



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DINTER

Carla Navarro Costa

**VER A LIBRAS E OUVIR O PORTUGUÊS: a/o coda no lugar de fronteira entre
surda/surdo e ouvinte**

Recife

2026

CARLA NAVARRO COSTA

**VER A LIBRAS E OUVIR O PORTUGUÊS: a/o coda no lugar de fronteira entre
surda/surdo e ouvinte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Nome do orientadora Prof^a Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Linha de Pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações

Recife

2026

C837v Costa, Carla Navarro.

Ver a LIBRAS e ouvir o Português : a/o coda no lugar de fronteira entre surda/surdo e ouvinte / Carla Navarro Costa, 2026.

167 f. : il.

Orientador(a): Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado Interinstitucional em Ciências da Linguagem, 2026.

1. Aquisição de linguagem. 2. Bilinguismo.
3. Língua brasileira de sinais. 4. Língua materna.
I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB-4/1338

Carla Navarro Costa

**VER A LIBRAS E OUVIR O PORTUGUÊS: A/O CODA NO LUGAR DE
FRONTEIRA ENTRE SURDA/SURDO E OUVINTE**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora de Ciências da Linguagem. Foi aprovada em sua forma final.

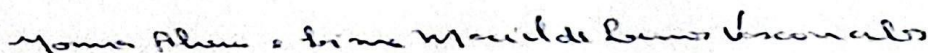
Recife, 22 de abril de 2026.



Profª Drª Elaine Pereira Daroz - UNICAP
Coordenadora do PPGCL

Documento assinado digitalmente
gov.br ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES
Data: 22/05/2026 09:57:13-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

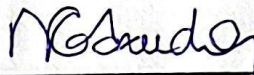
Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes - UFR
Avaliador Externo



Profª Drª Norma Abreu e Lima de Lemos Vasconcelos – UPE Avaliadora Externa



Profª Drª Elaine Pereira Daroz - UNICAP
Avaliadora Interna



Profª Drª Nadia P. G. Azevedo - UNICAP
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI
Data: 20/05/2026 21:11:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Wanilda Maria Alves Cavalcanti – UNICAP
Professora Orientadora
Presidente da Banca Examinadora

*Para minha mãe Nenzinha e meu pai Floriano,
minhas raízes profundas, silenciosas e invisíveis;*

*Para minhas filhas, netas e netos,
minhas sementes de infinito.*

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata a Deus, fonte primeira de toda minha vida e sentido, cuja presença invisível sustenta cada passo e ilumina os meus caminhos mais incertos, por ser a força universal de luz que me conduziu em todo esse processo de doutoramento.

À minha mãe, Nenzinha, em sua expressão e mãos plenas de significado, raiz firme de onde brota minha história, expresso gratidão ímpar, reverência e ternura — pois a seu modo tão peculiar ensinou-me a linguagem mais pura do amor, feita de coragem e presença constante, a voz que ainda mora em mim e foi alicerce inspirador para esse trabalho.

Às minhas avós, Elita e Nedina, por sempre terem me estimulado a estudar “pra ser gente”, agradeço o legado de sabedoria, cuidado e afeto, que o tempo e a partida não apagam, mas eternizam.

Às minhas filhas, Natasha, Nayara e Isabel, luzes vivas do meu existir, ofereço minha gratidão mais profunda — por renovarem em mim a esperança, por ensinarem ao meu coração a grandeza do amar em sua forma mais sincera e infinita. Agradeço pelo estímulo contínuo para as conquistas, pela força e fé que dedicam às minhas lutas, pelo companheirismo e parceria incessantes, por acreditarem em mim para além de qualquer dúvida, pelos milagres serenos que colocaram em meus braços, me dando o futuro em forma de abraço: minhas netas e meus netos.

Aos meus genros, expresso minha mais sincera gratidão pelo apoio constante, pela compreensão silenciosa e pela presença firme ao longo desta jornada. Em cada gesto de incentivo e em cada palavra de ânimo, encontrei a serenidade necessária para prosseguir, mesmo diante dos desafios mais árduos.

À Monysy, com profunda gratidão. Em meio às travessias desta jornada, sua escuta sensível e seu cuidado foram abrigo. Quando os caminhos se tornaram difíceis, reencontrei equilíbrio, coragem e continuidade nas suas palavras e no seu olhar. Esta tese também carrega, em silêncio, a luz do que você me ajudou a sustentar.

Expresso, com elevada consideração, minha mais profunda gratidão à querida professora doutora Wanilda Cavalcanti, minha orientadora. Àquela que guiou meus passos com paciência e luz, agradeço não apenas pelo saber compartilhado, mas pela delicadeza com que transformou o caminho em abrigo.

Sua generosidade não se limitou às páginas,
ela habitou os silêncios, acolheu as dúvidas,
e fez da orientação um gesto profundamente humano.
Em sua atenção acolhedora, encontrei coragem;
em sua compreensão, encontrei permanência;
e em seu olhar, a rara certeza
de que o conhecimento também pode ser afeto.
Levo comigo mais do que uma tese concluída —
levo a marca suave de quem ensina com o coração.

À Universidade de Pernambuco, que me proporcionou a nobre oportunidade de
trilhar o doutorado, manifesto sincero reconhecimento pelo compromisso com o
saber e pela confiança depositada.

À Universidade Católica de Pernambuco, rendo homenagem pela excelência,
competência e pela valiosa oportunidade de crescimento acadêmico e humano.

Às/Aos colegas doutorandas e doutorandos, companheiras e companheiros de
percurso, agradeço pela partilha de experiências, pelo apoio mútuo e pelas reflexões
que enriqueceram esta caminhada. De modo especial, a Genivaldo, expressei
reconhecimento pela iniciativa generosa e pelo estímulo constante, que tantas vezes
reacendeu o ânimo e fortaleceu a determinação.

Às professoras e professores da Universidade Católica de Pernambuco, agradeço
pela dedicação, pelo saber partilhado e pela inspiração que transcende as salas de
aula.

À banca examinadora, professor dr. Antonio Henrique, professoras dras. Norma
Lemos, Elaine Daroz e Nadia Azevedo, elevo minha gratidão pela atenção criteriosa,
pela escuta atenta e pelas contribuições valiosas, que engrandecem este trabalho e
o conduzem a novos horizontes de reflexão e aprimoramento.

Às/Aos codas participantes desta pesquisa, dirijo um agradecimento que transcende
as palavras — pois, entre olhares e presenças, vocês teceram pontes onde muitos
veriam distâncias, traduzindo e interpretando o mundo com sensibilidade rara e
revelando que comunicar é, antes de tudo, sentir.

São vozes que nasceram do encontro entre dois mundos,
carregando em si a escuta atenta, o amor grandioso aos pais e mães
e o olhar profundo, capazes de transformar diferenças em laços
e desafios em aprendizado contínuo.

A cada partilha, a cada memória confiada,
não apenas contribuíram com esta pesquisa,
mas ofertaram fragmentos de vida,
que agora ecoam em conhecimento e compreensão.
Recebam, assim, minha mais sincera gratidão —
pela generosidade, pela coragem e pela beleza
de existirem como pontes vivas
entre dois universos.

*“Dentro de nós há uma coisa que não tem nome,
essa coisa é o que somos.”*
José Saramago

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de aspectos teóricos e analíticos acerca da temática da/do coda, filha/filho ouvinte de pai surdo e/ou mãe surda. Coda é uma sigla em inglês (Children of Deaf Adults) usada no Brasil devido à ausência de um termo brasileiro com essa acepção. Pesquisas nessa área ainda são insuficientes no nosso país, embora atraíam atenção da comunidade científica por apresentar características únicas de pessoas bilíngues, bimodais e biculturais, que contribuem de maneira singular na área de aquisição da linguagem. Este estudo objetiva analisar como ocorre a aquisição do par linguístico - Libras-Português (bilinguismo) em codas brasileiras/brasileirosos, considerando aspectos das zonas fronteiriças de contato estabelecidas nesse contexto. A investigação foi realizada através da análise de elementos linguísticos, culturais e sociais que compõem o processo de aquisição da língua de herança¹, verificando como essas pessoas sentem sua participação, permanente ou não, na tradução/interpretação para seus pais e mães, além de buscarmos compreender os efeitos do bilinguismo e do biculturalismo nas suas realidades. Algumas questões emergem através do estudo dessas características únicas, buscando entender de que depende a aquisição da língua de sinais e/ou da língua portuguesa para quem é coda e explicar o que significa ter pai surdo e mãe surda para as pessoas que não fazem ideia do que seja essa condição, além de questionarmos sua implicação para a formação identitária, cultural e linguística, e de que maneira a vivência das duas culturas, e consequentemente, das duas línguas, interfere na relação pai/mãe/filha/filho. Para analisarmos essas questões nos ancoramos na concepção da aquisição da linguagem vigotskiana; nas discussões no campo do bilinguismo de Grosjean (1994), em específico, da aquisição da língua de herança com as questões do bilinguismo bimodal de Quadros (2017); nas pesquisas acerca das Políticas linguísticas bilíngues de Lagares (2018); e nos estudos de Pratt (1999, 2000), Quadros (2017) e Bhabha (2003) acerca das zonas de contato do bilinguismo. Para isso, o percurso metodológico consistiu numa pesquisa qualitativa constituída

¹ Segundo Ronice Quadros (2017, p. 15) “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 (...) Normalmente é a língua falada pela família, em um contexto, no qual outra língua é falada nos demais espaços sociais, tais como escola e mídia.” Assim, levamos em consideração aqui que essa língua (Libras) é usada por um grupo social específico (surdos) num contexto de um grupo social maior (ouvintes) e está diretamente relacionada linguística e culturalmente aos seus usos.

por caráter bibliográfico e pesquisa de campo, através de entrevistas com codas, analisadas sob a teoria de análise de conteúdo, de Bardin (2016). Os dados até agora analisados mostraram que a diversidade de experiências é complexa e vários fatores podem influenciar no domínio linguístico de uma ou outra língua. Com essa pesquisa, contribuimos para ampliar as bases teóricas relativas à aquisição da linguagem bilingue bimodal, à linguística e à psicolinguística, melhorando a aprendizagem e a qualidade de vida de codas e de sua família.

Palavras-chave: Codas brasileiras/os; aquisição da linguagem bilíngue; zonas de contato; língua de herança.

ABSTRACT

This paper presents a study of theoretical and analytical aspects related to the topic of CODA, a hearing child of a deaf father and/or mother. CODA is an acronym (Children of Deaf Adults) used in Brazil due to the lack of a Brazilian term with this meaning. Research in this area remains insufficient in our country, although it attracts attention from the scientific community for presenting the unique characteristics of bilingual, bimodal, and bicultural individuals, who make a singular contribution to the field of language acquisition. This study aims to analyze how the acquisition of the Libras-Portuguese language pair (bilingualism) occurs in Brazilian CODAs, considering aspects of the contact zones established in this context. The research was conducted through the analysis of linguistic, cultural, and social elements that make up the process of heritage language acquisition, examining how these individuals perceive their role—whether permanent or not—in translating/interpreting for their parents, as well as seeking to understand the effects of bilingualism and biculturalism on their lives. Several questions arise from the study of these unique characteristics, seeking to understand what determines the acquisition of sign language and/or Portuguese for those who are CODA, and to explain what it means to have a deaf father and a deaf mother to people who have no idea what this condition entails, as well as examining its implications for identity, cultural, and linguistic development, and how the experience of two cultures—and consequently, two languages—influences the parent-child relationship. To analyze these issues, we draw on Vygotsky's conception of language acquisition; on discussions in the field of bilingualism by Grosjean (1994), specifically regarding the acquisition of heritage language in relation to issues of bimodal bilingualism by Quadros (2017); on research regarding bilingual language policies by Lagares (2018); and on studies by Pratt (1999, 2000), Quadros (2017), and Bhabha (2003) regarding the contact zones of bilingualism. To this end, the methodological approach consisted of qualitative research comprising a literature review and field research, through interviews with codas, analyzed using Bardin's

¹According to Ronice Quadros (2017), "A heritage language is a language used by local communities (ethnic or immigrant) in a community where another language is used more widely (...) It is usually the language spoken by the family, in a context in which another language is spoken in other social spaces, such as school and the media." Thus, we take into account here that this language (Libras) is used by a specific social group (deaf people) in the context of a larger social group (hearing people) and is directly related linguistically and culturally to its uses.

