincando, buscamos captar as vozes, os olhares, os sentidos, que perpassavam pela criança cota e suas relações com as outras crianças e os adultos.

Apesar de fazer parte do campo da pesquisa, a investigadora – coordenadora se colocou na posição de aprendente - e não de detentora do poder-saber - assumindo uma ética em que a equidade é um valor não transacionável na pesquisa de terreno (SARMENTO, 2011). Logo, a observação não objetivou julgar as práticas das professoras envolvidas e da escola, mas analisar como suas ações dialogavam com a cultura familiar da criança. Do mesmo modo, nessa observação foi preciso lidar com a intimidade e o estranhamento (SANTOS, 2012) em um

³⁶ BASTIDE, R. Prefácio. In: FERNANDES, F. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 153-155.

exercício duplo de estranhar o que já era íntimo / familiar e tornar familiar o que era estranho / desconhecido.

A opção pela observação participante semiestruturada se deu para delinear o campo por meio de um roteiro prévio de observação com os eixos cultura, língua e interações, nos quais pudessem fazer parte do processo de construção identitária da criança investigada. Vale ressaltar que esse roteiro foi um guia de observação, mas que ao longo da pesquisa no campo foram surgindo novas possibilidades a serem observadas. Na observação participante, aconteceram interações com as crianças e os adultos envolvidos, além de conversas que trouxeram informações relevantes. Assim, tivemos a presença de múltiplas vozes, o que nos gerou uma ênfase no que estava diante dos olhos e das falas dos sujeitos.

Sob o viés da pesquisa *com* crianças, adentramos em algumas questões do universo coda investigado, observando as práticas cotidianas e as relações dentro do contexto sociocultural que o circunda. Levamos em conta que na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto (ANDRÉ, 2005). A pesquisa *com* crianças pequenas implica uma outra realidade, uma vez que a fala delas requer do pesquisador um exercício de compreensão que envolve o contexto em que elas estão inseridas, os gestos, as expressões (MENEZES, 2012). Dessa forma, a observação foi bem próxima da criança coda procurando captar as suas diferentes linguagens por meio de uma escuta atenta.

O diário de campo foi um instrumento auxiliar para a construção dos dados e posterior análise dos resultados. Nele foram registrados as dimensões dialógicas, comunicativas e metacomunicativas, nos níveis verbal e não-verbal, tendo em vista que a principal característica da metacomunicação é o seu impacto na relação socioafetiva entre as pessoas (KELMAN; BRANCO, 2014). Desse modo, a criança foi observada nas atividades na sala da turma, na área externa (solário, quadra, refeitório), em algumas linguagens especializadas (Educação Física e Informática Educativa) e em alguns atendimentos individualizados do AEE.

Além do diário, foram feitos registros em fotografias e filmagens das interações da criança coda com as crianças e os adultos da escola; analisando suas estratégias comunicativas e o uso ou não das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa); verificando como a sua cultura era abordada na escola; estando atenta a elementos que poderiam emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas a priori (ANDRÉ, 1984).

A observação foi realizada entre os meses de março a novembro de 2019, uma vez na semana (segunda-feira), exceto quando ocorriam imprevistos da pesquisadora – coordenadora, de acompanhamentos médicos ou convocações de reuniões, devido às atribuições do cargo. No

entanto, além desse dia destinado, também foram feitas observações em reuniões pedagógicas ou eventos que foram realizados em outros dias da semana.

Outra estratégia investigativa foi a análise documental das avaliações da criança, dos registros de atendimento no AEE (NAPNE) e de reuniões com a família e as professoras. Para André (2013), os documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados.

A análise documental possibilita que o pesquisador mergulhe nas fontes para extrair tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões, de grande utilidade para contextualizar informações contidas em outras fontes (IVENICKI; CANEN, 2016). André (2013) assinala que o pesquisador deve ter um plano para seleção e análise de documentos, mas ao mesmo tempo tem que estar atento a elementos importantes que emergem da geração de dados. Neste tipo de análise, Sarmiento (2011) divide os documentos em três categorias: *textos projetivos da ação* - planos de aulas, de atividades, projetos da escola, regulamentos, etc.; *produtos da ação* - relatórios, atas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das atividades; *documentos performativos*, textos que constituem em si mesmos a ação porque têm o fim em si mesmos - jornais escolares, notícias do jornal de parede, redações, diários, etc. Em nossa coleta de dados utilizamos os documentos de *produtos da ação* que são as atas de reuniões, fichas do AEE, Anamnese (documento preenchido pelas famílias no primeiro ano na escola) e avaliações da criança.

Na Educação Infantil do Colégio Pedro II, a avaliação acontece de forma contínua, processual e por diferentes registros. No decorrer do ano, as famílias recebem relatórios de observação individual e do grupo, e portfólios com a produção das crianças, suas experiências e seu envolvimento nos projetos ao longo do ano. Analisar essas avaliações possibilitou conhecer um pouco mais a criança, por vivências que podem não ter sido contempladas nos dias das minhas observações. A análise dos registros dos atendimentos no AEE do NAPNE que compreenderam as mediações da criança coda nos diferentes ambientes e também nos atendimentos individualizados proporcionaram um outro olhar sobre essa criança. Os registros das reuniões com as professoras e as famílias possibilitaram uma escuta dos dois polos que envolvem a criança: a percepção e as estratégias comunicativas e interacionais tanto das professoras quanto da família. Foram também considerados os aspectos culturais e comportamentais da criança no contexto familiar, trazidos pelos pais nas reuniões. Como afirma Stake (*apud* ANDRÉ, 2013), é possível que o documento possa substituir o registro de um evento que o pesquisador não possa observar diretamente.

Por último, as entrevistas semiestruturadas – foram feitas com a família, as professoras de 2018 e 2019, a professora do AEE e a fonoaudióloga educacional. Para André (2005) a entrevista é uma das vias principais no estudo de caso do tipo etnográfico, no qual tem como objetivo revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação. Nas entrevistas foram abordadas a chegada da criança na escola, seus processos comunicativos e interacionais, as propostas da escola em relação a sua cultura e a comunicação com a família surda. Após as entrevistas, o próximo passo foi cruzar os dados com as observações feitas. A escolha desse modelo de entrevista se justificou para compreender como aconteciam as relações e situações comunicativas entre as professoras e a criança coda, assim como com a criança e a sua família. Para Gaskell (2002):

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (p.65).

Em consonância, Duarte (2004) alerta que se as entrevistas na pesquisa qualitativa forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside nas relações que se estabelecem no interior daquele grupo.

Buscamos nas entrevistas que os investigados estivessem bem à vontade para responder as perguntas possibilitando assim, a espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio (SARMENTO, 2011). O autor acrescenta que as entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões pelas quais se age e vive.

As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturadas, tinham um roteiro prévio, mas sem desconsiderar perguntas novas que poderiam surgir de acordo com as respostas dos investigados. André (2005) alerta que o pesquisador deve ter um plano, embora não deixe de considerar elementos novos, identificados no contato com o campo e que possam ser relevantes para a construção do caso.

Os instrumentos adicionais que auxiliaram na construção de dados da pesquisa foram: conversas informais, gravações de áudios, depoimentos nas reuniões do NAPNE, vídeos do AEE, fotografias e vídeos do arquivo pessoal da família enviados por eles para o estudo. De acordo com González Rey (2001), os instrumentos são apenas indutores de informação que

estimulam a expressão dos sujeitos estudados e facilitam seu deslocamento, desde o lugar em que falam, o que implica que, de forma permanente, entrem em novas zonas de sua experiência. Dessa forma, analisamos os sentidos subjetivos em cada instrumento, considerando que a pesquisa é permeada de subjetividade.

Considerando a pesquisa de estudo de caso, Nisbett e Watts (*apud* ANDRÉ, 2013) trazem três fases desse tipo de estudo:

(...) exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. São definidas como três fases, mas são, de fato, referências para a condução dos estudos de caso, pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras (p.98).

A pesquisa teve a fase exploratória e de definição dos focos de estudo durante a revisão da literatura e a partir das observações no campo foi possível o início da construção dos dados. Posteriormente foi feita a análise dos dados, conforme proposto por Nisbett e Watts (*apud* ANDRÉ, 2013). Essas fases colaboraram para a construção do *corpus* do estudo. Para Bardin (2016), o *corpus* é o conjunto do material que será submetido a uma análise.

Para análise dos documentos da escola, das observações transcritas em diário de campo e das respostas das entrevistas, utilizamos os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), que não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Para auxiliar na análise dos dados, também seguimos as técnicas propostas pela autora, que foram a pré-análise, etapa de organização do material; a descrição analítica, estudo aprofundado do material que constitui o *corpus* da pesquisa; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Levamos em consideração essas etapas fazendo a organização da análise, a codificação, a categorização e a interpretação dos resultados.

Para Bardin (2016), a definição das categorias é como uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. Ainda para a autora, as categorias reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, um agrupamento efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016). No estudo, já existiam algumas categorias pré-definidas a respeito dos aspectos linguísticos, culturais e sociais, porém a partir da coleta e análise de dados, essas categorias se desmembraram em outras. Em diálogo com Bardin, a autora André (2013) traz alguns pressupostos sobre a construção das categorias analíticas. Para ela,

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo. (ANDRÉ, 2013, p.101)

Para investigar sobre a criança coda em seus contextos familiar e escolar, foi preciso antes, entender o desenvolvimento humano como um processo singular, único, dinâmico e marcado por uma historicidade (KELMAN; SOUSA, 2015). Logo, nos resultados encontrados a partir da construção de dados, fez-se necessário compreender sua singularidade e o contexto histórico em que a criança estava inserida.

O estudo almeja possibilitar uma generalização naturalística, permitindo que leitores em outras realidades identificassem pontos em comum com a experiência aqui relatada, o que se consegue quando a pesquisa qualitativa inclui suas preocupações no contexto maior em que se insere (IVENICKI; CANEN, 2016).

3. Campo empírico e sujeitos da pesquisa

Conforme já mencionado, a investigação foi realizada no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) – Colégio Pedro II, situado no bairro de Realengo, no município do Rio de Janeiro. O CREIR atende anualmente cerca de 168 crianças ingressas por sorteio público anual. Seu funcionamento ocorre em dois turnos: de 7h15 às 11h45 e de 13h15 às 17h45. As crianças estão distribuídas em 12 turmas, pelos grupamentos III (3 a 4 anos), IV (4 a 5 anos) e V (5 a 6 anos), como pode ser visto na figura a seguir:

Grupamento/idade	Turno da manhã	Turno da tarde
Grupamento III (GIII) 3 a 4 anos	Turma 31 – 12 crianças	Turma 32 – 12 crianças
Grupamento IV (GIV) 4 a 5 anos	Turma 41 – 12 crianças Turma 43 – 12 crianças Turma 45 – 12 crianças	Turma 42 – 12 crianças Turma 44 – 12 crianças Turma 46 – 12 crianças
Grupamento V (GV) 5 a 6 anos	Turma 51 – 18 crianças Turma 53 – 18 crianças	Turma 52 – 18 crianças Turma 54 – 18 crianças
Total geral 168 crianças	84 crianças	84 crianças

Figura 4: Quantitativo de crianças atendidas por grupamentos e turnos. (Fonte: PPP, 2017, p.14)

Apesar das crianças estarem agrupadas por faixa etária, o CREIR promove diversas formas de encontros e integrações entre as crianças de diferentes idades. As turmas têm professores especializados em Educação Infantil e em outras áreas do conhecimento como: Artes Visuais, Educação Física, Informática Educativa e Educação Musical.

No CREIR a equipe de profissionais é composta por professores, servidores técnico-administrativos e funcionários prestadores de serviços terceirizados, como limpeza, vigilância, alimentação e manutenção (BRASIL, 2017). Além dos professores de Educação Infantil e de outras áreas do conhecimento que atuam nas turmas, alguns professores e técnicos-administrativos estão distribuídos em diferentes setores conforme disponibilizamos na figura abaixo.

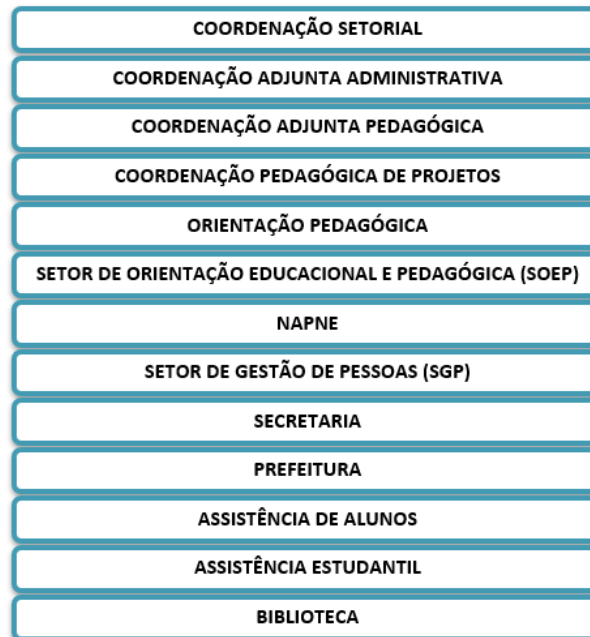


Figura 5: Setores do CREIR (Fonte: elaborado pela autora)

Para situar o leitor, apresentaremos o espaço físico do CREIR conforme relatado no Projeto-Político-Pedagógico da escola:

A escola ocupa um terreno plano e possui pavimento único. É composta de pátio coberto e uma área externa descoberta, com áreas pavimentadas e gramadas e chuveirões instalados, para banho de sol e atividades ao ar livre. No entorno do pátio há 6 (seis) salas de referência dos grupamentos, das quais 3 (três) possuem banheiros com chuveiros, pias e sanitários adequados às faixas etárias. Uma turma do grupamento IV e todas do grupamento V utilizam o banheiro feminino e masculino de uso exclusivo para as crianças com acesso pelo pátio coberto. Todas as salas de referência das turmas possuem acesso a um solário (área descoberta que pode ser utilizada para banho de sol e atividades diversas). A escola dispõe, ainda, de 4 (quatro) salas neste entorno, utilizadas pelas equipes de Artes Visuais, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa. Os materiais e equipamentos de Educação Física são guardados em sua sala e as atividades são desenvolvidas em diferentes espaços do CREIR, além de alguns equipamentos e estruturas do Complexo Desportivo e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, próximos ao CREIR. (...) As refeições são preparadas e servidas em cozinha e refeitório próprios da unidade, com mobiliário e utensílios apropriados para a faixa etária (...). Os setores administrativo e técnico-pedagógico estão concentrados em uma pequena construção situada no entorno do pátio coberto, em 3 (três) salas independentes, mas interligadas pela área da Recepção: Secretaria Acadêmica – na qual também se encontra o Serviço de Gestão de Pessoas (SGP); a Orientação Pedagógica, Coordenação Pedagógica de Projetos e Serviço Educacional de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP); e

Coordenação Setorial (Direção Geral do CREIR). O almoxarifado e os banheiros (masculino e feminino) de uso exclusivo dos servidores também estão situados neste prédio. Os adultos visitantes utilizam um banheiro próprio, construído ao lado desta estrutura. (BRASIL, 2017, p. 16)

O Serviço Educacional de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) citado é o nome antigo do SOEP, que recebeu uma reestruturação em 2019 e passou a ser denominado de Setor de Orientação Educacional e Pedagógica. Atualmente o CREIR também tem uma Sala de Leitura / Biblioteca nomeada de Floresta de Livros com um acervo de livros de literatura infantil. Ilustramos alguns dos espaços com fotografias recolhidas de acervos pessoais dos professores e arquivos do blog do CREIR³⁷.



Fotografia 1: Pátio Coberto



Fotografia 2: Área externa "Brinquedão" (Arquivo pessoal turma 31)

³⁷ <http://www.cp2.g12.br/blog/creir/>



Fotografia 3: Área externa “Brinquedinho” (Arquivo pessoal turma 31)



Fotografia 4: Área externa “Casinha”



Fotografia 5: Refeitório (Blog do CREIR)



Fotografia 6: Sala de aula (Blog do CREIR)

O NAPNE devido a sua recente criação, ainda não possui uma sala de recursos multifuncionais conforme preveem as leis de Educação Especial (Decreto nº 7.611/2011). Desse modo, o NAPNE divide espaço com outros setores da escola. Os documentos ficam arquivados na sala da secretaria, as reuniões com os responsáveis são realizadas na sala do SOEP e as oficinas são divididas na sala de informática e sala de música. O NAPNE tem um “cantinho” (apelidado pela equipe) na sala de informática com um computador e um armário com materiais do AEE (jogos, brinquedos, livros, DVDs etc.). Os atendimentos individualizados com as crianças são realizados nos dias em que não há os encontros de Informática Educativa das turmas.



Fotografia 7: Cantinho do NAPNE

A criança do presente estudo de caso, em 2020 se encontra no Grupamento V com 5 anos de idade, porém chegou ao CREIR aos 3 anos de idade no grupamento III em 2018. É uma criança do sexo masculino e estudou durante esses anos no turno da manhã. A pesquisa também teve como sujeitos participantes da investigação: a família dessa criança cota (avó paterna, pai, mãe e seu irmão mais velho), alguns professores que atuaram com a criança em seu primeiro ano na escola, 2018, e no segundo ano enquanto estava no grupamento IV (2019), a professora

do AEE que atuou com a criança em 2019 e que em 2018 foi professora na turma dela, e a fonoaudióloga educacional da instituição.

Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios, conforme listados nos quadros subsequentes, atendendo às normas e procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2016). Logo, adotaremos o nome de LUCAS para a criança cota sujeito da pesquisa.

As entrevistas com as profissionais da escola foram realizadas individualmente nas formas presencial e via aplicativo de mensagens de áudio no celular, com data e horário marcados previamente, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. Abaixo, segue o quadro referente aos participantes da pesquisa da escola, o envolvimento com o Lucas, o ano de atuação com ele e o modo de realização da entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas para análise de dados.

Quadro 2: Perfil das profissionais da escola, atuação com a criança cota e modo da entrevista

ENTREVISTADA	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	ANO DE ATUAÇÃO	MODO DA ENTREVISTA
Solange	Doutora em Educação (UERJ)	Professora de EI	2018	Presencial
Carina	Doutora em Educação (UNIRIO)	Professora de EI / professora do AEE	2018 / 2019	Presencial
Alessandra	Pedagoga (UFRJ)	Professora de EI	2019	Presencial
Jessica	Mestre em Música (UNIRIO)	Professora de EI	2019	Presencial
Isabel	Especialista em Fonoaudiologia Hospitalar (UVA)	Fonoaudióloga educacional	2019	Aplicativo de mensagens (áudio)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas

As entrevistas com os familiares de Lucas também foram realizadas individualmente, presencialmente ou via aplicativo de mensagens de áudio por celular, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. A entrevista com a avó paterna ouvinte foi realizada via aplicativo de mensagens porque durante o percurso da pesquisa ela foi morar em outro município do Rio de Janeiro. Esta foi gravada em áudio e posteriormente transcrita para análise de dados. As entrevistas com os pais surdos foram realizadas com a presença de duas Tradutoras e Intérpretes de Libras e Português da confiança da família, gravadas em vídeo e depois transcritas.

Lucas tem dois irmãos mais velhos ouvintes e a pesquisa objetivava entrevistar os dois. No entanto, o irmão mais velho de 11 anos de idade, fruto de outro casamento da mãe, foi morar com o pai em outro estado durante o estudo, inviabilizando a entrevista. Essas situações inesperadas fazem parte da pesquisa qualitativa. González Rey (2001) ressalta serem importantes tanto os aspectos formais da pesquisa que são aqueles momentos programados pelo pesquisador, como os aspectos informais, situações não esperadas, que aparecem como expressão da própria situação social da pesquisa.

Desse modo, a entrevista foi realizada presencialmente somente com o irmão do meio Gabriel e algumas perguntas referentes ao outro irmão foram incluídas na entrevista com os pais e a avó paterna. A entrevista de Gabriel foi realizada no ambiente naturalístico da família, em sua residência, no mesmo dia das entrevistas com os seus pais. Conversamos um pouco antes e ele aceitou responder algumas perguntas que foram gravadas em áudio. Lucas que também estava presente, demonstrou interesse e quis responder algumas perguntas que foram gravadas em áudio, sendo ambas transcritas para análise. No quadro 3 apresentamos o perfil da família entrevistada e o modo de realização da entrevista.

Quadro 3: Perfil da família entrevistada e modo da entrevista

ENTREVISTADO	IDADE	PARENTESCO	MODO DA ENTREVISTA
Carlos	46 anos	Pai	Vídeo e presença de TILSP
Maria	47 anos	Mãe	Vídeo e presença de TILSP
Antônia	62 anos	Avó paterna	Aplicativo de mensagens (áudio)
Gabriel	7 anos	Irmão	Presencial

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2019 e fevereiro de 2020. Utilizamos como instrumento as entrevistas semiestruturadas com algumas perguntas prévias, mas que foram sendo alteradas ou acrescidas de acordo com as respostas sendo específicas para cada participante: professoras da turma do Lucas nos anos de 2018 e 2019 (Apêndice A); professora do AEE em 2019 (Apêndice B); fonoaudióloga educacional (Apêndice C); pais (Apêndice D); avó paterna (Apêndice E); irmão (Apêndice F). As entrevistas foram transcritas fielmente, incluindo as mensagens metacomunicativas - o oculto, o não dito, as entrelinhas, os marcadores verbais e não verbais - como as pausas para pensar, as risadas, as hesitações e essas

observações também foram utilizadas na análise de dados. Para Boni e Quaresma (2005), a entrevista semiestruturada colabora na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos entrevistados que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos, tornando as respostas espontâneas e podendo surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. Todas as transcrições das entrevistas estão arquivadas.

Devido ao fato de trabalhar na mesma escola que as profissionais entrevistadas e já ter uma relação estabelecida com elas, as entrevistas foram feitas de modo natural não sendo necessária uma preparação prévia para “quebrar o gelo”, o que avaliamos como algo positivo, pois as participantes demonstraram se sentir à vontade para responder todas as perguntas. Boni e Quaresma (2005) destacam que quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar. No entanto, foi preciso um cuidado a mais, para fazer a entrevista sem interromper os entrevistados ou influenciar em suas respostas.

4. Considerações éticas da pesquisa

Assim como descrito, a pesquisa contou com a participação de diversos sujeitos, inclusive menores de idade, sendo observados e entrevistados. Logo, seus responsáveis foram convidados a conhecer a pesquisa e assinar o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) que consta no Apêndice G. Os documentos de RCLE foram apresentados aos pais surdos na versão escrita em Língua Portuguesa e na versão em Libras realizada por uma Tradutora e Intérprete de Libras e Português (Apêndice H). Como o RCLE do irmão e dos pais são semelhantes, sofrendo alteração apenas na escrita inicial ou na sinalização inicial de apresentação da pesquisa, optamos por não anexá-lo nos Apêndices.

Levando em consideração as discussões feitas anteriormente sobre a pesquisa *com* crianças e não *sobre* as crianças, mesmo sendo pequenas, consideramos importante conversar com os irmãos sobre a pesquisa, assim como convidá-los a participar. Após seus pais autorizarem o RCLE, no dia das entrevistas com a família houve uma conversa com os dois irmãos explicando sobre a pesquisa. O irmão do meio leu alguns trechos e fez algumas perguntas a respeito. Logo após, eles foram convidados e assinaram a seu modo um Registro de Assentimento, manifestando o desejo em participar do estudo. Ambos Registros se encontram nos Apêndices I e J.

Os demais – avó paterna, professoras e fonoaudióloga educacional – também foram esclarecidos e assinaram o RCLE para as entrevistas. Optamos por não anexar esses RCLE por se diferenciarem apenas no convite inicial a determinado entrevistado. A família da criança e os adultos registrados nas fotografias assinaram um Termo de Autorização de Uso de Imagem autorizando a utilização de suas fotografias na pesquisa conforme constam os modelos nos Apêndices K e L, menor de idade e adulto, respectivamente. Ainda assim, optamos por desfocar as imagens para evitar uma rápida identificação.

Todos os participantes tiveram assegurados seus direitos de participar e de interromper a participação na pesquisa, sem nenhuma consequência danosa aos mesmos, seguindo a recomendação da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Seguimos as normas e os procedimentos éticos tanto nos cuidados inerentes à metodologia quanto no que determinam as resoluções do CNS, tais como os devidos esclarecimentos aos entrevistados acerca da natureza da pesquisa, o respeito à confidencialidade e privacidade dos participantes da pesquisa e a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento.

O início da construção de dados – observação, análise documental e entrevista – se deu após autorização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II sob o processo n.º 23040.004809/2019-58, que consta do Anexo A. Antes, foi necessária a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH (CEP/CFCH/UFRJ) aprovado sob o parecer n.º 3.315.895 para posteriormente iniciar o processo de aprovação da instituição pesquisada. Esta aprovação consta no Anexo B.

IV. RESULTADOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

A organização da análise dos resultados é uma etapa da pesquisa que exige tempo, cuidado e atenção. Ivenicki e Canen (2016) corroboram que para o rigor da pesquisa, essa análise deve apresentar ao leitor as reflexões do pesquisador, as evidências dos dados do campo e as discussões com o referencial teórico do estudo, levando aproximações, contradições, hipóteses alternativas e avanços que o estudo possibilita.

Aqui nos debruçamos na análise e interpretação dos resultados à luz da análise de conteúdo, trazendo uma descrição objetiva dos dados, verificando o conteúdo das mensagens, as inferências, os elementos paralinguísticos, os significados. Trata-se de uma análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016).

Nesse capítulo realizamos a triangulação que consistiu no cruzamento das informações recolhidas das três estratégias investigativas - observação, análise documental e entrevistas – que geraram a categorização. Segundo Bardin (2016) a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

A seguir apresentamos um quadro com as categorias que surgiram após a triangulação dos dados face aos objetivos específicos desse estudo. Logo depois, iniciamos assim com a estratégia investigativa de análise documental.

Quadro 4: Triangulação e categorização dos dados

ESTRATÉGIAS INVESTIGATIVAS	CATEGORIAS
ANÁLISE DOCUMENTAL	a) Cultura surda, língua materna e direitos linguísticos b) Singularidade: aspectos médicos, interacionais e comunicativos c) Vestígios de uma identidade coda d) Vestígios de uma identidade musical
OBSERVAÇÃO	a) Direitos linguísticos b) Interações e linguagens c) Ambiente naturalístico
ENTREVISTAS	a) Singularidades e sonoridades b) Bilinguismo – universo coda c) Biculturalismo – universo coda d) Relação família – escola

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas

1. Adentrando o universo coda: documentação e registros da escola

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (Laurence Bardin, 2016)

Por meio da análise e interpretação dos dados contidos na documentação da escola a respeito da criança coda, buscamos elementos que demonstrassem o posicionamento pedagógico da escola acerca da inclusão da família surda, como a escola lida com os direitos linguísticos da família surda nos documentos da criança, se a cultura surda aparece nos documentos, as perspectivas do trabalho do AEE para essa criança específica e os aspectos que fazem parte da cultura dos codas.

O CREIR atua com diferentes formas de documentação e registro. Cada setor tem um tipo de registro e formas de documentar e arquivar os registros das crianças. O nosso foco foi nos arquivos da criança investigada elaborados pelos professores, pelo Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) e pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Na sala do SOEP ficam armazenadas pastas suspensas com informações de todas as crianças divididas por turma e turno contendo, geralmente, os seguintes dados: Anamnese, exames médicos (oftalmológico e audiometria), relatos de reuniões e ocorrências, aos quais tivemos acesso. Os registros dos professores foram os relatórios individuais, os portfólios digitais e apontamentos do Conselho de Classe. E os arquivos do NAPNE - organizados pela coordenadora do núcleo / pesquisadora desse estudo - contém a ficha da criança, os relatos de atendimentos no AEE, os relatos que compõem o relatório individual, os portfólios digitais das oficinas oferecidas pelo núcleo e os registros de reuniões com as famílias. Todos esses registros fizeram parte da análise documental.

No SOEP atuam os servidores técnicos-administrativos em educação, ocupantes dos cargos Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogo, Psicólogo e Assistente em Administração. O setor tem como algumas atribuições participar de reuniões de responsáveis do início do ano e quando se fizer necessário, atender os responsáveis, participar dos conselhos de classe, acompanhar os estudantes em seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial e acadêmico, entre outras (BRASIL, 2018). O SOEP do CREIR tem como pressupostos em seu plano de ação³⁸ o compromisso em zelar para que as ações de educação e cuidado se complementem durante todo o tempo de permanência da criança no CREIR. Bem como zelar pelo acompanhamento e registro contínuo de seu desenvolvimento. Atuar em parceria com os

³⁸ Plano de ação 2019. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Junho/SOEP/Creir.pdf>> Acesso em 06 fev. 2020.

familiares, nessas e em outras ações, torna-se essencial para o desenvolvimento da criança, além de contribuir para a qualidade do processo educativo. A seguir apresentamos a tabela com o material do SOEP que foi analisado.

Tabela 1: Documentação do SOEP

DOCUMENTO	ANO	QUANTIDADE
Anamnese	2018	1
	2020	1
Ata de reunião	2018	1
Laudo Médico	2017	1
Exame audiometria	2018	1
Avaliação individual	2019	1
Total de documentos analisados		5

Fonte: elaborado pela autora

A instituição da investigação tem uma especificidade na avaliação que é composta por documento escrito (relatório) e documento audiovisual (portfólio digital). Cada professor constrói o relatório, o portfólio digital e o físico, de acordo com as características da turma. O relatório individual contém uma parte escrita pelos professores de Educação Infantil e outra parte denominada de Linguagens Especializadas, com o relato dos professores de Educação Musical, Educação Física, Artes Visuais e Educação Física. Geralmente, o formato do portfólio digital se constitui de vídeos, apresentação de slides, PDF, músicas, imagens e / ou fotografias apresentando as vivências da criança e da turma ao longo do ano. O portfólio digital é gravado e entregue às famílias em formato de DVD fornecido por elas. Como há professores de diferentes áreas, em geral, neste DVD há arquivos separados de Educação Infantil, Educação Musical, Informática Educativa, Educação Física e Artes Visuais.

Utilizamos o portfólio digital como recurso da análise documental por conter elementos a respeito do percurso da criança coda na escola. Para Sarmento (2011) a análise de fotografias permite, em diferentes momentos da elaboração do texto etnográfico, corrigir pormenores, acrescentar novos elementos e até sugerir novas hipóteses interpretativas para verificação posterior. Corroboramos com as pontuações de Sarmento sobre as fotografias e entendemos que do mesmo modo, os outros recursos que compõem o portfólio digital também nos auxiliam

nessa análise. Além disso, a organização desse tipo de portfólio também nos informa sobre o posicionamento da escola a respeito dos direitos linguísticos dos pais surdos.

No PPP (2017) do CREIR o portfólio físico é definido como um documento híbrido que pode ser organizado em diferentes formatos: pastas, caixas, cadernos, diários, fichários, sacolas etc. É individual, elaborado e organizado com as crianças e, assim, revela a singularidade de cada uma em suas produções, interações e brincadeiras (BRASIL, 2017). Em nossa coleta de dados tivemos acesso somente ao portfólio físico de 2018. A seguir a tabela 2 apresenta os documentos dos professores que foram utilizados na análise.

Tabela 2: Documentação dos professores

DOCUMENTO	ANO	QUANTIDADE	PROFESSORES
Relatório individual	2018	2	Educação Infantil e outras áreas
	2019	2	
Portfólio digital	2018	2 DVDs	Educação Infantil e outras áreas
	2019	1 DVD	
Portfólio físico	2018	1 pasta	Educação Infantil e outras áreas
Conselho de Classe	2019	1	Educação Infantil e outras áreas
Total de documentos analisados		9	

Fonte: elaborado pela autora

Cada NAPNE no Colégio Pedro II tem autonomia para criar sua forma de organização do núcleo e de seus registros. Na documentação do NAPNE no CREIR, assim como no SOEP, cada criança atendida tem uma pasta suspensa. A folha inicial dessa pasta contém as informações familiares da criança, se ela faz algum tipo de acompanhamento externo; dados clínicos, caso possua, e uma fotografia 3x4 (Fotografia 8). Há também a ficha individual da criança, elaborada pela coordenadora do núcleo quando ela começa a ser atendida (Fotografia 9). Essa ficha contém dados em destaque da Anamnese, observações no espaço e na turma, relatos dos professores, registros de reuniões com o SOEP e família, uso de medicações, objetivos e estratégias iniciais de atendimento, entre outras informações pertinentes. Na pasta também constam fichas de preenchimento dos professores que atendem a criança: ficha de relato diário de mediação / atendimento individualizado – o professor do AEE descreve as ações



Fotografia 12: Ficha relato de reuniões

O NAPNE e o SOEP atuam em parceria no acompanhamento das crianças então alguns documentos se repetem, como por exemplo, laudos e reuniões em que participam os dois setores com a família e os registros ficam arquivados em ambos os setores. Nesse caso, as atas de reuniões que constam na Tabela 1 do SOEP tiveram também a participação da coordenadora do NAPNE e um Tradutor e Intérprete de Libras e Português, mas não consta na próxima tabela porque foi redigida pelo SOEP. As reuniões que citamos na Tabela do NAPNE não tiveram a participação de algum responsável do SOEP, somente coordenadora do NAPNE, professoras, família e TILSP. O núcleo divulga à equipe da escola alguns Boletins Informativos (Figura 6) com o trabalho realizado, documento que também utilizamos na análise.



Figura 6: Boletim Informativo do NAPNE (Fonte: Arquivo NAPNE)

Apresentamos a seguir a Tabela 3 referente aos registros do NAPNE que foram utilizados na análise documental.

Tabela 3: Documentação do NAPNE


DOCUMENTO	ANO	QUANTIDADE	RESPONSÁVEL
Ficha individual	2018	1	Coordenadora do núcleo
Ficha de observações	2018	2	Coordenadora do núcleo
	2019	2	
Ficha relato AEE	2018	1	Professora do AEE e Coordenadora do núcleo
	2019	13	
	2020	1	
Ata de reunião	2018	1	Coordenadora do núcleo
	2019	1	
Portfólio digital oficina	2019	1	Coordenadora do núcleo
Boletim Informativo	2018	1	Coordenadora do núcleo
Total de documentos analisados		24	

Fonte: elaborado pela autora

O NAPNE, conforme consta no folheto abaixo (Figura 7), tem por objetivo mediar o processo educacional dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial ou possuem necessidades educacionais específicas (aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, atenção ou relação social, temporárias ou permanentes, independentemente de sua natureza). O núcleo também é responsável pela articulação com a equipe pedagógica e as famílias dos processos de inclusão.