(2016) content analysis theory. The data analyzed so far have shown that the

diversity

of experiences is complex and that various factors can influence proficiency in one language or another. With this research, we contribute to expanding the theoretical foundations regarding bimodal bilingual language acquisition and linguistics. Through this research, we contribute to expanding the theoretical foundations of bimodal bilingual language acquisition, linguistics, and psycholinguistics, thereby improving the learning experiences and quality of life for CODA children and their families.

Keywords: Brazilian codas; acquisition of bilingual language; contact zones; heritage language.

RÉSUMEN

El presente trabajo presenta una investigación sobre aspectos teóricos y analíticos relacionados con la temática de los CODA, hijos oyentes de padre sordo y/o madre sorda. CODA es un acrónimo en inglés (Children of Deaf Adults) que se utiliza en Brasil debido a la ausencia de un término brasileño con este significado. Las investigaciones en este ámbito siguen siendo insuficientes en nuestro país, aunque atraen la atención de la comunidad científica por presentar características únicas de personas bilingües, bimodales y biculturales, que contribuyen de manera singular al campo de la adquisición del lenguaje. El objetivo de este estudio es analizar cómo se produce la adquisición del par lingüístico -lengua de signos brasileña (Libras)-portugués (bilingüismo) en los CODA brasileños, teniendo en cuenta aspectos de las zonas fronterizas de contacto establecidas en este contexto. La investigación se llevó a cabo mediante el análisis de los elementos lingüísticos, culturales y sociales que conforman el proceso de adquisición de la lengua de herencia, verificando cómo estas personas perciben su participación, ya sea permanente o no, en la traducción/interpretación para sus padres y madres, además de tratar de comprender los efectos del bilingüismo y el biculturalismo en sus realidades. Al estudiar estas características únicas surgen algunas cuestiones, con el fin de comprender de qué depende la adquisición de la lengua de signos y/o del portugués para quienes son CODA, y explicar qué significa tener un padre sordo y una madre sorda a aquellas personas que no tienen ni idea de lo que supone esta condición, además de cuestionar sus implicaciones para la formación de la identidad, la cultura y el lenguaje, y de qué manera la experiencia de las dos culturas y, por consiguiente, de las dos lenguas, influye en la relación padre/madre/hija/hijo. Para analizar estas cuestiones nos basamos en la concepción vigotskiana de la adquisición del lenguaje; en los debates en el ámbito del bilingüismo de Grosjean (1994), en concreto, de la adquisición de la lengua de herencia con las cuestiones del bilingüismo bimodal de Quadros (2017); en las investigaciones sobre las políticas lingüísticas bilingües de

¹ Según Ronice Quadros (2017), la lengua heredada es una lengua utilizada por las comunidades locales (étnicas o de inmigrantes) en una comunidad en la que se utiliza de forma más generalizada otra lengua (...) Normalmente es la lengua hablada por la familia, en un contexto en el que se habla otra lengua en los demás espacios sociales, como la escuela y los medios de comunicación». Así, tenemos en cuenta aquí que esta lengua (Libras) es utilizada por un grupo social específico (sordos) en el contexto de un grupo social más amplio (oyentes) y está directamente relacionada lingüística y culturalmente con sus usos.

Lagares (2018); y en los estudios de Pratt (1999, 2000), Quadros (2017) y Bhabha (2003) sobre las zonas de contacto del bilingüismo. Para ello, el enfoque metodológico

consistió en una investigación cualitativa de carácter bibliográfico y de campo, mediante entrevistas con codas, analizadas según la teoría del análisis de contenido de Bardin (2016). Los datos analizados hasta ahora han mostrado que la diversidad de experiencias es compleja y que varios factores pueden influir en el dominio lingüístico de una u otra lengua. Con esta investigación, contribuimos a ampliar los fundamentos teóricos relacionados con la adquisición del lenguaje bilingüe bimodal, la lingüística y la psicolingüística, mejorando el aprendizaje y la calidad de vida de los niños con CODA y de sus familias.

Palabras clave: Cudas brasileñas; adquisición de lenguas bilingües; zonas de contacto; lengua de herencia.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	<i>American Sign Language</i> (Língua Americana de Sinais)
CODA	Filha/o ouvinte de pai surdo e/ou mãe surda (traduzido para o português)
CTILS	Codas tradutoras/es-intérpretes de língua de sinais
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBi	Lei Brasileira da Inclusão
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNEEI	Plano Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor/a e Intérprete de Língua de Sinais
TILSP	Tradutor/a e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa
WFD	<i>World Federation of the Deaf</i> (Federação Mundial de Surdos)

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – População surda de 5 anos ou mais de idade que sabe usar a Libras (%).....	64
---	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados das/dos participantes codas entrevistadas/os.....	101
QUADRO 2 – Dados das entrevistas semiestruturadas com codas	104
QUADRO 3 – Categorias gerais.....	108
QUADRO 4 – Formas de interação das/dos entrevistadas/os em relação às duas línguas.....	109
QUADRO 5 – Formas de interação das/dos entrevistadas/os com o pai surdo e a mãe surda, em casa.....	113
QUADRO 6 – Formas de interação utilizadas pelas/os entrevistadas/os em contexto familiar bilíngue.....	115
QUADRO 7 – Descrição de como ocorreu a aquisição da LP pelas/pelos codas entrevistadas/os.....	118
QUADRO 8 – Frequência de contato das/dos entrevistadas/os com as Comunidades surdas e ouvintes.....	122
QUADRO 9 – Aspectos da relação das/dos entrevistadas/os com os pais e mães: da infância até os dias atuais.....	125
QUADRO 10 – Autopercepção da condição das pessoas codas por serem bilíngues.....	131
QUADRO 11 – Quadro-síntese.....	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUA DE HERANÇA.....	27
2.1	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: PARA ONDE ELAS LEVAM.....	29
2.1.1	Políticas linguísticas da Libras: do legal ao real.....	33
2.2	LIBRAS, LÍNGUA PORTUGUESA OU LÍNGUAS DE HERANÇA?.....	51
2.3	EDUCAÇÃO BILÍNGUE “BIMODAL”.....	53
3	AQUISIÇÃO BILÍNGUE BIMODAL DA/DO CODA.....	56
3.1	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE OUVINTES E SURDAS/OS: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA.....	56
3.1.1	Com a palavra Vygotsky: encontros conceituais.....	59
3.2	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CODAS BRASILEIRAS/OS.....	62
3.2.1	Pesquisas brasileiras acerca da aquisição da linguagem de codas.....	71
3.2.2	Por que bilíngue bimodal? Principais questões.....	77
3.3	O DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE BIMODAL: ESTUDOS SOBRE SOBREPOSIÇÃO DE LÍNGUA.....	79
4	HISTÓRIAS DE DOIS MUNDOS: SURDO E OUVINTE.....	83
4.1	ZONAS FRONTEIRIÇAS DE CONTATO: VIVÊNCIAS SURDAS E OUVINTES.....	85
4.2	RELATOS DE PESQUISAS ATUAIS: EXPERIÊNCIAS DE CODAS.....	91
4.3	PRECONCEITOS ENFRENTADOS PELOS PAIS SURDOS E MÃES SURDAS OU PELAS/OS FILHAS/OS CODAS? CONFLITOS E DECISÕES.....	96
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	99
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	99
5.2	LOCAL DA PESQUISA.....	100
5.3	PARTICIPANTES.....	100
5.4	INSTRUMENTO.....	102
5.5	COMITÊ DE ÉTICA	104
5.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	104
5.6.1	Constituição do corpus.....	106

5.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	107
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	110
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICES.....	160
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	161
	APÊNDICE B - Termo de autorização de divulgação de imagem e depoimento.....	163
	APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas com as pessoas codas	164
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	165

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa que apresenta um percurso que envolve nuances diversas de um lugar específico de fala, de vivência, bem como aspectos teóricos e analíticos acerca da temática da/do coda² (Children of Deaf Adults) comprometida na produção desta tese.

Essa sigla – CODA - foi originada e amplamente difundida nos Estados Unidos da América (EUA), como também é muito utilizada nos outros países da Europa, Ásia e América Latina. Sendo assim, é usada também no Brasil devido à ausência de um termo próprio que assuma essa acepção : “filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda”. A origem do termo tem intrínseca relação com a eclosão das pesquisas nos EUA, a partir dos estudos do linguista americano William Stokoe, na década de 60, ocasionando assim, os desdobramentos dessas descobertas e novos conceitos e termos que foram ali surgindo.

Optamos por usar, neste trabalho, esse termo, não como uma sigla “CODA”, que representa a associação em grupos de atuação coletiva (Silva, 2019), mas como um vocábulo próprio e específico “coda” ou “codas”, primeiramente por essa palavra representar as pessoas que possuem essa origem, mas para além desse sentido, por entendermos, que esse termo assume, assim, uma palavra carregada de significados e com independência unívoca de representar a sua definição: filha/o ou filhas/os ouvinte/ouvintes de pais surdos e/ou mães surdas.

Pensar na definição desse termo incide na busca da sua gênese e do que permeia o universo de sentido que o envolve. Segundo Souza (2014), o termo coda foi criado em 1983 e resguarda a concepção de que, em qualquer lugar do mundo, essas pessoas vivenciam experiências análogas e se reconhecem como pessoas biculturais. Partindo dessa perspectiva, iniciamos a apresentação deste trabalho que tem como foco o lugar da/do coda, a sua construção social e a sua perpendicularidade com a sua história, a sua origem e desenvolvimento linguístico, além dos novos rumos e conflitos da sua trajetória de vida.

Sou coda, filha de uma mulher que se tornou a única surda de uma família do interior de Alagoas, família esta proprietária de terras e com um bom prestígio social na pequena cidade; e de um homem surdo oriundo de uma família de

² Referente à sigla originária do inglês; uma abreviação para Child of Deaf Adults; termo que se refere à organização internacional CODA.

agricultores, do interior de Sergipe, com muitos irmãos e irmãs, dentre os quais várias/os surdas e surdos, surge esta motivada empiricamente por serem frutos de um casal de primos consanguíneos (meu avô paterno e minha avó paterna), o que teria ocasionado a “falha” no gene.

Ao nascermos (eu e meu irmão) nos apresentaram e nos inseriram na “cultura surda”, por esse termo entende-se como um modo que “descreve as crenças, comportamentos, entretenimento, tradições literárias, arte, história, valores e instituições compartilhadas por aqueles que utilizam a língua de sinais como sua forma de comunicação” (Bisol e Valentini, 2011, p. 01). Porém, pelas experiências traumáticas de meu pai e de minha mãe, de zombaria e ações preconceituosas que chegavam ao limiar da violência, em contato com ouvintes na infância e adolescência, decidiram cercar-nos o máximo possível do contato com crianças ouvintes como medida de proteção e prevenção dessas tais vivências dolorosas.

Essa origem, por muito tempo, especificamente da infância até a adolescência, levou-me a me sentir em profundas oscilações de lugar: ora privilegiada, ora em desvantagem. Isso ocorria sempre em relação às outras crianças e jovens da minha idade, ao observar o comportamento com os seus pais e suas mães.

Esse privilégio era resultado da sensação de ser ímpar, diferente, e chamar a atenção ao sinalizar na frente de outras pessoas ouvintes. Reafirmo que ia com facilidade da euforia ao desprestígio, sentindo-me por vezes em desvantagem em relação às outras filhas de pais e mães ouvintes, por achar tão fácil, tão menos cansativa, sem nenhum esforço corporal, a interação entre essas pessoas. O meu entendimento, à época, era de que essa comunicação entre filhas/os e pais e mães ouvintes era menos trabalhosa corporalmente do que com o meu pai e minha mãe, embora compartilhasse com o meu irmão, um ano mais velho do que eu e que também era ouvinte, essa comunicação sinalizada, tão corpórea e atenta.

Essa concepção de mudança de sentimentos em relação às outras pessoas me acompanhou por muito tempo, porém havia explicitamente uma diferenciação entre a comunicação das/dos outras/os filhas/os com seus pais e mães e da minha interação com o meu pai e minha mãe: a atenção aos detalhes, a escuta cuidadosa, a perspicácia nas ações e a iniciativa sempre constituíram o meu perfil na minha formação mais inicial, da infância à adolescência. Isso pode estar relacionado ao fato de só enveredar-me pela cultura ouvinte mais tardiamente do que o comum: já

tinha aproximadamente seis anos de idade quando entrei em contato constante e direto com ouvintes, especificamente com uma delas, colocada propositadamente por minha avó materna, no nosso convívio, para nos ensinar a “falar”³.

Dessa forma, constituo-me como uma coda que teve acesso à língua portuguesa num período de tempo além do comum (por volta dos seis anos de idade) para a aquisição de língua primária⁴ de outras crianças ouvintes. Essa aquisição de língua falada posterior à língua de sinais não constitui uma raridade para o universo de codas no mundo. Há uma diversidade de níveis de aquisição de língua de sinais, pois algumas/alguns filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda entram em contato com a língua falada ao mesmo tempo que a língua de sinais no seio familiar; outras pessoas codas adquirem a língua falada anterior à língua de sinais, sob influência e mais contato com ouvintes em sua infância e/ou seus pais e mães não usam a língua de sinais, fluentemente, com essas filhas/os.

Teoricamente, já existem no Brasil grupos de pesquisadoras e pesquisadores capitaneados/os desde 2004, pela prof^a Ronice Muller Quadros (que é coda), da Universidade Federal de Santa Catarina, que iniciaram esses estudos e detêm conhecimentos e pesquisas nessa área, os quais fundamentaram e serviram de aporte, juntamente com as contribuições de Pratt (1999, 2000), Vygotsky (1989; 1993; 2003; 2009) e Bhabha (2003), para essa pesquisa, que visa a aprofundar as questões e aspectos que estão intrinsicamente ligados à vivência dessas filhas e desses filhos ouvintes de pai surdo e mãe surda nas zonas fronteiriças de contato, estabelecidas nesse contexto.

Isso se deve, segundo Quadros (2017), ao fato dessas pessoas estarem imersas na realidade da comunidade surda, com sua cultura e língua, e, na maioria das vezes, paralelamente, também expostas ao mundo das pessoas ouvintes, em contextos diferenciados de cultura e língua. Essa diferenciação é marcada pela vivência dessas pessoas codas, ao crescerem em seios familiares que fazem uso de uma língua de sinais transmitida de uma geração a outra (de pais e mães para filhas e filhos), portanto uma língua de herança, dentro de casa, no seu cotidiano,

³ Termo utilizado comumente pela comunidade ouvinte e maior parte da sociedade como única forma de expressão de uma língua, como a verbalização e a oralização necessárias e unívocas para o se se expressar. (SKLIAR, 1998)

⁴ Língua que, numa situação plurilingue, é mais usada (e melhor dominada) pelo falante na sua vida diária e que não é necessariamente a mesma que a sua língua materna. Conceito extraído do Dicionário de Termos Linguísticos. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org>

enquanto que nos outros espaços sociais, fora do ambiente familiar, utilizam e vivenciam uma experiência de uma outra língua distinta e preponderante na sociedade. Sendo assim, são consideradas/os bilíngues pois permeiam esses dois universos linguísticos e esses dois mundos, muitas vezes, em sua maioria, desde uma tenra idade, o que já proporciona material consubstanciado para a pesquisa fundamentando onde é seu lugar, em qual desses dois mundos poderia ser definido o seu ambiente e espaço de identificação.

Esses aspectos me motivaram sempre a questionar de que depende a aquisição da língua de sinais e/ou da língua portuguesa para quem é coda? Como explicar o que significa ter pai surdo e/ou mãe surda ao longo da vida para as pessoas que não fazem ideia do que seja ser surda/o? Em que implica para a sua formação identitária, cultural e linguística ser filha/o de pai surdo e mãe surda diferentes na maneira de se comportar e enxergar de uma forma tão distinta da das/dos ouvintes como ela/ele? De que maneira a vivência das duas culturas, e consequentemente das duas línguas, interfere na relação pai/mãe/filha/filho?

Nesse sentido, consubstancialmente, necessário se fez adentrar nas principais pesquisas que implicavam em análises de ocorrências da aquisição dessas línguas para compreender o que é estudado sobre o tema, esclarecendo para muitas outras pessoas “codas” sobre a aquisição bilíngue bimodal comum a esse grupo e sua repercussão na dinâmica de suas vidas.

Sabemos que é importante dar continuidade aos esclarecimentos sobre os principais conceitos que adotamos neste trabalho, uma vez que no início da introdução já fora explicitado o termo Coda, que consiste num desses temas relevantes que norteiam essa pesquisa, assim passamos a fazê-lo:

- 1) Bilinguismo bimodal - Aquisição de duas línguas de modalidades diferentes, uma língua falada e uma língua sinalizada. (Quadros, 2017)
- 2) Sobreposição de línguas (*code-blending*) - Caracterizado como uso simultâneo de duas línguas dentro do discurso, somente é possível em línguas de diferentes modalidades. (Sousa e Quadros, 2012; Quadros *et al.*, 2013, 2014)
- 3) Alternância de línguas (*code-switching*) - “O uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional”. (Grosjean, 1982, p. 145-146)
- 4) Bilinguismo balanceado – Quando há o mesmo nível ou níveis similares de

fluência das línguas envolvidas, de forma equilibrada, com conhecimento e intuição linguística nas duas línguas. (Boon, 2014; Quadros, 2017)

- 5) Bilinguismo desbalanceado – Quando há níveis diferentes de fluência das línguas envolvidas, em que uma possui maior fluência que a outra. (Boon, 2014; Quadros, 2017)
- 6) Zonas de contato - Espaços sociais em que as culturas se encontram e se constroem em linhas de diferenças, em contextos assimétricos de poder. (Pratt, 2000)
- 7) Entrelugares: Espaço híbrido, limítrofe e periférico situado entre culturas, identidades ou geografias, subvertendo conhecimentos hegemônicos. É um campo de produção cultural que mistura referências (ex: local/global). Relações intersticiais em que a negociação toma forma no lugar da negação onde as duas línguas estão em espaços de negociação que não se traduzem em um ou outro lugar, mas em territórios de ambos. (Bhabha, 2003)

Considerando esses conceitos e questionamentos, objetivamos nessa pesquisa analisar o processo de aquisição do par linguístico Libras-Português (bilinguismo) em codas brasileiras/os, considerando aspectos das zonas fronteiriças de contato estabelecidas nesse contexto. Para isso, realizamos um estudo de cunho qualitativo, utilizando o método e técnica da entrevista semi-estruturada oral para a coleta de dados, com participantes codas, tendo dentro dos critérios predefinidos de inclusão possuir pai surdo e mãe surda e ter a idade mínima de 18 anos.

No intuito de atingir essa meta principal da pesquisa, é necessário especificar as etapas e as ações, detalhando-as através da definição dos objetivos específicos, aqui traduzidos: investigar o processo de aquisição bilíngue Libras/Português de codas entrevistadas/os, por meio das suas memórias narrativas da infância e adolescência; analisar os elementos linguísticos, culturais e sociais que compõem esse processo de aquisição da língua de herança e seu possível impacto na aquisição da Língua Portuguesa; averiguar como codas brasileiras/os sentem sua participação direta, permanente ou não, na tradução/interpretação para seus pais e suas mães; e, compreender os efeitos do bilinguismo e do biculturalismo nas realidades próprias das/dos codas. Para alcançar esses objetivos, empregamos a orientação e os estudos de Gil (2002), no cuidado e alinhamento na coleta de dados com os objetivos da pesquisa, partindo de instrumentos e técnicas apropriadas.

Ressaltamos que a estrutura e formatação deste trabalho foram seguidas e conduzidas a partir das orientações e proposta da instituição à qual esta pesquisa está vinculada, a Unicap.

Admitimos e ratificamos a relevância do português em nossa sociedade, a língua reconhecidamente oficial e falada pela grande maioria das pessoas, todavia esse cenário de convívio bilíngue, em que uma das línguas possui o caráter de minoria e de inerência de deficiência, parece gerar entraves de diversas naturezas aos codas, principalmente às crianças desde seus primeiros anos. É devido a isso que lançamos mão aqui nessa pesquisa da visão de uma sociedade brasileira multilíngue e multicultural, ao tratar da aquisição da linguagem, com ênfase no reconhecimento e valorização da Libras e de tudo que a cerca e que coexistem com a língua da comunidade ouvinte, o português.

O estudo foi composto por seis capítulos. Iniciamos apresentando esta introdução do trabalho, tecendo uma discussão no intuito de situar o cenário e a questão central do estudo. Nessa introdução propomos alguns caminhos acerca do que vai ser apresentado ao longo da tese, imergindo no tema e na significância da pesquisa e adentrando no seu propósito central.

No segundo capítulo apresentamos aspectos das Políticas Linguísticas (ou pelo menos de grande parte delas) e Língua de Herança, destacando o que se tem de entendimento na esfera social do que consiste a implantação e implementação das políticas linguísticas em relação à Libras, seu uso, difusão e reconhecimento como forma de uma ação inclusiva para a comunidade surda e, conseqüentemente, para as/os ouvintes filhas/os de pais surdos e mães surdas e o espaço da aquisição da Língua Portuguesa.

O terceiro capítulo trata da Aquisição de Linguagem sob a ótica de Vigotsky, na perspectiva sociointeracionista, além dos aspectos que envolvem a aquisição de linguagem bilíngue bimodal de codas brasileiras/os paralelamente ao desenvolvimento da sobreposição de línguas em crianças codas, considerando as especificidades do bilinguismo, do bimodalismo e da linguística inclusiva. Apresentamos neste capítulo os estudos que aprofundaram os aspectos da aquisição da linguagem desse público caracterizado como bilíngue bimodal, no formato de trabalhos acadêmico-científicos, como dissertações e teses.

O quarto capítulo versa sobre as Histórias de vida e de realização das/dos codas, numa discussão do que é possível, a partir de relatos de pesquisas e

reflexões atuais sobre a/o coda e seu lugar na sociedade no enfrentamento dos conflitos em situações distintas de seu pai surdo e mãe surda e de suas próprias vivências em uma sociedade majoritariamente de cultura ouvinte.