O NAPNE do CREIR tem como equipe permanente a coordenadora e a fonoaudióloga educacional. No momento também fazem parte da equipe, provisoriamente, uma professora concursada de Educação Infantil, uma professora contratada do AEE, além de alguns professores que dedicam parte de sua carga horária (1,5h) para fazer mediações ou participar das oficinas. O núcleo atende, dentro do público das necessidades específicas, crianças com dificuldades emocionais, psicológicas, de interação social, psicomotoras e de linguagem. O Atendimento Educacional Especializado acontece de duas formas: mediação em sala e atendimento individualizado. Sempre acontece no mesmo turno que a criança está matriculada. O núcleo também oferece três oficinas: Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas

(crianças do GIII e GIV); Consciência Fonológica (crianças do GV, indicadas pela avaliação da fonoaudióloga educacional); Vivências Psicomotoras (crianças do GIV e GV).



O NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - tem por objetivo mediar o processo educacional dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e dos estudantes com necessidades educacionais específicas, da Educação Infantil ao PROEJA.

O CPI considera estudantes com necessidades educacionais específicas todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, atenção ou relação social, temporárias ou permanentes, independentemente de sua natureza.

O núcleo também é responsável pela articulação com a equipe pedagógica e as famílias dos processos de inclusão.


Algumas ações do NAPNE no CREIR

- Mediações e observações: acompanhamento de algumas crianças nos diversos espaços.
- Contação de histórias: com livros, fantoches e outros recursos com temas relacionados à inclusão.

- Cine NAPNE: exibição de filmes e curtas-metragens com temas na área de inclusão.
- Reuniões periódicas com a equipe do NAPNE: compartilhamento de informações e estratégias de mediação com as crianças acompanhadas pelo núcleo.
- Orientação e trocas com os professores: conversas e reuniões específicas sobre as crianças.
- Orientação e trocas com as famílias: reuniões individuais.
- Palestras para as famílias e equipe pedagógica do CREIR: organizadas em algumas reuniões de responsáveis e outros eventos, com profissionais abordando alguns temas de inclusão.
- Rodas de Conversa Inclusiva para a equipe pedagógica: professores da equipe e convidados, dialogando sobre estudos, pesquisas e experiências inclusivas.
- Participação em cursos de formação continuada: são facilitados, pela Chefia Geral do NAPNE, alguns cursos para toda a equipe da escola poder ampliar seu conhecimento sobre Educação Especial.
- Oficina Estimulação da Linguagem Oral.
- Projeto Vivências Psicomotoras.


Vivências Psicomotoras

- O projeto Vivências Psicomotoras busca propiciar um diálogo corporal, que revele e altere formas de sentir, pensar e se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o ambiente.
- Os profissionais que atuam nessa prática psicomotora têm o papel de mediar tais relações, apresentando objetos, situações desafiadoras e acolhedoras, considerando as limitações, mas também as potencialidades de cada criança.
- Os encontros contam com a presença de, no mínimo, três professores.
- O grupo é composto por até 10 crianças, de 4 a 6 anos, do turno da manhã ou da tarde.
- Horário: 11h45 às 13h15
- A seleção do grupo é realizada pela equipe do NAPNE e pode ser também indicada pelos professores das turmas, com o apoio e aprovação dos responsáveis pelas crianças selecionadas.




Oficina de Estimulação da Linguagem Oral


- A Oficina de Estimulação da Linguagem Oral visa desenvolver aspectos da fala, atenção, audição e memória por meio de diferentes experiências.
- Os encontros acontecem com, no mínimo, três professores em parceria com os professores de Educação Infantil e Linguagens.
- Os grupos são compostos por, no máximo, 12 crianças de cada turno, dos grupamentos IV e V, sendo distribuídas da seguinte forma: Manhã: 11h45 às 12h30 / Tarde: 12h30 às 13h15.
- A seleção do grupo é realizada pela equipe do NAPNE e pode ser também indicada pelos professores das turmas, com o apoio e aprovação dos responsáveis pelas crianças selecionadas.



Coordenadora do NAPNE CREIR
Cintia Tavares

Contato:
napne.creir@cp2.g12.br





Colégio Pedro II
Centro de Referência em
Educação Infantil Realengo
(CREIR)

Núcleo de Atendimento às
Pessoas com
Necessidades Específicas
(NAPNE)

O que é o NAPNE?




Figura 7: Folheto Informativo NAPNE CREIR. (Fonte: Arquivo NAPNE)

Aqui o leitor pode estar se perguntando porque a criança coda tem o Atendimento Educacional Especializado. Vale ressaltar que cada ser é único e independente de sua cultura, cada um apresenta necessidades específicas diferentes. Nesse caso, não se pode afirmar que toda criança coda precisa do AEE, e nem pretendemos chegar a esse tipo de conclusão no estudo. O que se verificou foi que desde que Lucas chegou ao CREIR apresentou dificuldades

na comunicação e interação social. Em vista disso, no primeiro ano em 2018, foi encaminhado para o NAPNE e passou a ter mediação nas propostas da escola em alguns dias da semana pela pesquisadora / coordenadora do núcleo. Em 2019, ele foi convidado a participar da Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas, autorizada pela família. Após o retorno da licença de estudos da professora que atuou com ele em 2018, passou a ter o atendimento individualizado por ela em Libras e Língua Portuguesa, a fim de potencializar o seu aprendizado em ambas as línguas. Esse atendimento acontecia toda terça-feira de 10h15 às 11h45. A seguir apresentamos um quadro-resumo da Oficina que Lucas participou.

Quadro 5: Proposta da Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas

OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	ENCONTROS	EQUIPE PARTICIPANTE
Propor atividades e brincadeiras que estimulem a linguagem oral, a percepção auditiva e as funções executivas por meio de recursos de diferentes suportes a um grupo específico de crianças selecionadas pela equipe do NAPNE do CREIR do Colégio Pedro II.	Temos como proposta por meio das brincadeiras, a utilização de recursos variados como: livros, jogos, fantoches, músicas, vídeos, imagens, computador, <i>tablet</i> , brinquedos, materiais recicláveis e acessórios diversos.	Grupamentos III e IV Manhã: 11h45 às 12h30 / Tarde: 12h30 às 13h15 Toda segunda-feira	Três professoras de Educação Infantil e Informática Educativa, além da fonoaudióloga educacional e a coordenadora do NAPNE do CREIR.

Fonte: elaborado pela autora a partir do projeto da Oficina

Após essa exposição descritiva a fim de contextualizar os dados que surgiram, apresentamos a análise de conteúdo da documentação produzida pela escola. Reunimos alguns elementos nesta interpretação dos dados e organizamos em quatro categorias: **a) Cultura surda, língua de herança e direitos linguísticos; b) Singularidade: aspectos médicos, interacionais e comunicativos; c) Vestígios de uma identidade coda; d) Vestígios de uma identidade musical.** Em cada uma dessas categorias, serão discutidos os conteúdos das mensagens.

Cultura surda, língua de herança e direitos linguísticos

Dialogamos no capítulo 3 - *Surdez e identidade surda: raízes identitárias* – a respeito da história dos surdos e do *ser surdo*, destacando uma visão para além de uma condição física, de deficiência, mas de uma identidade híbrida que se constitui de aspectos linguísticos,

culturais, sociais e políticos. Aqui trazemos alguns elementos coletados na documentação da escola que demonstram aspectos da cultura surda e a língua dos pais. Da mesma forma, trazemos alguns apontamentos que envolvem os direitos linguísticos da família surda no ambiente escolar.

Iniciamos apresentando alguns pontos referentes à cultura surda encontrados nas respostas da Anamnese, ficha que os responsáveis recebem no ato da matrícula para preenchimento e posteriormente participarem de uma entrevista com o SOEP a fim de conhecer um pouco mais sobre o contexto familiar e a criança. A Anamnese é dividida por itens temáticos e no que se refere a linguagem, na pergunta: “com que idade pronunciou as primeiras palavras?” os pais surdos riscaram “palavras”, substituíram por “sinais” e responderam Peppa (personagem de um desenho animado infantil). A pergunta “apresenta / apresentou alterações na fala? Especifique” os pais responderam: “A primeira língua dele é a Língua de Sinais, faz alguns sinais e fala algumas palavras.” Para Quadros (2017) as crianças que nascem e crescem expostas à Língua de Sinais recebem um *input* linguístico e no caso dos codas a exposição à LS se constitui como primeira língua mediante esse *input* que proporciona a aquisição da linguagem. Nesse caso houve esse *input* linguístico, conforme apontado nas respostas da família.

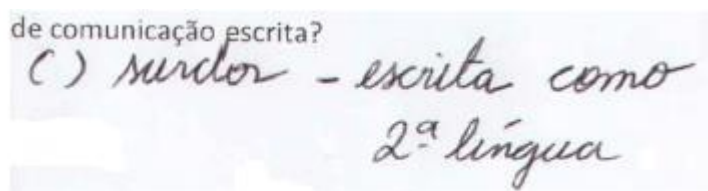
E na última pergunta do item temático: “como se comunica habitualmente?” que tinha como opções de resposta “gestos, vocalização, gritos, choros”, a família marcou todos os itens exceto “vocalização” acrescentando: “os pais não ouvem”. Nessas três perguntas identificamos que os pais surdos se comunicam pela LS e por isso a língua materna de Lucas é a Libras, e em consequência a sua primeira interação linguística foi em sinal, a personagem Peppa. Nessas respostas a família fala sobre a língua de herança dessa criança coda. Stumpf *apud* Quadros (2017) destaca que as línguas de herança são um patrimônio linguístico e cultural transmitido às crianças codas por suas famílias surdas, e estão carregadas de sentimentos, registros familiares e identidade.

As perguntas são direcionadas a ouvintes “as primeiras palavras, alterações na fala”, desconsiderando outras formas de comunicação. Se a família surda não tiver algum ouvinte próximo que se comunique em Libras também se torna difícil identificarem qual foi a primeira palavra na Língua Portuguesa ou se apresentou alterações na fala antes da chegada à escola.

Ainda na Anamnese, a família aponta a necessidade dos profissionais da escola aprenderem a Libras e conhecerem as especificidades das crianças codas e suas famílias ao responderem a pergunta: “O que a família espera da escola?” e na pergunta “Gostaria de sugerir temas para palestras e / ou debates?” na qual sugerem “palestras sobre Libras, educação para codas, interação de família de surdos e família surda de ouvintes.” Houve o interesse da família

em contribuir com essa temática no item referente as observações do entrevistador: “A mãe aceitou fazer palestras sobre a educação de surdos na escola.” No entanto, nos documentos analisados não encontramos vestígios da palestra. Considerando as palestras e demais atividades envolvendo a LS, Menezes e Lacerda (2017) dialogam sobre a importância da Libras circular em toda a escola, sem ficar restrita aos alunos surdos e intérpretes. As autoras destacam que a Libras deve ser reconhecida como fator essencial ao desenvolvimento e à construção de pertencimento dos surdos, reconhecendo neles sua diferença sociolinguística e singularidades.

Verificamos um erro que consideramos grave na ficha que foi preenchida por várias famílias. Na pergunta “Há na família algum membro com dificuldade de comunicação escrita?”, as opções de resposta eram “analfabeto e deficiente audiovisual.” O termo deficiente audiovisual não existe e percebe-se a tentativa de classificar o deficiente visual e o auditivo em um termo só. Nessa pergunta a família sugeriu uma nova opção de resposta que coaduna com o respeito ao surdo e a sua cultura no que se refere ao reconhecimento da língua escrita como segunda língua, conforme pode ser visto na figura 8. Entendemos que no reconhecimento da língua escrita como segunda língua e da Libras como primeira língua dos pais surdos, a escola deve criar estratégias e recursos para que a sua comunicação também seja pela Libras em alguns documentos. Discutiremos a comunicação escola – família em Libras mais adiante.



de comunicação escrita?
 () surdos - escrita como
 2ª língua

Figura 8: Sugestão dos pais surdos na Anamnese (Fonte: Anamnese 2018)

As famílias só preenchem a Anamnese no ano em que a criança entra na escola, mas a fim de verificarmos se as sugestões dos itens apontados pela família foram alteradas, tivemos acesso a uma Anamnese de 2020. O item *linguagem* não teve alterações, o que demonstra que se tiver a chegada de uma nova família surda na escola, ela poderá ter dificuldades de responder essas questões específicas da língua oral. No item *outras informações*, a pergunta referente a dificuldade na comunicação escrita não teve a inserção sugerida e foi dividida em deficiente visual e deficiente auditivo. Vemos essa alteração como um retrocesso da luta surda pelo seu reconhecimento enquanto *ser surdo* com cultura e língua própria, e não como um ser que falta a audição, um ser ligado a deficiência somente. Por isso, propusemos a revisão do documento levando em conta as considerações apontadas por essa família, o acréscimo de uma outra forma

de comunicação escrita como a segunda língua e a substituição do termo deficiente auditivo por surdo.

Por muito tempo a pessoa surda foi considerada e ainda é, por alguns, como um ser deficiente, até mesmo culpado pela própria “deficiência”. Sendo assim, precisa urgentemente se “curar” e se adaptar à comunidade ouvinte. Para os ouvintes, aceitar o ser surdo significa compreender as diferenças presentes e manifestas em múltiplas expressões, sejam elas linguísticas, culturais ou sociais. Mas isso demanda um olhar menos egocêntrico e que, muitas vezes, a supremacia do ouvinte impede. (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016, p.7)

Em documentos variados encontramos informações sobre a língua de herança de Lucas e seu processo de desenvolvimento nela. Na ata de uma reunião de 2018 constava “Os pais disseram que em casa utilizam a Libras”, que nos pareceu se referir a forma de comunicação da família. Em uma ficha de observação do NAPNE de 2018, quando as professoras comunicaram que o Lucas “aponta para dizer o que quer ou para relatar algum acontecimento”, a mãe pontuou que “esse é o início do seu processo linguístico em Libras. Em uma ficha de observação do NAPNE de 2019 sobre uma reunião com a família, após as professoras explicarem que o Lucas só falava em gestos ou palavras isoladas, a mãe dialogou: “como nos sinais ele fala só as palavras.” Nessa observação a família explicou que o processo de construção da linguagem em Lucas estava se desenvolvendo na língua oral assim como na Língua de Sinais. Streichen e Krause-Lemke (2013) destacam que é fundamental entender que os surdos são sujeitos com cultura linguística diferente dos ouvintes e que estas diferenças são adotadas também pelos filhos ouvintes dos pais surdos pela convivência e interação.

Em alguns trechos dos relatórios nota-se como as professoras lidaram com a língua de herança de Lucas. No primeiro ano no CREIR, em que Lucas teve duas professoras que se comunicavam em Libras, elas se preocupavam em falar com ele nas duas línguas a fim de perceber se ele compreendia e como seria a sua comunicação com elas. Em relação a isso destacamos:

Desde o início de Lucas na turma 31, nos colocamos atentas para perceber as maneiras com as quais ele se comunicaria conosco e com as crianças. Apesar dele ainda não se expressar oralmente de forma clara, observamos que emite diferentes sons e repete, do seu jeito, algumas palavras quando deseja. (...) Vale ressaltar que Lucas não utilizou, em nenhum momento, ao longo deste trimestre, a língua de sinais para se comunicar, mesmo no início do ano letivo, quando uma de nós, tentava se comunicar com ele através da Língua de sinais e a língua oral, concomitantemente, para estabelecer uma comunicação com Lucas. Por sua vez, logo percebemos que nos compreendia auditivamente com tranquilidade. (Relatório da Educação Infantil, 1º trimestre, 2018)

No relatório do 3º trimestre de 2018, apareceram elementos que demonstraram o início do processo de construção da Língua de Sinais em Lucas, quando as professoras trouxeram um registro de que ele usava movimentos gestuais para relatar situações: “Assim aconteceu, por

exemplo, quando um colega puxou seu cabelo. Ele nos cutucou, colocou a mão em seus cabelos e apontou para o colega, com uma expressão de que estava chateado”. De acordo com Quadros (2009) as crianças usam gestos para significar coisas que já têm sinais, ou seja, os gestos são usados pelas crianças surdas em fase de aquisição da Língua de Sinais, da mesma maneira que as crianças ouvintes, quando ainda não dominam o léxico da LP.

Apesar das tentativas de tentar se comunicar em Libras com Lucas, ele não correspondia, conforme apontado nesse mesmo relatório, então as professoras continuaram investindo na sua linguagem oral “por saber que ele já estabelecia a linguagem em LIBRAS com seus pais”. Mesmo com essa escolha elas ressaltam: “valorizamos e entendemos a importância da Língua de Sinais para ele, principalmente por esta ser fundamental na sua comunicação familiar”.

Em 2019, Lucas não teve professoras que eram fluentes em Libras, mesmo assim, nos registros apareceram que elas valorizavam a língua de herança dele. No final do relatório do 1º semestre de 2019, elas encerram demonstrando esse reconhecimento de sua língua: “Percebemos o quão importante será o desenvolvimento e estimulação da oralidade do Lucas, assim como sua língua materna, a LIBRAS”. Nesse trecho percebe-se o reconhecimento das professoras em relação a sua língua de herança.

No ano de 2018, verificamos um investimento da escola na sensibilização e conhecimento das crianças na cultura surda. No Boletim Informativo do NAPNE CREIR nº 1, encontramos diversas atividades envolvendo a Libras e conversa sobre surdez com as crianças, como CINE NAPNE, Visita dos TILSP, Coral de Libras. Essas atividades foram realizadas em todas as turmas do CREIR. Destacamos alguns trechos do documento que expressaram essa sensibilização:

A primeira sessão abordou o tema surdez, com o filme "João e Maria" em Libras elaborado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (...) Foi uma troca muito rica, pudemos ouvir as percepções das crianças, suas estratégias para comunicação e o que conheciam sobre surdez, e a língua de sinais, que a princípio para eles, era a mímica. Iniciamos com o filme somente em Libras, o que trouxe novas percepções às crianças e também observamos incômodos com a ausência das falas. Após conversa a respeito do tema, continuamos a assistir ao filme com narração.

Em continuidade no tema sobre surdez que iniciou com o filme “João e Maria em Libras”, o CREIR recebeu no início de julho a visita dos intérpretes de Libras (...). Na primeira visita (...) ensinando alguns sinais que as crianças demonstraram curiosidade a partir dos diálogos e suas narrativas. Também resgataram o filme “João e Maria em Libras” e algumas crianças lembraram alguns sinais que viram no filme. (...) No segundo dia de visita, (os intérpretes) fizeram uma contação de história com acréscimo da Língua de Sinais Brasileira de acordo com cada tema que as turmas relataram no dia anterior. Utilizaram como recurso os dedoches e ensinaram os sinais dos personagens que apareciam na história criada. Em seguida, as crianças foram estimuladas a recontar a história com os sinais. No terceiro dia, (...) trouxeram uma surpresa para as crianças do CREIR... O Coral de Libras de São Cristóvão. O Coral

trouxe para nossas crianças composições que já fazem parte do repertório musical do CREIR, mas com tradução para Libras adaptada à faixa etária. O momento mágico foi o Hino do CREIR (em Libras) no qual todos puderam juntos, cantar, ver e sentir cada verso sendo feito pelas mãos.

A turma Gato (uma turma do grupamento V, *grifo nosso*) ficou muito animada em aprender mais sinais em Libras. “O contato com outra língua encantou o grupo que passou a se comunicar também desta forma. Curiosos, quiseram aprender as letras e os números em Libras, bem como sinais significativos para a turma, como gato e casa.” (Trecho do portfólio da turma) O envolvimento foi tão grande que a turma convidou os intérpretes de Libras para fazerem uma nova atividade. (Boletim Informativo nº1, NAPNE CREIR, 2018)

Em 2019, o registro de atividade encontrado sobre a língua de herança de Lucas envolvendo outras crianças foi uma contação de história em Libras realizada pelos seus pais na turma dele, conforme foi identificado nas fotografias do portfólio digital.

No que diz respeito aos direitos linguísticos, encontramos pontos positivos e pontos negativos. Em todas as atas de reunião de 2018 tanto do SOEP quanto do NAPNE foi possível identificar a presença de um Tradutor Intérprete de Libras e Português – TILSP - viabilizando a comunicação entre família e escola. Ainda em 2018, a presença da professora da turma que sabe Libras também viabilizou uma comunicação mais direta com a família sem intermédio do TILSP, que nesse momento traduzia a sua comunicação em Libras para os ouvintes presentes na reunião. Reconhecendo a primeira língua dos pais surdos, o NAPNE do CREIR solicita à Chefia Geral do NAPNE a interpretação dos relatórios de Lucas em Libras. Então em 2018, a família recebeu os relatórios de Lucas impresso na Língua Portuguesa e na versão em Libras interpretado por um TILSP e gravado em mídia DVD. No portfólio digital de 2018 e 2019, nas fotografias de eventos com as famílias é possível notar a presença do TILSP.

No entanto, chamamos atenção ao fato da atuação do TILSP nesses eventos e reuniões ter sido sempre individual, sem a possibilidade de trabalho em equipe para descanso, revezamento e contribuições no discurso. Magalhães Junior (2007) dialoga a respeito desse revezamento em conferências, que também se mostra necessário nos eventos da escola. Logo,

A principal razão para se trabalhar a dois é a absoluta atenção exigida no ofício. Eventos desafiadores com grande densidade de conteúdo apresentando em alta velocidade, requerem dos intérpretes total foco na conferência. [...] Está provado que o ser humano só é capaz de manter níveis ótimos de atenção por curtos períodos de tempo. Trabalhando em dupla, os intérpretes têm a possibilidade de se revezar a cada 20 ou 30 minutos, permitindo com isso que cada um dê o máximo de si quando chegar sua vez (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p. 108).

Em 2019 a situação piorou. A ata da última reunião se inicia com um apontamento sobre a dificuldade de marcar reuniões com os responsáveis porque “não tinha intérprete de Libras disponível.” Outro ponto que indicou a falta desses profissionais na escola foi quando nesta mesma ata foi solicitado que “quando o assunto na agenda for evento, a família informe se

estarão presentes para que o NAPNE tenha tempo hábil de organizar a vinda do intérprete, já que atualmente a escola está com poucos intérpretes.” Vale ressaltar que o CREIR não tem TILSP lotados em sua unidade, pois eles ficam nas unidades que têm alunos surdos. Portanto, toda que vez que há algum evento ou reunião com os pais surdos o NAPNE solicita à Chefia Geral a presença de um TILSP.

Outra dificuldade encontrada nos direitos linguísticos da família surda ligada a falta de TILSP, diz respeito aos relatórios de Lucas de 2019. Até o momento de redação dessa análise, ainda não tinham a versão em Libras conforme apontou o trecho desta mesma reunião do NAPNE, na qual a família foi informada que “devido à falta de intérpretes na escola, ainda não foi possível gravar o relatório em Libras”. Os relatórios de 2019 na versão em Libras só serão entregues à família no ano letivo de 2020. Ainda nessa ata da última reunião de 2019 aparece algumas providências do NAPNE do CREIR em relação a falta de TILSP: “(a coordenadora) destacou o envio do seu ofício à chefia geral do NAPNE, Proen³⁹ e DEFEI⁴⁰ relatando as dificuldades encontradas esse ano, solicitando os intérpretes nos eventos e reuniões, e a gravação dos relatórios em Libras.”

Encontramos um outro ponto que também pode ter relação com a falta desses profissionais na escola. Em uma ficha de observação do início de 2019 do NAPNE, contendo as informações sobre a reunião da família com as professoras, há o seguinte apontamento: “A família autorizou a sua participação na Oficina de Linguagem Oral e compartilhamos a proposta da oficina de Libras com crianças.”, se referindo a autorização dos pais do Lucas para ele participar da Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas e demonstrando o desejo de fazer uma outra oficina com as crianças, a de Libras. No entanto, não foram encontradas evidências nos documentos da existência dessa oficina.

Um ponto positivo sobre o respeito à primeira língua da família em 2019 foram os bilhetes que passaram a ser enviados também na versão em Libras, via aplicativo de mensagens. Isso foi verificado quando em uma ata de reunião de 2019, em um diálogo sobre a comunicação

³⁹ A Pró-Reitoria de Ensino (Proen) é o órgão executivo ao qual compete, por atribuição da Reitoria, planejar, desenvolver, coordenar, supervisionar, fomentar e acompanhar a execução de atividades das políticas de Ensino Básico, tais como desenvolvidas nos diversos campi do Colégio Pedro II, sempre em consonância com as diretrizes educacionais brasileiras, promovendo ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Disponível em < http://cp2.g12.br/106-pro_reitorias/proen/346-proen.html>. Acesso em: fev. 2020.

⁴⁰ A Diretoria de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil (DEFEI) elabora a estrutura pedagógica e técnico-administrativa da Educação Infantil, concedendo-lhe identidade pedagógica e administrativa, conforme projeto de implantação inicial em obediência à legislação vigente; torna o ensino contínuo, contextualizado, objetivo, articulado entre os diferentes componentes curriculares, criando situações reais de aprendizagem; estabelece as necessidades e peculiaridades do trabalho da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental. Disponível em < http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias_secoes.html>. Acesso em fev. 2020.

na agenda, foi solicitado que mesmo com a comunicação via aplicativo de mensagens, a família responda na agenda da criança, que “é o meio de comunicação oficial com a escola e a comunicação direta com as professoras” e destaca-se que “Continuaremos com o envio dos bilhetes via agenda e via (aplicativo de mensagens) em Libras, e pedimos que eles também escrevam na agenda, quando for recados diretamente para as professoras.” Nesse caso, apesar da falta dos TILSP foi possível que a família tivesse acesso aos bilhetes da escola em Libras. Mas também é preciso que a família tenha a comunicação direta com os professores em L2, Língua Portuguesa na modalidade escrita via agenda escolar da criança.

Analizamos os portfólios digitais - uma das avaliações de Lucas dos anos 2018 e 2019 - e destacamos alguns apontamentos a respeito dos direitos linguísticos. Em ambos os portfólios encontramos materiais em formatos de vídeo, imagens e PDF. Esses dois últimos consideramos acessíveis com legendas explicativas sobre as atividades, o percurso da turma e as experiências das crianças. Já os vídeos não ficaram totalmente acessíveis. O portfólio de 2018 foi dividido em duas mídias de DVD entregues no meio e no final do ano. No primeiro houve a sensibilidade de colocar legendas nas atividades e nas falas das crianças e dos adultos. Tanto no primeiro quanto no segundo, há músicas de fundo, mas elas não são nomeadas no vídeo. No segundo, há um número considerável de partes em que aparecem as crianças e os adultos dialogando ou cantando em atividades, porém sem legendas. No portfólio de Educação Musical que foi nesse segundo DVD, há brincadeiras cantadas e falas de adultos, todas sem legenda também.

No portfólio de 2019, o vídeo da turma elaborado pelas professoras da Educação Infantil tem fotografias e músicas, mas não há legendas sobre as atividades ou título das músicas. No vídeo de Educação Musical em que há um compilado de fotografias e vídeos, quando as crianças falam individualmente há legendas, mas quando estão cantando juntas não há legenda da letra da música. O vídeo da Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas é composto por fotografias das crianças participando das atividades e músicas ao fundo. As fotografias estão divididas por atividades e cada atividade tem um título no início. Porém, tem diferentes músicas no fundo e não há legendas sobre que música está tocando.

Consideramos que os vídeos ficaram parcialmente acessíveis à família surda em relação ao conteúdo visual, as fotografias e a nomeação das atividades. Mas em relação às falas das crianças e identificação das músicas não estava acessível, dificultando que a família soubesse o que as crianças estavam falando e que músicas fizeram parte do seu repertório.

Singularidade: aspectos médicos, interacionais e comunicativos

Kelman e Sousa (2015) consideram o desenvolvimento humano como um processo singular, único, dinâmico e marcado por uma historicidade. Pegamos emprestado também as palavras de Martins Filho e Barbosa (2010) sobre a importância de singularizar as crianças com base no contexto em que estão inseridas, e de não pesquisar a criança isoladamente, de forma asséptica, alheia a sua condição social. Destacamos que cada criança é única e deve ser respeitada em sua singularidade. Desse modo, optamos por construir essa categoria de análise para abordar os aspectos que apontam questões médicas, interacionais e comunicativas, que encontramos na análise dos documentos a respeito da criança da investigação. Aspectos que demonstram a singularidade dessa criança, aspectos que podem vir a fazer parte da construção de sua identidade.

Nos documentos encontramos alguns aspectos socioafetivos e comportamentais de Lucas, que aparecem em casa e no contexto escolar como sua organização, sua disponibilidade em ajudar os adultos, seu carinho, seu cuidado e alguns de seus interesses. No item aspectos comportamentais da Anamnese, na pergunta sobre as características que os pais observam na criança eles responderam: “organiza bem os jogos de montar, legos, personalidade forte, extremamente carinhoso”. Na reunião de 2018 no SOEP a professora do grupamento III destacou que ele “é bastante organizado com seus pertences e nas atividades” e pontuou seu “interesse por brincadeiras com legos e montagens”. Na ficha de observação do NAPNE de 2019, as professoras do grupamento IV também afirmaram que ele “está ajudando a guardar os brinquedos e organizar a sala”. No relatório do segundo semestre das professoras de Educação Infantil de 2019 elas reafirmaram:

Quando pensamos em Lucas, pensamos em alegria, carinho e cuidado. É muito legal observar o carinho e o cuidado de Lucas com tudo à sua volta - seja com os amigos, com os brinquedos, com os objetos da escola ou com as plantas de nossa horta. (Relatório individual 2º semestre, 2019)

Averiguamos nestes documentos que Lucas apresentou desafios na sua comunicação e interação desde a sua chegada ao CREIR. Para Vigotski (2009) a linguagem é responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo. Partindo desse pressuposto, reunimos nessa análise elementos que associavam a dificuldade de interação à questão da linguagem. Na Anamnese, a pergunta “A criança apresenta alguma dificuldade de interação?” os pais marcaram que sim e responderam: “a criança tem atraso de linguagem”. Em reunião do SOEP em 2018, a professora pontuou referindo-se a fala dele que “é um processo que ainda está em construção”. Em relação a interação, na mesma reunião a professora disse que ele “precisa de alguém mediando e

incentivando as brincadeiras para que ele possa interagir”. Segundo os registros, Lucas não procurava as crianças para brincar, optando por brincar sozinho. No relatório individual do 3º trimestre de 2018, há o relato: “Nas brincadeiras, até novembro, poucas vezes procurava algum amigo para brincar, preferindo brincar sozinho com os brinquedos e objetos que escolhia e sempre com uma de nós, suas professoras, por perto. Mas, geralmente, alguma criança se aproximava para brincar e ele deixava que esta criança ficasse ao seu lado”.

Ainda em relação as interações e brincadeiras, mas já no grupamento IV, na reunião de avaliação individual de 2019, os professores apontaram que notaram uma melhora, mas ainda observavam uma “dificuldade em permanecer com o grupo e se comunicar”. Nesse ponto nota-se que os desafios encontrados na sua chegada no grupamento III de se inserir nas brincadeiras e comunicação com o grupo permaneceram no grupamento IV. No entanto, nesse grupamento apesar de já brincar com algumas crianças, sua inserção nas brincadeiras ainda era um desafio. Pela observação das professoras o brincar sozinho não parecia ser um problema:

Observamos, nesse período, que apesar de ele brincar com todos os colegas do grupo, quase sempre precisava da mediação dos adultos para se inserir nas brincadeiras coletivas. Em alguns momentos, notamos que ele preferia brincar sozinho, criando seus próprios enredos. Nesse duplo movimento de mediações e observações nos espaços de brincadeiras, notamos que, para ele, brincar sozinho não se configurava como um incômodo (Relatório da Educação Infantil, 1º semestre, 2019).

O registro de mediação do NAPNE nesse mesmo relatório, destacou que foram feitas mediações para auxiliá-lo nas inserções nas brincadeiras com as outras crianças, pois ele demonstrava que tinha interesse em brincar com elas, mas não conseguia comunicar isso.

Nesse semestre, o NAPNE acompanhou Lucas nas atividades em sala, na Educação Física e Informática Educativa, a fim de incentivar sua oralidade, sua expressão em Libras e auxiliar sua participação nas propostas e brincadeiras. Por vezes, observamos nos momentos de pátio que Lucas circulava pelo espaço e se aproximava das crianças enquanto brincavam, mas não brincava com elas. Certo dia, (...) se aproximou de um grupo que estava brincando com a terra e perguntamos se ele queria brincar com eles. Quando ele respondeu com a cabeça que sim, o estimulamos a comunicar às outras crianças que queria brincar e assim Lucas passou um tempo fazendo comida com o grupo.

As brincadeiras são algo muito importante principalmente na faixa etária da Educação Infantil, pois é por meio delas que as crianças aprendem. Por isso, a escola se preocupava em possibilitar que Lucas pudesse brincar sozinho, mas também com as outras crianças. Nessas brincadeiras, a Zona de Desenvolvimento Iminente Vigotski (2008) se faz presente, pois para o autor, a ação em um campo imaginário, em uma situação imaginária, que acontece na brincadeira, a coloca em um nível superior de desenvolvimento.

Lucas tem laudo médico de epilepsia e faz uso de medicação. A família associa seu “retrocesso no desenvolvimento” ao início desse quadro, conforme apontam na Anamnese.

Destacamos aqui que não queremos expor a criança, falamos a respeito do laudo porque muitas questões da linguagem e interação são associadas a esse diagnóstico, tanto na Anamnese quanto nos relatos da família nas reuniões com as professoras, NAPNE e SOEP. Também não pretendemos fazer uma análise do desenvolvimento linear da criança, apenas trazer aspectos que são da sua singularidade, tendo em vista que nossa pesquisa tem uma perspectiva multicultural e de desenvolvimento humano, que estuda a trajetória do indivíduo, marcada pela herança, pelas experiências e pelas individualidades (KELMAN; SOUSA, 2015).

Nessa análise documental, verificamos algumas ações da escola no auxílio da construção da linguagem, tanto oral quanto de sinais de Lucas, e interações sociais, presentes no atendimento do NAPNE e Oficina de Linguagem Oral e Funções Executivas. Optamos por falar do AEE nessa categoria da singularidade dessa criança pois, como justificamos anteriormente, não temos como afirmar e nem pretendemos chegar a uma essencialização de que toda criança ouvinte filha de pais surdos precisa desse tipo de atendimento. No segundo relatório individual de 2018, na parte referente a Educação Infantil observamos um trecho que explicou os objetivos e o trabalho do NAPNE nessa época:

Para auxiliar no desenvolvimento de sua fala, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) começou a acompanhar Lucas uma vez por semana. Inicialmente, também foi observado Lucas brincando sozinho, porém, quando a professora mediadora se aproximava, ele brincava com ela e aceitava a participação de outras crianças. Nas brincadeiras, Lucas falava algumas palavras de forma compreensível e outras que não compreendíamos, mas apresentava uma certa entonação que se assemelhava a palavra (Relatório individual, 3º trimestre, 2018).

Na ficha de relato de mediação / atendimento individualizado do núcleo referente a setembro de 2019, encontramos uma informação sobre o início do seu atendimento individualizado com a professora fluente em Libras que foi sua professora no Grupamento III, de nome fictício Carina. O trecho diz: *“Em auxílio e reconhecendo também a sua língua materna, Lucas começou a ter atendimento individualizado com a professora Carina que trabalha com ele a Libras e a Língua Portuguesa, na nomeação de palavras e construção de frases nas duas línguas”*. Em consulta às fichas de relato de mediação / atendimento individualizado dessa professora encontramos nos registros uma riqueza de materiais e estratégias utilizadas, como: livros imagéticos, jogo de imagens com animais diversos, fantoches, jogo da memória, jogo de cores, jogo de cartas com imagens de objetos, frutas e comidas, comidinhas de brinquedo e dedoches. E como estratégias de atividades, a nomeação em LS e LP, criação e contação de histórias, brincadeiras da professora sinalizar e ele apontar a figura correspondente e vice-versa, construção de frases.