O quinto capítulo refere-se ao Percurso Metodológico no qual apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo as etapas de coleta de dados obtidos nas entrevistas com as/os 10 (dez) participantes codas, oriundas/os de vários estados brasileiros. Nesse capítulo estão descritos os elementos que tipificam e compõem a pesquisa, bem como o processo de aprovação do Comitê de ética e os procedimentos de coleta e análise do *corpus*.

O sexto capítulo retrata a Análise e Discussão dos Dados, apresentando a organização do material coletado, na estruturação dos dados através de categorias, sob a perspectiva da análise de conteúdo na concepção de Bardin (2016). A fim de alcançar os objetivos propostos, o material coletado nas entrevistas gravadas em áudio e vídeo foi convertido em texto escrito através de ferramenta usando inteligência artificial. O material foi analisado à luz dos pressupostos teóricos de Vygotsky (2003), Lagares (2018), Quadros (2017), Pratt (1999; 2000), Bhabha (2003), Grosjean (1994) e Quadros e Masutti (2007), dentre outros.

E para finalizar, sem pretensão alguma de findar a discussão acerca da temática, planejamos discorrer sobre as conclusões apresentadas nas Considerações Finais, as quais enfatizam compreensões em relação às visões e evidenciações detectadas ao longo do percurso da pesquisa, apontando propostas de futuras investigações e aprofundamentos de questões que não foram possíveis de realizar neste estudo, por não constituir, nesta pesquisa, o intento de abarcar toda a complexidade e amplitude dessa temática. Dando continuidade, seguem-se as Referências apresentando a bibliografia utilizada e constituinte do trabalho, e com o prosseguimento para a conclusão, apresentamos os Anexos e Apêndices.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E LÍNGUA DE HERANÇA

Objetivamos, neste capítulo, aprofundar o entendimento das políticas linguísticas adotadas em nosso país em relação às ações que visam implementar a Libras como língua, garantindo o seu reconhecimento e a sua disseminação. Partimos de uma perspectiva inclusiva em relação à vivência linguística das/dos filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda, também inseridas/os nessas políticas através de sua língua herdada no seio familiar.

É importante refletir sobre os aspectos que incidem nessa conjuntura de inclusão de pessoas nativas de uma língua considerada em situação minoritária⁵ dentro do país, uma vez que analisamos, nesta pesquisa, um processo de aquisição de linguagem de indivíduos que adquirem essa língua, por meio dos seus pais surdos e mães surdas, como uma herança que essa filiação lhes designam. Entender e relacionar as dimensões políticas das relações linguísticas nacionais, no âmbito da Libras, é um marco inicial para atingir os objetivos desta pesquisa, num viés de esclarecimento do contexto dessas pessoas codas.

Para um desdobramento elucidativo deste capítulo, embasamo-nos nas perspectivas de definição de políticas linguísticas e língua de herança de dois linguistas pesquisadores que se debruçam sobre os principais desafios impostos à relação entre linguagem, políticas linguísticas, bilinguismo, comunidades linguísticas minoritárias e línguas de sinais.

Nessa premissa, partimos da definição de políticas públicas de Lagares (2018) ao afirmar que estas se referem às decisões que afetam o status, o planejamento, o uso, as relações de poder e as ideologias linguísticas entre as línguas e a sociedade. Nesse aspecto, o pesquisador enfatiza os processos sociais que embasam essas políticas, não se caracterizando apenas como adoção de normas e medidas formais.

Nessa perspectiva, encontramos também no conceito de políticas linguísticas de Spolsky (2009; 2012) uma convergência de sentidos com Lagares (2018), ao evidenciar que essas políticas apresentam três elementos que se complementam numa comunidade de fala que segundo ele são: as crenças, as práticas e a gestão da língua, oportunizando a visibilidade de todas as pessoas.

⁵ Entende-se aqui não como uma questão numérica, mas sim, como “línguas minorizadas” (Lagares, 2018, p. 121) que não possuem os equipamentos e instrumentos da estrutura política nacional, das estruturas de poder, em relação ao que constitui as línguas hegemônicas.

Para esse autor, não basta analisar a gestão da língua, discutir as decisões governamentais oficiais acerca da sua implantação, implementação, criação e interpretação, mas para além disso, deve-se examinar as crenças e as práticas dessas comunidades de fala. Ressalta também que essas práticas constituem-se de escolhas realizadas pelas/os usuárias/os da língua de uma dada comunidade no seu cotidiano e que estas, sim, representam a política linguística real desse grupo social de fala (Spolsky, 2012).

Posteriormente, Bonacina-Pugh (2012) traduziu esse conceito de Spolsky (2009, 2012) como: “políticas linguísticas declaradas”, que seriam as ações de planejamento dentro de uma relação de poder, uma gestão, visando alterar crenças e práticas num determinado contexto linguístico, podendo não convergir com o já existente numa determinada comunidade de fala; “políticas linguísticas percebidas”, que correspondem às crenças que as comunidades têm sobre a língua, a ideologia e os valores arraigados pelas/pelos componentes de uma comunidade; e, “políticas linguísticas praticadas”, que se caracterizam pelas práticas conscientes, ou não, das/dos falantes, são as escolhas que realizam.

Corroboram também, nessa viés, os estudos de Quadros (2017), quando conceitua políticas linguísticas, numa concepção similar, afirmando que estas “se ocupam em pensar a respeito de formas de garantir que as línguas preencham espaços de diferentes ordens dentro de um país. A partir das políticas linguísticas, são estabelecidas ações para a implementação das línguas” (Quadros, 2017, p. 131).

Essa autora também é a nossa referência no entendimento do que venha a ser o tratamento que é dado, nessa pesquisa, ao conceito de língua de herança.

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. 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. “Herança” significa transmissão de bens culturais e materiais de uma geração para outra. Nesse sentido, os falantes de herança herdaram um patrimônio cultural que inclui uma língua em seu berço familiar. (Quadros, 2017, p. 01).

O arremate que se faz necessário nesse estudo, em relação à compreensão do que consiste ser uma/um falante de língua de herança, é a singularidade de ter

adquirido dos pais e mães uma língua de sinais. Todo o enfoque no aprofundamento deste capítulo terá como ponto de partida essas aquisições linguísticas de filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda, aquisições estas constituídas por uma língua oral auditiva, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa; e uma língua de sinais, a Libras, específica da comunidade surda brasileira. Dentro da esfera do entendimento dessas conceitualizações, aprofundamos, a seguir, os aspectos que consideramos relevantes e necessários à análise a que se propõe essa pesquisa, adentrando assim no panorama dessas políticas linguísticas nacionais em relação à Libras, bem como, nas especificidades que compõem o universo linguístico da língua de herança, no nosso caso, a Libras e a Língua Portuguesa.

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: PARA ONDE ELAS LEVAM

As políticas públicas, de forma geral, caracterizam-se com um foco maior que é o bem-estar coletivo. São determinadas pelo governo em suas distintas instâncias (municipal, estadual e federal), geralmente abrangem e afetam várias esferas sociais no que tange às decisões e medidas adotadas pelos governos, institucionalizando a resolução de questões problemáticas para atender às necessidades da sociedade. Fundamentamo-nos no conceito apresentado pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), divulgado no Volume 01 da Obra Políticas Públicas – Coletânea, lançada em 2006, que é assim enunciado:

[É] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (ENAP, 2006, p. 28).

No bojo das políticas públicas estão a garantia de efetivar os direitos constitucionais e a melhoria (e até resolução) dos problemas enfrentados pela sociedade. Essa perspectiva está posta, nessa obra, de forma clara, pois “toda política pública está integrada dentro do conjunto de políticas governamentais e constitui uma contribuição setorial para a busca do bem-estar coletivo” (ENAP, 2006, p. 31). Seguindo essas premissas, é sensato pensar e acreditar que o poder público deve dar total relevância aos direitos linguísticos da sociedade brasileira, haja vista

já termos preconizado na nossa Constituição Federal (CF) a temática do pluralismo cultural (art. 5º, inciso IV; art. 13; e art. 210, §2º), ao vincular a língua à cultura de um povo, bem como o princípio da igualdade de todas e todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, evidenciado no caput do art. 5º.

Na CF/1988 também está prescrita a exclusão de qualquer forma de preconceito (art. 3º, IV) e garantias de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e de minorias sociais, como o que se pode depreender nos artigos 23, 24, 203 (incisos IV e V), 208 (inciso III), 224, 227 (§2º e §1º, inciso II) e 244. Nesse ensejo, destacando a luta e os desafios das comunidades que necessitam legitimar os seus direitos ao uso, difusão e valorização de suas línguas dentro de um contexto em que a hegemonia se configura em torno da Língua Portuguesa, uma língua oral, herdada de nossos colonizadores, povos europeus, num âmbito, equivocadamente cristalizado na sociedade brasileira, de um país monolíngue, necessário se faz implantar e implementar um sistema de decisões políticas que visem a ações destinadas a modificar essa realidade social de grupos de minoria linguística.

No contexto das políticas públicas, há a necessidade de estabelecer e consolidar políticas linguísticas que se caracterizam como um sistema de decisões políticas voltadas, especificamente, para a realidade brasileira de um país multilíngue, devido ao seu processo sócio-histórico de contato entre diversos grupos étnicos, resultando em uma diversidade linguística, com comunidades falantes em diversos locais espalhados geograficamente no território brasileiro, como as comunidades imigrantes, indígenas e surdas.

Essas políticas linguísticas devem ser instituídas visando efetivar meios de garantir os direitos linguísticos dessas comunidades falantes e usuárias de “línguas minorizadas” (Lagares, 2018), bem como, devem promover a diversidade linguística e, conseqüentemente, cultural, para o enfrentamento dos desafios glotopolíticos⁶ que afetam a linguagem na sociedade (Lagares, 2018).

Num país, com dimensões geográficas semelhantes às continentais e com influências linguísticas-culturais de diversas etnias no processo sócio-histórico da construção identitária de seus cidadãos e cidadãs, além da existência de comunidades surdas distribuídas neste vasto território, usuárias de línguas de sinais

⁶ Termo oriundo dos estudos sociolinguísticos. Lagares (2018) preconiza que os desafios glotopolíticos se configuram na reflexão sobre as relações existentes entre linguagem e política nos dias atuais.

constitutivas dessa população surda, as políticas linguísticas são condições essenciais para a garantia (ou pelo menos reconhecimento desta garantia) dos direitos linguísticos de todas as cidadãs brasileiras e de todos os cidadãos brasileiros.

Esse multilinguismo nacional enfrenta vários desafios uma vez que ainda não se configura claramente como um entendimento de que essa é a característica linguística da sociedade brasileira. Convive-se com uma realidade brasileira de uma perspectiva histórica e ideológica presumidamente monolíngue. Essa conjectura incide num estabelecimento de preconceito em relação às comunidades surdas, às famílias étnicas e de imigrantes, com a cristalização da ideia de que, no Brasil, o português é a única língua falada. Isso é perceptível também nos documentos oficiais, conforme ressalta Lagares (2018), citando a CF.