Fotografia 13. Atendimento individualizado do NAPNE

Nos relatos identificamos que Lucas gostava muito de histórias e o AEE aproveitou esse interesse. Inclusive, ele contou uma história para a sua turma: “ele estava muito animado. Fomos para o pomar com sua turma e chegado o momento Lucas ficou muito tímido, falou bem baixinho e fez alguns sinais para contar o enredo da história. As crianças gostaram do livro e participaram, ajudando Lucas a contá-lo” (Relato de dezembro de 2019). No último registro de atendimento do ano letivo de 2019, realizado já em 2020 por conta do calendário letivo, verificamos pontos positivos:

(...) estivemos na sala de leitura para ler alguns livros escolhidos por Lucas. Foi possível notar Lucas mais falante e, inclusive, com construções de frases mais completas: “Este livro é muito pesado”, “O brinco é da mamãe” (...), entre outras frases que ele falou ao longo do atendimento de maneira mais compreensível. (Relato de atendimento individualizado, janeiro de 2020)

A Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas também foi um auxílio na comunicação, mas com foco na construção da linguagem oral. No relatório individual do 2º semestre de 2019, observamos que inicialmente Lucas não desejava participar da oficina e seu pai foi convidado a ir participar um dia. No dia em que seu pai estava presente, percebeu-se “interagindo bastante com o pai vendo livros, manuseando fantoches e fazendo os gestos e a Libras”.

Outro elemento que apareceu em variados documentos foi a necessidade de um acompanhamento fonoaudiológico externo. Em ata de uma reunião do NAPNE de 2018, a família informou que “a neurologista indicou tratamento fonoaudiológico, mas ele não iniciou”. Na mesma reunião a escola se posicionou a respeito: “ressaltamos a importância do acompanhamento fonoaudiológico para o avanço em sua fala”. Em outra reunião, novembro de 2018, a professora sugeriu que “o acompanhamento fonoaudiológico seja iniciado o mais rápido possível”. Em 2019, Lucas foi avaliado pela fonoaudióloga educacional da escola que se comunica um pouco em Libras e averiguou que ele tinha “uma dificuldade na linguagem, tanto falada quanto em Libras, na formação de frases”. Após explicar sobre a triagem

fonoaudiológica realizada, a profissional o encaminhou para acompanhamento fonoaudiológico externo e entregou um relatório da avaliação. Até os últimos registros nos quais tivemos acesso não constavam informações que demonstrassem o início do tratamento. No entanto, os registros apontaram algumas características que justificam a dificuldade de iniciarem o acompanhamento e por entendermos que perpassam por elementos que constituem a construção identitária dos codas, optamos por dialogar a respeito na próxima categoria.

Vestígios de uma identidade coda

Nessa categoria reunimos alguns elementos que demonstravam vestígios culturais que podem fazer parte do processo de construção de uma identidade coda de Lucas. Aspectos que foram apresentados e discutidos anteriormente no capítulo 1 - *Quem são os codas?* e nos subcapítulos 3.1 - *Universo coda: questões de identidade* e 3.2 - *Universo coda: relações culturais e linguísticas*, nos quais discorreremos sobre pontos que podem fazer parte do processo identitário de um sujeito que vive entre as zonas fronteiriças de contato (QUADROS, 2007), surda e ouvinte.

Lucas tem dois irmãos também ouvintes, o que já constitui uma cultura familiar própria e que possibilita que desenvolvam aspectos identitários semelhantes. Na entrevista da Anamnese, os pais disseram que “os irmãos são bilíngues”, conforme apontou o registro do entrevistador. Além disso, na época Lucas estava convivendo com a avó que é ouvinte, segundo relato da ficha de observação do NAPNE de 2018. A família promove interações dele com outras crianças codas, o que pode possibilitar que ele se identifique ou encontre características em comum com essas crianças por ambos terem pais surdos ou inclusive irmãos codas. Na Anamnese no item sobre rotina havia a pergunta “Como a família aproveita os horários livres / de lazer?”, os pais citaram alguns lugares e “contato com crianças codas”. Bull (2005) destaca que pais surdos podem ajudar seus filhos ouvintes a encontrarem a sua identidade bicultural desde o início, proporcionando encontros com outros codas.

Identificamos em alguns registros comportamentos de Lucas que poderiam ter a ver com a sua cultura materna e paterna. Na avaliação individual de 2019, as professoras registraram: “Foi notado que o Lucas utiliza algumas ações, tais como ‘cutucar’ ou puxar o cabelo para chamar a atenção dos colegas”. Será que essa era uma forma de chamar os colegas para brincar? E na ficha relato de mediação de junho de 2019: “Lucas tem repetido um movimento de cutucar os colegas ou adultos”. A cultura surda é extremamente visual. Para que a comunicação aconteça os surdos precisam se olhar durante uma conversa. Quando o interlocutor não está

vendo, alguns surdos fazem movimentos de tocar o outro a fim de convidá-lo para uma conversa. Assim como complementa Strobel (2008), os surdos têm o costume de acenar ou tocam levemente para chamar alguém. Esse movimento pode fazer parte do contexto familiar de Lucas e ele aprendeu a chamar o outro desse modo, ao invés de utilizar o recurso oral. Na faixa etária de Lucas, as crianças estão construindo seus modos de interagir e o ato de puxar o cabelo, talvez ainda não tivesse sido entendido por ele como uma ação que poderia machucar o outro, mas uma forma de convidá-lo para uma brincadeira, por exemplo. Já em agosto começa-se a notar uma mudança nesse comportamento quando na ficha relato de mediação constou: “Seu comportamento de ficar cutucando as crianças e os adultos diminuiu”. Esse ato demonstra as relações que a criança coda estabelece entre as duas culturas, no biculturalismo.

Outro comportamento que teria a ver com a cultura visual que ele convive no qual evidencia o seu aspecto bicultural, foi o fato de encontrarmos em alguns registros o quanto ele era observador, como as professoras do grupamento IV relataram na ficha de avaliação individual: “Muito observador, quando percebe alguma ação negativa de algum colega, chama o adulto e aponta como forma de relatar o ocorrido”. Esse aspecto visual é apontado por Bezerra e Mateus (2017): quando a criança coda começa a ter os primeiros contatos com a língua dos pais, adquire um modelo de espaço visual muito mais aguçado, buscando detalhes pequenos em todos os objetos e, com isso, adquire características dos surdos no seu desenvolvimento psicossocial e perceptivo.

O bilinguismo bimodal – duas línguas em diferentes modalidades, uma de sinais e uma falada - também foi um aspecto encontrado em alguns documentos da escola. Coletamos na ata da reunião com a família de 2019 um relato em que a professora compartilhou que “ela e a outra professora conversaram com a turma sobre a língua do Lucas e da sua família, que o Lucas está construindo sua linguagem e pediu que as crianças o ajudem a falar”. Nessa mesma reunião, o pai relatou que “certo dia observou o bilinguismo em Lucas quando ele falou e fez um sinal, pois na maioria das vezes ele se comunicava apontando para o que desejava”. O pai também citou a pesquisadora Quadros, com a qual dialogamos nessa pesquisa (2003, 2004, 2007, 2009, 2014, 2015 e 2017), para explicar a teoria “de que os codas têm essa fase de apontar primeiramente e que agora Lucas está iniciando o processo de comunicação pelos sinais e pela língua oral”. Para Quadros (2009) o fato das Línguas de Sinais serem gestuais (e aparentemente mais óbvias em relação à apontação) não interfere na aquisição da linguagem, pois os mesmos efeitos observados na aquisição pronominal em crianças adquirindo línguas faladas são observados em crianças adquirindo Línguas de Sinais.

No relatório do segundo semestre de 2019 as professoras compartilharam um momento em que perceberam Lucas sinalizando e oralizando, apesar de não terem a fluência em Libras, demonstrando o seu bilinguismo:

Certo dia, estávamos no pátio e Lucas se aproximou de nós, fazendo contato visual e articulando uma fala que nos pareceu “xixi”. Perguntamos a ele se queria ir ao banheiro, porém observamos que ele também fazia um sinal com as mãos. Logo, recordando algumas aulas de Libras na Faculdade, (a professora) conseguiu compreender que ele além de verbalizar, estava sinalizando com as mãos que queria ir ao banheiro. (Relatório da Educação Infantil, 1º semestre, 2019)

Retomamos a questão da fonoaudiologia de um outro ponto de vista, para além do encaminhamento e que tem a ver com a cultura da família de algumas crianças codas, em que a língua dos pais é a Língua de Sinais. Logo nas primeiras reuniões de 2018, “os pais relataram sua preocupação que Lucas tenha acompanhamento fonoaudiológico com uma profissional que utilize Libras”. Essa criança tem como língua de herança a Libras e essa língua precisa ser respeitada e incentivada assim como a língua oral. Essa criança tem especificidades que perpassam pelo biculturalismo e bilinguismo. Além do mais, um profissional que saiba se comunicar por Libras também vai favorecer a comunicação com os pais, pois vai poder explicar na LS a conduta realizada e trocar estratégias com a família. Na reunião de 2019, logo após o encaminhamento fonoaudiológico, destacamos novamente a preocupação da família:

O pai compreende a importância do acompanhamento fonoaudiológico, mas se preocupa com profissionais que não entendem a importância da língua de sinais também e que a preocupação da família é em encontrar uma fonoaudióloga que respeite a língua de sinais, além da estimulação oral. A mãe falou da conduta de algumas fonoaudiólogas de dizer que a língua de sinais que atrapalha o desenvolvimento da língua oral e que irá procurar uma profissional que respeite a sua língua.

Essa perspectiva de uma língua atrapalhar a outra é errônea e há diversos estudos na área da linguística nos quais apontam que a aquisição de uma língua não atrasa o desenvolvimento da outra. A criança ouvinte que nasce de pais surdos adquire “naturalmente” a Língua de Sinais, de forma simultânea à Língua Portuguesa, que ouve desde o nascimento, ao ter contato com ouvintes e surdos, membros de sua família e demais pessoas que lidam com ela (KELMAN, 2005).

Nessa mesma reunião, a fonoaudióloga educacional após encaminhá-lo para atendimento externo “se disponibilizou a ajudar a família a encontrar uma fonoaudióloga que também se comunique em Libras”. O Decreto nº 5626 / 2005 em seu art. 3º destaca que “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e

dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Do tempo de implementação nos currículos das universidades para a formação dos profissionais, ainda existem poucos profissionais formados em fonoaudiologia que tiveram o ensino de Libras. Por isso a dificuldade de a família encontrar esse profissional.

Outro ponto que surgiu relaciona-se com o silêncio. Em diferentes relatos das professoras e da família houve indícios de que ele não gostava de silêncio. Na ficha individual de reunião, as professoras relataram: “Foi notado e relatado como o Lucas se comporta diante de situações em que se faz necessário silêncio e concentração”. Nessa reunião “a mãe informou que Lucas não gosta de silêncio”. Na ficha de observações foi registrado a fala da professora “ele não consegue deixar o silêncio, quando a turma está em silêncio ele faz sons e fala sem parar”. Essa questão é explicada no relatório do 1º semestre de 2019:

(...) era um desafio para Lucas os momentos que exigiam mais concentração, calma e tranquilidade, e se fazia necessário um “quase silêncio” - como filmes e apresentações teatrais, por exemplo. Observamos que, nestas horas, Lucas apresentava um comportamento agitado, seguido de alguns gritos, parecendo que a redução do ruído o incomodava de alguma forma.

Por que pareceu tão estranho uma criança nessa faixa etária “não gostar de silêncio”? Será que com esse fato ele queria nos dizer que a família dele faz parte de uma cultura que não é silenciosa ao contrário do que muitas pessoas pensam? Esse ponto nos remete a crítica de Napier (2009) ao associarem os surdos a uma cultura silenciosa. Conforme apontado na revisão bibliográfica, como filha ouvinte de pais surdos, Napier (2009) ressalta o quanto a sua casa era cheia de barulhos, com volume da televisão alto “e a família batendo no chão ou mesas para chamar a atenção!” Na próxima e última categoria vamos trazer elementos do interesse de Lucas por sons encontrados nos documentos, que podem nos mostrar vestígios de uma identidade musical em construção.

Vestígios de uma identidade musical

Optamos por incluir essa categoria por verificar, em diversos registros, um interesse por sons em Lucas desde a sua chegada na escola e que foi se ampliando para um encantamento por músicas e instrumentos musicais. Se esse fascínio na musicalidade continuar sendo ampliado, poderá vir a se tornar parte da identidade de Lucas, uma identidade musical (MACDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2002).

Os primeiros vestígios que surgiram foram ainda em 2018. Em sua ficha individual do NAPNE de 2018 foi descrito que “demonstra interesse por sons agudos e se diverte com os

sons”. Na ata da reunião de 2018 constou o registro dos movimentos de quando ele chegou na escola de se descobrir em meio a sons diferentes, ações que também foram percebidas em casa:

Lucas gosta de sons, música e barulhos agudos, quando ele descobre um som ele fica batendo no som por um tempo e demonstra alegria com esse movimento. A família também observou esse movimento como bater com a colher e os pais irão auxiliar Lucas com os sons, oferecendo materiais que ele possa brincar. A escola não impede esse movimento, pois observa a importância para ele dessa descoberta dos sons.

Para Brito (2018) vivenciar musicalidade está ligado a experiência de diálogo psicológico e fisiológico estabelecido entre homem e música na percepção iniciada pela percepção das vibrações no corpo. Lucas estava experienciando essa musicalidade, essas vibrações em seu corpo. Esta exploração por sons em diferentes intensidades e de modos variados no ano em que chegou na escola vem bem explicitado no relatório individual de 2018:

No conjunto de materiais para brincar com massinha, temos algumas forminhas de empada de alumínio. Certa vez, enquanto brincava, Lucas bateu com uma forminha na mesa e, ao perceber o som que sua ação provocou, ele começou a dar muitas risadas engraçadas e não parava de fazer o mesmo movimento, ora devagar, ora de maneira acelerada. Lucas demonstrou que sons agudos o agrada de algum modo. Em outra ocasião, percebeu o som que outra criança fazia, utilizando a frigideira que fica na cozinha de brinquedo da sala e uma colher de pau. Logo Lucas se aproximou de seu amigo e começou a gargalhar. Momentos depois, lá estava ele, repetindo o movimento que viu a criança fazer para produzir o mesmo som. (Relatório da Educação Infantil, 1º trimestre, 2018)

Aos poucos o seu interesse por sons foi se ampliando para as músicas conforme apontou o relatório do 3º trimestre de 2018:

Seu gosto por música e sons foi algo marcante ao longo do ano. Lucas gostava de reproduzir os sons que descobria ao bater alguns objetos e se divertia nesse movimento. Quando colocávamos alguma música no rádio ou no projetor, Lucas se animava e começava a dançar e a cantar, em especial as músicas de Glorinha e Renato. Com esses cliques, ele reproduzia as letras e coreografias com muita propriedade e animação.

Os efeitos que a música pode produzir no ser humano estão tanto no plano psicológico individual quanto no plano da sociabilidade, convivência e participação, ou seja, vivenciar a música é algo que está relacionado à sensibilidade com o mundo e com as experiências sociais e individuais do sujeito (BRITO, 2018). Em 2019, houve relatos que também expressaram esse interesse sendo ampliado para diferentes recursos além de promover mais interações. Destacamos dois trechos do relatório do 1º semestre e um trecho do 2º semestre:

Nas propostas de contação de histórias, notamos que Lucas demonstrava um forte interesse pelas histórias contadas em áudios. Sempre que realizávamos esta ação, Lucas chegava bem perto do aparelho de som e permanecia em silêncio, totalmente absorto ao enredo que estava sendo oferecido. (Relatório da Educação Infantil, 1º semestre, 2019)

Também demonstrava gostar de brincadeiras envolvendo música e foi comum encontrar Lucas brincando e explorando os instrumentos musicais da sala. Certa vez, Lucas levou alguns desses instrumentos para o solário e, bastou alguns minutos de

interação com os colegas que lá estavam para criarem uma nova brincadeira. Solicitaram palco e música na caixa de som para que pudessem fazer uma apresentação musical linda, com muitos gestos, danças e diversão. (Relatório da Educação Infantil, 1º semestre, 2019)

Ao longo do semestre, notamos grande interesse de Lucas por atividades envolvendo música e sempre que ligávamos a caixinha de som da sala, ele costumava ir para frente do espelho cantar a canção enquanto observava atentamente seus movimentos refletidos. Nesses momentos, Lucas experimentava ouvir o som da sua própria voz enquanto sentia o balançar de seu corpo, a partir das vibrações sonoras que lhe eram familiares e prazerosas. (Relatório da Educação Infantil, 2º semestre, 2019)

Estas sonoridades e expressões corporais musicais foram muito presentes nos diversos tipos de documentos analisados. No portfólio digital de Educação Musical de 2018, Lucas surgiu em uma cena expressando muita alegria em participar de uma brincadeira cantada com instrumentos musicais, pulando e tocando um instrumento. No portfólio da Educação Infantil, ele apareceu em uma fotografia junto ao professor de música que tocava o violão, em brincadeiras musicais com a turma e assistindo atentamente um vídeo musical. No portfólio de Educação Musical de 2019, Lucas esteve em fotografias e vídeos explorando os instrumentos musicais e participando das propostas com intensidade.

Na ficha de observações do NAPNE de 2019, a família demonstrou novamente que esse interesse era percebido também em casa, ao afirmarem que “observa que ele gosta de músicas”. Há um registro da professora do AEE na ficha de relato de mediação / atendimento individualizado de dezembro de 2019 que demonstrou a sua animação em uma atividade musical da escola:

Acompanhei Lucas na apresentação das canções do CREIR da equipe de educação musical no Teatro Bernardo de Vasconcelos. Lucas participou com animação e interesse, cantando as músicas e interagindo com as demais crianças.

Na análise destes documentos percebe-se o quanto a escola atuou no sentido de potencializar este encantamento e essa exploração sonora de Lucas. No contexto da Educação Infantil foram citados diversos recursos como objetos, músicas, clipes musicais, caixinhas de som, instrumentos musicais, contação de histórias em áudio. O fato da Educação Infantil do CREIR ter os encontros de Educação Musical também contribuiu para que Lucas tivesse diferentes vivências musicais, conforme apontado em alguns trechos dos relatórios:

Cantamos músicas do cancioneiro popular, cantigas de roda, sambas, baiões e cirandas, tão distantes das programações das televisões e rádios de hoje em dia. Procuramos tocar e explorar os diferentes instrumentos que existem na sala de música, com seus diferentes formatos, tamanhos e timbres, que tanto encantam as crianças. Para aguçar a percepção das crianças, fizemos brincadeiras de adivinhar, apenas pelo som, qual era a sua fonte sonora. (Relatório de Educação Musical, 1º trimestre, 2018)

Em meio aos personagens da nossa cultura popular e bichinhos dorminhocos, a Turma 31 cantou, dançou e tocou nos encontros de música durante este ano. Experimentando sons, conhecendo novas canções e interagindo com os colegas, as crianças fizeram

música com muita diversão. (...) A brincadeira "Olha Quem Vem Lá!" envolveu muito as crianças. Tocando a clava, cantando, brincando de Saci, Curupira e Mula-sem-cabeça, todos se divertiram muito! (Relatório de Educação Musical, 3º trimestre, 2018)

Neste semestre Lucas vivenciou uma variedade de experiências musicais, dentre elas momentos de cantoria de canções da cultura tradicional brasileira, apreciação e canto de músicas de cultura africana e indígena, brincadeiras cantadas, diálogos sonoros, escuta do ambiente sonoro, atividades musicais no Pomar, apreciação de música erudita ao vivo, construção de chocalhos, prática instrumental e criação de efeitos sonoros com o uso do aplicativo *voice changer* a partir de sons assustadores feitos pelas crianças. (Relatório de Educação Musical, 2º semestre, 2019)

Brito (2018) destaca que proporcionar a vivência da música de maneira significativa é ter a responsabilidade de permitir que esta seja vivenciada a partir das singularidades de apreensão de cada sujeito. Nessa escola, a criança coda pôde experienciar diferentes percepções sonoras, envolvendo músicas, instrumentos musicais e sons.

Macdonald, Hargreaves e Miell (2011) discutem que a formação das identidades musicais das pessoas relaciona-se com o seu desenvolvimento musical. Desse modo, as identidades musicais afetam o desenvolvimento musical assim como o desenvolvimento de habilidades musicais específicas também pode influenciar no desenvolvimento de identidades musicais (MACDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2011). Os autores também apontam que os processos psicológicos que envolvem o desenvolvimento nos aspectos técnicos da musicalidade influenciam nas identidades musicais.

Em vista disso, considerando os pressupostos de Hall (2001) a respeito da múltiplas identidades, não podemos afirmar que essa será uma das identidades desse filho ouvinte de pais surdos, mas trouxemos alguns elementos que podem contribuir para esse processo de construção identitária. A seguir, discutiremos os resultados provenientes dos dados construídos nas observações de campo e interpretação dos registros do diário de campo.

2. Adentrando o universo coda: diante dos olhos e das falas

A observação participante possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional (Altino José Martins Filho & Maria Carmem Silveira Barbosa, 2010).

A segunda estratégia investigativa utilizada nessa pesquisa foi a observação participante e semiestruturada. A construção dos dados foi realizada e compilada em registros escritos de observação nos seguintes espaços e ambientes: Educação Física (áreas externas, pátio, complexo esportivo de Realengo); sala da Informática Educativa (Informática e AEE); áreas

externas; sala da turma. No decorrer do caminho surgiu um novo ambiente de observação: a festa de aniversário de Lucas.

Por meio da análise e interpretação dos dados contidos na observação de campo, buscamos elementos presentes diante dos olhos e das falas que demonstrassem como são as ações dos professores em torno da cultura surda, as interações da criança com outras crianças e adultos, a sua linguagem, o bilinguismo, o biculturalismo e a interação familiar.

A partir da interpretação dos dados do conteúdo observado, alguns elementos foram reunidos dando origem às seguintes categorias de análise: **a) Direitos linguísticos; b) Interações e linguagens; c) Ambiente naturalístico**. Discutiremos os conteúdos das mensagens em cada uma dessas categorias.

Direitos linguísticos

Na reunião de responsáveis do dia 26/03/2019 a família reclamou porque só tinha uma intérprete há mais de 3 horas. (Diário de campo, 26/03/19)

Iniciamos essa categoria com um trecho destacado do diário de campo do início das observações, o qual demonstra que questões que envolvem os direitos linguísticos e a falta de TILSP também surgiram nessa estratégia investigativa. Destacamos que os trechos entre aspas, são os registros do diário de campo.

Em todo início do ano letivo, os professores das turmas promovem reuniões para os responsáveis a fim de se apresentarem e conhecerem os pais, essas reuniões são antes da chegada das crianças. Geralmente, essas reuniões são longas, pois há uma apresentação da proposta da escola e da turma, há dinâmicas para que os professores comecem a conhecer as crianças e suas famílias, os pais tiram dúvidas e fazem combinados de materiais e propostas para o ano letivo. A reunião deste ano não foi diferente; entre apresentações, dúvidas e combinados o encontro durou aproximadamente 3,5 horas. Conforme solicitado pela coordenação do NAPNE, havia a presença de uma TILSP que atuou durante toda a reunião. Quando a reunião já durava três horas, a mãe surda reclamou com as professoras por só ter uma intérprete e ela estar atuando sem intervalo por todo esse tempo. As professoras demonstraram surpresa e ficaram sem entender o que estava acontecendo. Ao final da reunião, uma delas veio conversar comigo e expliquei sobre a prática do revezamento.

O correto seria que nos eventos e nas reuniões fossem designados no mínimo dois TILSP para que pudessem revezar e trabalhar em equipe, mas com a falta de intérpretes no Colégio, quando se consegue, vai somente um. Essa situação também tem acontecido em escolas do Ensino Fundamental, principalmente no primeiro segmento onde hajam alunos surdos

incluídos, como apontam Antonio, Mota e Kelman (2015), o que se vê, é um único intérprete designado para cada sala de aula. A normativa NR17–Ergonomia que “visa estabelecer parâmetros que permitam a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente” (17.1.) informa que “nas atividades que exijam sobrecarga muscular estática ou dinâmica do pescoço, ombros, dorso e membros superiores e inferiores, devem ser incluídas pausas para descanso” (17.6.3.). A norma não é específica para os TILSP, mas cabe devido às condições de trabalho citadas e nesse caso o “intervalo ocorre quando os intérpretes atuam em equipe e realizam o revezamento na produção da interpretação a cada 20 minutos” (NOGUEIRA, 2016). O autor ressalta a importância deste trabalho em equipe para auxiliar no revezamento e na produção do discurso:

Assim, entendemos, de forma geral, que a presença de uma equipe conta com no mínimo duas pessoas, que atuam em conjunto, a fim de que exista o revezamento na produção da interpretação, pois sabemos que a interpretação quando realizada por longos períodos, torna-se física e mentalmente exaustiva. Além de contribuir para evitar o cansaço físico, existe a possibilidade de ter o auxílio desse colega, qualificando o processo interpretativo, apoiando a produção do discurso. (NOGUEIRA, 2016, p.85-86)

Após essa reunião, houve uma série de questões que aconteceram com a equipe de TILSP do Colégio como licenças médicas, licença estudo e rescisão de contrato, e a escola passou a ter somente três intérpretes para entender aos alunos e famílias surdas. Em agosto com a proximidade de uma nova reunião, a responsável pelo setor “informou a situação precária de interpretes, devido a licenças e desistências” chegando a avisar que provavelmente não teria o TILSP na reunião. Destacamos que é um direito da família ter um intérprete fornecido pela escola. Conforme citado no Decreto Nº 5.626. em seu Art. 26 “O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Depois, a família não pôde comparecer a essa reunião e desde então ocorreram diversas tentativas sem sucesso de marcar uma reunião individual no SOEP para que o NAPNE e as professoras pudessem conversar com a família. Em diário de campo de outubro foi registrado: “continuamos com dificuldade em marcar a reunião com a família devido à falta de intérpretes”. Diante de tantas dificuldades, a reunião só aconteceu em novembro com a presença da família, uma professora, a coordenadora do NAPNE e a fonoaudióloga educacional.

Como a escola não tinha como se comunicar com a família via telefone institucional em casos de urgência, a troca de informações passou a ser feita via aplicativo de mensagens. Esse recurso possibilitou que o contato fosse direto com os pais surdos, não sendo necessário um mediador linguístico ao telefone. Esse avanço na tecnologia da informação e comunicação é expresso por Perlin (2003), para quem são visíveis as transformações que se processam na vida dos surdos com as novas tecnologias, como centrais telefônicas, celulares digitais, porteiros luminosos. São facilidades para a vida dos surdos, que constituem novos jeitos de ser surdo, seu modo de comprar, olhar, comunicar, escolher, socializar.

No entanto, em um dia de observação na turma em outubro, as professoras relataram a dificuldade de comunicação com a família via agenda escolar de Lucas, por “falta de retorno ou ciência dos bilhetes enviados”. Mais tarde, em conversa com um dos TILSP, ele falou o quanto “o relatório do ano passado gravado em Libras foi positivo” e combinamos de gravar os bilhetes da escola em Libras e enviar via aplicativo de mensagens, respeitando os direitos linguísticos da família. Desse modo, os bilhetes eram enviados escritos para o intérprete, ele interpretava, retornava em vídeo e a escola enviava para a família.



Figura 9: Recorte do vídeo da interpretação de um bilhete pelo TILSP
(Fonte: Arquivo NAPNE)

Depois disso e de alguns esclarecimentos a respeito da agenda na reunião de novembro, “as professoras vieram comunicar alegres que a família começou a se comunicar via agenda, deram ciência e responderam um bilhete”. E assim, finalizamos essa categoria com uma reflexão de Perlin (2003, p.79) que coaduna com a mudança na escola em relação aos bilhetes:

Com a utilização da língua de sinais os surdos repetem nesta nova oportunidade no direito de usuários da mesma e as diferenças entre surdos e ouvintes acontecem numa situação na qual ambos são usuários de línguas diferentes. Os novos rumos educacionais que se apresentam inclusive promovem outras frentes de atuação.

Interações e linguagens

Por vezes a sua comunicação era para além da linguagem oral, era pelo corpo. (Diário de campo, junho de 2019)

Escolhemos esse trecho do diário de campo para ilustrar o objetivo dessa categoria de reunir todas as linguagens observadas no Lucas. Nesse período de observação, registramos diversos modos de Lucas interagir com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Modos que por vezes eram mediados por seu corpo, suas expressões faciais, sua aproximação de outras crianças. Nessas diferentes linguagens, vimos o Lucas se comunicando de diversas formas com o ambiente, com os adultos e com as crianças à sua volta. Linguagens constituídas de olhares, oralização, sinalização, gestos, sonoridades, movimentos corporais e muitos sorrisos. Alguns dos pontos observados se assemelham aos descritos na análise documental.

A respeito da Língua de Sinais, durante os nossos encontros não foi observada o uso da língua sinalizada com os professores ou crianças da escola. Nos encontros de Informática Educativa, na maioria das vezes Lucas se sentava sozinho inicialmente e abria um jogo da memória de animais. Geralmente ele abria as cartas aleatoriamente, mas quando começava a acertar algumas combinações, escolhia as peças antes de abrir. Nesses momentos, enquanto observadora participante aproveitava o seu interesse pelos animais para estimulá-lo a falar o nome deles na Língua Portuguesa e em Libras. Ele nomeava todos os animais oralmente “com uma entonação na pronúncia das palavras que facilita a compreensão do que ele está dizendo, mas não necessariamente ele fala da maneira correta”. A sua fala em alguns momentos não era compreensível. Na Libras, foi utilizado um aplicativo do celular *Hand Talk*⁴¹ e, quando o animal aparecia, o sinal era feito. Poucas vezes ele repetiu o sinal, “ele me olhava, sorria, mas não repetia. Parecia que ele estava me dizendo que sabia que eu desconhecia a Libras.”

Em um outro dia, mas nesse mesmo cenário com o aplicativo *Hand Talk*, foi percebido o interesse de outras crianças na Língua de Sinais. Em diário de campo: “A movimentação chamou a atenção de outras crianças, que se aproximavam, me pediam para fazer os sinais e repetiam comigo”. As crianças repetiam os sinais facilmente e sorriam ao fazer os movimentos com as mãos. A aprendizagem em Libras desde a Educação Infantil poderia favorecer maiores interações comunicativas entre surdos e ouvintes. Destacamos um trecho de alguns autores que destacam a importância do ensino da Libras:

⁴¹ “Liderada por um simpático intérprete 3D, o Hugo, o aplicativo Hand Talk faz a tradução automática de texto e voz para Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Fonte: Google Play. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.handtalk&hl=pt_BR> Acesso em: fev. 2020.

Assim, em nossa pesquisa indagamos quanto o ensino da Libras poderia favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes. Justificamos que a inserção desse ensino permitiria à criança surda multiplicar o número de interlocutores, passando a ter acesso a trocas linguísticas efetivas com seus pares, enquanto para as crianças ouvintes um novo mundo pode se descortinar, dando-lhes o acesso a um universo cultural até então desconhecido, além de um trabalho corporal diferenciado do existente nesse ensino. Isso significa que com esse ensino as crianças podem se interessar por uma linguagem que emprega recursos como movimento e expressões corporais e faciais, pois estas crianças se encontram em fase de descoberta do mundo e de como podem nele se situar e sobre ele agir. (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 505-506)

Além de poder promover mais interações linguísticas entre surdos e ouvintes, há estudos que dialogam sobre os benefícios da aprendizagem em Libras para crianças pequenas, independente da sua condição auditiva. Marques, Barroco e Silva (2013) corroboram que promove o desenvolvimento psicomotor e o uso dessa língua é capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tanto em sujeitos surdos quanto ouvintes.

Em agosto de 2019, se iniciou a Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas. Os encontros eram toda segunda-feira após o horário da saída, no caso do turno de Lucas. Apesar da família ter autorizado a sua participação, nas “três primeiras semanas da oficina Lucas se recusou a participar”. Ele chorava, tremia, chegava a se aproximar da porta, mas se recusava a entrar na sala, por mais que as professoras e a fonoaudióloga educacional conversassem e tentassem explicar, ele demonstrava muito nervosismo com a situação. Em uma quarta-feira entre a segunda e terceira semana de ausência na oficina, Lucas “caiu e bateu com a cabeça fazendo um galo. A mãe veio buscá-lo e se comunicou com ele em Libras. Não foi possível perceber se ele compreendeu a comunicação porque ele não respondeu nada e não fez nenhum sinal com a cabeça”. Até esse dia continuávamos sem ter visto o Lucas se comunicando em Libras.

E então chegou o dia tão esperado...

Em contato com a família, o pai se disponibilizou a ir a escola ajudar o Lucas a entrar na oficina e entender o que estava acontecendo. No dia 02/09 o pai foi, Lucas ficou nervoso quando chegou na porta e seu coração batia mais forte. O pai conversou em Libras e mostramos um livro de animais que o atraiu para entrar na sala. Tinha cantinhos de jogos, livros e fantoches. Lucas foi para os livros e começou a contar as histórias junto com seu pai em Libras. Foi a primeira vez que vi Lucas sinalizando. Seu pai falou para a fonoaudióloga que estava presente e entende um pouco Libras, que ele ainda não faz os sinais corretamente, mas tenta se comunicar. Há vídeos desse dia. Lucas brincou com os livros e os fantoches e ficou bem. (Diário de campo, 02/09/19)

Esse foi um grande dia de observação. Foi uma riqueza enorme ver o Lucas e seu pai se comunicando em Libras, manuseando os livros e fantoches, sinalizando os elementos que surgiam nos livros, nomeando em Libras as cores e as características dos personagens. O registro deste dia foi gravado em vídeo para posterior análise e observações no diário de campo.

Neste dia Lucas entrou receoso, mas depois ficou bem à vontade e, com a presença do pai, utilizava a Língua de Sinais e a língua oral alternadamente diante do seu interlocutor. Esse resultado se assemelhou ao de Gurjão (2013) que verificou em uma criança de três anos que ela usava determinada língua de acordo com o seu interlocutor. Aqui nos pareceu acontecer o fenômeno *code-switching*, quando há a alternância de uma língua para outra (QUADROS; SOUSA, 2012). Porém, será preciso um estudo mais aprofundado na área de linguística para confirmar se Lucas estava fazendo esse fenômeno.

Outro ponto observado foi quando Lucas estava com o contato visual nos fantoches. Seu pai passava a mão em sua frente, tocava em seu ombro levemente ou o chamava oralizando a sílaba final do seu segundo nome para voltar a sua atenção ao que ele mostrava e comunicava. Em um determinado momento, Lucas se distraiu com os fantoches e mesmo com os toques não atendia ao pai.

A fonoaudióloga o chama oralmente “Lucas papai falando com você”. Eu o chamo pelo nome, ele me olha e aponto para o seu pai, ele retorna a atenção ao pai. O pai sinaliza pra gente que ele se distraiu com os fantoches. Então ele pega um fantoche e começa a falar oralmente baixinho, mas não é possível compreender muitas palavras, algumas foram “mamãe”, “bebê”. A fonoaudióloga e eu entramos na interação com os fantoches e ele brinca conosco e sorri. (Diário de campo, 02/09/19)

O pai observou por uns minutos a nossa interação e logo Lucas se virou para ele com um fantoche interagindo. Seu pai chamou sua atenção e ele compreendeu e atendeu ao pedido:

Na intensidade da brincadeira, ele começa a fazer movimentos bruscos como se os fantoches estivessem brigando, o pai chama a sua atenção sinalizando para ele fazer carinho. Ele volta a interagir com a fonoaudióloga brincando com os personagens. (Registro em vídeo, 02/09/19).

Esse episódio nos recordou os resultados da dissertação de Pereira (2013) a respeito dos familiares ouvintes se sentirem inseguros em relação à capacidade de seus parentes surdos serem bons pais, enfatizando a presença constante dos avós (ouvintes) na educação dos netos. Apesar de frequente, consideramos uma concepção totalmente errônea, pois a surdez nada tem a ver com a forma de educar ou ainda, não há motivos ou relação para o pai e/ou mãe surdos serem menos capacitados para educar e ensinar seus filhos.

Durante todos esses episódios na oficina, as outras duas crianças que estavam presentes brincavam com as outras professoras em uma mesa com jogos. Convidei-as para brincarem nos fantoches com o Lucas, “uma menina se aproxima, brinca um pouco, mas ele não interage com ela. Lucas retorna a manusear os livros, sinaliza os animais, faz sons e parece cantar músicas”. Uma das professoras lembrou de uma música infantil que aprendeu em Libras quando tinha um aluno surdo e começou a cantar oralmente e sinalizando. Percebe-se o quanto o pai se mostrou atento e disposto a ensinar os sinais.

Lucas observa e em uma parte que ela não sabia sinalizar o sol, o pai percebeu que ela estava com dificuldade e ensinou o sinal de sol. A professora fez errado, ele corrigiu algumas vezes e ela acertou prosseguindo com a música. (Registro em vídeo, 02/09/19)

Continuando as observações de Lucas na oficina, ele “pega um livro e começa a contar a história oralmente pra mim”. Enquanto isso, o pai e a fonoaudióloga conversavam um pouco sobre Lucas e o pai contou que ele estava aprendendo os sinais ainda. Como a fonoaudióloga conhecia alguns sinais, às vezes, o pai oralizava uma palavra para ela entender. Após a conversa, a fonoaudióloga nos comunicou que, segundo o pai, Lucas fazia a Libras como se estivesse balbuciando, de uma forma mais simples. Assim como acontece no processo de início da fala para ouvintes. Para exemplificar, o pai mostrou como era o sinal de elefante e como ele fazia. Também sinalizou como o irmão fazia o sinal de água antes e como já o sinalizava corretamente. Quadros (2009) dialoga que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas e que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam. Nesse caso, a criança ouvinte filha de pais surdos se desenvolve linguisticamente nesse mesmo processo.

Logo após, foi possível notar o quanto Lucas foi demonstrando estar mais a vontade no ambiente:

Lucas foi para a mesa que tinha os jogos e começou a brincar com as professoras e crianças, deixando o pai nos fantoches. O jogo era de encaixe dos animais e seus filhotes. Lucas percebe que está faltando a peça da ovelha. A professora pergunta: “onde está a ovelha?” Ele aponta para uma criança e a professora diz: “fala com ela, pede para ela a ovelha”. Ele vai até a criança e fala com ela algumas palavras, aponta dizendo “ovelha” e pega a peça de volta. (Registro em vídeo, 02/09/19)

Nesse relato de Lucas brincando com um jogo de encaixe, percebendo a ausência de um dos animais e se utilizando da linguagem para se expressar para a outra criança é possível notar o conceito de Vigotski da Zona de Desenvolvimento Iminente, no qual a brincadeira e o desenvolvimento estão relacionados. Como Vigotski (2008) aponta, na brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. É por meio das brincadeiras que as crianças aprendem.

Nesta visita do pai e ambientação do Lucas na oficina, foi observado o quanto ele conversava bastante em Libras com o pai, demonstrando que eles já tinham uma comunicação estabelecida. Percebemos que esse dia, além de abrir as portas para a sua participação na oficina, também abriu as portas para a sua comunicação em Libras na escola. Na semana seguinte ele começou a ter o atendimento individualizado com a professora Carina, fluente em Libras. Então a convidamos para que participasse com ele da oficina.

Carina foi para ajudar o Lucas a entrar. Seu pai não estava e ele não queria entrar no início. Carina ficou com ele conversando em Libras e português e ele não queria entrar. Entreguei um livro para ele mostrar a Carina e depois ela pediu para ele levar o livro na sala, que foi a deixa para que ele ficasse. Ele mostrou o livro e depois participou das atividades com a mediação da Carina. A atividade era de adivinhar os sons. Lucas colocava a venda, ouvia o som e dizia o nome do animal. Sua fala ainda não é correta, mas pelo modo de falar compreendemos o animal que ele falava. Lucas acertou a maioria dos animais e ficou bem até o final da oficina. (Diário de campo, 09/09/19)

Na semana seguinte ele “entrou super bem na oficina, não ficou nervoso” e foi para a sala assim que foi chamado. “Participou e falava o nome dos animais baixo, mas corretamente”. Desde então, ele ficou “mais participativo na oficina, mas ficava pouco tempo”. Devido a questões do transporte escolar, Lucas só permanecia na oficina de 11h45 às 12h10, saindo 20 minutos antes do término. Desse modo, nas atividades propostas, Lucas sempre era o primeiro para garantir que ele participasse de algo antes que fosse embora. Ele compreendia as propostas e “falava baixinho, mas falava”. Não foi observado ele falando diretamente com as crianças em Língua de Sinais ou língua oral. Nos momentos de interação ele só observava ou ria nas brincadeiras, demonstrando suas outras linguagens.

Primeiro AEE da Carina com o Lucas. Ele foi bem com ela para a sala de informática. Jogaram o jogo “de olho no bicho” e falaram os animais nas duas línguas. (Diário de campo, 24/09/19)

Nos atendimentos individualizados com a professora do AEE, ele demonstrava gostar de ir para a sala de informática, onde faziam as atividades. Chegando lá, ele já ia para o armário escolher um jogo ou materiais como fantoches, dedoches. Carina aproveitava o que ele tinha escolhido e pedia para ele nomear os objetos na Língua Portuguesa e na Libras. Ele nomeava fazendo a alternância das línguas, que conforme já descrito anteriormente, nos pareceu ser o *code-switching*. Nesse tempo de observação não foi possível se aprofundar no fenômeno de alternância das línguas em Lucas, se ele tem consciência dessa alternância ou se faz porque está em processo de construção da linguagem.

Por vezes com os dedoches, “quando ele falava oralmente e não era compreendido pela professora, usava como recurso os gestos”. Para Marques, Barroco e Silva (2013) embora os gestos, cotidianamente empregados por usuários de línguas orais, não correspondam a sinônimos dos sinais existentes nas Línguas de Sinais, eles já estão presentes na vida da criança pequena e servem de base para a aquisição de sinais.

Os gestos que Lucas utilizava para se comunicar, algumas vezes vinham acompanhados ou eram substituídos por olhares ou aproximação de algo. Foram observadas algumas cenas em que ele se aproximava de outras crianças em grupo nas áreas externas, demonstrando que queria brincar com elas, mas não dizia a elas o que desejava, sendo preciso o incentivo dos adultos

para se comunicar. Assim como foi citado no episódio acima quando ele queria a ovelha que estava com outra criança na oficina. No final do ano registramos a seguinte notação:

Ainda observo Lucas se comunicando pouco com as outras crianças. Hoje ele queria jogar com outra criança, e ficou apontando. Eu estimei ele a falar: “ ‘Fulano’, posso jogar com você? ” Lucas repetiu a frase, a criança aceitou e ele se sentou ao lado dela. (Diário de campo, 18/11/19)

Lacerda (2006) afirma que a família se torna o espaço social privilegiado para o desenvolvimento da linguagem da criança, as diferentes posturas que os pais venham a ter frente ao relato de seus filhos influenciarão quantitativa e qualitativamente as futuras narrativas produzidas pelas crianças. Consideramos fundamental que as crianças sejam estimuladas desde bem pequenas em seu ambiente familiar e que a escola também possa ter esse estímulo. Nos relatos citados nota-se o quanto as professoras incentivavam a linguagem de Lucas.

Em relação a linguagem oral, aos poucos foi sendo notável o seu avanço na fala e construção de frases. Em um dia de Educação Física no mês de novembro ele me perguntou: "Pode tirar?", referindo-se a querer tirar seu tênis para brincar descalço como as outras crianças no gramado. Certo dia a professora me chamou e disse: "Lucas falou uma frase completa: 'posso beber água?'" Ela chamou atenção para o fato dele falar a frase inteira, mesmo trocando alguns fonemas.

Nesse movimento de interações e diferentes linguagens também percebemos aspectos da cultura surda assim como apareceram na análise documental. Durante uma roda de conversa na turma em setembro de 2019, enquanto a professora fazia o planejamento com as crianças, "Lucas ficou cutucando a professora na roda". Isso nos remete ao que comentamos anteriormente a respeito do modo como alguns surdos chamam a atenção visual das pessoas. E conforme trouxemos no relato acima do pai chamando a sua atenção para o que ele comunicava durante a oficina.

Foram observados outros investimentos da escola na sua língua de herança.

Como aprendi alguns sinais em Libras, quando é possível faço alguns sinais com ele, como por exemplo quando estávamos indo a uma atividade no Complexo e Lucas mexeu em uma árvore. Eu disse árvore e fiz o sinal em Libras, Lucas sorriu e repetiu o sinal. Tenho percebido ele mais à vontade para fazer a Libras na escola. (Diário de campo, 30/09/19)

Constatamos que Lucas poderia ainda não estar vendo a escola como um lugar em que ele poderia usar a sua língua de herança, já que todos são ouvintes e se comunicam pela língua oral, apesar dos investimentos iniciais na Língua de Sinais na sua chegada. A partir do momento em que se começou a investir mais na Libras, como na participação do pai na oficina, o início dos atendimentos individualizados e outras situações que relataremos a seguir, começamos a ver a sua língua de herança se tornando mais natural em seu ambiente escolar.

Em outro dia na roda de conversa da turma, as crianças estavam todas falando ao mesmo tempo na hora do planejamento. No mesmo instante, a professora “levantou o seu braço com o punho fechado, as crianças repetiram o movimento e começaram a participar do planejamento do dia”. Pelo contexto, o movimento pareceu ser um código combinado com as crianças para elas fazerem silêncio ou prestarem atenção na roda. Nesse episódio, a professora mostrou outras formas de se comunicar para além das palavras, utilizando o recurso visual como principal meio, valorizando assim a cultura familiar de Lucas, uma cultura que é extremamente visual.



Fotografia 14: Professora utilizando o recurso visual como comunicação

No mês de novembro, os pais de Lucas foram convidados para fazer uma contação de história em Libras para as crianças da turma. Nessa contação estavam presentes além das professoras, a fonoaudióloga educacional e uma das professoras que foi da turma de Lucas no grupamento III. A contação de história foi gravada para uma análise mais minuciosa do conteúdo.

Os pais começaram a contar a história repetindo os sinais várias vezes a fim de facilitar a compreensão das crianças. Logo, as crianças começaram a repetir alguns sinais e adivinharam o título da história oralizando “Tatu bola”. No início Lucas, que estava sentado entre os pais, repetia os sinais junto com eles ensinando as crianças. Durante a história, a família sinalizava e utilizava outros recursos para as crianças entenderem como movimentos corporais se levantando, pulando, se movimentando como uma pipa no ar e o pai oralizou algumas palavras como “tatu”, “balão”. As professoras repetiam os sinais que a família ensinava, aprendendo e incentivando as crianças a sinalizarem também. As crianças ficavam atentas a contação, por vezes, perguntavam às professoras: “ele está triste?” “ele quer dormir?” contextualizando o que a família sinalizava com as imagens do livro. Em alguns momentos, quando os pais viravam a página do livro, era Lucas que sinalizava para as crianças. Em grande parte da história as crianças repetiam as sinalizações e falavam o que estavam entendendo interagindo umas com as outras. A professora e a fonoaudióloga que sabem Libras falavam com as crianças quando elas pareciam não entender, mas elas demonstraram compreender bem a história. Com os movimentos, em uma parte da história Lucas acabou ficando de costas e logo a mãe o acomodou na cadeira de modo que ele pudesse visualizar a contação. Ao final, as crianças aplaudiram em Libras. (Registro em vídeo, 14/11/19)



Fotografia 15: Família contando história em Libras

Neste mesmo dia aconteceu uma reunião individual com a família no início da manhã com a presença de uma TILSP, mas devido a outros compromissos, quando a reunião se encerrou ela precisou ir embora. Em seguida, os pais foram para a sala fazer a contação da história. A ausência de um TILSP não impediu a interação e a comunicação da família. As crianças demonstraram alegria e interesse durante a história em Libras, interagindo entre elas e com os pais sinalizando o que aprendiam com eles. Nessa categoria demonstramos elementos do campo de observação a respeito das linguagens e interações de Lucas. No próximo, faremos uma imersão no ambiente naturalístico da família.

Ambiente naturalístico

Ao receber o convite para esse aniversário, tive um misto de sentimentos, uma alegria pelo convite de festejar com o Lucas e de poder vivenciar a cultura surda mais de perto e ao mesmo tempo uma sensação de impotência por não saber me comunicar em Libras. Eu só pensava o quanto eu queria ir à festa, mas o quanto poderia ser difícil a comunicação com a família e os convidados. (Diário de campo, 09/11/19)

Em meio ao período de observação na escola, surge um convite inesperado: a festa de aniversário de Lucas. Esse momento no ambiente naturalístico foi tão único e potencializador de novas reflexões, que teve que se tornar uma categoria. Para Kelman (2014), a realização de uma pesquisa no contexto em que os participantes realizam suas atividades cotidianas, o chamado ambiente naturalístico, permite descobertas inesperadas. E assim foi a festa de aniversário, a qual possibilitou uma imersão da pesquisadora no universo de significados ali circulantes (KELMAN, 2005).

No caminho para a festa tentei me preparar buscando aprender alguns sinais pelo aplicativo Hand Talk que eu pudesse usar quando chegasse como as saudações, desejar parabéns e explicar que eu estava em um engarrafamento. (Diário de campo, 09/11/19)

A família e os convidados foram muito receptivos auxiliando na comunicação. Também estavam na festa duas famílias de crianças que estudavam na turma do Lucas. Ao me ver chegando, Lucas demonstrou alegria e “foi me mostrar algumas coisas da festa”. Durante a festa, “vi muitas pessoas conversando em Libras o que reforçou o meu desejo e minha busca em aprender a Língua de Sinais”. Os profissionais do *buffet* da festa se comunicavam com os convidados em Língua Portuguesa ou em Libras de acordo com o seu interlocutor.

O pai de Lucas me apresentou a uma convidada surda que tinha uma filha coda e uma surda e com o auxílio dele expliquei um pouco da pesquisa. Durante a festa tive a oportunidade de interagir com a criança surda e depois em um momento de interação entre elas, descobri que era a filha da pessoa que fui apresentada. O episódio relatado a seguir aconteceu em um espaço da festa em que tinha uma mesa com desenhos do tema do aniversário e giz de cera para as crianças.

Tive a oportunidade de compartilhar um momento com uma criança surda, de aproximadamente dois anos, que se aproximou de mim e me encantou com seu olhar tão comunicativo. Ela me olhou docemente, eu sorri e imediatamente ela se sentou no chão próxima a uma mesa com desenhos para pintura e apontou para o chão, me convidando para sentar ao seu lado. Sentei e ela pegou alguns gizes de cera me convidando para pintar com ela. Ela pintou a unha do pé do personagem e apontou para a unha do seu pé. Depois eu mostrei a cor das minhas unhas da mão e ela pegou o giz da mesma cor para pintar. Nesse momento que deve ter durado uns quinze minutos, compartilhamos olhares cúmplices, sorrisos e fizemos as expressões do personagem, que era o Hulk. Depois, ela foi brincar de outra coisa e eu fiquei ali parada, admirada com o que tinha acabado de experienciar e desejando ter conversado com ela também em Libras. Durante a festa, vi ela se comunicando em Libras com a mãe. (Diário de campo, 09/11/19)

Na festa tinha crianças ouvintes e surdas. Quando essa criança do episódio se aproximou eu tentei falar com ela, mas percebi que ela não correspondeu ao som da minha voz e então percebi que ela era surda. “Vi algumas crianças codas se comunicando com seus pais surdos e com outras crianças, vi Lucas interagindo linguisticamente com os presentes, vi crianças surdas se comunicando em Libras entre elas e com os adultos, tudo de uma forma tão natural e fluida,”, *diário de campo*. Quadros (2017) dialoga que o círculo social de surdos e ouvintes pode impactar significativamente no desenvolvimento das duas línguas, isto é, a existência de uma comunidade linguística além dos pais amplia as relações com a Língua de Sinais e tem efeitos na consolidação da LS como língua de transmissão. Nesse caso, auxiliando no desenvolvimento de ambas as línguas, configurando o bilinguismo bimodal balanceado, quando há um nível de proficiência semelhante nas duas línguas.

Fui apresentada pelo pai a outras pessoas da festa, dentre elas, uma professora aposentada do INES. Expressei com ajuda dele o meu desejo de aprender a língua sinalizando “*eu quero aprender Libras*”. A outra pessoa foi a avó paterna ouvinte “*e conversamos por cerca de 20 minutos*”. Nessa conversa ela “*me deu muitas informações sobre a minha pesquisa, como o nascimento do pai, do Lucas, sua comunicação com ele e como os irmãos se comunicavam*”.

Até o momento eu não sabia que a avó paterna convivia com eles e ao final perguntei a ela se poderíamos conversar em um momento mais formal para fazer uma entrevista e registrar essas informações. Ela aceitou no mesmo instante e pediu para marcarmos um almoço lá. A avó não seria entrevistada, porque achei que ela morava em outro estado, mas nesse momento ela também entrou na minha pesquisa. Essa avó também me agradeceu muito dizendo que o Lucas estava falando bem melhor desde que entrou na oficina de linguagem e conversamos sobre seus avanços desde sua entrada na escola. Ela também destacou que o uso da nova medicação também auxiliou na mudança de comportamento do Lucas. (Diário de campo, 09/11/19)

Como a pesquisa etnográfica vai nos mostrando outros caminhos, foi a partir desse momento que foi inserida a entrevista com a avó paterna. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é o instrumento principal na construção e análise dos dados. Por isso, é possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas na geração de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2005).

Em um passeio pela área externa da festa, conversando com uma das mães, professora do município do Rio de Janeiro, ela expressou o seu nervosismo por não saber a Libras para se comunicar com a família.

Nesse momento, percebi que havíamos compartilhado do mesmo sentimento. A mãe me contou que havia estudado alguns sinais no youtube antes de ir à festa, assim como eu estudei pelo aplicativo. Conversamos o quanto era importante que os professores se formassem em Libras também e que as escolas deveriam trabalhar com a Libras desde pequenos. (Diário de campo, 09/11/19)

Quadros (2017) destaca que a escola tem um impacto grande na vida das crianças codas, pois elas têm aulas em uma língua que não é a língua que usam em casa, em contraste com seus colegas, que usam a mesma língua em casa e na escola. Por isso, consideramos importante que a Libras esteja no currículo das escolas desde a Educação Infantil, para promover uma maior interação linguística e cultural entre as crianças surdas e ouvintes, além das crianças que são filhas de pais surdos e também trazem essa língua e cultura.

A comunicação com a família ocorreu bem, porque eles oralizavam ao mesmo tempo em que sinalizavam em alguns momentos, facilitando o meu entendimento e “*eu falava devagar para auxiliar na leitura labial*”. No ambiente naturalístico, “*vi Lucas se comunicando em Libras com os pais e falando oralmente com as outras pessoas*”, configurando o bilinguismo bimodal em pleno desenvolvimento. Ainda durante a festa, “*pude ver o quanto essa cultura é*

bonita e importante”. A observação foi um exercício de afetar e ser afetado. Finalizamos essa categoria com algumas reflexões finais registradas no diário de campo.

Saí da festa muito feliz por ter vivido esse momento e com um desejo enorme de aprender Libras o mais rápido possível e fui em busca de cursos durante a semana. Desejei estar em mais lugares com os surdos, conversar com eles e trocar experiências. Desejei estar mais próxima dessa família, pois tenho certeza que aprenderia muito mais sobre a cultura surda. (Diário de campo, 09/11/19)

3. Adentrando o universo coda: o dito e o não dito

Nesse subcapítulo apresentamos os conteúdos das mensagens que surgiram a partir dos resultados das entrevistas, uma análise do dito e do não dito. Sarmiento (2011) aborda a dificuldade que pode ser realizar entrevistas com crianças e que exige particulares cuidados, pois pode haver obstáculos das crianças considerarem as perguntas muito difíceis ou não responderem as perguntas.

Em vista disso, a realização no ambiente naturalístico possibilitou encontrar o momento ideal para a conversa, após algumas interações e brincadeiras, ambos os irmãos estavam demonstrando estar à vontade para responder às perguntas. Lucas, devido às observações e conversas na escola, não iria participar da entrevista. Mas enquanto seu irmão conversava, ele demonstrou o desejo de também responder a perguntas. No entanto, falou muito pouco e por vezes articulou uma fala incompreensível, não sendo possível aproveitar a conversa para os resultados da entrevista. Quando Gabriel parecia não compreender as perguntas, elas eram modificadas para facilitar a compreensão, como por exemplo: “*você conversa com seus pais pelas mãos ou pela boca?*” ao invés de “*você se comunica com seus pais pela Libras ou pela Língua Portuguesa?*” Vale destacar que a presença dos pais e das intérpretes que eles já conheciam também possibilitou que eles ficassem confortáveis com as perguntas. Durante as entrevistas com os irmãos, uma das TILSP interpretava para os pais que estavam próximos a eles.

Na análise e interpretação dos dados contidos nas entrevistas com professoras, fonoaudióloga educacional e família, investigamos aspectos que demonstrassem as percepções das profissionais da escola a respeito do coda, ações a respeito da cultura surda, o trabalho do AEE, como a família percebe as ações da escola, como no contexto familiar aparecem as especificidades dos codas. Para Quadros (2007) a compreensão dessas questões (subjetivas) se constrói, não está dada.

Após a análise das entrevistas, reunimos alguns elementos dos conteúdos das mensagens para a interpretação dos dados e organizamos em quatro categorias principais: **a)**

Singularidades e sonoridades; b) Bilinguismo – universo coda; c) Biculturalismo – universo coda; d) Relação família – escola.

Singularidades e sonoridades

Professora Carina - Mas a organização... ele tinha uma percepção do espaço muito boa, muito organizado, ele já sabia um pouco da rotina de cada momento e tudo mais, o que ia fazer, como é que ia ser agora, como se organiza para almoçar, depois do almoço ele já pegava a escova para escovar o dente. Então ele tinha uma organização e uma compreensão do espaço, e já de entender o que cada professor faz, de cada professora faz nessa escola, se tiver que pedir alguma coisa a quem a gente pode recorrer, então essa dimensão ele construiu assim de relação com o espaço da escola, com as pessoas né. Eu acho que ele tem essa atenção muito apurada. (Grup. III)

Esse trecho da entrevista com a professora Carina do grupamento III traz aspectos da singularidade de Lucas, relacionados a sua organização e atenção. Nas entrevistas foi possível destacar algumas das especificidades dele como ser organizado, observador, gostar de ajudar e brincar sozinho, assim como apareceram na discussão dos resultados das outras estratégias investigativas: análise documental e observação. E também apareceu um elemento novo: seu interesse por cozinhar, que foi percebido nas brincadeiras da escola e no contexto familiar. Essas singularidades fazem parte do seu processo de construção identitária e podem estar correlacionadas às suas vivências, tanto no universo ouvinte quanto no surdo.

A sua organização e cuidado foi algo muito destacado pelas professoras do grupamento III, como pontuou a professora Solange:

(...) ele era muito autônomo com as coisinhas dele, de guardar as coisas na mochila, ele pegava o estojinho de higiene dele, ele usava muito organizado e ia lá e guardava tudo dele na mochila. Se a mochila estivesse aberta, ele ia lá e fechava a mochila dele. (...) E a mochila tinha que estar fechadinha, bonitinha. Ele ficava preocupado se estava tudo na mochila, onde estava o copo dele... ele ficava catando as coisas para ficar tudo organizadinho dele. A agenda ele botava na mochila direitinho também. Ele gostava de tudo organizadinho.

A respeito dessa organização, a avó que conviveu por um período na mesma residência que a família, relatou na entrevista o quanto Lucas demonstrava irritação quando as coisas em casa ficavam desorganizadas.

Agora não gosta assim de muita bagunça, bagunça que eu me refiro é assim a casa bagunçada, por exemplo, ele faz as bagunças dele, mas quando o faxineiro vai pra lá e tira tudo do lugar pra arrumar a casa eu vejo que ele fica irritado, ele fica irritadíssimo [tom de voz com ênfase] Ele fica nervoso, ele fica mais levado até acabar aquilo, aquele processo todo de arrumação de casa, quando volta tudo aos seus devidos lugares, eu vejo que ele fica muito irritado, muito irritado mesmo. (Avó Antônia)

Nas entrevistas, o seu interesse em ajudar aparecia nas situações do cotidiano, quando alguma coisa acontecia Lucas apontava para as professoras verem, quando algo caía no chão ele pegava, quando alguma criança se machucava ele ficava próximo tentando ajudar.

Professora Solange - *Ele adorava distribuir as agendas, isso ele fazia comigo direto, no final do dia pegava as agendas tinha a fotografia das crianças, aí a gente repetia o nome da criança, ele olhava a foto, a gente repetia, ele repetia o nome da criança também e aí ele ia lá e entregava a agenda para a criança. Então ele fazia isso todo dia, quando a gente pegava a agenda, ele corria para perto da gente para ele ajudar a gente a distribuir as agendas. E ele fazia questão de repetir, de olhar, olhava, a gente falava o nome e ele ia lá e entregava. (Grupamento III)*

Uma outra característica de Lucas, a de ser bastante observador, algo que nos remete a sua cultura familiar, uma cultura que é extremamente visual, demonstrou uma especificidade que os filhos ouvintes de pais surdos adquirem. “*Geralmente os bebês ouvintes, eles têm um estímulo mais auditivo, o coda não, é o estímulo mais visual. Então é isso que é explorado, ele tem uma percepção do espaço e ele vai se desenvolvendo*”, explicou Carlos, pai de Lucas. Em diálogo, Quadros (2017) destaca que apesar dos filhos de pais surdos serem ouvintes, eles têm a experiência visual adquirida juntamente a comunidade surda e seus familiares.

A professora Solange relatou que Lucas reconhecia “*todos os pertences e dos amigos também. Ele reconhecia de todo mundo e o dele, cuidava muito bem*”. A fonoaudióloga educacional Isabel destacou esse fato como uma potencialidade:

Pesquisadora - *Das suas observações dele, você tem alguma potencialidade para destacar?*

Fonoaudióloga educacional - *Ele é muito observador, eu acho que isso é um potencial nele. Ele observa bastante, ele analisa, eu acho que isso é um potencial pra ele desenvolver outras habilidades.*

Nas suas interações com as crianças, por vezes, Lucas assumia uma postura de observador e de afastamento, buscando pouco a interação. Quando alguma criança chegava perto dele, não recusava essa aproximação, ficava um pouco, brincava, mas depois se afastava novamente.

Professora Solange - *Então, com as crianças ele observava muito, mas não interagia. As crianças que buscavam ele para interagir. (...) Se ele tivesse brincando e alguém sentasse do lado dele, ele brincava um pouquinho, mas daqui a pouco ele levantava e ia para outro canto. Ele não recusava a criança perto dele, mas ele também não estava ali querendo brincar junto não, ele ficava muito na dele. (Grupamento III)*

No decorrer do tempo, conforme ia se apropriando dos espaços e se sentindo mais à vontade passava a estar mais próximo das crianças, se reconhecendo como parte integrante daquele grupo.

(...) ele começou a brincar mais, a correr mais, a buscar os amigos assim, um pouquinho... mas em relação a ele que não fazia isso, mas aí você via que ele já estava começando a interagir mais, ele começou a reconhecer a turma como um grupo dele. Então ele sentava perto da turma, ele sabia que era a turma dele, ele conhecia o nome dos amigos. (Professora Solange, Grupamento III)

A opção de brincar sozinho aparecia como uma escolha de Lucas, de querer explorar algum brinquedo ou alguma brincadeira de uma forma mais individual. Seu movimento inicial de cutucar as crianças, discutido nos resultados da análise documental, como uma forma de buscar uma comunicação ou interação, acabava incomodando algumas crianças que se afastavam dele por não gostarem dessa ação, conforme apontado pelas professoras. Na entrevista, Carlos, seu pai, falou sobre essa forma de interação: *“na hora de se comunicar chama dessa forma sinalizando, dando um tapinha, aí sabe que é próprio do surdo de se comunicar e às vezes ele toca para chamar”*. Ou seja, como foi discutido anteriormente essa é uma cultura própria do surdo de se comunicar e ele, enquanto coda, adquire essa forma na sua interação. Isso poderia ter sido conversado com as crianças da turma para evitar uma discriminação entre elas.

Com o passar do tempo na escola, aos poucos Lucas foi descobrindo outras formas de se comunicar ou chamar adultos e crianças, ele foi ampliando as suas interações e fazendo as suas escolhas por pares ou brincadeiras.

Professora Alessandra - *Era basicamente isso, de cutucar e agora ele tá bem melhor, ainda que existam momentos que ele fique brincando mais sozinho, que eu acredito também que é uma opção, ele nunca apresentou problemas com isso. E a gente fica sempre mediando “vai lá brincar com Fulano”. Geralmente sentam perto (crianças), sentam lá com ele na brincadeira de terra. (Grupamento IV)*

A brincadeira de terra era algo que ele dedicava bastante tempo e com as panelinhas fazia suas comidas. Além da terra, Lucas também gostava de explorar os ingredientes de alimentos na escola. *“A gente tinha isso como um percurso pedagógico, as lambanças, eu tenho uma foto do Lucas que ele está de farinha da cabeça ao pé, todo sujo, parecia um zumbi cheio de farinha, ele adorou aquilo”*, relatou a professora Solange. Em casa seu interesse na cozinha é bem marcante:

Avó Antônia - *(...) ele adora mexer muito com as mãos, se eu tiver na cozinha, tiver fazendo um bolo ele quer tá junto, ele adora esse tipo, de brincar disso, ele quer fazer o bolo junto, ele quer botar, ele sabe que tem que botar o ovo, ele sabe que tem que colocar o fermento.. às vezes eu fico assim né, porque ele mesmo vai na geladeira e ele pega praticamente tudo que precisa, tudo que precisa muito engraçado! Então tudo que é relacionado a cozinha ele gosta muito, se eu for pra fazer um pão, uma massa de pizza, qualquer coisa se eu for pra cozinha que ele vê, ele já está atrás de mim, já pega o banco, já sobe na pia, e quer fazer, e quer ajudar, então eu vejo que ele é assim.*

Complementando essa afirmação, Lucas apareceu em um vídeo caseiro enviado pela família, mexendo em uma massa na cozinha de sua residência com a voz da avó ao fundo dizendo que ele estava fazendo salgadinhos. Na entrevista, Carlos disse: *“ele gosta de ficar interagindo com essas brincadeiras de comidinhas, de como fazer o alimento (...)”*, referindo-se às brincadeiras de sua preferência e os vídeos que assiste na televisão. São nessas interações

com o meio pelas brincadeiras que acontece a Zona de Desenvolvimento Iminente. A brincadeira é apontada por Vigotski (2008) como uma atividade principal e a base para os seus processos de criação. Nas brincadeiras de Lucas com objetos e elementos da cozinha foi possível perceber como ele recria e ressignifica o mundo.

Assim como nas observações e na análise documental, os sons, os barulhos, as músicas, enfim, as diferentes sonoridades surgiram nos relatos dos entrevistados. Desde o grupamento III, Lucas demonstrava interesse em sons intensos, músicas e clipes musicais. Nesses momentos, ele ficava um tempo observando, dançando e cantando algumas partes das músicas, o que acabava estimulando a sua linguagem oral. Destacamos dois trechos referentes a respostas de perguntas diferentes da mesma professora, mas que trouxeram esse interesse:

Professora Solange - (...) *ah! ele adorava aula de música, adorava tocar os instrumentos musicais, adorava e fazia muito barulho, ele adorava fazer barulhos fortes, ficar batendo “pa, pa, pa” (simulando os sons), ele adorava isso, ele gargalhava nessas horas. Teve uma vez que o (professor) pediu para ele esperar um pouco, não deixou ele tocar o instrumento, ele não entendeu que era só um pouco, ele chorou sentido, muito sentido porque ele não podia tocar o instrumento, que ele era apaixonado por aquilo.* (Grupamento III)

Professora Solange - *E adorava música e os clipes (...) ele adorava aquele do Glorinha e Renato do “Fantasma gostosão”, ele ficava enlouquecido em frente ao telão dançando todas as coreografias de todas as músicas, ele não parava, ele sabia todas as músicas, fazia as coreografias de todas elas já. Ele já sabia tudo das músicas e cantava, nessa hora ele cantava, só que ele cantava a gente não entendia, a gente entendia que ele estava cantando ou então ele soltava a palavra final né... então sei lá, o fantasma bateu na minha porta, ele “portaaa”, ele falava só assim, as palavras finais. Ele ia falando assim, mas você via que ele sabia todas as músicas, ele saltitava, pulava, dançava, ele adorava esse DVD, ficava enlouquecido.* (Grupamento III)

No dia da entrevista com a família, que foi realizada em sua residência, observou-se no seu ambiente naturalístico o fascínio de Lucas e o de seu irmão por música. Em todo o tempo, eles ficaram assistindo na televisão diferentes clipes musicais e suas danças. A avó Antônia nos contou desse interesse: *“Gosta, gosta muito de assistir TV e ele também adora música, adora dançar. Por exemplo, o pai tem aquele Xbox [vídeo game] e os vídeos que ele pede para colocar são os vídeos de dança, aí ele imita, dança, ele adora dança e ele gosta muito mais de dança do que televisão (...)”*. Segundo Carlos *“ele passa o tempo inteiro ali com os vídeos de danças, os jogos também e a mãe às vezes não entende, então eu falo é o Just dance [jogo de vídeo game], ele gosta muito, ele interage muito”*. A mãe de Lucas relatou que a questão da música não foi algo intencional da família, mas sabendo desse interesse forte na escola deseja investir nisso.