O artigo 13 da Constituição de 1988 declara o português o idioma oficial da República Federativa do Brasil. Parece claro o caráter simbólico dessa declaração, sobretudo porque se dá no mesmo artigo que estabelece quais são os símbolos da República [...] No artigo 210 é que se estabelece a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa como veículo do ensino regular fundamental, com a única exceção das “línguas maternas” das comunidades indígenas [...] Esse ponto do texto constitucional não contempla nem a comunidade surda nem as comunidades que falam línguas de imigração [...] é nos artigos referentes ao reconhecimento da diversidade cultural brasileira que se pode identificar um tímido compromisso do Estado com as realidades linguísticas coexistentes em seu território, embora esses compromissos não tenham dado lugar a desenvolvimentos políticos concretos na legislação federal. (Lagares, 2018, p. 77)

Acerca da importância do estabelecimento e implantação dessas políticas linguísticas no Brasil, esse discurso das políticas públicas que intencionam garantir a efetivação dos direitos constitucionais e resolver os problemas sociais, atendendo às necessidades da sociedade, faz-se coerente a partir da situação política de subalternidade das línguas brasileiras, perceptível e referendada aqui pelos outros idiomas e línguas faladas no país. Diante disso, teoricamente, segundo Lagares (2018), para “os Estados nacionais, o desafio é lidar com a diversidade interna, por meio de uma ordem política das línguas que dê condições para que as minorias não sejam engolidas pela comunidade linguística hegemônica” (Lagares, 2018, p. 117), o que consiste num dos grandes desafios glotopolíticos a que se refere esse autor.

Por garantia de direitos linguísticos, compreendendo essa acepção, parte-se

aqui do entendimento do que assegura Quadros (2017), ao exemplificar o caso do Paraguai, afirmando que

há falantes nativos de castelhano e guarani. Nesse país, há uma política linguística pública que favorece a manutenção dos usos do guarani, o que proporciona espaços de usos diversificados, garantindo a transmissão dessa língua, além do castelhano. Ambas as línguas são consideradas oficiais no país; portanto, as escolas são bilíngues. (p. 02)

Há também uma similaridade com esse mesmo entendimento anterior em relação ao respeito e valorização da diversidade linguística dentro de um território, numa realidade mais próxima do Brasil, o exemplo da Bolívia. Conforme Lagares (2018), o país se declara como um Estado plurinacional, em sua Constituição, e, além do castelhano, reconhece 36 línguas como oficiais, enaltecendo que

A lei reconhece explicitamente a necessidade de as comunidades, “as nações e povos indígenas originários campestres” participarem tanto do planejamento quanto da execução e do controle das políticas públicas referentes às línguas. No aspecto educativo, se estabelece, além do direito de todo mundo a uma educação intercultural em sua própria língua, o dever do falante monolíngue em castelhano de aprender o outro idioma oficial da região, como segunda língua. Se trata, portanto, de uma política linguística ambiciosa que faz uso da força da lei, a fim de contribuir para romper estruturas sociais que provocam desigualdade e construir uma nova sociedade nacional com base no diálogo intercultural. (p. 76)

A tentativa de implantar uma política linguística num país acerca do uso da língua e reconhecimento desta ou destas (circulantes e usuais no país) nem sempre ocorre de forma exitosa ou conscientemente praticável, como bem exemplifica isso o caso da Irlanda. Juntamente com a língua inglesa, o irlandês também foi estabelecido como língua oficial do país, todavia, a proporção de utilização dessa língua pelas irlandesas e pelos irlandeses é bem menor em relação ao uso do inglês nesse país (Spolsky, 2009). Isso corrobora o que diz o pesquisador Spolsky (2009) no que tange a um dos componentes que formam o conceito de política linguística, que são as práticas, constituindo assim um elemento muito forte para o estabelecimento de dadas políticas.

Ratifica ainda essa relevância das práticas, como um componente potencial das políticas linguísticas, o caso do Canadá, que é um país oficialmente bilíngue, por

razões histórias de sua colonização francesa e britânica (ingleses). Essas duas línguas são faladas em proporções distintas a depender da região desse país, configurando assim uma falta ou pouca utilização de uma língua ou outra em toda a extensão territorial canadense.

Diante da evidência dessas experiências, podemos fazer uma correlação com os aspectos que corroboram ainda mais a perspectiva social da (in)visibilidade da Libras no Brasil, partindo do princípio de que muito se tem ainda a percorrer no sentido de implementação de políticas linguísticas que assegurem essa diversidade nacional de línguas orais, semelhantes à modalidade da língua supostamente falada unicamente no país, o português. Se há ainda uma trajetória longa a se cumprir em relação a essas línguas orais, tanto mais se configura uma demanda maior dessas políticas para uma língua visual, por ser esta uma língua que é impregnada da visão da deficiência (é a língua das pessoas surdas) e que ainda perduram dúvidas em relação ao seu status de língua. Além disso, existe no cerne de toda essa questão, o aspecto da inclusão e do respeito à diversidade linguística, e sobretudo, humana.

A par desse cenário, a situação específica da/do coda ainda não aparece formalmente nas políticas linguísticas, haja vista encontrarmos como um dos estudos pioneiros publicados no Brasil, a pesquisa "CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato", no livro "Estudos Surdos II", organizado por Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin, lançado pela editora Arara Azul, somente em 2007.

A política linguística nacional relacionada ao uso e difusão da Libras contempla algumas leis e decretos, que serão tratados a seguir, como a lei que dispõe sobre o reconhecimento oficial da Libras como meio de comunicação; a lei que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); outra ainda que altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdas e surdos; e, o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras.

2.1.1 Políticas linguísticas da Libras: do legal ao real

O status de língua que a Libras assume há algum tempo está estabelecido desde a década de 60, com os estudos linguísticos da *American Sign Language*

(ASL), divulgados pelo linguista William Stokoe, no mundo todo. Ele “conseguiu inserir as línguas de sinais no campo de estudos das ciências linguísticas” (Lacerda e Lisboa, 2019, p. 173), comprovando que as línguas de sinais expressam todos os níveis linguísticos, tanto quanto as demais línguas, principalmente as orais, exprimindo os aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais, fonológicos, pragmáticos e semânticos.

É a partir desta acepção de língua que as LS assumem, que analisamos a trajetória da Libras para a compreensão dos desdobramentos resultantes de seu uso e difusão, no Brasil, até os dias atuais.

Buscando a gênese da Libras no Brasil, deparamo-nos com acontecimentos que datam de meados do século XIX, exatamente a partir de 1856, com a inauguração do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos (Rocha, 2018), hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Não existe, basicamente, nenhum registro documental anterior a esta data, relacionado ao processo sócio-histórico do surgimento da Libras, o que não configura que ela já não era usada entre as pessoas surdas no Brasil.

Parte-se dessa fundação institucional, em 01 de janeiro de 1856, a comprovação de que a Libras “nasce” no Brasil a partir da implantação de uma política nacional de criação de escolas no Rio de Janeiro, determinada pelo imperador Pedro II, através da Lei Couto Ferraz, que marcou a primeira estruturação educacional no país.

Ratifica-se esse contexto por meio da pesquisa de Rocha (2018) sobre a criação do INES, ao concluir que

Através do exame de diferentes fontes documentais, construímos a compreensão de que todo o percurso institucional está vinculado às motivações pedagógicas do campo, à política governamental das instituições públicas, à política educacional geral do país, ao cotidiano da Instituição e às ações de seus principais atores: alunos, pais, professores, funcionários, entre outros. (p. 14)

As/Os estudantes surdas/os, oriundas/os dos diversos estados brasileiros, egressas/os desse Instituto, eram, praticamente, as/os agentes disseminadoras/es do conhecimento e da língua de sinais difundida nesse ambiente educacional. O primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil foi elaborado por um desses estudantes, Flausino José da Gama, sob o título de *Iconographia dos signaes dos*

surdos-mudos, em 1873, e foi considerado uma referência no que tange ao registro de sinais, utilizados na LS, usada pelas pessoas surdas brasileiras, propiciando, assim, a sua difusão e disseminação para as comunidades surdas.

Assim, a Libras passa um longo período sendo utilizada por surdas e surdos e por algumas pessoas que, de alguma maneira, viam-se imersas nessas comunidades surdas, como parentes, entre as/os quais, evidentemente, as/os codas, e algumas poucas pessoas ouvintes que possuíam interesse em língua de sinais. Nesse período, perspectivas filosóficas e diretrizes globais advindas de decisões coletivas mundiais (com totalidade ouvinte), como as determinadas no Congresso de Milão, em 1880, permearam esse universo de sinalizantes, com a adoção do oralismo como única forma aceita socialmente para se comunicarem, principalmente para o seu desenvolvimento educacional.

Essa abordagem oralista contribuiu ainda mais para que essa língua fosse vista por toda a sociedade brasileira, composta na sua essência por ouvintes, como uma espécie de gestos e mímicas que as pessoas surdas e ouvintes sinalizantes usavam para se comunicar. Além disso, detinha uma descrença de que por si só daria conta de transmitir os sentidos, emoções, conhecimentos, conceitos abstratos e performances que uma língua possui por haver o desconhecimento de que a Libras consistia num sistema de comunicação complexo e rico.

Com o advento das pesquisas linguísticas de LS no mundo e publicações decorrentes dos estudos de Stokoe, após a década de 60, a pesquisadora brasileira Lucinda Ferreira Brito inicia, no Brasil, seus estudos acerca da Libras, publicando os primeiros trabalhos, de acordo com Quadros, Machado e Silva (2025).

O Brasil também se insere nesse movimento internacional a partir de estudos linguísticos que datam da década de 1980, publicados no formato de um livro por Lucinda Ferreira Brito em 1995. Estes estudos iniciais também apresentam o compromisso de evidenciar o estatuto linguístico intrínseco à Libras, assim como a outras línguas de sinais e línguas faladas, Libras é língua! (p. 13)

Essa pesquisadora analisou aspectos linguísticos dessa língua e ressaltou o desconhecimento da maior parte da sociedade sobre o status de língua da Libras, conforme destaca Lacerda e Lisbão (2019).

A partir do conhecimento dessas pesquisas e publicações, Brito

(1995) refletiu sobre os estudos das línguas de sinais comparadas com as línguas orais, levando em consideração a diferença entre essas modalidades e a interferência delas nas teorias linguísticas. Estas, fortemente apoiadas na fala, consideravam os sinais pouco arbitrários, desconheciam como lidar com a simultaneidade presente nas línguas de sinais e eram desafiadas a considerar constitutivos dos signos os parâmetros antes tidos como periféricos – por exemplo, entonação e aspectos paralinguísticos (expressão facial) – no caso das línguas de sinais. (p. 173)

Dessa forma, é nítido perceber a necessidade que o Brasil tinha de reconhecer e valorizar uma língua utilizada em seu território por brasileiras/os surdas/os e com a existência de um grupo social ouvinte que utilizava a língua falada oficialmente no país, o português, e também sinalizava uma língua das comunidades surdas brasileiras, sendo as/os bilíngues brasileiras/os, como por exemplo, as pessoas codas: crianças, jovens, adultas/os e idosas/os, filhas/os ouvintes de pais surdos e/ou mães surdas. O reconhecimento e valorização consistia já em interesse público da sociedade brasileira, desses grupos sociais específicos que não contavam com nenhuma ação governamental e nem uma decisão de uma política estatal para lidar com essas questões.

Uma primeira ação governamental que despontou como um reconhecimento da Libras como um meio de comunicação oficial das surdas e dos surdos foi uma lei estadual de Minas Gerais, a Lei 10.379, de 10 de janeiro de 1991, que trata de uma inovação: constar em um texto legal de âmbito estadual determinações desejáveis e esperadas, à época, por todas as comunidades surdas do país, como o reconhecimento da “linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente” (Minas Gerais, 1991). Ainda que adotando terminologias não mais aceitáveis nos dias de hoje (linguagem gestual codificada), foram consideradas avançadas para aquela década, em razão da incipiência dos estudos científicos, ausência de legislação e de políticas públicas linguísticas ainda no Brasil.