Maria - *Eu e o Carlos nunca nos preocupamos no sentido de oferecer essa modalidade de música, mas através da televisão e do celular acredito que nas programações que ele acessa sim, eu não fico fixando tanto. Às vezes o Carlos compra pra ele jogos e até brinquedos com estímulo musical, mas algo eu estou dando algo referente a música, não. Tem um panfleto que fala sobre a escola de música, então*

nós pensamos até em oferecer isso pra ele, mais um estímulo, mas aí ficou a ideia e se esvaiu. Mas é bom saber que ele tem esse interesse porque aqui tem aula de música e nós poderíamos até pagar por fora pra ser mais um estímulo. Não é uma boa sugestão? [perguntando a entrevistadora]

Na entrevista com o Gabriel, ao ser indagado se ouvia músicas, enquanto ele respondia aconteceu a seguinte situação evidenciando mais ainda o interesse de Lucas por música:

Gabriel - *Nem tanto. Eu ouço... é... o Lucas dança com a música. (...) Ele vê um vídeo aí de dança, daí fica dançando.*

[Nesse momento, Lucas que está próximo ouvindo a entrevista interrompe e fala algo]

Lucas - *Gabriel falou de dança, ta ruim.*

[A entrevistadora se vira para ele e faz um comentário]

Pesquisadora - *O Gabriel está contando que você gosta de dançar.*

Lucas - *Não, ta ruim de dança!* [gritando]

Gabriel - *Ele está falando que o CD de dança está ruim. (...) Não dá pra jogar mais o de dança e nem outros jogos.*

Pesquisadora - *E agora como vocês ouvem as músicas?*

Gabriel - *Tem o youtube ali nos vídeos* [apontando para a televisão]

Este encanto musical também apareceu nos eventos da escola. Em 2019 teve um evento chamado Kizomba, sobre a cultura negra, no qual estavam presentes os pais e os dois irmãos. O evento era dividido em diferentes espaços e propostas, cada família escolhia qual desejava participar. Nesse dia eles participaram de uma atividade envolvendo músicas africanas, estavam todos sentados em roda acompanhando os movimentos que as professoras ensinavam e a interpretação do TILSP. Além de participarem de outras atividades envolvendo músicas e apresentações. O TILSP esteve acompanhando a família nos espaços fazendo a tradução de todo o evento. Sobre esse dia Maria relatou: *“acho que foi em novembro sobre a consciência negra, que evento maravilhoso. O (TILSP) que interpretou a música, eu fiquei assim encantada, apaixonada por ele. E teve uma contação de história falando sobre negros e eu vi o interesse dele Lucas ali em assistir e interagir. E claro com a presença do intérprete ficou maravilhoso”*.

Os barulhos e as explorações dos sons eram frequentes no grupamento III e Lucas demonstrava se divertir com esses movimentos: *“Ele gostava de bater na mesa na hora do lanche, fazia aquele barulho ‘pa, pa, pa’ [simulando os sons], ele adorava bater na mesa e quando ele batia na mesa, todo mundo começava a bater na mesa, ele gargalhava quando estava a turma inteira batendo na mesa, tinha que pedir pra ele parar. Ou então berrar, ele adorava berrar, gostava muito, barulhos altos, ele adorava barulhos altos, ele gargalhava com barulhos altos. Ele deve fazer isso em casa direto. [risada]”*, complementou a professora Solange. A suposição de Solange sobre Lucas também fazer em casa esses barulhos foi confirmada tanto pela mãe quanto pelo pai:

Maria - *Faz muito. Ele gosta de muito barulho e barulhos intensos, bem fortes. Às vezes ele bate e fica rindo sabe, ele adora, é como se fosse um estímulo.*

Carlos - *Ele gosta muito de fazer barulhos, de bater principalmente, bate na cadeira, bate em tudo quanto é objeto de metal e a gente pensa poxa é surdo, mas ele é coda. Tem um amigo surdo, o (...), que trabalha com músicas e danças e a maioria dos ouvintes, ele sempre fala que os ouvintes ficam interagindo por conta da letra, da musicalidade. Mas e o surdo? Como é que os surdos interagem com a música? Eles interagem batendo, “ah! mas é feio o barulho” não, o barulho é o que está dando para ele, é uma questão de costume mesmo, está dando esse estímulo. E eu o vejo parecendo que é surdo por conta desse estímulo, mas ele é coda, ele gosta realmente. Por exemplo, o piano ele fica batendo desordenadamente nas teclas para fazer um barulho e ele gosta quando vê um aparelho de som, ele gosta, ele mexe. Quando ele vai em loja ele fica “compra uma guitarra pra mim”, não combina ainda para a idade dele ainda. Mas ele quer um tambor, quer algo que faça barulho.*

Carlos trouxe uma explicação referente à experiência dos surdos com os barulhos e os sons. E que o Lucas nessa exploração de sons intensos parecia ser surdo, mas era um coda. Para Brito (2018) a sensação de ouvir através do sentido audição não é processada pelo surdo, porém a recepção da vibração existe e assim é possível tomar consciência do fator sonoro, visto que se constitui em vibrações perceptíveis por outros canais fisiológicos. Desse modo, esse relato do pai evidenciou os vestígios da cultura surda que Lucas vai constituindo na sua identidade enquanto coda. Verificamos que esse movimento tem sido tão forte que além de uma identidade coda, também pode vir a se transformar em uma identidade musical (MACDONALD; HARGREAVES; MIELL, 2002).

Inclusive, esse movimento com os sons foi observado em sua residência no dia da entrevista, em que Lucas batia os objetos ou com a colher no prato fazendo sons agudos enquanto almoçava. No grupamento IV, a professora Jessica relatou a observação dessa exploração dos sons: “(...) a relação dele era com os objetos, então quanto mais objetos interagissem, voassem e fizessem barulho era o legal, interessante para ele”.

Algumas professoras relacionaram o fato dele gostar dos sons com a cultura surda, supondo que em sua casa Lucas ficava no silêncio e por isso buscava sons ou que o seu interesse seria mais pelo canal visual do que o sonoro devido ao contexto familiar. Esse fato de relacionar o silêncio a cultura surda, nos remete a como os surdos eram chamados antigamente e ainda hoje vemos pessoas os chamando assim, de surdo-mudo, associando a surdez ao não falar e a falta de sons. Porém, os surdos não têm nenhum problema em suas cordas vocais e fazem muitos sons quando se comunicam pela Língua de Sinais, eles não são mudos, eles não são silenciosos como a sociedade ouvinte cultua.

Conforme já citada anteriormente Napier (2009) retrata bem que o fato de ser filha ouvinte de pais surdos não significava que a sua casa era silenciosa, mas pelo contrário, era muito barulhenta. Em sua análise dos livros que se referiam a essa temática, a autora destacou

que apenas um título de publicação refletia sua própria experiência: *Melhor dos dois mundos-uma vida não tão silenciosa*, de Worzel-Miller, 2000. Destacamos as respostas de duas professoras que supunham essa cultura silenciosa advindas da pergunta: “*Você observou no comportamento dele algum aspecto da cultura surda ou que você associava ter a ver com a família ser surda?*”:

Professora Alessandra – [pensando... risada] *não sei... Porque na verdade eu não conheço muito desse universo dos surdos. Então não sei, mas uma coisa que me chamou muito atenção é a questão do barulho, de música, ele gostava muito alto. Essa questão também de bater, de fazer alguma coisa, então, eu não sei se tem a ver, porque por ele está numa casa muito silenciosa e aí ele chega na escola ele quer mesmo barulho. E aí quando chega esses momentos de história, de um pouquinho mais de calma, de abaixar o volume em tudo... e aí eu sempre acreditava que era isso também, por conta da vivência dele lá na cultura da família dele, que é uma cultura mais silenciosa ne... e aí chega na escola que tem muito barulho, tudo ele gosta. Acho que até o pai dele falou uma vez que ele gosta muito de ouvir música e gosta de colocar tudo muito alto né... mas acho que é a única coisa que eu observava quando ele tinha esses movimentos, de fazer, de bater na hora das histórias, eu achava muito que era isso, pela questão do lar dele ser muito silencioso. (...)* (Grupamento IV)

Professora Jessica - *No começo, o que me chamou atenção desde o começo, que na verdade eu não esperaria que viesse de uma criança de família surda, mas depois, acho preconceito meu, eu achava que ele fosse ser muito mais ligado ao gestual e não tão ligado aos sons, porque não é a forma deles se comunicarem. Mas eu acho que isso é tão novo para ele, porque ele é vidrado em som. Eu lembro logo no primeiro mês que a gente foi contar uma história para eles, que era um livro que era só de imagens e a gente colocou o áudio. E todas as crianças olhando para o livro, olhando para as figuras, uma coisa bem imagética. O Lucas virou as costas para o livro e ficou com a orelha na caixa de som. O negócio dele era ouvir... ouvir a história contada, o som, não era a imagem. Também quando os pais dele vieram e fizeram os sinais, ele ficava olhando ouvindo a gente contar com a linguagem oral. Assim, ele é muito mais vidrado nos sons do que no apelo visual. Bom, acho que era uma coisa da curiosidade mesmo, de ser algo novo para ele e ele mesmo assim, se expressa o tempo todo com sons né... Aí ele usa assim, algum gestual mas não é o mais forte dele, ele fala muito com os sons, ele canta o tempo todo, está sempre brincando com os sons assim. Na aula de música, enlouquecido (risada), enlouquecido no sentido legal, ele adora, quer tocar tudo, mas eu sinto que ele é muito vidrado com a questão do som, de música. (...)* (Grupamento IV)

O som foi observado em seu ambiente naturalístico no dia da entrevista, os irmãos assistiam clipes musicais na televisão em um volume de som muito elevado. As TILSP que auxiliaram na entrevista e conheciam as crianças, conversaram com eles para diminuir o volume da televisão. Geralmente, as crianças não têm dimensão da intensidade do som e como só eles são ouvintes na residência, provavelmente, devem assistir à televisão em som elevado constantemente. Além da televisão em volume alto, os pais ao manusearem objetos também faziam sons intensos. Essa observação vai de encontro às suposições de que ele vive em uma casa silenciosa e que os sons era algo novo para o coda. Houve uma contrariedade ao afirmar que Lucas era muito mais vidrado somente no som do que no visual, porque nos outros relatos

e documentos foram destacados o quanto ele era observador. Essa criança coda vive entre os dois universos, o ouvinte e o surdo, o sonoro e o visual.

Nessa categoria apresentamos algumas características da criança coda investigada que são elementos da sua singularidade, de seus interesses e que perpassam pelo seu processo de constituição identitária entre as zonas fronteiriças de contato surda e ouvinte. No próximo, apresentaremos as percepções dos entrevistados a respeito da linguagem de Lucas, no bilinguismo.

Bilinguismo – universo coda

Professora Solange – (...) *ele não falava, ele só mexia com a cabeça sim ou não. Então ele começou a se comunicar com a gente pelos gestos, não era a Libras, era gesto mesmo, com a cabeça, era o sorriso, a expressão do rosto, eram coisas assim. Quando ele ficava chateado, ele olhava para a gente com cara de choro, de sentido, de triste, pedindo nossa ajuda com o olho, eram várias expressões.* (Grupamento III)

Reunimos nessa análise trechos das entrevistas que demonstraram as percepções da escola e da família a respeito das duas línguas de Lucas, o bilinguismo. Na sua chegada a escola, a comunicação de Lucas apresentava alguns desafios em relação as línguas. Ele se utilizava de recursos como gestos, expressões faciais, linguagens que são integrantes da comunicação em Língua de Sinais. Quadros (2017) aponta que os codas não são surdos como seus pais, mas adquirem a Língua de Sinais e aprendem sobre as experiências visuais e corporais da comunidade surda.

A professora Carina relatou as reações de Lucas diante de situações de conflitos com outras crianças em seu primeiro ano na escola, como quando pegavam o seu brinquedo em que ele não utilizava nem a língua oral e nem a Língua de Sinais:

Lucas não era uma criança de bater, não era uma criança que usava a força física, de gritar... então ele saía toda vez que acontecia alguma situação ou algumas vezes chegava, cutucava a gente para contar alguma coisa, “contar” apontando e com alguns fonemas que a gente não entendia, por vezes o nome da criança saía de uma maneira que a gente conseguia entender né. Mas acho que essa mediação das coisas que acontecia que ele poderia tentar resolver usando a linguagem não acontecia, na linguagem no caso oral ou a própria língua de sinais nesses momentos assim não acontecia. (Grupamento III)

Em sua chegada no grupamento IV, a sua situação comunicativa foi semelhante, pois “quando o Lucas chegou ele não falava quase nada com a gente, ele emitia sons, mas ele não falava, não tentava comunicar coisas assim específicas pra gente, nem contar coisas, nem relatar nada”, pontuou a professora Jessica. Percebeu-se que essa dificuldade na comunicação afetava as suas interações com as outras crianças, pois ele algumas vezes deixava de brincar com elas por não conseguir comunicar o que desejava. Costa e Gontijo (2011) consideram a

linguagem fundamental na brincadeira, pois por meio dela as crianças organizam o jogo, nomeiam os objetos, conferindo-lhes sentidos e compartilhando-os com seus interlocutores. Desse modo, a ausência dessa linguagem poderia afastá-lo de determinadas brincadeiras. Nas palavras da fonoaudióloga educacional:

(...) ele fica mais isolado, ele parece se apresentar tímido, mas talvez pela dificuldade da comunicação ele se isola do grupo e fica mais distante. E aí isso altera principalmente na interação dele com o grupo. Com as outras crianças ele não conseguia brincar, a não ser que fossem brincadeiras motoras, de correr, de pegar, se esconder, mas quando tinha alguma brincadeira em que você precisava da linguagem, seja uma brincadeira de faz de conta, uma imitação da atividade de vida diária, ele já não conseguia interagir tão bem com as crianças.

Esse isolamento das outras crianças também foi destacado e relacionado à linguagem oral pela professora Solange do grupamento III:

(...) é como se ele não tivesse esse hábito de se comunicar pela oralização. Então ele não entendia a importância desse ato da oralização na hora de se comunicar com as crianças. E aí a comunicação ficava muito empobrecida, porque as crianças nessa fase estão oralizando direto, estão se comunicando direto... tem gestos, tem as expressões, mas as palavras também são importantes e para o Lucas ele acabava se afastando de uma forma geral também, não interagia muito, eu acho que prejudicou.

Analisando sob uma perspectiva sociocultural construtivista, ressaltamos que as crianças podem se comunicar por meio de diferentes linguagens nas brincadeiras. Corsino (2012) nos lembra que os gestos expressivos das crianças não se dirigem apenas ao adulto, mas às outras crianças também. Desde bem pequenas elas comunicam-se entre si, olham-se, aproximam-se, tentam pegar um objeto que está com a outra, etc. e estabelecem entre elas uma comunicação sem palavras que, dificilmente, nós adultos, estamos atentos para perceber e valorizar (CORSINO, 2012).

Com o passar do tempo na escola, Lucas começou a apresentar avanços em sua linguagem oral utilizando algumas palavras, mesmo com a omissão de alguns fonemas conforme as professoras apontaram. A professora Jessica do grupamento IV relatou que a sua fala era com “*palavras soltas*” e habitualmente as que mais ouvia era “*o nome dos colegas, que era quando ele ia mostrar alguma coisa pra gente que estava acontecendo*”. “*(...) eram palavras muito soltas, com a dicção muito comprometida, se ele não apontasse para o objeto, eu não sabia do que se tratava. Normalmente eu sabia muito pelo contexto (...)*”, complementou Jessica. O contexto foi algo apontado pela professora como um fator fundamental para a compreensão do que o Lucas desejava comunicar-lhe. A mesma professora destacou que no final do ano ele já estava formulando algumas frases curtas, apesar de omitir alguns sons em determinadas palavras.

A professora Alessandra, do mesmo grupamento, associou as ações de Lucas de cutucar à dificuldade na linguagem e que com o avançar dela, conseqüentemente essa ação foi diminuindo. Segundo ela, Lucas já *“não estava mais naquela linguagem corporal, de cutucar, de puxar cabelo, ele já conseguia falar mais. (...) essa mudança aconteceu quando ele começou a se expressar mais na fala. As crianças começaram a parar mais para ouvi-lo e então já não tinha mais aquela necessidade de cutucar”*. Conforme apontamos nos resultados da análise documental, os atos de cutucar ou dar toques de leve, fazem parte da cultura surda, de chamar a atenção do outro para uma conversa e no caso de uma criança coda, era o modo de chamar o outro para brincar ou interagir.

Apesar dos avanços na linguagem oral, por vezes, Lucas não buscava esse recurso para a comunicação. A professora Solange destacou o quanto ele tinha potencial para isso, mas que não tinha *“o desejo de conversar, porque se ele tivesse ele conversava”*. De acordo com Lacerda (2006) as relações conversacionais que as crianças estabelecem com seus pais em diferentes momentos do cotidiano são relevantes para o desenvolvimento das narrativas delas, na medida em que são expostas a situações que favorecem o seu posicionamento enquanto narradora. Também acrescentamos o papel da escola como relevante nesse processo de construção das narrativas das crianças.

A professora Solange também se questionou sobre o fato dele ter contato com pessoas ouvintes e não demonstrar o desejo de dialogar com elas: *“ele tem irmãos que falam, tem a avó, tem os amigos da escola (...), que ele passa todo dia. Por que que ele não quer conversar?”* Ela complementou esse questionamento em outra resposta da entrevista:

(...) Acho que a grande questão dele é querer interagir, potencial pra isso ele tem, porque ele é muito querido por todo mundo, pela turma. E ele é muito observador, então ele sabia tudo que estava acontecendo, muito organizado com as coisas dele. Então ele tem todo potencial, eu não vejo ali uma dificuldade nele, cognitiva, nada disso. Eu acho que falta ali uma cultura mesmo dele entender, dele querer interagir com os outros pela linguagem oral, de querer... porque ele interage, mas ele interage de um jeito muito particular dele, não é chamando para brincar, ativo, falando, contando história, essa oralização faz falta. Então acho que falta isso, o restante acho que ele tem tudo ali. (Professora Solange, grupamento III)

No que diz respeito a importância da Língua Portuguesa os pais relataram sobre o fato dele ser um coda e o bilinguismo. Segundo Maria *“é de suma importância por causa da educação, é uma educação bilíngue, ele não vive só no mundo dos surdos, ele é um coda, ele tem a sociedade na qual ele tem que interagir que são os ouvintes”*. E Carlos complementou o pensamento: *“é muito importante, é óbvio. Em todos os espaços do Brasil ele vai ter que se comunicar em português, é a nossa língua. Até mesmo a sociedade, ela inclui muito a questão*

do oralismo, mas nós poderíamos ter aí as duas possibilidades LS e LP, que seria o bilinguismo”.

Lacerda (2006) ressalta que o interlocutor adulto tem papel fundamental no processo de construção da linguagem na criança por meio das interações verbais, pois permitem que ela desenvolva atitudes discursivas que possibilitam a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes da língua que ela está se apropriando. A fim de auxiliar Lucas em sua comunicação, ele começou a ter o Atendimento Educacional Especializado, no qual a professora Carina que faz esse trabalho explicou um pouco sobre a proposta:

(...) os objetivos estão voltados mais para potencializar a língua oral também, a língua oral portuguesa que a gente percebe que o Lucas não é mudo, ele não tem uma questão de alguma atrofia, alguma doença nas cordas vocais, assim, ele tem um potencial vocal e ele fala. Eu acho que essa atenção de poder alguém está individualmente com ele em alguns momentos eu percebi essa construção da linguagem, das frases, de uma atenção mais individualizada, porque são coisas que podem aparecer no grupo no dia a dia também que as professoras vão observar, mas outras coisas vão se perder né, então essa atenção acho que tem a ver com perceber esses avanços na linguagem oral no Lucas. Mas também esse desenvolvimento paralelo com a Língua de Sinais, de também proporcionar momentos que ele possa tentar se expressar em Língua de Sinais e ser estendido nessa língua.

As professoras ressaltam em algumas de suas falas, que Lucas é uma criança ouvinte e que não apresenta questões biológicas que o impeçam de falar, e por isso ressaltam a importância da estimulação de sua fala. O fato de ser uma criança coda não é algo que seja um impedimento para se desenvolver em ambas as línguas. E não quer dizer que a família não vai investir nas duas línguas. Em um vídeo caseiro enviado pela família para a pesquisa, Lucas e o pai aparecem em frente a um quadro negro. Carlos vai escrevendo as letras, oralizando e fazendo em Língua de Sinais. Lucas repete oralmente e sinalizando. Em um momento que Lucas faz e fala uma letra errada, Carlos o corrige enfatizando o som e a datilologia. Maria relatou que quando seus filhos nasceram, ela se comunicava pelas duas línguas: *“então eu falava, sinalizava, quando pequenos eu falava alternado, tanto falava quanto sinalizava. E às vezes eu falava e eles me respondiam em LS então eu utilizava as duas línguas”.*

A questão fonoaudiológica apareceu nas respostas das professoras a respeito da necessidade do acompanhamento externo devido as especificidades da área para além do trabalho desenvolvido na escola.

Professora Carina - *Eu acho fundamental (...) até pela característica que é a especialidade da fonoaudiologia que entende esse processamento da linguagem e a relação com a parte oral-auditiva, essa construção de pensamento e linguagem. Ou seja, que vai entender melhor esse funcionamento, que vai poder dar um retorno para a escola até de propostas, até para o próprio NAPNE, porque o conhecimento que eu tenho da língua de sinais e o que eu sei de pensamento e linguagem, alguns estudos, é diferente, é similar algumas coisas que se estuda na fonoaudiologia, mas tem milhões de particularidades que eu não sei. Então eu tento entender porque que ele*

em muitas palavras coloca o som de 'x', então assim tipo casa, é uma casa e ele 'xiii' faz um chiado no final da palavra, de várias palavras, então eu não consigo ainda perceber a recorrência, em quais palavras isso acontece, em que fonemas sei lá, coisas que só um fonoaudiólogo vai poder entender. Então eu acho que esse atendimento seria fundamental. É fundamental justamente também para fazer essa relação porque eu sei que a gente está potencializando a linguagem oral, a Língua de Sinais, tem algo que pode ser mais específico fora da escola que vai dar conta de uma questão assim mais neurológica, psicolinguística, de uma outra forma de atendimento que não é exatamente educativo, que é o que a escola faz. (AEE)

A fonoaudióloga Isabel que fez uma triagem fonoaudiológica no Lucas em 2019 e o encaminhou para atendimento externo, observou que a família já havia percebido essa necessidade, mas que se mostrava “*muito resistente a procurar um profissional*” porque temiam que inibisse “*a Língua de Sinais no desenvolvimento linguístico do Lucas. Porque eles acreditam que o profissional que não tem a Língua de Sinais na sua formação pode querer apenas oralizá-lo e desenvolver apenas a língua oral*”, pontuou a fonoaudióloga educacional. Em vista disso, Isabel afirmou que se disponibilizou a ajudar a “*encontrar um profissional que pudesse estar acompanhando o Lucas, que tivesse uma formação em Língua de Sinais, pra ele poder tanto se comunicar com a família como valorizar a Língua de Sinais na vida dele*”. Essa informação constou nos resultados, em ata de uma das reuniões da escola, conforme apontado na análise documental.

A família reconheceu a importância desse acompanhamento externo, mas como Isabel pontuou acima eles procuram por profissionais que entendam a importância das duas línguas para a criança coda. Esse profissional tem sido difícil de encontrar pelo plano de saúde e a mãe relatou a dificuldade devido ao custo de pagar por fora, mas está em busca de autorização do plano de saúde. Maria relatou o seu receio de encontrar um profissional que não compreenda a especificidade dos codas e disse: “*(...) eu quero uma pessoa que já tenha experiência, esse é o meu problema. Porque por exemplo, se o fono ficar 'Ah! a fala dele está atrasada, a Língua de Sinais atrapalha nesse processo', não é isso que eu quero, não quero nem pensar nisso*”. Em concordância, Carlos acrescentou:

Não pode ser qualquer fono, tem que ser um fono que possa trabalhar essa questão da Língua de Sinais, que não tire dele isso, porque a maioria dos fonos querem mais oralizar e desmerecer a LS. Agora se for um fono que trabalhe com essa dualidade, de tanto a Língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa, que eu possa confiar no trabalho dele sim. Porque a questão do Português é a fonética, a estrutura da língua também e eu acredito que ele precisa disso para se desenvolver.

Essa questão da fonoaudiologia que a família apontou faz relação com o que Quadros (2017) diz sobre a supremacia ouvinte em que acabam tendo uma compreensão de que o problema está nos surdos e nos codas que não conseguem apresentar um padrão linguístico e

sociocultural esperado, ou seja, não conseguem compreender o que é ser surdo e o que significa ser coda.

A aprendizagem em Libras é tão importante quanto a língua oral, o coda vive nesse universo bilíngue. Sobre ele aprender Libras Maria destacou: “*óbvio, sim, a língua natural dos pais dele, é uma casa bilíngue*”. Carlos explicou essa importância e como estava a aprendizagem de Lucas em LS:

Carlos - *Eu considero muito importante, até por conta da estrutura gramatical de ambas as línguas. Então ele tem esse estímulo, eu apoio que ele continue aprendendo, ele tem pais surdos, a LS está aí se propagando na sociedade. E a questão da fonologia, eles não conseguem compreender que a LS tem uma estrutura, porém a fonologia na LS seriam as configurações, por exemplo, quando eu faço desculpa, o meu dedo está posicionado certinho, essa configuração aqui [mostrando a configuração] ele tem que procurar o conceito. (...) O irmão mais velho age naturalmente, já o menor não, ele fica procurando a fonologia certinha que seria na LS essa configuração da mão certinha, como fazer, eu não ensinei. Agora que ele está na EI que ele está nesse processo.*

Na Língua de Sinais, o desenvolvimento linguístico de Lucas estava bem próximo da língua oral. “*(...) a questão do Lucas vai além da língua oral, ele tem uma alteração importante na linguagem como um todo, porque se fosse apenas na língua oral ele conseguiria se expressar muito bem na LS. E ele não consegue se expressar bem nem na Língua de Sinais nem na língua oral*”, relatou a fonoaudióloga Isabel. A mãe de Lucas relatou que percebeu que com outras crianças ou em casa “*ele utiliza tanto a LS quanto oraliza*” e que na comunicação “*ele ainda está em desenvolvimento*”. Para Carlos, o seu desenvolvimento linguístico “*está em um processo, mas por conta da crise convulsiva, ele teve uma regressão no aprendizado e aos três anos que ele começou a se estruturar as palavras, a questão da visualidade*”.

No grupamento III, as professoras tiveram uma percepção diferente a respeito dele usar a Libras no cotidiano escolar. Segundo a professora Solange “*não era uma coisa normal, era raro ele fazer algum sinal e mesmo assim era muito pouco*”. Para ela, mesmo quando teve a atividade com os TILSP ele pouco sinalizou, “*quando cantaram o hino da Educação Infantil em Libras, ele observava, olhava as crianças fazendo, mas ele mesmo pouco fazia, ele fazia um pouquinho, mas estava mais observando do que fazendo, ele não fazia muito não, ele nunca foi de fazer em Libras*”. Já a professora Carina observou Lucas sinalizando em algumas situações: “*ano passado acho que poucas vezes sim, às vezes. Teve um dia que a gente estava brincando de bola de encher e aí ele estava fazendo o sinal da bola de encher, que estava querendo bola de encher, não com as crianças e mais quando eu estava perto, acho que ele já foi entendendo que eu sabia a Língua de Sinais*”. Nesse relato nota-se que Lucas já percebia alguns interlocutores que sabiam a Libras e usava quando era preciso.

Outro relato que corrobora com essa percepção sobre qual língua utilizar com determinados interlocutores ouvintes ou surdos foi o da avó ao se referir a comunicação dos irmãos codas com ela e com o pai. Antônia relatou que com ela as crianças se comunicam *“mais falando mesmo, é muito difícil quando eles falam algum gesto, geralmente é assim, quando eles querem passar alguma coisa para os pais, eles passam em Libras, mas a minha comunicação com eles é mais verbal mesmo, mais falando”*. E em seguida a avó Antônia complementou que com os pais *“falam com eles só por gestos, só por sinais, o Gabriel então não fala, não fala nada com os pais, ele só faz sinais. Tudo que ele quer, ele não chama ‘papai eu quero...’ não, ‘mamãe eu quero...’ não, é tudo por sinal mesmo, se ele quiser ir no computador ele faz o sinal do computador, se ele está com fome ele faz o sinal, se ele quiser fazer xixi ele faz e o Lucas a mesma coisa”*. Antônia também nos informou que o irmão mais velho não aprendeu a Libras *“o (...) não aprendeu nada, nenhum sinal, (...). Tudo ele fala, ele não faz nenhum sinal para a mãe”*. Essa informação não apareceu nas outras entrevistas.

Retomando à percepção de Lucas e Gabriel sobre o interlocutor surdo ou ouvinte, essa questão foi observada no ambiente naturalístico no dia da entrevista, em um momento mais descontraído, no qual Gabriel estava conversando em língua oral com uma das TILSP sobre um passeio e em determinado momento ela sugeriu que ele perguntasse ao pai se ele poderia ir com ela. No mesmo instante Gabriel se virou ao pai e fez a pergunta somente em Língua de Sinais. Neste mesmo dia, também foi observado Lucas falando com os pais em LS sem usar a língua oral. Gabriel ao ser perguntado na entrevista se era surdo ou ouvinte respondeu que era ouvinte e seus pais surdos. Ele também demonstrou saber diferenciar as formas de se comunicar com seus pais surdos ou com pessoas ouvintes. Pela ênfase em suas respostas, foi perceptível tal clareza que ele tem sobre o tema.

Pesquisadora - *Com o seu pai você conversa com as mãos ou com a boca?*

Gabriel - *É lógico que é com as mãos.*

Pesquisadora - *Por que com as mãos?*

Gabriel - *Porque sim, é lógico.*

Pesquisadora - *E com a sua mãe você conversa com as mãos ou com a boca?*

Gabriel - *Lógico que é a mão.*

Carlos pontuou que Lucas *“sabe separar os momentos e usar as línguas de forma correta”*. E disse que ele até brinca com a situação: *“às vezes ele finge para as pessoas que é surdo e fica só sinalizando, usando a Língua de Sinais e quando veem ele oralizando se assustam ‘ué, mas ele é ouvinte?’ [respondeu sorrindo]*. Maria percebe que com ela e o pai *“ele se expressa mais em LS”*, mas *“com o irmão ele oraliza, com a avó, com os ouvintes que vem aqui em casa”*, demonstrando que ele percebe com quem e quando utiliza uma língua ou outra. Em diálogo, Neves (2012) aponta que no modo bilíngue, os falantes interagem entre si e optam

por uma língua, baseando-se em diversos fatores, como a situação da interação, os interlocutores envolvidos, o conteúdo do discurso e a função da interação.

No contexto escolar, no grupamento IV, apesar de não ter muito conhecimento na Língua de Sinais, a professora Jessica relatou as suas expectativas a respeito do uso da língua e quando percebeu ele sinalizando:

(...) eu fiquei na expectativa de ver ele falar Libras e ele não falava nada, nunca tentou falar nada, aí eu tinha uma brincadeira com ele, quando a gente ia escrever o nome dele, aí eu fazia o Lucas [fazendo a datilologia do nome], que eu lembrava né da faculdade, era o Lucas em Libras e eu via que ele ria, ficava olhando para a letra, olhando para a minha mão e entendendo o que eu estava fazendo, mas ele nunca tentou se comunicar comigo com Libras, nunca. Assim, teve uma vez que ele veio falar que queria ir no banheiro, mas foi no meio do ano já, que ele fez o sinal de ir ao banheiro. Fora isso, nunca vi.

A professora Alessandra também relatou esse episódio como a única vez em que viu Lucas se comunicando em Libras na escola. Esses relatos demonstraram o quanto a criança coda já percebe com quem se comunicar em determinada língua. Provavelmente ele identificou que as professoras se comunicavam majoritariamente pela língua oral e por isso não utilizava outra língua, tanto que com a família ele ficava bem à vontade para usar a Língua de Sinais. Na Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas, na visita do pai ele interagiu em Libras, conforme apontou a fonoaudióloga educacional:

Isabel - *Foi muito boa, foi muito boa, ele trocou bastante olhares com o pai, ele sorriu, ele conseguiu participar ativamente das atividades. Ele fazia alguns gestos em Libras e não formava frases em Libras não, ele só fazia palavras isoladas assim como ele faz na fala dele. Ele fazia os gestos em Libras com palavras isoladas, tanto expressando sozinho mostrando um determinado objeto, alguma determinada figura e fazendo o movimento em Libras, quanto repetindo algumas vezes quando o pai expressava pra ele. Mas foi muito bom.*

No relato acima há uma associação dos gestos serem a Libras. Os gestos são um dos recursos utilizados na construção da comunicação em Libras assim como as expressões faciais, mas os gestos não são a Libras, reduzi-la a isso é desconsiderar toda a estrutura gramatical que ela possui. Para Quadros e Karnopp (2004) a ideia de que as Línguas de Sinais não são línguas, mas “gestos” originados da comunicação gestual espontânea sendo universal, inferior e limitada vem de muito tempo atrás quando acreditavam que a linguagem estava associada à capacidade humana de “falar”.

A respeito da construção linguística de Lucas em Libras, no grupamento III a professora Carina relatou que ela compreendia devido ao seu conhecimento na Libras, “*mas às vezes as mãos faziam coisas que a gente não entendia*”. Carina comparou o seu desenvolvimento linguístico na Libras na época a “*um balbucio, da mesma maneira que ele balbuciava em português, o balbucio da Língua de Sinais também*”. A professora observou que Lucas estava

em processo de formação de frases nas duas línguas e explicou como era essa construção em Libras:

Professora Carina - *E o uso da Língua de Sinais, não só no sentido o que é o sinal de cada coisa, mas o contexto gramatical mesmo de, por exemplo, dizer apagar a luz, ele não falava apagar a luz, ele fazia esse sinal [sinalizando] que é um sinal que é uma frase inteira né, tipo luz apagada é só esse sinal [sinalizando] e ela é uma frase. E que faz relação com... [pensando] com a parte iconográfica da língua ou seja não é exatamente um sinal, aquela coisa não tem um sinal, mas um contexto de que você vê, você entende que tem a ver. (...) tem vários sinais, a casa também que é um sinal, mas na verdade ela tem mais uma questão iconográfica como se fosse um desenho do que representa aquilo, do que representa a casa que a gente faz nas mãos então ela tem tudo a ver com essa imagem. Então algumas vezes eu percebi o [Lucas] fazendo que não era bem o sinal, mas era como se fosse um desenho da imagem com as mãos, para se referir a alguma coisa.*

Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que a estrutura dos sinais da Língua de Sinais Brasileira é complexa apresentando algumas propriedades presentes nas LS, mas que não são encontradas nas línguas orais. Para a professora Carina, Lucas apresentava o mesmo “nível” de desenvolvimento linguístico em ambas as línguas, “*estão em um nível muito próximo da maneira como ele interage com elas*”. Na linguagem receptiva, Lucas demonstrou compreensão nas duas línguas. No AEE o que era solicitado em ambas as línguas ele respondia. Em alguns vídeos caseiros enviados pela família para a pesquisa observou-se ele atendendo a pedidos ou comandos do pai e respondendo em Libras.