Essa lei ainda determinou no seu art. 3º a inserção da Libras no currículo da rede pública estadual, nos cursos de magistério e de nível superior de ciências humanas, medicina e educacionais, além da disponibilização de intérpretes de LS nos órgãos públicos, em seu art. 2º. Esse artigo foi alterado pelas Leis 20.828/2013 e 21.964/2016, substituindo a disponibilização de intérpretes pelo uso e difusão da

Libras nas produções audiovisuais dos poderes públicos, qualificando servidoras/es para tal função.

O marco oficial da implantação de uma política linguística nacional direcionada à Libras aconteceu um século e meio depois da primeira ação governamental em prol da educação das surdas brasileiras e dos surdos brasileiros e da constituição oficial da Libras pela ocasião da criação do atual INES, em 1856. Esse marco foi a promulgação da Lei 10.436, em 24 de abril de 2002. Mas não obstante, há um contexto que envolve essa implantação legal que não pode ser deixado de lado, uma vez que é de grande relevância para a construção do entendimento do que advém como processo de ações políticas implementadas até a atualidade.

Essa lei é fruto de uma luta das pessoas surdas através de sua Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) numa busca constante pelo reconhecimento de sua LS, nas décadas de 1980 e 1990. Essa luta da Feneis foi fortalecida pelo engajamento da Federação Mundial de Surdos (WFD), num movimento comum às comunidades surdas de todo o mundo visando o reconhecimento das LS (Quadros, Machado e Silva, 2025). Atualmente, diante da repercussão dentro da comunidade surda e de se constituir como um produto decorrente das reivindicações por uma política que desse visibilidade e acessibilidade linguística a esses grupos sociais, essa lei também ficou conhecida como “a lei da Libras”.

Nesse âmbito, estabelece-se em todo o território nacional o reconhecimento da Libras como “meio e expressão legal de comunicação” (Brasil, 2002) das surdas/os brasileiras/os e ressalta-se que esta se constitui num “sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002). A partir desse reconhecimento, estabeleceu-se uma visibilidade e um direito garantido de uma mediação comunicacional, conforme também determinam os art. 2º e 3º dessa lei, propondo, assim, tornar a comunicação para surdas/os mais acessível. Também são garantidos os serviços de saúde e tratamentos atendendo às necessidades específicas de pessoas surdas, além de estabelecer o ensino de Libras numa abrangência nos campos da educação e da fonoaudiologia, com a previsão de atuação de profissionais com formação em Libras na área da educação.

Passados 23 anos de sancionada a Lei da Libras, é consensual nas comunidades surdas brasileiras afirmar que essa implantação não ocorre de forma satisfatória, uma vez que há pouca conscientização acerca da importância da Libras; existe uma escassez de intérpretes qualificadas/os para atender às especificidades dos espaços sociais que as surdas/os precisam ocupar; há pouca acessibilidade comunicacional nos espaços públicos e digitais; têm-se a falta de serviços de saúde apropriados às pessoas surdas; e pouquíssimas inserções no mercado de trabalho profissional. Isso tudo tem total relevância para as pessoas codas, na relação com seu pai surdo e/ou sua mãe surda, necessitada/o das efetivas ações, dessa lei, postas em prática, pois são essas lacunas que proporcionam um distanciamento do exercício dos direitos cidadãos que as surdas e os surdos devem usufruir, sendo suas filhas e seus filhos também usuárias/os da língua portuguesa, hegemônica no país, que intermediarão constantemente nas suas situações e nos seus aspectos da vida pública e privada.

Não há de se deixar de considerar aqui a ausência de ações e entendimento, por parte do Estado, do contexto e das especificidades da/do coda, como ser bilíngue com aquisições de linguagem em duas modalidades distintas (visuoespacial e oral-auditiva) e que desde tenra idade intermedeia o que vem a ser o exercício cidadão de seu pai e de sua mãe.

Essa política de reconhecimento e valorização da Libras falha e a ausência de uma visão nacional de que nos constituímos como um país bilíngue (e até multilíngue), podemos depreender que essa lei não abriga a pessoa coda e nem assegura condições harmoniosas para todas e todos, para os pais surdos e mães surdas de filhas/os ouvintes. As garantias prescritas são necessárias, são precisas para as pessoas surdas mas estão muito distantes de reverberarem no cotidiano delas.

A regulamentação dessa lei ocorreu em 2005, com a promulgação do Decreto nº 5.626, em 22 de dezembro de 2005. Esse Decreto, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece diretrizes para a inclusão de pessoas surdas e surdocegas na educação e em outras esferas da sociedade, detalhando a garantia do acesso e a utilização da Libras. Tornou-se muito importante na medida em que se configura como um instrumento legal fundamental que detalha e implementa as normativas da Lei a que se refere. Por ser um documento oficial que legitima consubstancialmente a Libras como língua oficial da

comunidade surda do Brasil e propõe-se a garantir os direitos das pessoas surdas, promovendo a inclusão social e a educação bilíngue para as surdas e surdos, criou-se uma grande expectativa de uma concretude de acesso à informação e à comunicação para todas e todos.

Contudo, mais uma vez, não se visibiliza e nem se instaura o aparato legal necessário para as crianças e adultas/os codas desenvolverem a sua especificidade bilíngue, com a utilização de duas línguas de modalidades diferentes, e que se defrontam com contextos linguísticos que interferem no seu processo de aquisição de linguagem. O bilinguismo referendado nesta normativa, específico das pessoas surdas (Libras e Português, preferencialmente, na modalidade escrita) ainda está longe de alçar patamares positivos na relação dessas pessoas com a homogeneização linguística que favorece o uso exclusivo do português. Nos espaços educacionais, após o Decreto nº 5.626/05 ser sancionado, houve um tempo para adequação do que se propunha como uma educação bilíngue, com o entendimento de que por si só o atendimento restrito apenas à mediação e interpretação das aulas, exclusivamente em português falado e escrito, seria suficiente para o que estabelecia o documento como um respeito à língua e à comunidade no viés da inclusão social.

Essa educação bilíngue, muito celebrada à época pelas comunidades surdas brasileiras como um avanço, consistia em práticas educacionais para as pessoas surdas, com a presença de uma mediação na comunicação. Essa proposta, pleiteada por muito tempo pelas organizações sociais das pessoas surdas, começou a ser apresentada e concretizada nas escolas que possuíam até então a LP como única língua de instrução nesses espaços educacionais.

Todavia, essa garantia de mediação nas práticas escolares e de ensino não se consolidou até hoje como um avanço significativo, pois a inserção de um tradutor e intérprete como uma perspectiva positiva de educação inclusiva, por si só não oferece o direiro de acessibilidade linguística no espaço escolar, haja vista o que ressaltam Martins e Lisboa (2019).

Essa política inclusiva tem sido pouco frutífera às questões que envolvem o ensino de surdos: como as questões que envolvem a aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, os desafios e as estratégias metodológicas de ensino de português escrito para surdos, o ensino de conteúdos curriculares pela Libras, a produção de materiais didáticos nessa língua, entre outras questões. [...] desta

forma, não se promovem mudanças estruturais, já que se faz presente o pensamento de que a inclusão acontece por meio dessa “passagem” neutra, direta e precisa de transposição de discursos por um suposto agente que instrumentalmente se coloca como objeto de intermediação de “falas” (p. 221).

Para as/os codas, ainda se sobrepõe a tudo isso o fato de viverem num contexto em que se usa, majoritariamente, uma língua distinta daquela utilizada no ambiente familiar, com seu pai e mãe, e, de certa maneira, os espaços educacionais contribuem consideravelmente para a variação de fluência em uma ou outra língua, a depender das oportunidades de convivência com a comunidade surda, ficando o uso da LS mais restrito, por vezes passando a ser uma língua secundária.

Além dos casos em que essa língua falada em seu país tem uma intensidade maior de interação em relação ao tempo e à qualidade de exposição a esta, no caso o português, na escola, onde essa língua falada é apresentada de forma muito mais diversificada.

É nesse aspecto que não se coadunam: a necessidade de uma política linguística que se volte para esse grupo social, que valorize o bilinguismo inerente dessa comunidade brasileira, sinalizante e falante, com os contextos em que uma criança coda cresce, tendo o português como única língua de prestígio em detrimento da LS de sua filiação. Isso é o que as pesquisas de Isakson *apud* Quadros (2017) chama de dimensões que analisam o contexto de codas diante de sua competência como uma/um falante de língua de herança.

Dimensão linguística – [...] menciona o fato de a língua de sinais não ocupar o valor de língua de prestígio, o que pode também impactar no papel desempenhado pelas línguas em um sinalizante de herança. [...]

Dimensão educacional – [...] pode ou não incluir a língua de herança em seu currículo como língua de herança, diferentemente da inclusão dessa língua como segunda língua ou língua estrangeira. Dependendo de como a escola inclui essa língua, isso pode afetar a relação dos sinalizantes de herança com sua língua de herança. [...]

Dimensão afetiva – [...] indica que a presença de atitudes que identificam uma ou outra língua como mais afetiva ou como uma língua com mais prestígio ou, ainda, como uma língua estigmatizada em relação à outra pode afetar o nível de fluência de sinalizantes de herança (p. 28) .

Essa regulamentação da Lei da Libras, através desse Decreto 5626/2005, também prevê como deve ser a formação das/dos profissionais que irão atuar no

campo da tradução/interpretação, bem como das/dos docentes da área de Libras. É nesse ponto que deveria haver uma preocupação com o ensino de Libras nas escolas como segunda língua para as/os codas, pois, como afirma Quadros (2017, p. 137),

[E]sses alunos acabam sendo prejudicados quando ingressam em turmas de ensino de sua língua de herança como língua estrangeira [...]. Eles acabam desmotivados, porque sua realidade linguística não condiz com o status de língua estrangeira. Assim, a proposta de incluir disciplinas de ensino de línguas de herança para esses alunos mostra-se muito importante.

Ressalta-se que nos 31 artigos desse referido Decreto, acima citado, que regulamentam a Lei da Libras (Nº 10.436/2002), não se faz nenhuma alusão às políticas públicas de ensino de línguas e propostas de educação bilíngue para as/os filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda. Não há também nenhuma menção ao termo coda.

Algumas diretrizes desse decreto, como a formação da/do Tlsp⁷ para garantir a comunicação entre surdas/os e ouvintes, no cumprimento da educação bilíngue, no atendimento junto aos serviços públicos, entre outras necessidades oriundas dessa legislação, demandaram de forma rápida e crescente a formação e contratação de tais profissionais. Nesse intuito surgiu a necessidade de formalizar e profissionalizar essa categoria e essa atuação no mercado de trabalho que, sobretudo, é bastante diversificado (meio jurídico, educacional, artístico, entre outros), e assim foi sancionada a Lei 12.319/2010, que dispõe sobre regulamentação de profissão da/do Tlsp.

Recentemente essa Lei foi alterada pela Lei 14.704/2023, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho da/do profissional tradutor/a, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Importante ressaltar que, historicamente, no Brasil, uma pessoa ouvinte que possuísse o domínio da Libras já se constituía como intérprete e isso era

⁷ Embora não tenha havido uma data pontual do surgimento desta sigla, utilizaremos aqui tendo como referência a obra “O tradutor e intérprete da Libras e Língua Portuguesa” (Brasil, MEC, 2004), entendendo a especificidade do tradutor e intérprete do par linguístico Libras/Português como um profissional que domina língua de sinais e a língua portuguesa (de modalidade oral ou escrita). Adotamos o uso desse termo (Tlsp) referindo-nos especificamente ao tradutor intérprete no Brasil, que faz a tradução/interpretação da Libras e do Português. Reportando-nos a este profissional de forma geral, no trabalho com quaisquer línguas de sinais e línguas orais, utilizaremos o termo Tils.

considerado suficiente para exercer essa função, o que para as/os filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda era natural acontecer, conforme reiteram Quadros e Masutti (2007, p. 261)

No Brasil, as pessoas que sabiam língua de sinais eram consideradas intérpretes. Como os CODAs usavam língua de sinais, eles tornavam-se intérpretes compulsoriamente, pelo menos para as próprias famílias. Para as famílias surdas, os CODAs são vistos como possíveis “pontes” entre os mundos surdo e ouvinte.