Nas entrevistas, não houve relatos de sobreposição das duas línguas, mas de utilização de cada língua diante das situações ou propostas. A professora Carina trouxe um relato do AEE sobre quando alternava as duas línguas, que ele percebia esse movimento e reagia alternando também:

(...) eu via que quando eu usava a Língua de Sinais sem usar a língua oral, sem usar a LP ele também fechava a boca. (...) Algumas vezes eu conseguia entender outras não, mas quando eu falava: ‘agora eu silêncio, LS’ [sinalizando] aí eu fazia, ele ficava até mais sério e tentava responder na LS também. Então eu acho que ele entendia que em alguns momentos a Língua de Sinais ia ser usada isoladamente só ela, em outros momentos só a LP e em outros momentos a gente ia tentar as duas formas como uma maneira de se comunicar quando algo acontecia.

A professora Carina observou que ele usava a Língua de Sinais na escola, como um recurso, quando não estava sendo compreendido na língua oral. Para ela, Lucas “*percebe que não foi entendido e tenta os outros recursos, a Língua de Sinais vai entrando também e as palavras vão continuando do jeito, umas compreensivas outras não e a LS também entra como uma forma de se reexplicar (...)*”. Quadros (2017) fala que essa alternância entre as línguas tem o propósito de potencializar significados que são captados de forma mais profunda em uma outra língua.

No contexto familiar, a alternância nas línguas foi percebida de acordo com o interlocutor e não no sentido de aprofundar uma explicação. Maria destacou que percebeu “*que ele utilizava as duas, não teria uma que ele desse uma certa prioridade, ele acabou utilizando as duas. Às vezes com o pai ele sinaliza, comigo ele fala e aí ele fica nessa alternância, com a avó ele fala, com a televisão ele interage falando*”.

Finalizamos essa categoria com uma reflexão da professora Carina sobre o afeto, elemento fundamental para a construção de vínculo, de reciprocidade, de troca, de confiança, de comunicação, elemento que faz parte da Educação Infantil do CREIR.

Professora Carina – *Então, sempre acho que a afetividade na construção de algum vínculo com as crianças já é um plus, já é algo a mais para criar uma comunicação que às vezes extrapola a língua né, extrapola o que é a língua e também faz parte dessa construção de uma linguagem que é do afeto, então eu acho que isso foi acontecendo com o Lucas ele foi se sentindo muito mais à vontade para chorar quando ele queria chorar, gritar, puxar nosso rosto para falar (...). Mas tem essa questão da construção do afeto que eu acho que ela vem primeiro do que qualquer preocupação com a linguagem em si, porque é uma outra linguagem que abre caminho para poder compreender esse sentido de que a criança vai demonstrando de outras maneiras. (Grupamento III)*

O bilinguismo está presente na construção identitária dessa criança coda, ele está crescendo e se desenvolvendo nas duas línguas. Para Quadros (2017) as línguas estão intrinsicamente ligadas às identidades dos codas. Na próxima categoria discutiremos o biculturalismo, que também faz parte do processo dessa criança ouvinte filha de pais surdos vivendo entre esses dois universos surdo e ouvinte.

Biculturalismo – universo coda

Professora Carina - (...) *que bom que a escola tinha pessoas que sabiam a Língua de Sinais e poderia criar uma relação com o Lucas, múltiplas linguagens para entendê-lo. Mas também principalmente para a família né, acho que também uma relação, de uma certa atenção à família que estava chegando, de um acolhimento e tudo mais. (Grupamento III)*

A criança ouvinte filha de pais surdos entra na escola trazendo a cultura da sua família, a cultura surda. Cada criança que inicia na escola traz uma cultura, ela não chega sozinha, ela carrega a sua cultura familiar. Nas palavras da mãe sobre mostrar vídeos de surdos: “*é uma cultura que já está internalizada aqui em casa, tem a questão dos amigos e os filhos, então a gente não mostra essa cultura em outras mídias digitais porque ele vive isso*”. Quadros (2017) destaca que uma das coisas mais importantes na vida dos codas é o fato deles herdarem a Língua de Sinais e a cultura surda, mesmo sendo ouvintes. E acrescenta que essa geração é a única que tem a experiência de herdar a língua e a cultura surda ao mesmo tempo em que herdam a língua e a cultura ouvinte (QUADROS, 2017).

Conforme já mencionado, quando a coordenação do NAPNE soube da chegada dos pais surdos na escola, se articulou para que viabilizasse a presença dos TILSP nas reuniões e nos eventos a fim de garantir os seus direitos linguísticos. Além disso, participou da organização das turmas com a coordenação pedagógica para que essa criança tivesse as duas professoras que se comunicavam por Libras. A professora Carina destacou essa organização como um ponto positivo:

Mas em relação ao Lucas para mim foi importante como professora de estar com ele. Eu acho que para ele também pode ter sido interessante poder mediar de outras possibilidades. E com a família que eu acho que tem a ver isso, que a criança sozinha ela não é nada, então tem a família e que de alguma maneira trazia informações e possibilitava também que a família pudesse conversar comigo como professora, sem necessariamente ter a mediação de um intérprete. (...) por mais que tenha o intérprete, a gente conseguiu ter uma comunicação quando necessário, eu e a família. (Grupamento III)

Considerando a cultura que essa criança trazia, o fato das professoras se comunicarem em Libras também possibilitou um contato mais direto com os pais nas reuniões. Desse modo, a professora poderia explicar algumas questões dentro da concepção de Educação Infantil da escola, que talvez para o TILSP se tornasse mais difícil de interpretar por ser algo muito específico da área, mas sem desconsiderar a presença desse profissional que era fundamental para viabilizar a comunicação entre todos os presentes. Abaixo, apresentamos a fotografia da professora Carina conversando sobre o Lucas em Libras com os pais.



Fotografia 16: Professora se comunicando em Libras com os pais surdos

Na entrevista, a mãe recordou: “*Você se lembra da primeira professora dele, fiquei muito feliz, Carina, porque ela sabia a Língua de Sinais*”. Esta fotografia representou a garantia dos direitos linguísticos da família surda com uma professora que se comunicava diretamente em Libras com eles no grupamento III. Isso significa perceber que essa criança coda traz uma cultura familiar que precisa ser considerada no contexto escolar. Apresentamos o relato da professora Carina sobre essa comunicação:

Professora Carina – (...) *por mais que eu falasse, o intérprete ia fazer a tradução e passar, mas claro que eu tenho sentido que talvez eu falando em LS teria um sentido de quem está diretamente com a criança, sem a mediação de uma interpretação. Então, por mais que a gente tenha tido reunião, reuniões que o intérprete participou, que também foi super potente, até para o inverso da outra tradução, da Libras para a língua oral com quem acompanhava, não só eu e Solange, mas NAPNE, SOEP. Então também uma mediação que fazia que a linguagem circulasse e que a interpretação não fosse equivocada para pensar o desenvolvimento do Lucas.* (Grupamento III)

No ano seguinte isso não aconteceu, devido à organização da escola e horário das professoras não foi possível que Lucas permanecesse com uma das docentes que teve no grupamento III. Desejamos que no ano letivo de 2020, no grupamento V, esta família possa ter esse direito novamente.

No grupamento IV, as professoras não se comunicavam por Libras e isso provocou um certo distanciamento com a família, já que sempre era preciso ter mediadores linguísticos para a comunicação. Na fala do pai, ele não sentiu dificuldades nessa comunicação com a escola: *“Então eu me comunico pouco, alguns já me conhecem e me entendem, e alguns já sabem até a LS, não são todos. Os entraves na língua são poucos, quando tem uma reunião muito importante aí sim, tem que se fazer a presença de um intérprete, até pela dinâmica, quando é uma reunião que vem a ter a uma discussão ou algo assim. Mas aquela comunicação do dia a dia de dar um recado alguma coisa flui”*. Apesar de não ter acontecido ruídos na comunicação, a professora sentiu falta da proximidade com a família.

Professora Jessica - (...) *Eu senti que foi a das mais distantes e que até me senti um pouco culpada de não saber como acessar isso, como vencer... Porque era isso, virou uma coisa muito burocrática, queria falar com eles, tem que marcar com intérprete, tem que falar com não sei o que, tem que criar vários degrauzinhos até chegar neles. Então, isso às vezes dificultou um pouquinho, acho que não foi tão fluída, tão próxima, como eu gostaria. Mas acho que cumpriu o seu papel, não houve nenhum ruído de informação, nada que a gente não conseguiu comunicar. Da minha parte, não sei também se eles receberam bem toda a comunicação.* (Grupamento IV)

Mesmo com a comunicação via aplicativo de mensagens o distanciamento continuava, porque as professoras não usavam esse recurso *“com nenhuma das famílias”*, então elas passavam os recados ou bilhetes para a coordenação do NAPNE. Quando era preciso, passava para o TILSP fazer a gravação em Libras até chegar na família, por isso, a professora Jessica pontuou que tinha sempre *“intermediários”*. O distanciamento aumentou pela falta de conhecimento em Libras. *“(...) a gente não tem esse conhecimento para poder falar com a família, se comunicar, o que seria muito rico. Mas a culpa também não é nossa, também é uma escolha, nem todo mundo é obrigado a fazer, é meu sonho conhecer a linguagem de Libras”*, relatou a professora Alessandra. A respeito dessa falta de conhecimento destacamos a fala da fonoaudióloga:

Fonoaudióloga Isabel - *Eu acho que a escola carece ainda de formação, porque são muito poucos os profissionais que tem a Libras, a formação em Libras e a gente fica à mercê de um tradutor pra gente conseguir se comunicar com a família e eu vejo a carência da escola com relação a isso. (...) Então acho que a escola, de uma maneira geral, ela precisa se atualizar com relação a isso, a formar mais as pessoas pra receber esse público seja pais surdos seja criança surda, a gente não tem, nem todo mundo tem a formação ou mesmo informação, acho que ainda carece disso.*

O Decreto nº 5.626 / 2005 prevê em seu artigo 3º que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (...), porém a realidade é que muitos professores que estão atuando nas escolas não tiveram ou tiveram pouca formação em Libras. Se essa formação não foi o suficiente faz-se necessário que os professores busquem na formação continuada a aprendizagem na Libras e cultura surda. Essa questão relacionada ao direito linguístico também apareceu na fala da avó do Lucas, quando perguntada sobre alguma sugestão ao Colégio:

Avó Antônia - *(...) eu acho que seria importante hoje em dia ter Libras em tudo quanto é lugar, porque por mais que tenham eles ainda sentem muita falta de se comunicar, (...) uma língua que faz muita falta, muita falta em todo o país, em todo lugar. Eu acho que isso aí teria que ser uma nova língua a ser ensinada no colégio, em todos os colégios, eu acho que todos os colégios teriam que ensinar a Libras, para as pessoas crescerem aprendendo a falar Libras e tentar se comunicar com as pessoas que não são ouvintes, porque faz muita falta, muita falta mesmo. Acho que era a única sugestão que eu teria mesmo, no resto eu acho que o Pedro II é um excelente colégio.*

Por ser uma criança ouvinte filha de pais surdos, vivendo entre as zonas fronteiriças de contato, Lucas carrega marcas da cultura surda e da cultura ouvinte, o biculturalismo. Para Solange, o comportamento que Lucas tinha que mais te remetia à cultura surda era a atenção ao visual, o quanto ele era observador às expressões faciais. “*Eu via que ele era muito atento, ele tinha essa percepção pela expressão dos outros, quando os amigos falavam alguma coisa se estavam tristes se não estavam tristes, ele ficava preocupado com isso (...)*”, relatou Solange. A professora Carina destacou dois aspectos que observou em Lucas relacionados a cultura surda, são eles:

- 1) *Por ele não ter desenvolvido tanto a linguagem oral por exemplo, ele algumas vezes falava e puxava o meu rosto tipo para olhar para ele, porque ele não ia falar oralmente, quer dizer, ele ia falar oralmente, mas daquele jeito dele usando outros recursos, que exigia que a gente olhasse para ele. Diferente de você estar falando com outras crianças que você olha né, mas é como se ele exigisse que olhasse para ele, então ele virava o nosso rosto para falar com a gente.*
- 2) *(...) Uma outra questão que talvez... não sei... [pensando] por mais que ele está rodeado de pessoas ouvintes, eu posso até está equivocada também, mas a maneira como ele fala algumas palavras, alguns fonemas é muito parecida com a maneira como os surdos não oralizados costumam emitir os sons também, oralizados também, mas tem uma sonorização que é muito parecida, pode ter a ver, mas pode não ter a ver também. (...) eu fico prestando atenção, apesar dele estar aqui todo dia de manhã na escola, mas ele está o restante do dia na maior parte do tempo com pessoas surdas ou também ouvintes, mas que eu percebo que uma maneira como ele fala oralmente na LP também tem a distorção de alguns fonemas parecida com a linguagem oral quando os surdos falam, tentam falar palavras e tal, a maneira que*

sai às vezes, dependendo de cada surdo também, não é totalmente igual à da LP na maneira que os ouvintes expressam as palavras.

A exigência de olhar e estar de frente para o seu interlocutor faz parte da comunicação entre os surdos, já que a Libras é uma língua visual-espacial. Para os surdos, alguém não olhar ou passar na frente enquanto conversam é uma falta de educação. E a criança coda cresce com esse costume de estar sempre olhando para o outro em uma conversa. Strobel (2008) aponta que para os sujeitos surdos, quando uma pessoa desvia o olhar durante uma conversa, se ofendem, pois é um sinal de desinteresse ou quando tem dois sujeitos conversando em Língua de Sinais um distante do outro e alguém para ou passa na frente deles bloqueando-os do campo visual, isto é considerado como falta de educação grave, assim como para os sujeitos ouvintes é falta de educação interromper uma conversa entre eles.

Outros dois pontos que surgiram já na entrevista com a professora Carina sobre o trabalho no AEE em 2019, também demonstraram relação com o fato de Lucas ser uma criança coda. Como a formação de frases, *“por exemplo, banheiro é uma palavra, mas no contexto do Lucas é uma frase, se ele falar banheiro, ele quer ir ao banheiro”*, que tem a ver com a construção das orações em Libras. E a utilização de gestos e expressões como recurso para construir o enredo de sua fala, *“e ele faz muito, muitos gestos também, por exemplo em histórias, da bruxa, quando ele fala bruxa, ele fala bruxa e faz ‘aha ha ha ha ha’ [simulando a risada], (...) o caminhão da história teve uma vez que ele falou caminhão e fez ‘vrum vrum vrum’ fez o som do caminhão”*, complementou Carina. Anater e Passos (2009) dialogam que para a percepção dos enunciados em Língua de Sinais é necessário o canal da visão, esse é o meio fundamental para a sua produção, que se constitui através da articulação das mãos no espaço de sinalização e das expressões ou sinais linguísticos não-manuais (expressões faciais e corporais). A criança coda bilíngue vai se constituindo das formas discursivas nas duas línguas.

Além do ambiente escolar, o biculturalismo apareceu no contexto familiar nas relações e interações da criança coda. Os dois irmãos tem contato com surdos e ouvintes:

Avó Antônia - (...) *eles têm contato com outros ouvintes, além de mim têm as crianças que estão sempre na natação, parquinho, que moram no condomínio. Têm filhos de amigos deles que são surdos também que são ouvintes, tem filhos de amigos deles surdos que são surdos, que eles também interagem bem. (...) eles estão sempre em contato com outros surdos, sempre tem festa de aniversário (...). Então eles interagem, a convivência deles é muito normal tanto com os ouvintes quanto dos surdos, eles não têm uma diferença (...).*

Antônia também destacou o quanto é necessário que eles tenham bastante contato com ouvintes: *“no dia a dia na casa eles também precisam ter contato com ouvintes, não só com eles que são surdos, porque eles são ouvintes, esse é o meu pensamento. Então eles vão ter que lidar com ouvintes e vão ter que lidar a vida inteira deles com surdos também, então eles*

precisam de interagir com os dois, os dois lados sempre". Sobre o contato com ambas as culturas Maria relatou: *"temos amigos que vem aqui e que trazem seus filhos codas, festas de amigos que os levo. Agora o encontro mesmo de codas foram poucos"*. Em outra pergunta a mãe acrescentou sobre os encontros com outros surdos: *"poucos, só quando tem esses encontros de festas que ele mantém esse contato, por exemplo, (...) que tem um filho surdo, (...). Quando a gente viaja às vezes, são esporádicos os encontros (...)"*. Bull (2005) destaca a importância de os pais surdos garantirem às suas crianças o contato com comunidades de codas e conhecerem codas adultos, assim como as pessoas dizem que as crianças surdas que têm pais ouvintes precisam de modelos de surdos adultos.

A criança coda precisa ter contato com surdos que fazem parte da sua cultura familiar, assim como os ouvintes, essa criança é bicultural. Os aspectos que apresentamos são elementos significativos na construção identitária do coda. Assim como para Bull (2005), consideramos que a formação da identidade é um processo tanto para pessoas ouvintes quanto para as surdas, mas alguns aspectos são formados desde cedo, desde a infância e à medida que as pessoas vão amadurecendo essa identidade também evolui. Ainda para o autor a identidade cultural é um importante marco de desenvolvimento tanto para surdos quanto para codas.

Relação família - escola

Maria - *No Pedro II eu vi essa preocupação dele com a questão da linguagem, o estímulo e eu percebi ali por exemplo, a presença do intérprete, da Língua de Sinais, uma série de coisas que foram pontuadas que o Pedro II, ele veio nos assessorar e eu não tenho o que falar do Pedro II, ele adora.*

Como era a relação / comunicação família e escola? Nessa categoria trouxemos os resultados da análise das entrevistas que demonstravam as ações que envolveram a criança coda e sua família, quais eram as percepções da família sobre a instituição, como o colégio atuava, as perspectivas das profissionais envolvidas, como estava sendo construída essa relação entre os contextos escolar e familiar, e como perpassavam pelos processos de construção identitária da criança coda.

A escola fez diferentes investimentos desde a chegada da família a fim de melhorar a comunicação e auxiliar o desenvolvimento de Lucas nas duas línguas. A família percebeu alguns avanços em Lucas a partir da sua entrada na escola. A avó fez o seguinte relato:

Antes da escola ele não falava nada (...) era só gestos, eu já estava até ficando preocupada porque o Lucas já estava com três anos e não falava nada. Era muito pouca coisa, muito poucas palavrinhas que ele falava, praticamente nada. E depois que ele veio para o Rio, que ele entrou com vocês [se referindo a escola] eu não sei também se devido a eu estar junto e mais o colégio, então cada vez mais eu vejo que ele está se soltando. (...) Agora eu acho que depois que ele foi para o colégio, aí para o Pedro II ele está vindo e cada vez ficando melhor, e depois dessas aulinhas [se

referindo a oficina de linguagem] *que ele começou a fazer aí com vocês, eu acho que... Nossa foi uma benção aquilo pra ele, que ele realmente está se soltando em tudo muito melhor, muito melhor mesmo.*

Nos relatos anteriores foi possível perceber que a escola investiu em algumas ações para viabilizar a presença e os direitos linguísticos dos pais no acesso tanto a eventos quanto aos documentos pedagógicos, mas apesar disso ainda se encontra em processo de construção com toda a equipe. Em 2018, os pais surdos tiveram acesso aos relatórios individuais de Lucas escrito em Língua Portuguesa e interpretado em Libras, porém a entrega deles acontecia de forma atrasada posteriormente a entrega da versão escrita devido aos poucos TILSP que tinham no Colégio e a professora Solange relatou o quanto isso a incomodou.

Professora Solange – (...) *me incomodou o relatório dele em Libras ir atrasado, acho que os pais tinham que ter recebido no mesmo dia como todo mundo, acho que não tinha que ter tido essa diferença. E acho que eles tinham que ter tido o direito de ter recebido em Libras. Não me lembro se o segundo eles receberam em Libras ou se foi só um que eles receberam em Libras. Mas era sempre atrasado, nunca era junto, eu nunca tive o prazer de entregar o relatório em Libras para eles. Então isso me incomodou um pouco, mas é a questão da estrutura, eu sei que também é tudo muito novo.* (Grupamento III)

Percebeu-se na fala da professora Solange o quanto ela valorizava e reconhecia a importância de a escola garantir o direito dos responsáveis de receber o relatório de seu filho na sua primeira língua. Na entrevista, os pais falaram pouco sobre o relatório ter sido gravado em Libras, ao serem questionados a mãe só disse que achou “tranquilo” e o pai trouxe uma fala que pode ter a ver com o fato de o relatório ter sido entregue depois do envio do relatório escrito em Língua Portuguesa. “*Em 2018 eu estava acompanhando pouco a questão dos intérpretes e o relatório era ao meu respeito, era o que me interessava, eu recebi em 2019, eu li o relatório e esqueci de ver o DVD em Libras, fiquei meio confuso, meio enrolado, mas eu vou ver com mais calma*”, relatou Carlos. A professora Carina comentou sobre os relatórios terem sido gravados em Libras:

Professora Carina - *Então ter essa possibilidade de interpretar o relatório, eu acho que é entender a dimensão da avaliação da criança na Educação Infantil, que se para as outras famílias já é complicado entender como que é a avaliação na Educação Infantil, que trabalho é esse que a gente faz, o que a gente prioriza, quais são os princípios e como que está tudo atravessado na relação com as crianças que têm necessidades específicas. Então para a família também poder compreender o que a escola pensa e como esses princípios vão se fazendo presentes nesse tipo de atendimento e tudo mais. O relatório interpretado acho que dá mais conta do que o escrito, porque se aproxima da própria língua da família (...).*

Ainda em relação aos documentos avaliativos de Lucas, as duas professoras do grupamento IV destacaram algumas dificuldades na escrita de modo que a família compreendesse. Alessandra relatou o desafio de escrever sobre aspectos ou termos específicos: “*foi muito difícil porque os termos também que a gente tem que usar, às vezes a gente foge, usa*

palavras que não tem muito a ver com essa cultura deles, a gente usa nomes que também não é usado. Então foi bem desafiador, mas também por outro lado foi muito rico a gente poder contar para essa família os avanços”. Para a Jessica a dificuldade na escrita era de explicar a relação de Lucas com os sons e o desenvolvimento da linguagem oral dele de modo que os pais entendessem essa importância do que estava sendo descrito.

Professora Jessica - (...) a gente fica com um pouco de dificuldade de como é que a gente explica algumas coisas que talvez eles nunca vão entender. Então assim, quando eu falo da relação do Lucas com a música, é uma coisa assim, que não tem como explicar, porque que aquilo é tão importante, uma coisa que ele consegue fazer, caraca isso é genial que ele faz! Uma coisa que tem som, eles não vão saber qual o sentido daquilo, mas enfim a gente pontua assim mesmo até porque o relatório não é só para família, o relatório é da criança. Mas tem algumas coisas que com a família eu fico depois pensando se eles entendem aquilo e também a questão da linguagem oral. Pra gente é muito importante a questão da linguagem oral, não da linguagem por ser oral, mas por ser a forma como a criança se comunica. E a forma que o Lucas se comunica na escola é a linguagem oral, então a gente fala todas as questões envolvendo essa linguagem, então de novo você cai numa questão de “e aí? como é que eu explico isso para a família? como é que eles podem me ajudar?” como é que seria uma parceria para desenvolver uma coisa que eles não compreendem. Acho que nesse sentido foi mais complicado.

Em relação a essa compreensão dos sons, Brito (2018) faz uma afirmação contrária a esse pensamento da professora, quando pontua que ser surdo não implica em não ter contato e compreensão em relação ao som. Assim, o fato de não ouvir não é um fator consistente para dizer que o surdo não tem possibilidades de estar em contato com música e entendê-la de forma significativa (BRITO, 2018).

De modo geral, Carlos apresentou a sua percepção sobre as avaliações da escola: “*eu vejo que os objetivos estão sendo atingidos, que ele vem conseguindo acompanhar. E está sendo contextualizado, por exemplo, a questão da voz, da fala que está atrasada e eu percebi que antes do Pedro II ele não tinha essa estrutura frasal, não tinha e agora sim, ele já consegue construir”.*

As preocupações das professoras do grupamento IV estavam relacionadas a escrita do relatório individual, elas disseram não ter tido dificuldades na construção do portfólio físico e não mencionaram o portfólio digital. Lembrando que na análise documental foi constatado que não houve um cuidado com a família surda como por exemplo, músicas ao fundo sem identificação. No grupamento III, a professora Carina mencionou esse cuidado:

(...) o portfólio digital a gente sempre tentava colocar legendas porque não tinha como traduzir, não tinha todo um equipamento que pudesse botar um intérprete ali traduzindo. Então a gente tinha o cuidado de quando era vídeo, alguma coisa que tivesse falas importantes, a gente colocava a legenda e tal no portfólio digital para os pais do Lucas poderem saber qual era a conversa que estava passando no vídeo tudo isso.

No entanto, esse cuidado só aconteceu no primeiro DVD do portfólio digital da turma, conforme foi constatado na análise documental. No segundo DVD os vídeos tinham falas ou canções das crianças sem legendas. Porém, nesse período a professora Carina estava de licença para estudos e não acompanhou esse processo do final do ano, pode ser por isso que o segundo portfólio não teve esse cuidado. A família não comentou nada sobre os portfólios digitais e o pai falou sobre o portfólio físico: *“eu percebi que o Pedro II estimula muito as crianças. O portfólio por exemplo, meu filho adora, ele pega e fala olha eu estudo, eu que fiz e ele sabe tudo me respondendo, é bom para ele, um aprendizado. (...) E o portfólio pra ele eu considero o mais importante”*.

A preocupação com a comunicação via agenda escolar apareceu nas entrevistas com todas as professoras, pois às vezes a família não respondia e elas não sabiam se era porque eles não estavam entendendo. Por isso, a escola iniciou a comunicação via aplicativo de mensagens para explicar alguns bilhetes mais específicos ou enviá-los em Libras. Mas a comunicação em LS passou a acontecer quando Lucas já estava no grupamento IV. A respeito disso, a professora Solange relatou um episódio que aconteceu no dia do aniversário do Lucas e que ela associou ao fato da família não ter compreendido o bilhete enviado em Língua Portuguesa.

Professora Solange – (...) fora a questão de alguns bilhetes que nem sempre o entendimento era garantido no português. Exemplo foi a história do aniversário do Lucas que a gente marcou 7h15, os pais chegaram quase 8 horas, as crianças estavam famintas, todo mundo sentado na mesa esperando querendo lanchar. E a gente esperando que ia ser o bolo e os pais chegaram animadíssimos com uma sacola com farinha, ovo, tudo para fazer o bolo na escola porque no bilhete era para eles confeitarem o bolo na escola, levar o bolo semipronto e finalizar na escola. Eles não entenderam isso, aí chegaram lá animados, todo mundo pronto para o parabéns e não tinha bolo. A gente teve que cancelar o parabéns e foi assim super chato, os pais entenderam numa boa, reagiram bem, levaram para casa (...) (Grupamento III)

As professoras ressaltaram o quanto o envio dos bilhetes em Libras era importante para a família, pois isso poderia explicar por que eles não se comunicavam via agenda escolar do Lucas, mas que isso só aconteceu com o tempo. *“Essa questão do bilhete desde o início. De entender por que eles não respondiam a agenda desde o início entendeu, porque a gente começou a cair na real agora, mas é isso é um processo né, que vem fazendo isso com a gente”*, respondeu a professora Alessandra. Na percepção da fonoaudióloga Isabel os pais poderiam não responder por uma resistência a linguagem escrita: *“Vejo o quanto também os pais eram resistentes pra responder a agenda, pra responder as questões por escrito, se utilizavam mais do telefone no meio de mensagem que não é bem o meio oficial da escola pra qualquer informação”*. As profissionais tentavam entender e faziam suposições sobre o porquê de os pais não responderem a agenda, mas sempre ligadas a questão da Libras.

Ao contrário do que as profissionais pensavam, os pais trouxeram em suas falas não apresentarem dificuldade para compreender os bilhetes enviados pela escola em LP. Segundo Carlos, o envio de bilhetes em LS seria “*mais prático*” se fosse curto, “*se for algo muito extenso, demora muito e não tem como, por exemplo, várias pessoas mandam vídeos de quinze, nove minutos e imagina somando, eu passando o tempo assistindo todos os vídeos*”. Carlos destacou que deveria ser enviado só “*o que for mais importante, o que for primordial porque até agiliza na comunicação*”. Para a mãe:

Maria - *Por mim tanto faz, eu não vejo tanta necessidade, por exemplo, do recado, da questão escolar pra família, eu não vejo que é fundamental ser em Língua de Sinais. Eu leio e compreendo o português. Agora por exemplo, para os surdos que não dominam a Língua Portuguesa é muito interessante sim ter esse recado traduzido. Tem escolas que realizam reuniões de pais e é fundamental que tenha ali a presença do intérprete, mas os recados que são coisas bem pontuais na LP me atendem. Eu não vejo a necessidade de ter em LS, mas é interessante para ofertar a essas famílias que não têm tanto domínio na LP.*

Cada surdo é um sujeito singular e os bilhetes em Libras são importantes para o surdo que tiver dificuldade na compreensão da L2, mas esse não era o caso destes pais. Em uma perspectiva multiculturalista destacamos que cada família tem uma experiência singular e os sujeitos surdos são diferentes uns dos outros, então a escola pode conversar com cada responsável e entender a especificidade de cada um.

Em relação a comunicação entre os responsáveis da turma, na pergunta se houve algum preparo das outras famílias para a comunicação com os pais surdos, no grupamento III apesar de não ter acontecido nenhum preparo, a professora percebeu que a família foi bem acolhida sem nenhuma forma de discriminação:

Professora Solange - *Não houve preparo, mas como a gente desde a primeira reunião do ano já estava com intérpretes e com os pais lá presentes, as turmas desde o primeiro momento antes de conhecerem as crianças já sabiam que tinha os pais surdos na sala. E os pais foram muito receptivos a isso também, eu não vi nenhuma forma de discriminação de nada em relação aos pais, das outras famílias em relação a eles, pelo contrário eles tentavam se comunicar, tentavam se socializar, tentavam ajudar. Eu vi sempre uma relação muito acolhedora dos outros pais em relação ao Lucas e seus pais. E as crianças também se amarravam nos pais surdos dele e os pais também, o pai sempre foi muito simpático. Então chegava falando com as crianças e as crianças perguntavam porque que ele não fala né, porque que ele tá fazendo isso e a gente ia explicando para as crianças, o próprio pai ia explicando também em Libras, a gente falando ele é surdo, ele não escuta e as crianças foram entendendo numa boa. Então eu não vi nenhum tipo de constrangimento sendo causado ali, em nenhum momento, eu não vi pelo menos. (Grupamento III)*

Ao contrário, algumas famílias se esforçavam para se comunicarem com os pais surdos e demonstraram o desejo de aprender a Libras, assim como foi exposto nos resultados da observação.

Professora Carina – (...) eu acho que as famílias se organizaram de uma maneira que fosse viável porque as informações chegavam aos pais (...). Mas eu lembro de às vezes eles perguntarem, de já começarem a refletir sobre isso na postura deles como ouvintes. Então uma mãe ou outra assim vinha, comentava em algum evento, alguma coisa de chegar e falar: “nossa agora eu percebo o quanto que eu não sei”, que se coloca numa dificuldade, existe uma dificuldade ali que é da pessoa que não sabe Libras, não da pessoa surda que não tem como ouvir ou falar totalmente oralmente e explicar alguma coisa e tal. Mas algumas mães e pais eu via um movimento de sempre pensar em algo que pudesse, que a comunicação pudesse se efetivar, isso algumas famílias compartilharam. (Grupamento III)

Geralmente, os responsáveis das turmas se organizam em grupos em aplicativo de mensagens para circularem informações sobre a escola, e a pergunta da entrevistadora era também se as professoras sabiam se os pais tinham alguns cuidados no grupo como o envio de vídeos ou áudios. Além disso, se tinham alguns cuidados em reuniões, para as falas não serem atravessadas e atrapalhar a tradução do TILSP aos pais. “Na primeira reunião, a gente falou, a questão sobre eles não falarem, e também para eles evitarem de falar um por cima do outro, falar um de cada vez, no próprio aplicativo de mensagens mesmo, não mandar áudio, mandar mensagem escrita. Foi nesse sentido que a gente falou com eles”, respondeu a professora Jessica. Mesmo com essa conversa, a professora Alessandra demonstrou dúvidas se isso estava sendo respeitado: “(...) será que eles estão tendo essa sensibilidade? A gente explicou, desde a primeira reunião e tudo mais, mas acaba passando despercebido”.

No que diz respeito ao suporte da escola aos professores em relação a cultura surda, houve divergências nas respostas das professoras do grupamento IV, uma se sentiu bem aparada e a outra não. Seguem os dois relatos:

Professora Jessica - Sim! [risos] De vocês [se referindo ao NAPNE], tanto desde o começo explicando pra gente algumas questões que a gente não pensaria talvez sozinhas, eu esperaria ter algum problema na comunicação para perceber. Então, algumas orientações sobre como falar com a família, como mandar os bilhetes, o tipo de escrita e de colocação que a gente poderia fazer com eles. Acho que só isso de saber a história do Lucas também, de uma certa forma, de receber ele e já saber, o que a gente tem que cuidar mais. A gente recebeu bastante apoio, todo mundo foi aprendendo junto também, tinham muitas coisas que ninguém tinha uma resposta, mas que a gente foi descobrindo juntos.

Professora Alessandra - Porque assim, o que acontece, entendendo a questão da escola essa necessidade, essa demanda de não ter nenhuma pessoa. E aqui na escola também quase ninguém entende muito, mas acho que poderia ter um pouco mais de conversa. Não sei, porque a gente também não sabe como lidar com isso, porque o Lucas também não é uma criança surda, então para a gente, a gente estava ali com uma criança ouvinte, só que óbvio que a gente tem que ter uma sensibilidade, de entender que por trás tem uma família que é surda. Eu acho que faltou um pouco, para a gente também ter uma consciência, uma conversa mais bacana, comigo e com a Jessica para a gente poder entender um pouco mais como é que a gente poderia lidar. Essa questão do bilhete também que, depois que a gente foi começar a entender. Mas também é um processo, tudo é um aprendizado.

Enquanto a professora Jessica se sentiu bem acolhida e esclarecida sobre a família, os cuidados e o histórico de Lucas, o mesmo não aconteceu com a professora Alessandra que destacou a importância de conversas sobre a cultura da família. Observou-se a necessidade de formação continuada da equipe pedagógica sobre os surdos, sua cultura e sua língua. Conforme a fonoaudióloga Isabel destacou em sua fala citada acima na categoria *Biculturalismo – universo coda*, a escola ainda carece de formação.