Sendo assim, é uma tendência bastante comum as pessoas codas se profissionalizarem como Tradutoras/es e Intérpretes de Língua de Sinais (Tils⁸). A falta de acessibilidade impulsiona as/os codas a se profissionalizarem como intérpretes de LS. Conforme a pesquisa sobre LS, no Chipre, Hadjikakou *et al.* (2007), 60% dessas pessoas codas enveredam por uma profissionalização relacionada às surdas e aos surdos, na maior parte das vezes, como Tils ou professoras/es de crianças, jovens ou adultos/as surdos/as.

Algumas situações vivenciadas na atuação dessas pessoas codas como intérpretes de seus pais e de suas mães (e até de pessoas amigas surdas), desde muito pequenas e sem nenhum aparato de preparação, até emocional para tal exposição social, exigem discernimento e prudência. Isso porque há, muitas vezes, precocidade no enfrentamento de situações que não são condizentes com a pouca idade, como por exemplo, uma consulta médica numa especialidade que exige um nível de entendimento mais adulto, um relato de uma ocorrência envolvendo violência ou um registro de queixa na delegacia interpretado por crianças pequenas.

Em relação a isso, Souza (2014) acentua que

O notório é que desde cedo os filhos ouvintes de surdos que são membros da comunidade surda podem ter a Influência de pelo menos duas línguas, com duas culturas, sendo isso uma das principais características encontrada nos filhos de surdos. Essa situação coloca-os em uma posição diferente das pessoas que aprendem a LIBRAS e posteriormente passam a atuar como intérpretes de língua de sinais. Por vezes, o fato de ser filho de surdos e dominar a língua de sinais pode proporcionar um “credenciamento” a atuar com surdos, considerando a escassez de profissionais qualificados na área (p. 77).

⁸ Ratificamos aqui o uso dessa sigla ao nos referirmos à/ao profissional tradutor/a e intérprete de quaisquer LS (de forma geral) e de línguas orais, sem ser especificamente a/o profissional tradutor/a e intérprete brasileiro, que atua com a Libras e o Português.

Nesse sentido, analisando a lei que regulamenta essa profissão, a nº 12.319/2010, não encontramos nenhuma referência ou alusão a essa especificidade de uma/um intérprete coda, a saber o que ressalta Souza (2014) acerca disso, como comentamos anteriormente,

Esse caminho que o intérprete percorre entre o mundo ouvinte e o mundo surdo acontece com esforço, e muitos intérpretes têm dificuldades nessa imersão quando têm suas primeiras experiências na área. No entanto, o intérprete filho de pais surdos não compartilha dessa mesma lógica. [...] Ao mesmo tempo em que compartilham e representam a comunidade surda, por terem a cultura enraizada, também são ouvintes e carregam esse estigma. Ao mesmo tempo em que são deixados de lado também têm uma identificação extremamente profunda com a cultura surda, o que lhes dá uma legitimidade no meio (p. 76)

O que esse pesquisador ressalta em relação a essa legitimidade de “Codas Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais – CTILS” (Silva, 2016) nem sempre é visibilizada, haja vista não encontrarmos, nesta própria legislação da profissionalização de intérprete, nenhum respaldo ou menção específica de um trabalho ou assistência a essa/esse tradutor/a-intérprete coda que “as experiências em sua tenra idade serviram, na vida adulta, como ‘ganha pão’, uma profissão herdada pela singular experiência de serem filhos de pais surdos” (Silva, 2019, p. 11).

Um marco legal significativo nacionalmente foi a promulgação da Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Muito embora a sanção dessa lei tenha ocorrido após um longo caminho desde a sua elaboração, tramitando no poder legislativo para ajustes, alterações, supressões e discussões nos mais variados âmbitos e pelos mais diversos interesses, conforme esclarece Lobo (2016).

Desde sua proposição originária até a sanção presidencial foram necessários 15 anos de disputas e diálogos entre os movimentos sociais tradicionais mais favoráveis ao discurso da tutela e modelo biomédico e os movimentos sociais ligados aos direitos humanos e modelo social. Além desses dois segmentos sociais, participaram ativamente da arena política de decisão parlamentares, membros de governo, instituições e cidadãos influentes no tema. (p. 40).

Foi criada com o intuito de estabelecer mecanismos para a promoção dos direitos, das liberdades fundamentais, da inclusão social e da cidadania das pessoas com deficiência, a partir da igualdade de condições, o que incidiu num avanço para toda a sociedade consolidando-se como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma vez que preconiza um conjunto de normas que preceituam deveres e direitos relativos a esse grupo social.

Da carência de uma legislação ordinária que tratasse dos pontos vultosos para os portadores de deficiência, e para dar pleno cumprimento as orientações advindas da Convenção de Nova York, surgiu assim a Lei 13.146/2015 a (LBI), com a sanção da Presidente Dilma Rousseff. Observa-se que a normativa foi responsável por modificações no Código Civil de 2002, sendo em suma uma lei programática visando à garantia de direitos e a implantação de políticas públicas para atender as necessidades deste público. [...] A partir das inovações implementadas, fruto da necessidade de aplicação da isonomia, tratar com igualdade os iguais e desigualdade os desiguais, essa população obteve o reconhecimento como verdadeiros partícipes da sociedade e o poder público assumiu a responsabilidade de efetivar as políticas de inclusão. (Gadelha et. al., 2022, p.5)

Todo esse fundamento inclusivo, antidiscriminatório, de autonomia e respeito à dignidade inerente a essa lei tem como fonte basilar a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que consistiu num acordo jurídico internacional produzido por pessoas com deficiência de todo o mundo no decorrer de vários anos. Esse primeiro tratado mundial acerca dos direitos humanos, e sobretudo, das pessoas com deficiência, foi incorporado pelo ordenamento jurídico no Brasil em 2008, ratificando-o e incluindo-o como emenda constitucional, através do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.

É considerada um avanço por adentrar numa variedade de áreas essenciais ao exercício da cidadania, inclusão social e acessibilidade, como saúde, trabalho, lazer e educação. Além disso, instituiu alterações “no Código Eleitoral, no Código de Defesa do Consumidor, no Estatuto das Cidades, no Código Civil, na Lei de Improbidade Administrativa, na Consolidação das Leis do Trabalho, e em outras” (Rocha e Oliveira, 2022, p. 2). Dessas alterações, destaca-se a mudança no código civil que consistiu em conquistas sociais e jurídicas.

Dessa forma, a (LBI) inova porque dá plenos direitos a pessoa com deficiência para exercer sua capacidade legal em igualdade de

condições com as demais pessoas, passando a ter o caráter de medida excepcional, extraordinária, devendo ser adotada somente quando e na medida em que for necessária. Tanto é assim que restaram revogados os incisos I, II e IV do artigo 1.767 do Código Civil, em que se afirmava que os portadores de transtorno mental estariam sujeitos à curatela. Uma das novidades do estatuto diz respeito aos negócios jurídicos, onde o enfermo ou 'excepcional' sendo pessoa plenamente capaz, poderá celebrar os negócios jurídicos sem qualquer interdição, pois não mais se aplicará as invalidades previstas nos artigos 166, inciso I e 171, inciso I do Código Civil. Também no que se refere à plena capacidade civil e ao casamento o Estatuto revogou o inciso I do artigo 1.548 do Código Civil, que previa a nulidade do casamento do que é considerado como 'enfermo mental sem o necessário discernimento para os atos da vida civil'. (Gadelha et al., 2022, p. 7)

Esses autores asseveram essas mudanças ao destacar as terminologias “portadores” e “excepcional” ainda utilizadas no Código Civil (2002) e somente alteradas em 2015, como efeito da promulgação da LBI (2015). Esse efeito positivo de razoabilidade social também repercutiu na comunidade surda enfatizando a acessibilidade comunicacional, necessidade da educação bilíngue, formação e capacitação das/dos Tilsp, inclusão no mercado de trabalho, mobilidade acessível, participação social e prioridade nos atendimentos públicos e privados (Brasil, 2015).

Esses aspectos que se tornaram ganhos para as pessoas surdas, especificamente, encontram-se distribuídos e pormenorizados nos 127 artigos que compõem esse dispositivo legal, dentre os quais 07 artigos, 09 incisos e 04 parágrafos citam de modo específico a Libras e tratam particularmente das questões inerentes a essa língua e à comunidade surda.

Todo esse arcabouço demonstra os desdobramentos ocorridos ao longo do tempo em relação à visibilização e respeito à Libras, embora ainda há perceptíveis problemas de acessibilidade comunicacional e invisibilização do grupo social de pessoas codas, principalmente crianças. Justificando isso, Quadros (2017, p. 67) dá destaque que “os codas são filhos de cidadãos de um mesmo país que usam outra língua. Talvez isso também seja um fator que dificulte a compreensão do outro quanto à existência cultural e linguística da comunidade de surdos no próprio país.”

Não se pode deixar de ressaltar a motivação e a intrínseca relação das/dos codas com a profissão de Tilsp, principalmente por vivenciarem experiências culturais junto à comunidade surda desde a tenra idade e que influenciam na construção identitária como profissionais da interpretação e da tradução da Libras

para o Português. Isto posto, pode-se evidenciar o papel da/do coda intérprete na comunicação e na inclusão das pessoas surdas, pois é “um profissional que vivenciou a Língua de Sinais — LS — e a cultura surda de uma forma diferente da maioria dos tradutores/intérpretes não codas” (Silva, 2019, p. 40). Sobre isso,

A relação de confiança estabelecida entre os pais surdos e seus filhos ouvintes favorece a possibilidade de romper com os papéis sociais, no sentido de dar aos filhos ouvintes a condição de mediar as relações. Essa mediação é vista pelos codas muito mais de forma positiva do que negativa. Nesse sentido, os codas rompem barreiras sociais, culturais e linguísticas e sentem-se bem com isso. [...] Fica claro que esses codas não são intérpretes de línguas de sinais convencionais, como aqueles que atuam profissionalmente como intérpretes. A função desempenhada em tais contextos é muito mais abrangente do que a de um intérprete, pois os codas fazem parte da interação e participam ativamente dela, como filhos. Os codas são legitimados por seus pais para realizar a mediação e cuidar dos interesses de seus pais. (Quadros, 2017, p. 224)

Reverbera na vida das pessoas codas o êxito ou não dessas políticas linguísticas da Libras pois fica ainda mais nítido o quanto a sociedade e o poder público estão comprometidos (ou não!) com a condição da comunicação de seus pais e/ou de suas mães e, conseqüentemente, a depender dos obstáculos significativos encontrados, permanece a necessidade dessas/desses filhas/os ouvintes se envolverem e se encarregarem de ser a voz de seu pai e de sua mãe.

Embora a LBI tenha sido promulgada há dez anos, existe a percepção de que os direitos da comunidade surda e, conseqüentemente, a acessibilidade, preconizados nessa lei, estão longe de serem plenamente efetivados, haja vista o pouco (ou até o inexistente) acesso à Libras nos espaços sociais fundamentais às cidadãs e aos cidadãos, tais como instituições públicas e privadas como hospitais, igrejas, delegacias, escolas, clínicas, postos de saúde, bancos, entre outros. Isso pode ser ratificado através dos dados da Agência Brasil (2019), agência pública de notícias do governo brasileiro, administrada pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC), disponibilizados em seu sítio eletrônico, publicado em 13/10/2019:

A falta de acolhimento e inclusão limitam o acesso dos surdos às oportunidades básicas, como educação (somente 7% têm ensino superior completo; 15% frequentaram até o ensino médio, 46% até o fundamental e 32% não possuem grau de instrução). Vinte por cento das pessoas com deficiência auditiva idosos não conseguem sair sozinhas, só 37% estão no mercado de trabalho.

Durante esses 10 anos de implementação da LBI, complementações foram realizadas no sentido de atualizar algumas questões da lei, dentre as quais, enfatizamos duas leis que fazem total referência à comunidade surda no Brasil, ao explicitar a atualização do valor referencial para a limitação auditiva incidindo na atualização da avaliação da deficiência e também ao ratificar que as campanhas preventivas e educativas devem ser acessíveis. São elas: as Leis nº 14.768/2023 e a nº 14.863/2024.

A Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023, pormenoriza a definição de deficiência auditiva, determinando a surdez unilateral total também como deficiência, estendendo os direitos garantidos às pessoas com deficiência também para essas pessoas surdas totais de apenas um ouvido, além de confirmar a média aritmética de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais como valor referencial para constatar a limitação auditiva e ratificar a LBI, validando a existência de outros dispositivos clínicos e instrumentais usados para a elaboração do parecer médico na verificação da deficiência auditiva. Isso representa um avanço significativo na garantia dos direitos dessa comunidade surda.

Já a Lei nº 14.863/2024 estabelece a garantia de acessibilidade nas campanhas sociais, preventivas e educativas em todo o território nacional, corroborando a importância da tradução e interpretação de Libras para as pessoas surdas, com o uso de legendas e recursos visuais. Imputa aos diversos setores da sociedade, públicos e privados, responsabilidade de estudo, planejamento, organização na elaboração e na adaptação de recursos, além de contratação de profissionais capacitadas/os na produção de materiais acessíveis na divulgação de informações em campanhas que visam prevenir, educar e conscientizar nas mais diversas áreas, como saúde, segurança, educação, entre outros.

Essa Lei altera a LBI e fomenta a viabilização da inclusão plena nos espaços de direito, na necessidade que essas pessoas têm de obter o conhecimento, a informação, a cultura, o acesso efetivo a sua cidadania. Destarte, essa determinação jurídica foi necessária como um preenchimento de uma lacuna da LBI, que, especificamente, não aprofundou essa necessidade, e tem como intuito efetivar a acessibilidade às informações e conhecimentos relevantes a toda e qualquer pessoa garantindo o direito e o exercício de seu papel cidadão.

Para a comunidade surda, a promulgação da Lei nº 14.191/2021 foi uma etapa relevante no reconhecimento da sua língua oficial e da compreensão do poder público acerca da condição que as/os estudantes surdas/os assumem numa sala de aula regular, tendo a LP como único meio de interação e comunicação na comunidade educativa. Em relação à prática educacional existente, havia (e ainda há!) entre as/os surdas/os uma insistente contestação do modelo oficializado e implantado pela legislação e pelos documentos oficiais, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), de 2008, que são as escolas inclusivas, recentemente substituída pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), pelo Decreto nº 12.686/2025 e atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025.

Pesquisadoras/es surdas/os e ouvintes, bem como as comunidades surdas já vêm discutindo essa implantação da escola inclusiva com a inserção da/do intérprete educacional nas salas regulares de ensino, como nas pesquisas de Martins e Lisboa (2019, p. 222) acerca das políticas inclusivas e o ensino de surdos, ao concluírem que nesse modelo de escola inclusiva as mudanças estruturais e necessárias não ocorrem “já que se faz presente o pensamento de que a inclusão acontece por meio dessa ‘passagem’ neutra, direta e precisa [...] por um suposto agente que instrumentalmente se coloca como objeto de intermediação de ‘falas’”. Ou seja, para no imaginário social que a/o Tilsp na sala de aula fará a interpretação de forma neutra de toda a fala da/do docente regente da aula, o que não é tão literal assim, pois essa/esse profissional não consegue atuar, interpretar, traduzir os conteúdos e aulas, tudo, de forma tão precisa e objetiva quando também participa de ações de ensino e mescla, muitas vezes, esses papéis.

Também é apontada como uma política inclusiva pouco exitosa na medida em que se torna problemática a inserção da presença física de uma/um Tilsp, como solucionador/a das questões complexas da própria inclusão, que adentram muito mais profundamente em mudanças estruturais e curriculares que são particulares e atendem às especificidades das/dos estudantes surdas/os, tais como a complexidade: da aquisição da Libras o mais cedo possível; as dificuldades de aplicar estratégias didático-metodológicas do ensino de português escrito como L2 para essas/esses estudantes; a elaboração e uso de recursos didáticos para o ensino de conteúdos para esse público discentes; entre outras complexidades.

Partindo de algumas dessas premissas apontadas pelas pesquisadoras e pesquisadores, em 2021, essa lei adentrou no campo da reflexão e dos ajustes do fazer educacional junto às/aos estudantes surdas/os. Ela incluiu a educação bilíngue para estudantes surdas/os como uma modalidade de ensino independente, alterando a Lei 9.394/1996, a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, pois acrescentou ao rol de 07 modalidades de ensino já existentes na educação brasileira (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial e Educação a Distância) a Educação Bilíngue de Surdas/os.

As alterações à LBI de que trata esse dispositivo jurídico consistem no acréscimo do inciso XVI ao art. 3º, que enfatiza o respeito à diversidade das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva; insere o Capítulo V-A, arts. 60-A e 60-B, que tratam da definição dessa modalidade, da oferta, dos materiais didáticos assegurados e da formação das/dos professoras/es; e inclui os arts. 78-A e 79-C, elencando os objetivos dos sistemas de ensino, em regime de colaboração e o que compete à União, inclusive na educação superior.

É importante ressaltar que na inserção do Capítulo V-A ficou evidenciado o caráter facultativo aos pais, às mães e estudantes surdas/os na adesão à educação bilíngue, promovendo a opção em cursar o ensino regular em classe comum ou em escola/classe especializada bilíngue, de acordo com sua redação:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos⁹, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

[...]

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem,

⁹ A escrita correta e atualizada pelo Glossário da Educação Especial/Censo Escolar/2025 (MEC/INEP) é surdocegos, junto e sem hífen, por se tratar de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante, não é uma junção das duas, como a escrita surdo-cegos sugere.

para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Brasil, 2021)

Essas leis são consideradas marcos importantes para a comunidade surda em geral, inclusive para as pessoas codas, pois vislumbram-se formas de garantias que estabelece, para o seu pai surdo e/ou sua mãe surda, uma trajetória de autonomia e acessibilidade necessárias para a inclusão numa sociedade majoritariamente ouvinte, amenizando a constante dependência da comunicação e interação destes/destas, através de suas/seus filhas/os ouvintes, com o mundo a sua volta.

Dessa forma, muito ainda tem a ser feito para a efetivação desses direitos linguísticos e da acessibilidade. Embora a educação tenha sido um dos segmentos que mais agregou investimento e políticas, exigindo destas instituições públicas e privadas adaptações para atender às necessidades das/dos estudantes surdas/os, verifica-se a baixa disponibilização de tradutor-intérprete pela falta de profissionais qualificadas/os, além dos desafios metodológicos e recursos didáticos para a plena inclusão educacional. Ademais, os desafios que as pessoas surdas enfrentam em relação à profissionalização e inserção no mercado de trabalho são significativos na medida em que o acesso e progressão dessas pessoas no âmbito do trabalho ainda são pouco alcançáveis.

Sobretudo, como a pesquisadora Ronice Quadros (2017) afirma, acerca dos direitos linguísticos da comunidade surda, as políticas linguísticas da Libras, e consequentemente, do bilinguismo, implantadas no país, ainda enfrentam desafios para serem implementadas e eficazmente aplicadas. Ela afirma que apesar dos entraves, mudanças são visíveis hoje em dia ao se perceber os usos das línguas dentro do país, motivadas pelo incentivo à diversidade de todas as formas e às perspectivas de riquezas culturais e plurilíngues. Estas são oriundas da resistência das comunidades indígenas, dos descendentes de imigrantes e das pessoas surdas, “no entanto, o peso da história ainda interfere nas práticas linguísticas, determinando diferentes tipos de bilinguismo, quando esses se instauram.” (Quadros, 2017, p. 5)

É de fundamental importância o entendimento e a conscientização da valorização da cultura surda e o respeito às diferenças, nesse sentido, a proximidade com as pessoas surdas em suas relações mais afetivas (os pais e mães) e a inserção na comunidade surda, desde a infância, fazem com que as/os

codas percebam e sintam essa falta de entendimento e conscientização, tanto quanto as/os próprias/os surdas/os.

2.2 LIBRAS, LÍNGUA PORTUGUESA OU LÍNGUAS DE HERANÇA?

Ao nos depararmos com os desafios contextuais da falta de entendimento da sociedade em relação à condição bilíngue de seu pai e/ou de sua mãe e de si mesmo, as pessoas codas, ouvintes por natureza fisiológica/biológica, imersas na cultura ouvinte e dela fazendo parte, acumulam experiências de mediadoras/es da comunicação entre duas línguas, duas culturas, de modos diferentes (uma visuoespacial e outra oral-auditiva), sem a devida noção, por vezes, da herança linguística a que estão expostas/os. Isso caracteriza essa/esse falante e sinalizante como uma/um bilíngue que adquire duas línguas de modalidades diferentes, denominando-a/o bilíngue bimodal.

Para as pessoas codas a imersão nesse universo linguístico se dá de maneira natural, progressiva e não conflituosa. Natural, por ser uma aquisição de linguagem espontânea, em contato com distintos contextos e necessidade de comunicação em que as línguas são usadas, ora com seu pai e/ou mãe e comunidade surda, ora com a comunidade circundante ouvinte; progressiva, por adquirir uma variação a depender das experiências dessas crianças com a LS e com a língua oral majoritariamente usada no país; e não conflituosa por conviverem com as diferentes línguas e se apropriarem delas de forma simultânea, empregando-as nos espaços que compartilham as distintas experiências linguísticas.

A Libras é a língua de sinais que constitui os surdos no Brasil. Dá a capacidade efetiva aos seus usuários de se comunicar e de se compreender, sendo considerada por muitos como natural pois, a partir da necessidade de comunicação entre as pessoas surdas e na interação com seus pares, surge espontaneamente.

Os surdos se encontram e usam a língua de sinais. Essa língua é uma marca cultural inegável. [...] Do ponto de vista semiótico, ao considerá-la a partir da perspectiva dos próprios surdos, a língua de sinais representa muito mais que um constructo linguístico, ela significa de forma profunda as formas de significar o mundo por meio das experiências visuais e corporais. (Quadros, 2017, p.38)

Como toda e qualquer língua possui o desenvolvimento e expansão

linguística conforme a necessidade de suas/seus usuárias/os e, assim, não pode e nem deve ser considerada de menor ou maior valor que outras línguas, como por exemplo, o português. Devido ao déficit auditivo essas pessoas surdas brasileiras não têm acesso ao português falado e adquirem uma língua de modalidade visoespacial, apreendendo