Nas entrevistas verificamos algumas ações da escola a respeito da cultura surda. No ano da sua chegada, o NAPNE fez uma atividade que se desmembrou em diferentes dias envolvendo todas as turmas e a presença dos TILSP, como foi apontada na análise documental. Algumas professoras lembraram essa atividade: *“Teve mais quando o NAPNE começou atuando mais diretamente, mais próximo com o Lucas e com os intérpretes que vieram aqui né. Acho que foi a atividade mais assim direcionada, mais dirigida e que foi bem bacana (...)”*, relatou Carina. *“Teve aquelas atividades que o intérprete levou de Libras para fazer com eles, cantar algumas músicas, cantar o hino, contar a história dos três porquinhos (...)”*, acrescentou Solange. Inclusive, a professora Jessica lembrou a atividade que aconteceu no ano anterior e compartilhou que enquanto conversava com as crianças sobre a língua da família do Lucas, elas lembraram da proposta:

Professora Jessica - *No ano passado, que ele estava na escola, eu não era da turma dele, mas eu lembro que todas as turmas tiveram aquela do vídeo em Libras, do João e Maria. Inclusive quando a gente contou, quando a gente foi explicar a questão do Lucas, eles lembraram que tinha o vídeo e ficaram falando: “ah! Libras, que não sei o que... que é assim, assado... ah! igual o filme João e Maria...” Eu falei, isso! [risada] Eles lembraram do vídeo. Acho que no geral é isso, eu lembro desses momentos específicos na escola.*

No ano seguinte, não houve essa ou outra atividade sobre a cultura surda em todos os grupamentos. Nas turmas do Lucas, as atividades com as professoras sem a mediação do NAPNE, foram em geral, na forma de conversas com as outras crianças sobre a cultura. *“(...) entre eu e Solange, a gente conversava com as crianças sobre o Lucas, às vezes fazíamos alguns sinais, mas uma coisa mais dirigida e pensada um pouco mais a longo prazo, os intérpretes vieram aqui (...) as nossas pontuações eram mais do dia a dia e mais pontuais do cotidiano”*, destacou Carina. A professora também relatou como as crianças reagiram diante dessas conversas:

Professora Carina - *Ah, muito curiosos, muito curiosos. Eu acho que isso era muito bacana porque as crianças tinham de entender uma particularidade do Lucas ou da família dele, que a gente dizia que o Lucas ouvia, os pais dele que não ouviam. Mas que ele estava aprendendo a falar ainda, que ele também usava a língua que os pais usavam que era a Língua de Sinais. Então as crianças queriam saber o tempo todo, vira e mexe algum sinal, alguma coisa. Quando a gente passava, até quando os intérpretes vieram as crianças fizeram uma recepção 100%, foi muito bacana. As crianças são como um potencial de aprendizagem muito bacana. (Grupamento III)*

No grupamento IV, a conversa sobre a cultura familiar surgiu, porque como o Lucas apresentava dificuldades na linguagem oral, as crianças o associavam a um bebê e o tratavam dessa maneira. Destacamos os relatos das duas professoras da conversa que aconteceu com a turma em um momento de ausência do Lucas:

Professora Alessandra - *E aí a gente começou a conversar, explicou para eles que o Lucas vem de uma família que os pais são surdos e que os pais estariam na escola na semana seguinte para contar uma história em Libras. A gente explicou tudo, que o Lucas não conseguir falar muito, era por conta disso, ele está aprendendo a falar agora na escola e que a gente precisava da ajuda deles. Eu fui bem clara, bem direta: “O Lucas precisa também da ajuda de vocês para poder falar”.*

Professora Jessica - *Como ele já era antigo, a gente não sabia se a turma sabia, como era essa relação né. Mas a gente foi percebendo que as crianças às vezes não acolhiam muito bem ele. Eles achavam que “ah ele só não sabe falar”, então a gente resolveu ter uma conversa com eles, explicando, sentamos para falar com eles, explicamos isso, que a família dele não falava, falava de outra forma, na Língua de Sinais e tal, explicamos o que era a Libras e que por isso quem estava ensinando ele a falar éramos nós. E isso assim, mudou completamente a relação das crianças com ele, de entender ele num lugar que não era um lugar de menor, que ele não sabia, que ele não conseguia.*

Percebeu-se na fala das professoras que o fato de o Lucas não falar foi associado a ele ser um filho ouvinte de pais surdos, como se o fato dos pais não se comunicarem pela Língua Portuguesa fosse o motivo dele apresentar dificuldade na fala. Por isso, ele ainda estava aprendendo a falar e precisava da ajuda das outras crianças. Já a família associa a sua dificuldade na fala ao seu histórico médico conforme dito anteriormente, pois observaram que antes da crise convulsiva ele estava se desenvolvendo bem. Nas palavras da mãe: *“Eu percebi que anteriormente com a crise convulsiva que sofreu ele passou a ter mais dificuldades nessa compreensão e com o uso da [medicação natural] melhorou”.* Segundo Carlos ele estava aprendendo *“até que ele teve uma crise convulsiva e que afetou justamente essa questão da linguagem fazendo com que ele viesse a ter uma certa regressão no aprendizado”.* Segundo Lacerda (2006) é no período entre 2 e 4 anos de idade, que pode ser observada uma transformação significativa nas narrativas das crianças, pois seu discurso deixa de ser fragmentos de enunciados e passa a ser enunciações elaboradas. Foi justamente nessa faixa etária que Lucas teve as crises convulsivas e iniciou o uso de medicação controlada, o que explica a regressão no aprendizado que os pais alertam.

A outra atividade que teve no grupamento IV foi a contação de história em Libras que foi discutida nos resultados das observações. Para Jessica, *“Quando a família veio e mostrou que sabia fazer outros sinais, que eles não sabiam também e que o Lucas sabia, foi muito legal isso. E as crianças se viram mais parceiras do Lucas, entenderam que não, ele é diferente, mas não é menor, não é menos capaz, isso mudou bastante a relação da turma com ele”.* A

fonoaudióloga Isabel relatou a sua percepção sobre o envolvimento da família na atividade e a recepção das crianças:

Isabel - *Nesse dia em especial a gente não tinha, não teve nenhum intérprete e eles foram bem participativos. Eles demonstram gostar de estar divulgando a cultura surda, de estar ensinando a Libras para outras crianças. Eles parecem achar isso bem importante tanto para o Lucas como para os surdos em geral. Nesse dia eu achei bem importante a participação deles tanto para o Lucas que ficou muito feliz com a participação dos pais como para as demais crianças que gostaram de conhecer um pouco da Libras, dessa cultura surda. Foi uma troca bem interessante que eles fizeram a contação de história para crianças pequenininhas de quatro aninhos, numa turma de quatro anos que era a turma do filho deles através da Libras, não usando a língua oral e as crianças parecem ter entendido bem.*

A visita dos pais contando uma história em Libras e o Lucas ter mostrado o que sabia na Língua de Sinais foi um ponto positivo para a turma valorizar a sua cultura e a sua forma de se comunicar. Esse tipo de atividade, poderia ser realizada mais vezes na escola, com os pais, e mesmo sem os pais, trazendo o Lucas para esse lugar de que ele sabe uma outra língua, que é da sua família e que pode ser aprendida pelas outras crianças.

Finalizando essa discussão apresentamos algumas críticas, expectativas e sugestões destes pais surdos em relação a escola que surgiram nas respostas, nas quais esperamos que sirvam de inspiração e reflexões para esse Colégio, mas também para todas as outras instituições que recebem alunos codas:

Carlos - *Eu espero assim, tomara né, futuramente nós possamos ter mais alunos surdos, porque muitos tem entraves de acessar o Pedro II que é uma escola de qualidade, uma escola tradicional e está faltando justamente no Pedro II receber esses alunos. Ter uma classe bilíngue sabe, por exemplo, que os codas possam interagir com esses alunos surdos já de criança e criar até mesmo a disciplina de Libras no currículo da escola garantindo esse acesso da pessoa surda e até mesmo garantindo, por exemplo, a questão da literatura. (...) Tem que ter sim a oficina de Libras para as crianças e eu já conversei isso no Pedro II, de tentar inserir, não é bem uma disciplina, porque na Educação Infantil não tem, não trabalha com currículo de disciplina, mas uma forma, por exemplo, de ter o professor surdo ali ou o intérprete que domine bem a LS.*

Maria - *Está faltando intérprete, você sabe que hoje só tem três então é necessário que haja o intérprete que possa atender ali ao Carlos e aí eu fico olhando que tem as reuniões e são pesadas. E o intérprete, coitado, ele vem de longe pra interpretar muitas vezes, isso não é justo com ele, ele ficar atendendo tantas demandas em campus diferentes. Então eu acredito que deveria ter os intérpretes por campus (...)*

Carlos - *Poderíamos criar um dia de festividade, dia do surdo, acompanhando a Libras, os teatros, poderiam ter teatros convidando artistas surdos a participarem com a comunidade escolar e até as crianças poderem observar como é que é essa interação.*

Carlos - *Eu espero que futuramente, hoje nós temos uma turma lá que tem ele como coda e que ela possa voltar. E que os codas de outros lugares e também os ouvintes possam estar ocupando os mesmos espaços e que essa informação do Pedro II chegue a outros espaços, que ela se torne acessível nas mídias sociais. Nós vemos muitos textos, mas pouca Língua de Sinais. Na Educação Infantil está começando esse estímulo da Língua de Sinais e mostrando lá. As crianças gostam quando elas veem e até procuram em casa na internet e lembram “olha isso foi dado lá na minha aula*

no Pedro II". Então acredito que essa parte que o Pedro II deveria contemplar mais (...).

Nesse sentido, desejamos que as escolas tenham o ensino de Libras para possibilitar uma interação mais efetiva entre os pares surdos e ouvintes. Além do ensino da LS, que os alunos e os profissionais das escolas possam conhecer a cultura surda, o povo surdo, para que o distanciamento linguístico e cultural possa ser superado. É de suma importância que isso aconteça desde a Educação Infantil. Nos dizeres de Stumpf (2009) a escola infantil pode proporcionar o acesso a uma língua natural, aquisição fundamental, da qual as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ficam privadas. O objetivo de uma escola infantil para todos os surdos deve ser o primeiro a ser demandado, pois está em jogo a própria humanidade da pessoa que ele virá a ser (STUMPF, 2009). Do mesmo modo, que crianças surdas, ouvintes e codas possam compartilhar destas experiências desde a Educação Infantil, com professores surdos, TILSP com fluência em Língua de Sinais e que os professores ouvintes das escolas se aprofundem no conhecimento da Libras e da cultura surda.

V. REFLEXÕES FINAIS: LÍNGUA E CULTURA DE HERANÇA

Minha história se entrecruza com as histórias de outros codas, com mais ou menos aspectos em comum. (...) Cada um tem sua história única, mas, ao mesmo tempo, fazemos parte da mesma história, a história dos filhos ouvintes de pais surdos (Ronice Quadros, 2017)

Sob um olhar sociocultural construtivista e histórico-cultural, a presente investigação foi um convite, uma proposição e reflexão acerca das interfaces que perpassam pelo processo de construção identitária de uma criança ouvinte filha de pais surdos em uma Educação Infantil específica. Uma criança coda que assim como Quadros (2017) compartilhou conosco, tem uma história própria, mas também faz parte da história dos codas, uma geração única.

Fazer um estudo dentro de uma área na qual não se tinha muito conhecimento e intimidade foi um desafio. Foi necessário um exercício de se visitar e se questionar a cada proposição, e adentrar nessa cultura até então desconhecida. Esse aprofundamento se tornou fundamental para o exercício da minha própria prática pedagógica enquanto coordenadora, na qual a cada conhecimento adquirido era modificada. Nesse caso, o estudo foi uma investigação dessa criança coda e ao mesmo tempo uma reconstrução das ações com essa família levando uma reflexão para toda a equipe pedagógica.

Para Streiechen (2014), o pesquisador precisa estar atento a fatores linguísticos e aos aspectos culturais e subjetivos dos sujeitos envolvidos no processo de aquisição de ou das línguas. Além das especificidades que as línguas carregam foi necessária uma certa imersão na cultura surda para compreender os dois universos – ouvinte e surdo - em que a criança coda estava inserida, a fim de refletir sobre como eles interferiam e influenciavam na constituição da linguagem e cultura dela. Também foi fundamental a reflexão sobre as subjetividades que perpassavam pelos aspectos culturais e sociais dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, atendendo ao objetivo geral da pesquisa, verificamos como estava ocorrendo a construção identitária de uma criança coda na faixa etária da Educação Infantil, entre as zonas fronteiriças de contato – surda e ouvinte - em seus contextos escolar e familiar, em uma perspectiva multicultural. Captamos o papel da família e da escola nesse processo e como a criança coda estava se desenvolvendo no bilinguismo, identificamos as ações do Colégio em torno da inclusão da família surda e de seus direitos linguísticos, o trabalho do Atendimento Educacional Especializado e os aspectos que caracterizaram a identidade híbrida dessa criança coda, alcançando os cinco objetivos específicos do estudo.

Para isso, apresentamos o embasamento teórico a respeito do conceito de zonas fronteiriças de contato entre os universos de surdos e ouvintes, a partir de experiências de bilinguismo e biculturalismo dos codas. Essa criança ouvinte filha de pais surdos faz parte de

uma geração única, pois geralmente acontece um ciclo até vir novamente um surdo dentro dessa família, podendo gerar uma outra criança coda. O coda percorre entre o universo surdo e o ouvinte, e nessa fronteira também constrói o seu próprio universo.

O conceito de identidade envolve uma discussão de diversos autores sobre sua complexidade e construção na relação de alteridade. Um sujeito se constitui de múltiplas identidades, nas quais podem envolver aspectos como essência, história, diferença, política, marcações simbólicas, condições sociais e materiais, entre outras que contribuem para esclarecer como as identidades são formadas. O processo identitário vem passando por uma série de transformações, gerando novas identidades ou conflitos, tendo como consequência uma crise de identidade. A identidade é marcada pela diferença e alteridade, pois implica nas relações de incluir e excluir, de pertencimento e não pertencimento de um determinado grupo identitário. Logo, na sociedade atual a identidade não é mais única ou permanente, mas está em constante processo de transformação.

A cultura faz parte da constituição identitária de um sujeito, sendo um conceito complexo e multifacetado. A associação de cultura a um rótulo de um país cria a ilusão de homogeneidade em seu povo, desconsiderando a diversidade dos sujeitos que fazem parte dela. A cultura se faz presente em todas as pessoas, cada uma tem uma cultura própria e uma cultura coletiva criada a partir de suas interações com o meio. O brincar está intimamente ligado a cultura, este é uma das principais formas de expressão e recriação da cultura na infância. É por meio do brincar que a criança demonstra seu modo de ver, de estar e sentir o mundo, reelaborando suas experiências e se reconhecendo enquanto sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural. A brincadeira é um fenômeno da cultura, um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos, e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais nos quais estão inseridos.

De acordo com a perspectiva sociocultural construtivista, a cultura torna-se primordial na constituição do desenvolvimento humano. A cultura exerce um papel fundamental na formação do sujeito e em seus processos psicológicos, o sujeito produz e é produto da cultura. Assim, um sujeito carrega marcas da cultura em que vive, mas também é formado por uma singularidade que constitui a sua identidade cultural. Os codas possuem marcas linguísticas e culturais que perpassam pelos universos surdo e ouvinte, adquirindo assim, uma grande bagagem cultural e linguística.

A linguagem também faz parte da formação identitária de um sujeito. Esta tem papel fundamental no desenvolvimento da consciência humana, pois possibilita a ação sobre o mundo

para além dos objetos concretos e da situação presente. No viés da perspectiva sociocultural construtivista, a linguagem amplia a nossa possibilidade de ação sobre o mundo e pensamento. Além de ser um sistema de mediação semiótica da relação do ser humano com os contextos culturais no qual ele se insere, por isso, é considerada a ferramenta cultural mais significativa do ser humano. Para Vigotski (1993), o pensamento e a linguagem são indissociáveis, tendo suas inter-relações nos significados das palavras, que se modificam e se constroem historicamente, tanto no nível individual quanto no contexto social. A comunicação e a metacomunicação estão relacionadas à linguagem, sendo que a primeira contribui para as interações dinâmicas entre cultura e cognição, enquanto a segunda é a comunicação sobre a comunicação entre as pessoas, o significado do oculto.

A experiência de *ser surdo* é fruto de uma vivência cerceada de lutas que marcaram sua história, das resistências, do discurso e do contra discurso. O *ser surdo* vem de uma perspectiva antropológica sobre os sujeitos surdos, se configura como o reconhecimento da identidade surda e o desligamento da surdez associada à deficiência. A Língua de Sinais é um símbolo da resistência surda sobre as práticas de ouvintismo, é uma língua que traduz uma experiência visual. Nas comunidades surdas as Línguas de Sinais são perpetuadas linguisticamente, sendo transmitidas de geração em geração como uma herança cultural. A educação bilíngue surgiu com o reconhecimento da Libras em lei; o aluno surdo deve adquirir as duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Um ambiente bilíngue implica no reconhecimento da língua e da cultura surda.

A cultura surda é transmitida aos codas desde cedo e implica na formação da identidade deles que por vezes, se encontra em uma relação dialógica de ser ou não ser surdo ou ouvinte. Desse modo, surge um terceiro lugar no qual permite que as culturas surda e ouvinte se misturem e explica como as pessoas ouvintes podem se sentir confortáveis fazendo parte da comunidade surda sem serem surdas. Os codas adquirem uma experiência rica linguisticamente e culturalmente que poucas pessoas têm. A Língua de Sinais se constitui como uma língua de herança que faz parte da formação identitária dos codas, uma formação que perpassa pelas relações de bilinguismo e biculturalismo.

A concepção pedagógica da Educação Infantil em que a criança investigada estuda também faz parte desse processo de construção identitária, na medida em que reconhece ou não a cultura familiar dela. A criança é o centro do trabalho pedagógico, que tem como princípios o cuidado, a escuta e a integração, nos quais possibilitam um acolhimento e um olhar sensível às singularidades das crianças e dos adultos. Dentro dessa Educação Infantil, tivemos como

pressuposto nesse estudo a pesquisa *com* a criança e não *sobre* a criança, reconhecendo as suas múltiplas linguagens por meio de uma relação de alteridade.

Entendemos que a discussão sobre identidade é muito complexa e na faixa etária dessa criança na Educação Infantil torna-se ainda mais difícil, pois há vários aspectos que percorrem pela infância e vão se construindo e se modificando até a vida adulta. A experiência de cada sujeito é singular e atravessa diferentes subjetividades. Por isso, a pesquisa não pretendeu chegar a resultados fechados ou a uma verdade absoluta sobre a identidade da criança, mas possibilitar ao leitor uma generalização naturalística.

Após a imersão no campo de pesquisa, o presente estudo verificou o posicionamento pedagógico da escola acerca da inclusão da família surda e de seus direitos linguísticos, as ações dos professores em torno da cultura surda, as perspectivas do trabalho do AEE para essa criança singular, as especificidades do coda que fazem parte da construção identitária, o bilinguismo bimodal, o biculturalismo, a percepção da família sobre a escola, além de outros vestígios identitários como o musical, que configuram uma visão multicultural desse estudo de caso. Encontramos resultados que respondem à alguns dos questionamentos iniciais dessa pesquisa.

Em relação ao reconhecimento da cultura da família surda, em comparação ao universo de estudos apresentados no embasamento teórico, a escola apresentou muitos avanços, mas ainda assim, se encontra em processo de conhecimento dessa comunidade. Erros graves encontrados nos documentos do setor responsável pela orientação educacional e pedagógica como os termos “deficiente audiovisual” e “deficiente auditivo” evidenciaram essa falta de conhecimento. Propomos a alteração do termo para surdo e o acréscimo de uma indicação da forma escrita como segunda língua, como foi sugerido pela família. Ademais, a alteração de deficiente auditivo para surdo demonstrará que a escola reconhece que o sujeito surdo tem uma cultura própria ao invés de uma deficiência ou uma limitação. Ainda nesse documento, observou-se a incidência de perguntas direcionadas a ouvintes que poderiam ser repensadas, pois desconsideram outras formas de comunicação além de exigir a presença de pessoas ouvintes próximas a família surda.

Uma dificuldade que a escola encontrou foi com a presença dos TILSP de uma maneira geral em todo o Colégio. Ao longo dos dois anos foram saindo alguns TILSP da instituição sem substituição, o que gerou desafios para garantir os direitos linguísticos da família, como os relatórios em Libras atrasados, a dificuldade de marcar reuniões e a presença desse profissional na escola, além da carência de profissionais para se revezarem precarizando o trabalho deles. No entanto, apesar dos entraves nas reuniões e nos eventos a família surda sempre teve a presença de um TILSP nessas ocasiões.

Outro desafio foi a carência de formação da equipe pedagógica sobre os surdos e a Libras, dificultando uma disseminação da cultura surda e a comunicação direta com os pais surdos. Consideramos de suma importância que em cada unidade do Colégio tenha um professor surdo e / ou um TILSP, pois auxiliaria na comunicação, na formação continuada e em um trabalho em torno da cultura surda, como oficinas de Libras para toda a comunidade escolar, que é um desejo da presente pesquisadora – coordenadora. A família se disponibilizou a promover debates acerca da educação de surdos. Julgamos ser importante que os pais surdos possam fazer uma palestra para os professores e para as famílias, e uma conversa com a turma de seu filho dialogando sobre os surdos e sobre os codas.

Essa falta de formação / informação também implicou em erros como alguns portfólios digitais que foram enviados à família sem legendas nos vídeos quando tinham falas ou músicas. Falas equivocadas das professoras relacionando o fato de a criança não gostar de silêncio ser associado a cultura surda ser uma cultura silenciosa, o que nos remeteu a como os surdos eram nomeados antigamente de surdo-mudo. No entanto, a maioria deles não apresentam problemas em suas cordas vocais e fazem muitos sons quando se comunicam pela Língua de Sinais, eles não são mudos, eles não são silenciosos como a sociedade cultua. Outra associação foi o fato de a criança não falar por ser um filho ouvinte de pais surdos, como se esse fosse o motivo para apresentar dificuldade na fala. E por isso, ainda estava aprendendo a falar e precisava da ajuda das outras crianças, deixando a criança em lugar inferior às outras.

Mesmo com todas as dificuldades que envolviam a estrutura do Colégio ou a falta de conhecimento da equipe a respeito da cultura surda, ainda assim, destacamos muitos pontos positivos. As professoras da turma da criança em seu primeiro ano na escola que se comunicavam por Libras auxiliaram no estímulo a sua língua de herança além da linguagem oral e possibilitaram uma comunicação mais direta entre professor e responsáveis, sem a necessidade da mediação de um TILSP. As atividades que o NAPNE desenvolveu nesse mesmo ano em todas as turmas envolvendo a cultura surda, mas que no ano seguinte não aconteceu. Sugerimos que do próximo ano letivo em diante as atividades sejam retomadas. Ainda nesse ano, a entrega dos relatórios da criança impresso na Língua Portuguesa e na versão em Libras interpretado por um TILSP, reconhecendo a primeira língua dos pais, mas que no ano posterior a entrega do relatório em Libras não tinha acontecido devido aos poucos intérpretes da escola.

No ano seguinte o envio dos bilhetes em Libras também configurou um avanço e um reconhecimento da primeira língua dos surdos. Apesar da família relatar que não era preciso sempre porque tinham um bom conhecimento em Língua Portuguesa, a escola pensou nessa

questão e deve continuar investindo, pois os surdos assim como os ouvintes são heterogêneos e a escola deve conhecer a especificidade de cada família para promover a inclusão de todos.

O Atendimento Educacional Especializado foi específico para essa criança coda devido aos seus desafios linguísticos. Destacamos que cada sujeito é singular e independente de sua cultura, cada um pode apresentar determinadas necessidades específicas. Por isso, apresentar o trabalho do AEE não teve como objetivo uma essencialização de que toda criança coda precisa do AEE, mas que essa criança precisou desse tipo de atendimento para potencializar o seu desenvolvimento linguístico que estava em construção e com um certo atraso no bilinguismo por conta de questões médicas. A participação no AEE demonstrou o quanto a escola está atenta às crianças conforme apontado no seu PPP. E o trabalho no AEE potencializou a construção da fala em ambas as línguas, confirmando o reconhecimento do bilinguismo dessa criança. Ademais, a Oficina de Estimulação da Linguagem Oral e Funções Executivas reforçou o investimento na linguagem oral da criança. Todo esse investimento demonstrou a potência dessa Educação Infantil do CREIR no pensar sobre infância e criança, no acolhimento à família, nas ações de cuidado e no trabalho pedagógico.

O bilinguismo bimodal e o seu desenvolvimento na criança coda esteve presente em todas as análises. Foi perceptível a construção linguística da criança em Libras desde o seu início com o apontar, as expressões faciais, os gestos até a chegada dos sinais. Do mesmo modo a construção na linguagem oral com os balbucios, palavras isoladas até a formação de frases curtas. O que evidenciou que ele estava em pleno desenvolvimento em ambas as línguas. O estímulo à construção linguística foi de suma importância para que a criança não apresentasse dificuldades nas interações e brincadeiras com as outras crianças. A criança demonstrou compreender qual a língua de cada interlocutor, fazendo a alternância das línguas o pareceu ser o fenômeno de *code-switching*, mas é necessário um aprofundamento linguístico para verificar essa predominância.

O encaminhamento para atendimento fonoaudiológico como uma indicação para o auxílio da linguagem dessa criança, apesar de tanto a família quanto a escola considerar importante, não foi realizado por questões ligadas a dificuldade de encontrar profissionais que tivessem o conhecimento na Libras, na cultura surda e nas especificidades dos codas. Além disso um profissional que saiba se comunicar por Libras também possibilitará a comunicação com os pais, pois vai poder trocar estratégias com a família. O que evidencia a necessidade de formação dos profissionais de fonoaudiologia, pois mesmo com o advento do Decreto nº 5626 / 2005 são poucos os profissionais que tem conhecimento na área.

Em toda a triangulação apresentaram-se elementos que demonstraram a valorização das professoras em relação a ambas as línguas da criança, no estímulo a fala e aos sinais, mesmo nas que não tinham fluência na língua. No entanto, apesar desse incentivo nas línguas, faltou um investimento maior na cultura surda nas turmas em conversas com as crianças, apresentação de sinais, filmes ou histórias em Libras, ou mais convites à essa família de fazer uma contação, uma conversa ou uma apresentação em Libras para as crianças.

E nesse caminhar apareceram aspectos da cultura surda e cultura ouvinte que demonstravam o seu processo de construção identitária enquanto coda. Entre esses dois universos, o biculturalismo se evidenciou em comportamentos como ser bastante observador e a exigência do olhar do outro já que vive em uma cultura extremamente visual; as ações de cutucar como uma forma de chamar a atenção do outro, o que para os surdos é algo natural, mas para alguns ouvintes se torna um incômodo; o contato com crianças e adultos surdos e ouvintes promovendo uma maior interação linguística nas línguas. A imersão no ambiente naturalístico possibilitou descobertas inesperadas, no qual foi possível observar as interações linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes.

Encontramos outro elemento que também faz parte da formação identitária dessa criança coda. O interesse por sons que vai desde os barulhos, sons agudos e intensos, às músicas e instrumentos musicais que se evidenciou nos contextos escolar e familiar. Um encantamento que se mostrou desde a sua chegada na escola e que foi se ampliando com o passar do tempo. E que a escola possibilitou que ele vivenciasse de várias formas pela proposta pedagógica e os encontros em Educação Musical.

Estudos comprovam que o ensino da Língua de Sinais para crianças pequenas promove o desenvolvimento psicomotor e das funções psicológicas superiores em sujeitos surdos e ouvintes. Defendemos a aprendizagem em Libras desde a Educação Infantil poderia favorecer maiores interações comunicativas entre surdos e ouvintes. Por isso, falamos de uma educação bilíngue não só em escolas que recebem alunos surdos, mas em todas as escolas. Podendo assim, promover o conhecimento sobre a cultura evitando discriminações e possibilitando uma comunicação mais fluida para todos.

Todos esses elementos relatados perpassam pela identidade coda. Além da identidade de filha ouvinte de pais surdos, ao longo do seu crescimento ela vai experienciar múltiplas identidades. As crianças codas são diferentes entre si, cada uma tem uma história e tem uma influência diferente na formação de sua identidade, mas todas elas são filhas de pais surdos o que já demonstra um ponto em comum: são herdeiras de uma língua e cultura de herança. E em uma perspectiva multiculturalista essa criança vive uma experiência singular, de ganhos por

crescer em duas línguas e culturas, e que constitui uma identidade híbrida. Essa criança vive entre as zonas fronteiriças de contato, mas destacamos que a fronteira não é um muro, é um encontro.

Desejamos com esse estudo promover novas reflexões e inspirar as escolas a repensar as práticas com esses alunos que trazem uma bagagem cultural e linguística diferente da que as escolas estão acostumadas a receber. Que os professores e as demais pessoas da sociedade sintam o desejo de conhecer e aprender a Língua de Sinais. Há uma complexidade de interfaces que poderiam ser exploradas a partir desse estudo e deixamos como sugestão para futuras pesquisas um aprofundamento sociolinguístico do fenômeno de alternância e sobreposição das línguas em crianças pequenas bilíngues bimodais; estudos de crianças codas em escolas públicas e particulares; pesquisas sobre a educação bilíngue para todos desde a Educação Infantil; investigações com crianças pequenas e maiores sob a perspectiva delas sobre o universo coda. O que as crianças têm a nos dizer sobre esse universo? Fica também um convite à escuta dos codas brasileiros adultos contando a sua própria história.

VI. REFERÊNCIAS

1. Bibliográficas

- ANATER, G. I. P.; PASSOS, G. dos. Mecanismos de coesão textual visual em uma narrativa sinalizada: Língua de Sinais Brasileira em foco. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p.50-77.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. n.49, p. 51-54. maio, 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTONIO, L. C. O.; MOTA, P. R.; KELMAN, C. A. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n.3, jul./set. 2015.
- AQUINO, L. M. L. de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2015.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, M. de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BEZERRA, G. F.; MATEUS, J. H. Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Cotas. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 24, n. 02, p. 451-470, jul./dez. 2017.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), jan./jul. 2005, p. 68-80.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Reimpressão: dez. 2012.
- BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: Corsino, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: SP, Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2012. p.65-74.
- BRACKENBURY, T.; RYAN, T.; MESSENHEIMER, T. Incidental Word Learning in a Hearing Child of Deaf Adults. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 11:1 Winter, 2006. p. 76-93.

BULL, T. Deaf Family Issues: CODAS and Identity. **Reach Canada** - Equality and justice for people with disabilities. 2005 Disponível em:
http://www.codaukireland.co.uk/uploads/1/3/0/0/13000270/bull_t._deaf_family_issues.pdf.
 Acesso em: mar. 2019.

CAMPELLO, A. R. **A constituição histórica da língua de sinais brasileira**: século XVIII a XXI. *Revista Mundo & Letras*. José Bonifácio/SP, v. 2, jul. 2011.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2 / 2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CANEN, A. Dossiê Educação e Desenvolvimento. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista comunicação e política**, v.25, n.2, p. 091-107, 2007. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao> Acesso em: dez. 2018.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Set. Out. Nov. Dez., 2002, nº 21.

CORSINO, P. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: Corsino, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: SP, Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2012. p.101-112.

CORSINO, P. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: Corsino, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: SP, Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2012. p.47-64.

COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.142 jan. abr. 2011, p.268-289.

CRUZ, C. R.; FINGER, I. Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 389-398, jul./set. 2013.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilinguismo**. 7ª. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015. p.7-25.

FERREIRA, C. T; KELMAN, C. A construção de um NAPNE na educação infantil do Colégio Pedro II. **Diálogos sobre inclusão 2** [recurso eletrônico]. Orgs. WESSELOVICZ, G.; CAZINI, J. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Diálogos Sobre Inclusão; v. 2.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª Edição.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p. 64-73.

GERHARDT, T. E. Notas para a elaboração e o desenvolvimento do método de observação. Anexo A. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.101-104.

GLAT, R; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GONZÁLEZ REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Psicologia da Educação - **Revista do Programa de Estudos Pós-Graudados (PUC/SP)**, n.13, p. 9-16, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5ª ed.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul/set 2018.

IVENICKI, A; CANEN, A. G. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

KANTO, L.; HUTTUNEN, K.; LAAKSO, M. L. Relationship Between the Linguistic Environments and Early Bilingual Language Development of Hearing Children in Deaf-parented Families. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Advance Access publication January 24, 2013.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilinguismo**. 7ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.87-103.

KELMAN, C. A. Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 307-324, mai. ago. 2014.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. M. C. U. Comunicação e metacomunicação na inclusão escolar. In: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (orgs.) **A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 483-516.

KELMAN, C. A.; BRITO, L. da S. Culturas e identidades surdas refletidas a partir da interculturalidade. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F. de; ALMEIDA, S. D. (orgs.) **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-25.

KELMAN, C. A.; SOUSA, M. A. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. (orgs.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2ª. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 16-38.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÖES, M. C. R. (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p.51 - 84.

LACERDA, C. B. F. O Desenvolvimento do Narrar em Crianças Surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.15, n.85-56, p. 45-53, 2006. Disponível em

<<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=205>> Acesso em fev. 2020.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACDONALD, R.A.R.; HARGREAVES, D.J.; MIELL, D.E. **Musical identities**. Oxford: Oxford University Press. (eds.) 2002.

MACDONALD, R.A.R.; HARGREAVES, D.J.; MIELL, D.E. Musical identities mediate musical development. In: MCPHERSON, G.; WELCH, G. (eds.) **Oxford Handbook of Music Education**, Oxford: Oxford UP. 2011.

MADUREIRA, A. F. do A; BRANCO, A. M. C. U. de A. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. (Eds.) **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 90-109.

MAGALHÃES JUNIOR, E. **Sua majestade o intérprete: O fascinante mundo da interpretação simultânea**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARQUES; H. C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, out. /dez., 2013.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010

MARTINS, L.; MOURA, V. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil: possibilidades de experiências orientadas pelo desejo e pela curiosidade infantil. **Revista Práticas em Educação Infantil**. v. 2, n. 1, mar. 2017.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**. n. 33(1). 35-48, jan./jun. 2008.

MELO, A. V. S. de. Children of deaf adults: CODAs em Sergipe. **Interfaces Científicas**. Educação, Aracaju, v.3, n.3, p. 85 – 91, jun. 2015.

MENEZES, L. B. D. de. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p.181-201.

MENEZES, A. M. de C.; LACERDA, C. B. F. Tradutores-intérpretes de línguas de sinais: funções e atuação nas redes de ensinos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 251-262, jan./abr. 2017.

NAPIER, J. Exploring Linguistic and Cultural Identity: My Personal Experience. In: BISHOP, M.; HICKS, S. L. (Eds.) **Hearing, Mother Father Deaf: Hearing People in Deaf Families**. Washington, D.C: Gallaudet University Press. 2009. p. 219-243.

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C.; IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24 (76). 2016. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2237>.

- PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p.59-86.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-73.
- PINTO, V. F. F.; MACIEL, D. M. M. A. Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 225-245, jan./abr. 2011.
- PRESTON, P. **Mother Father Deaf**: Living between Sound and Silence. Harvard University Press: 1994.
- QUADROS, R. M. Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.
- QUADROS, R. M. Aquisição das Línguas de Sinais. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p.142-168.
- QUADROS, R. M. de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilinguismo**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.27-37.
- QUADROS, R. M. de. **Língua de Herança**: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 799-834, 2014.
- QUADROS, R. M. de; MASSUTTI, M. CODAs brasileiros: libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (orgs.) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 238-267.
- REZENDE, P. L. F. Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira. **Espaço** (Rio de Janeiro. 1990), Rio de Janeiro, v. 16, p. 34-41, 2001.
- REZENDE JR, F. F.; REZENDE, P. L. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, v. II, p.190-211.
- ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, N. de O. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p.131-152.
- SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: Zago, N.; Carvalho, M. P. de; Vilela, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de Pesquisa** - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 137 – 179.

SHIELD, A. Ideological Conflict at Group Boundaries: The Hearing Children of Deaf Adults. **Texas Linguistic Forum**. n. 48. 187-195. Proceedings of the Twelfth Annual symposium about Language and Society. Austin: April 16-18, 2004.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SINGLETON, J. L.; TITTLE, M. D. Deaf Parents and Their Hearing Children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 5:3. Summer, 2000. p. 221-236.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-32.

SOUSA, A. N.; QUADROS, R. M. de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

SOUSA, C. S. G. de; FERREIRA, C. T. Turma 52 quis saber: como vivem os cegos? In: VI Congresso Nacional de Educação, CONEDU. v. 1, 2019, ISSN 2358-8829. **VI Anais CONEDU** (online). Paraíba: Realize Eventos e Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=2279>>. Acesso em 12 de jan. 2020.

SOUSA, J. R. da S. C. Crescer bilíngue: as crianças ouvintes filhas de pais surdos. **Exedra: Revista Científica Esec**, Número temático dezembro – Português: Investigação e Ensino, p. 401-411, 2012.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de junho de 2013. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/130.pdf>. Acesso em 14 fev. 2020.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008a.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p.425-450.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 137-153.

VALSINER, J. **The Guided Mind: a sociogenetic approach to personality**. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1998.

VARGAS, D. Z.; MEZZOMO, C. L.; KESSLER, T. M. O desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos na língua brasileira de sinais em um grupo de Cotas. **Rev. CEFAC**. 2016 jul. / ago.; 18 (4). p. 835-842.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 5. reimp. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abril de 2007. p. 23-36.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

2. Dissertações e Teses

ALBUQUERQUE, R. D. L. de. **Investimento parental de mãe surda e mãe ouvinte e seus bebês ouvintes**. 64f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, PA, 2009.

ANDRADE, P. R. **Identidades de filhos ouvintes quando os pais são surdos**: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização. 129f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, GO, 2011.

BRITO, L. da S. **Sons, sensações e subjetividades**: Musicalidade em escola específica de Surdos do Amazonas. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

BRUM, R. **Projeto educacional de crianças implantadas**: um estudo comparativo. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

GURJÃO, M. M. **Aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos**: conhecendo caminhos. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Pró-reitoria de Pesquisa Acadêmica. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, 2013.

KELMAN, C. A. **Aqui tudo é importante**: Interações de alunos surdos com professores em espaço escolar inclusivo. 173f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

MONTEIRO, T. R. **Processamento auditivo em crianças ouvintes filhas de surdos sinalizadores**: um estudo caso-controle. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação). Programa de Ciências da Reabilitação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, 2017.

NEVES, B. C. **Narrativas de crianças bilíngues bimodais**. 191f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2012.

NOGUEIRA, T. C. **Intérpretes de libras-português no contexto de conferência**: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. 211f. Dissertação (Mestrado

em Estudos da Tradução), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

OLIVEIRA, T. F. de. **A construção do conhecimento geográfico com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 251f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

PEREIRA, O. R. **Nascidos no silêncio**: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2013.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. – Repercussões no campo educacional. 337f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANDER, R. E. **Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (CODAs) com o olhar de pais surdos**. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2016.

SANTOS, P. J. A. dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. 206f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

SILVA, M. M. da. **CODAs Tradutores e intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: percurso para o profissionalismo**. 204f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2016.

SOUZA, J. C. F. **Intérpretes CODAs: Construções de Identidades**. 105f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2014.

STREIECHEN, E. M. **A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico**: um estudo de caso. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2014.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2008b.

3. Documentais

BRASIL. **NR 17 – Ergonomia**. Portaria MTb n.º 3.214, de 08 de junho de 1978. Redação dada pela Portaria MTPS n.º 3.751, de 23 de novembro de 1990. Publicada no Diário Oficial da União em 06/07/78.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. **Decreto nº 5.626.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República / Casa Civil / Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **Portaria nº 906 de 18 de maio de 2012.** Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 18 de maio de 2012.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **Projeto-Político-Pedagógico Centro de Referência em Educação Infantil Realengo.** Rio de Janeiro: outubro, 2017.

_____. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **Portaria nº 4.112 de 20 de dezembro de 2018.** Define o perfil profissional e estabelece os objetivos e as atribuições da Coordenação de Orientação Educacional e Pedagógica (Coep) e do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (Soep). Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 2018.

4. Sites e arquivos da internet

Blog do CREIR. **Projeto-Político-Pedagógico 2017.** Disponível em <http://eduinfantilcp2.blogspot.com.br/p/ppp-2017.html>. Acesso em 19 de maio de 2018.

BROTHER, M. **Messages from our founder & president.** Disponível em <https://www.coda-international.org/>. Acesso em 13 out. 2018.

Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 20 nov. 2018.

Children of Deaf Adults, Inc. **Site oficial.** Disponível em <https://www.coda-international.org/>. Acesso em 13 out. 2018.

CODA UK AND IRELAND. Disponível em: <http://www.codaukireland.co.uk/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PPPI do Colégio Pedro II. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/8218-novo-projeto-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico-institucional-pppi.html. Acesso em: 07 fev. 2019.

Ronice Muller de Quadros. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index.htm>. Acesso em: ago. 2018.

SOUZA, K. CODAs no Brasil / CODA in Brazil. Disponível em: <http://codabrasil.blogspot.com/search?updated-max=2015-12-30T04:51:00-08:00&max-results=7>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ANEXO A – PARECER DO COLÉGIO PEDRO II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

Processo nº 23040.004809/2019-58

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa “Um CODA (*Children of Deaf Adults*) na educação infantil: identidade linguística, cultural e social” a ser elaborada por Cintia Tavares Ferreira, mestranda do Programa Mestrado em educação PPGE da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, sob a orientação da Prfª Drª Celeste Azulay Kelman conta com a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

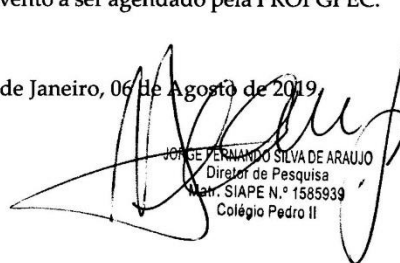
O projeto será desenvolvido junto à criança CODA e professores envolvidos/CREIR do Colégio Pedro II, e tem o objetivo de investigar o processo de construção da identidade linguística, social e cultural de uma criança CODA na Educação Infantil do Colégio Pedro II, em seus contextos escolar e familiar.

A pesquisadora se compromete a solicitar a todos(as) a autorização para uso de informações obtidas, tais como o uso de imagem e depoimentos, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisadora também se compromete a preservar a identidade dos mesmos, bem como o bom nome da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

A pesquisadora, conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, bem como fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (DISSERTAÇÃO) referentes à pesquisa realizada no Colégio Pedro II e, caso esta julgue necessário, divulgar os resultados em evento a ser agendado pela PROPGPEC.

Rio de Janeiro, 06 de Agosto de 2019.


JORGE FERNANDO SILVA DE ARAUJO
Diretor de Pesquisa
Matr. SIAPE N.º 1585939
Colégio Pedro II



Fundado em 2 de dezembro de 1837

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um CODA na educação infantil: identidade linguística, cultural e social.

Pesquisador: CINTIA TAVARES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05834318.7.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.315.895

Apresentação do Projeto:

O estudo pretende descrever e analisar os processos de construção da identidade linguística, social e cultural de uma criança ouvinte, filha de pais surdos. Crianças com essas características são denominadas pela cultura surda por Children of Deaf Adults - CODA. A criança a ser pesquisada é do sexo masculino e com três anos de idade. Está matriculada na Educação Infantil do Colégio Pedro II - Rio de Janeiro. trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com aporte na perspectiva sociocultural construtivista (KELMAN, 2005; MADUREIRA & BRANCO, 2008) e aproximações metodológicas com o estudo de caso de cunho etnográfico. Pretende-se utilizar a triangulação a partir de três técnicas de coleta de dados: a observação participante da criança CODA em seu ambiente escolar; entrevistas aos professores, à família e alguns CODAs adultos; e análise documental das avaliações da escola (relatórios e portfólios) sobre a criança. Para análise dos dados, será utilizada a metodologia da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016)

Objetivo da Pesquisa:

objetivo geral investigar o processo de construção da identidade linguística, social e cultural de uma criança CODA na Educação Infantil do Colégio Pedro

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.315.895

II, em seus contextos escolar e familiar. E desmembra-se nos seguintes objetivos específicos: Compreender como ocorre a construção linguística do CODA e se a comunicação se dá por Libras, pela Língua Portuguesa ou ambas; Verificar o papel da família nesse processo e se encontra desafios na comunicação no ambiente inclusivo de uma turma de Educação Infantil do CPIL; Analisar as ações dos professores com o CODA a respeito das duas línguas, da cultura de sua família e das interações sociais criança-professor / criança-criança; Avaliar as ações do NAPNE e do Colégio, no reconhecimento e na valorização da cultura da criança CODA e da sua família, observando as condutas a respeito da cultura surda e da Libras; Avaliar com CODAs adultos como eles se desenvolveram nas duas línguas: a Língua Portuguesa falada e a Libras, e como eram suas relações sociais e culturais na época da educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São avaliados riscos e benefícios de acordo com o exigido nas normas éticas que orientam este comitê.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende as exigências no que diz respeito às normas éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados atendem ao esperado, exceto o Registro de Consentimento dos pais, cuja linguagem ainda precisa ser simplificada.

Recomendações:

Simplificar a linguagem do Registro de Consentimento dos pais do CODA, para que as informações fiquem mais objetivas e adequadas ao público-alvo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

o projeto está aprovado com a recomendação de Simplificar a linguagem do Registro de Consentimento dos pais do CODA

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: 3.315.895

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1269143.pdf	23/03/2019 20:31:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proj_Plat_Cintia_Revisado1.docx	23/03/2019 20:29:58	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito
Parecer Anterior	Carta_alteracao_pendencias.docx	23/03/2019 20:28:33	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RegistrodeAssentImaosCODARRevisado.docx	10/03/2019 17:23:51	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLEResplrmaosdoCODARRevisado.docx	10/03/2019 17:23:08	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLERespdoCODARRevisado.docx	10/03/2019 17:22:38	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLEProfessoresRevisado.docx	10/03/2019 17:22:21	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLEPaisdoCODARRevisado.docx	10/03/2019 17:21:56	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLECODAsAdultosRevisado.docx	10/03/2019 17:21:32	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	17/12/2018 19:21:14	CINTIA TAVARES FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.315.895

RIO DE JANEIRO, 09 de Maio de 2019

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

ANEXO C- HINO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CREIR

HINO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CREIR

Música construída pelas crianças das turmas do GIII em 2014, mediadas pelos professores de Educação Musical, Wasti Ciszevski e Ronaldo Cotrim.

*Somos amigos, somos um time
Pedro II está no meu coração
No pátio da escola a gente vai brincar
E junto com os professores nós vamos estudar
A nossa escola é muito legal,
A nossa escola é genial
A nossa escola parece um diamante
Nossa escola é brilhante parece um diamante
Ela é gigante igual um castelo grande
A nossa escola é muito legal,
A nossa escola é genial
A nossa escola parece um diamante
Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto
Amigos pra sempre, nada vai nos separar
A escola está no meu coração
Com toque de brilho que nem um diamante
Nós podemos brincar, ler e correr
E nunca vamos nos separar
Amigos pra sempre, a gente vai ficar por perto
Amigos pra sempre, nada vai nos separar*

Em Projeto-Político-Pedagógico do CREIR, 2017, p. 6

APÊNDICE A – ENTREVISTA PROFESSORES 2018 E 2019

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

PROFESSORES 2018 e 2019

1. Você se recorda como o aluno ouvinte filho de pais surdos chegou em sua turma no aspecto comportamental?
2. Como eram as suas interações com adultos e crianças?
3. O aluno tinha alguma língua predominante?
4. Você observou ele se comunicando em Libras com as outras crianças?
5. Você se comunicou com ele em Libras?
6. Como era a comunicação do aluno pela língua oral? Pode dar alguns exemplos?
7. Você observou o aluno se comunicando pelas duas línguas ao mesmo tempo ou alternando elas?
8. Você considera que a comunicação entre vocês era efetiva? Acontecia de que forma?
9. O que você tem a dizer sobre a aprendizagem do aluno nesse grupamento?
10. Você observou no aluno aspectos da cultura surda?
11. Houve alguma atividade na turma a respeito da cultura surda?
12. Você observou se a escola fez algum trabalho referente a cultura surda?
13. Você teve algum suporte da escola em relação a cultura surda?
14. Como era a comunicação da escola com a família?
15. Como era a sua comunicação com a família?
16. Houve algum preparo das outras famílias para a comunicação com a família surda?
17. Como a família participava dos eventos e reuniões?
18. Como foram os processos avaliativos do aluno nesse ano?
19. Houve desafios ou dificuldades com o aluno nesse ano? Se sim, quais?
20. Quais as potencialidades do aluno nesse grupamento?
21. Tem algo que você queira contribuir para a pesquisa e reflexões sobre o aluno ouvinte filho de pais surdos ou sobre a cultura surda?

APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORA DO AEE

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

PROFESSORA NAPNE (AEE) 2019

1. Quais são os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno ouvinte filho de pais surdos?
2. Você considera importante esse tipo de atendimento para esse aluno?
3. Quantas vezes ele vem ao AEE por semana? O AEE dele é sozinho ou em grupo?
4. Como é o seu trabalho de AEE com esse aluno?
5. Como você observa a comunicação dele pela língua oral?
6. Como você observa a comunicação dele pela Libras?
7. Você observa alguma língua predominante?
8. Você considera ter uma boa comunicação com ele por meio da língua oral?
9. Você considera ter uma boa comunicação com ele por meio da Libras?
10. No AEE, você o observou se comunicando pelas duas línguas ao mesmo tempo ou alternando elas?
11. Como é a interação do aluno com outras crianças e com os adultos?
12. Como é a interação do aluno com você?
13. Você observa aspectos da cultura surda no aluno?
14. Houve desafios ou dificuldades com o aluno no AEE? Se sim, quais?
15. Quais as potencialidades do aluno no AEE?
16. Tem algo que você queira contribuir para a pesquisa e reflexões sobre o aluno ouvinte filho de pais surdos ou a cultura surda?

APÊNDICE C – ENTREVISTA FONOAUDIÓLOGA EDUCACIONAL

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

FONOAUDIÓLOGA EDUCACIONAL

1. Conte-me o que você observou do aluno em seus aspectos comportamentais nos espaços da escola.
2. Como era o aluno na Oficina de Linguagem? Como eram as suas interações?
3. Como era a comunicação do aluno na Oficina de Linguagem?
4. Conte-me sobre a sua triagem fonoaudiológica educacional com ele.
5. Ele foi indicado para acompanhamento fonoaudiológico externo?
6. Como está a comunicação do aluno na língua oral?
7. Como está a comunicação do aluno em Libras?
8. O aluno tem alguma língua predominante?
9. Você observou ele se comunicando em Libras com as outras crianças?
10. Você se comunicou com ele em Libras? Como foi?
11. Você observou o aluno se comunicando pelas duas línguas ao mesmo tempo ou alternando elas?
12. Você observou no aluno aspectos da cultura surda?
13. Você observou como a família participava dos eventos e reuniões da escola?
14. Houve desafios ou dificuldades com o aluno nesse ano? Se sim, quais?
15. Você tem potencialidades do aluno para destacar? Se sim, quais?
16. Tem algo que eu não tenha perguntado que você gostaria de falar sobre a criança ouvinte filha de pais surdos?
17. Tem algo que você queira contribuir para a pesquisa e reflexões sobre o aluno ouvinte filho de pais surdos ou a cultura surda?

APÊNDICE D – ENTREVISTA PAIS

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

PAIS DO LUCAS – NOME FICTÍCIO

1. Conte me um pouco sobre a sua história, você já nasceu surdo? Como foi o seu contato com a cultura surda? Como e quando aprendeu a Libras? Você foi oralizado? Frequentou fonoaudiólogo?
2. Durante a gravidez você teve expectativas a cada filho se eles seriam surdos ou ouvintes?
3. Conte me um pouco sobre sua relação com os filhos ouvintes enquanto bebês. Como era a comunicação entre vocês?
4. Seus filhos aprenderam a Libras e a Língua Portuguesa?
5. Você considera todos os três fluentes em Libras ou algum deles apresenta dificuldades de comunicação?
6. Você sabe se os três são fluentes na Língua Portuguesa?
7. Houve algum relato das escolas de dificuldades na linguagem de algum dos filhos?
8. Como é a sua comunicação com o Lucas? Você compreende tudo o que ele fala?
9. Você percebe se o Lucas entende tudo o que você fala?
10. Você percebe quando ele usa uma ou outra língua?
11. Você observa se há momentos em que ele usa as duas línguas ao mesmo tempo?
12. Com que idade ele começou a falar? Sua primeira palavra foi em Libras ou Português?
13. Você considera importante a aprendizagem da Língua Portuguesa para o Lucas? Por que?
14. Você considera importante a aprendizagem da Libras para o Lucas? Por que?
15. Qual é a L1 e qual é a L2 dele? O que você tem a me dizer a respeito da L1 e L2 dele?
16. Como você observa a interação do Lucas com seus irmãos ou com outras crianças?
17. Você observa se seus filhos se comunicam entre eles em Libras ou Língua Portuguesa?
18. Você tem familiares surdos? Tem contato?
19. Seus filhos participam de encontros surdos? Quais?
20. O Lucas tem contato constante com outros surdos?
21. Ele tem contato com ouvintes além da escola?
22. Como você observa as interações dele com surdos e ouvintes?
23. Em sua casa, ele assiste TV, ouve rádio ou usa o celular?
24. Lucas tem contato com música?
25. O Lucas tem contato com a cultura surda nos meios de comunicação como TV, celular, vídeos, histórias?
26. A escola cita que o Lucas sempre gostou de fazer barulhos e sons altos. Você sabe o motivo disso?
27. Você considera necessário um acompanhamento fonoaudiológico para o Lucas?
28. Como você observa o desenvolvimento dele antes e após a entrada na escola?
29. Como é a sua comunicação com a escola dele?
30. Você compreende os bilhetes que são enviados via agenda? E o que achou dos bilhetes em Libras?
31. O que achou das avaliações do Lucas (relatórios e portfólios)?
32. O que você achou do relatório em Libras?
33. O que você achou dos eventos e reuniões da escola?
34. Você tem alguma crítica ou sugestão à escola?
35. Quais são as suas expectativas em relação à escola?
36. Tem algo que você queira contribuir para a pesquisa e reflexões sobre o coda ou a cultura surda?

APÊNDICE E – ENTREVISTA AVÓ PATERNA

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

AVÓ PATERNA DO LUCAS – NOME FICTÍCIO

1. Você acompanhou o nascimento do Lucas e dos outros irmãos? Conte me um pouco como foi e se haviam sentimentos em relação a esses nascimentos. Houve alguma expectativa ou pensamento se eles seriam surdos ou ouvintes?
2. Como é a sua comunicação com o seu filho e sua nora?
3. Como é a sua comunicação com os seus netos?
4. Você observou quando as crianças começaram a falar? E se foi em Libras ou Língua Portuguesa?
5. Como seus netos se comunicam com os pais? As crianças falam em Libras e Língua Portuguesa?
6. Conte me um pouco sobre a sua interação com o Lucas?
7. Com que idade ele começou a falar?
8. Como o Lucas se comunica com você? Você compreende tudo que ele fala?
9. Você percebe se o Lucas entende tudo o que você fala?
10. Você observa se o Lucas fala em Libras ou Língua Portuguesa? Em que circunstância ele usa uma ou outra língua?
11. Em algum momento ele usa as duas línguas ao mesmo tempo?
12. Você considera importante a aprendizagem dele na Língua Portuguesa? Por que?
13. Você considera importante a aprendizagem dele na Libras? Por que?
14. Como você observa a interação do Lucas com seus irmãos ou com outras crianças?
15. Você observa se seus netos se comunicam entre eles em Libras ou Língua Portuguesa?
16. Você tem outros familiares surdos?
17. Você participa ou participou de encontros surdos com a família? Como foi?
18. O Lucas tem contato constante com outros surdos? Ele tem contato com ouvintes além da escola e dos irmãos?
19. Como você observa as interações do Lucas com surdos e ouvintes?
20. O Lucas tem contato com a cultura surda nos meios de comunicação como TV, celular, vídeos, histórias?
21. Como você observa o desenvolvimento dele antes e após a entrada na escola?
22. Você considera necessário um acompanhamento fonoaudiológico para ele? Por que?
23. Você tem alguma crítica à escola dele?
24. Você tem alguma sugestão à escola?
25. Quais são as suas expectativas em relação à escola?
26. Tem algo que você queira contribuir para a pesquisa e reflexões sobre o aluno ouvinte filho de pais surdos ou a cultura surda?

APÊNDICE F – ENTREVISTA IRMÃO

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

IRMÃO CODA

1. Qual a sua idade?
2. Você gosta de brincar com seu irmão?
3. Você sabe o que é Libras?
4. Você sabe falar em Libras?
5. Como você conversa com seus pais?
6. Você entende o que seus pais falam?
7. Você conversa com seu irmão?
8. Vocês conversam em Libras?
9. Vocês assistem vídeos ou histórias em Libras?
10. Na sua casa tem tv ou rádio?
11. Onde você estuda?
12. Na sua escola você vê ou conversa com alguém em Libras?
13. Você conhece algum surdo?
14. Você tem amigos surdos?
15. Você vai em passeios que tem surdos? Onde?
16. Como acontece quando você vai em lugares com seus pais e tem pessoas que não falam em Libras?
17. E como acontece quando eles levam você para lugares que só têm amigos surdos?
18. Você quer me contar algo mais?

APÊNDICE G -RCLE DA CRIANÇA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO
UFRJ

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES
RESPONSÁVEIS DA CRIANÇA CODA (AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA)

1 – TÍTULO DA PESQUISA: UM CODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

2 – CONVITE:

Prezados responsáveis, seu filho está sendo convidado a participar dessa pesquisa. Antes de decidirem se ele participará, é importante que entendam porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reservem um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e façam perguntas se algo não estiver claro ou se quiserem mais informações. Não tenham pressa de decidir se desejam ou não que ele participe da pesquisa. Caso concordem, vocês receberão uma via deste termo.

3 – O QUE É A PESQUISA?

Esta pesquisa é um estudo no âmbito do curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), sob orientação da Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS/DRP/CNPq. A pesquisa pretende fazer um estudo de caso sobre como uma criança ouvinte filha de pais surdos, denominada pela cultura surda de *Child of Deaf Adults* – CODA, na faixa etária da educação infantil, constrói a sua identidade linguística, cultural e social. O estudo constará dos seguintes instrumentos: (1) observações da criança coda no espaço escolar, (2) entrevistas aos professores e à família (pais, avó e irmãos) da criança coda, (3) análise documental das avaliações do colégio (relatórios e portfólios).

4 – QUAL É O OBJETIVO DO ESTUDO?

A pesquisa tem como objetivo investigar o processo de construção da identidade linguística, social e cultural de uma criança coda na Educação Infantil do Colégio Pedro II, em seus contextos escolar e familiar. Desejamos saber como ocorre a construção linguística do coda e se a comunicação se dá por Libras, pela Língua Portuguesa ou ambas; verificar o papel da família nesse processo e se encontra desafios na comunicação no ambiente inclusivo de uma turma de Educação Infantil do Colégio Pedro II; analisar as ações dos professores com o coda a respeito das duas línguas, da cultura de sua família e das interações sociais criança-professor / criança-criança; avaliar o papel do NAPNE e do Colégio, no reconhecimento e na valorização da cultura da criança coda e da sua família, observando as ações da escola a respeito da cultura surda e da Libras.

5 – POR QUE VOCÊS FORAM ESCOLHIDOS (AS)?

Porque vocês são responsáveis pela criança coda a ser investigada, matriculada na Educação Infantil do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. O presente estudo trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo construída com embasamento no multiculturalismo crítico. A pesquisa tem aproximações metodológicas com o estudo de caso de cunho etnográfico (Sarmento, 2011) de modo que as investigações qualitativas se caracterizam pela descrição e análise intensiva de uma dada realidade social singular, nesse caso a única criança ouvinte filha de pais surdos na



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO
UFRJ

Educação Infantil do Colégio Pedro II. Os instrumentos adicionais para auxiliar na construção dos dados da pesquisa serão: notas de campo, conversas informais, fotos, vídeos, gravações de áudios, depoimentos ou outros elementos que podem surgir ao longo do percurso.

6 – MEU FILHO TEM QUE PARTICIPAR?

Vocês decidem se seu filho participará ou não da pesquisa, mas para que o estudo de caso seja realizado é muito importante sua autorização. Se decidirem pela participação do aluno, deverão assinar o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, presente na terceira página deste documento. Serão entregues duas vias do documento, ficando uma via em responsabilidade da pesquisadora principal e outra via com vocês. Ainda que decidam participar, seu filho tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas.

7 – MINHA PARTICIPAÇÃO E DO MEU FILHO NA PESQUISA SERÃO MANTIDOS EM SIGILO?

Sim. Não será informado o nome das crianças, dos responsáveis e dos professores que participarem da pesquisa. Serão utilizados nomes fictícios na pesquisa. As imagens registradas, os áudios e as entrevistas não serão identificados. Precisaremos do auxílio de um profissional de interpretação e tradução Libras/Português para as entrevistas da pesquisadora responsável com vocês. Esse profissional também respeitará o sigilo da pesquisa segundo o que está determinado legalmente e ainda segundo o código de ética profissional. Se vocês perceberem algum problema sobre sigilo devem me procurar ou o Comitê de Ética em Pesquisa.

8 – ESSA PESQUISA OFERECE ALGUM RISCO?

A possibilidade de riscos aos participantes envolvidos em nossa pesquisa é mínima, uma vez que seguiremos as normas e os procedimentos éticos tanto no que tange aos cuidados inerentes à metodologia de estudo de caso quanto no que determinam as resoluções do Conselho Nacional de Saúde, tais como os devidos esclarecimentos aos entrevistados presentes neste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Mas vocês também poderão se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer sanções ou constrangimentos. Os dados recolhidos nessa pesquisa serão acessados e analisados apenas pelo pesquisador e sua orientadora. Vocês terão livre e total acesso aos resultados da pesquisa, configurados na dissertação dela resultante.

9- QUAIS OS BENEFÍCIOS DESSA PESQUISA?

Os dados encontrados nessa pesquisa serão posteriormente divulgados a todos os participantes. Vocês contribuirão para aprofundar o conhecimento que se tem hoje sobre os processos de construção identitárias dos codas, já que existem poucos estudos na área no Brasil. Auxiliarão nas reflexões a respeito do papel da família e da escola nesse processo.

10 – O QUE ACONTECE QUANDO O ESTUDO TERMINA?

Os resultados serão apresentados, em uma reunião, para os docentes do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. Também realizaremos uma reunião com vocês, com a finalidade de exibir e discutir os resultados da pesquisa. E a dissertação resultante da pesquisa será pública e apresentada ao Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

**11 – CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS:**

Se vocês precisarem de informações adicionais sobre a participação na pesquisa é só se comunicarem com a Pesquisadora Responsável ou com o próprio Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ (CEP/CFCH-UFRJ).

Pesquisadora Responsável: Cintia Tavares Ferreira

Telefone: (21) [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Dados do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CFCH-UFRJ)

Telefone fixo: (21) 3938-5167.

Endereço: Prédio da Decania do CFCH – 3º Andar – sala 40, Campus da Praia Vermelha.

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Obrigada por ler estas informações. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue à pesquisadora responsável. A outra cópia deverá ser guardada por vocês para registro próprio.

Concordamos em participar da pesquisa, permitindo que _____ seja observado e filmado nas diferentes atividades do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do (a) responsável



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Local: Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR)

Título do projeto: UM CODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Nome da investigadora: Cintia Tavares Ferreira

Orientador acadêmico: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

Assinatura da investigadora:

Data: ____ / ____ / ____

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que a participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meus direitos legais sejam afetados.

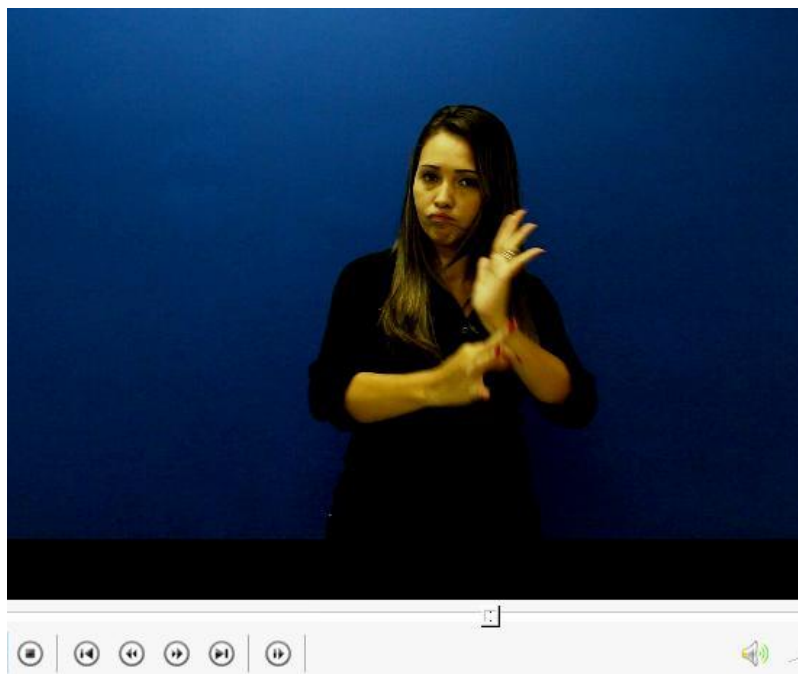
3 – Concordo que a criança, pela qual sou responsável, participe da pesquisa acima.

Nome do aluno participante: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE H – RCLE DA CRIANÇA DA PESQUISA (LIBRAS)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=71xoFgVyNMM>

Tradutora e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa: Adriana Lopes do Espírito Santo



APÊNDICE I - REGISTRO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

UFRJ

REGISTRO DE ASSENTIMENTO

SUJEITO DA PESQUISA

**UM CODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA**

Pesquisadora Principal: Cintia Tavares Ferreira

Telefone: (21) [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa.

Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber como você e seus irmãos conversam, do que vocês gostam de brincar, como você conversa com os seus pais, se você sabe Libras, como é que você fala na sua escola, se você conhece algumas crianças surdas, se gosta de brincar com elas, entre outras coisas que você queira me contar.

Eu vou te fazer umas perguntas, mas para isso vou combinar com seus pais quando e onde vai ser. Seus pais podem ficar com você durante a entrevista. Seu irmão também vai ser convidado a participar e vocês podem responder às perguntas juntos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, mas esperamos que você queira nos ajudar, respondendo. Além disso, estarei observando e brincando com você na escola para a pesquisa.

Nome da criança

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura de Cintia Tavares Ferreira – pesquisadora responsável.



REGISTRO DE ASSENTIMENTO

Pesquisadora Principal: Cintia Tavares Ferreira

Telefone: ()

E-mail: ()

Eu _____ aceito participar da pesquisa da professora Cintia, mas posso não querer mais, a qualquer momento. A professora tirou minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2020.

Assinatura

Assinatura de Cintia Tavares Ferreira – pesquisadora responsável.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Endereço: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH – 3º Andar – SL 40, E-mail: cep.cfch@gmail.com Tel.: (21) 3938-5167.

APÊNDICE J – REGISTRO DE ASSENTIMENTO DO IRMÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

UFRJ

REGISTRO DE ASSENTIMENTO

IRMÃO

**UM CODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA**

Pesquisadora Principal: Cintia Tavares Ferreira

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa.

Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber como você e seus irmãos conversam, do que vocês gostam de brincar, como você conversa com os seus pais, se você sabe Libras, como é que você fala na sua escola, se você conhece algumas crianças surdas, se gosta de brincar com elas, entre outras coisas que você queira me contar.

Eu vou te fazer umas perguntas, mas para isso vou combinar com seus pais quando e onde vai ser. Seus pais podem ficar com você durante a entrevista.

Seu irmão também vai ser convidado a participar e vocês podem responder às perguntas juntos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, mas esperamos que você queira nos ajudar, respondendo.

Nome da criança

Rio de Janeiro, ____ de ____ de ____.

Assinatura de Cintia Tavares Ferreira – pesquisadora responsável.



REGISTRO DE ASSENTIMENTO

Pesquisadora Principal: Cintia Tavares Ferreira

Telefone: (21) [REDACTED]

E-mail: c [REDACTED]

Eu _____ aceito participar da pesquisa da professora Cintia, mas posso não querer mais, a qualquer momento. A professora tirou minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2020.

Assinatura

Assinatura de Cintia Tavares Ferreira – pesquisadora responsável.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Endereço: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH – 3º Andar – SL 40, E-mail: cep.cfch@gmail.com Tel.: (21) 3938-5167.

APÊNDICE K – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM MENOR DE IDADE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, nacionalidade _____, responsável legal pelo menor de idade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG n.º _____, inscrito no CPF/MF sob n.º _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como estar ciente da necessidade do uso de imagem, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Cintia Tavares Ferreira, professora e mestranda do Programa de Pós- Graduação da UFRJ com a pesquisa “Um coda na Educação Infantil: processos de construção identitária”, a utilizar as fotos que se façam necessárias na pesquisa sem quaisquer ônus financeiro.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos para fins científicos e para apresentação em slides. Obedecendo assim ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Foram feitas considerações éticas da pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH / UFRJ) sob o parecer nº 3.315.895 e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPPEC) do Colégio Pedro II sob o processo nº23040.004809/2019-58.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2020.

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE L -TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG n.º _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como estar ciente da necessidade do uso de imagem, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Cintia Tavares Ferreira, professora e mestranda do Programa de Pós- Graduação da UFRJ com a pesquisa “Um coda na Educação Infantil: processos de construção identitária”, a utilizar as fotos que se façam necessárias na pesquisa sem quaisquer ônus financeiro.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos para fins científicos e para apresentação em slides.

Foram feitas considerações éticas da pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH / UFRJ) sob o parecer nº 3.315.895 e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II sob o processo nº23040.004809/2019-58.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2020.

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa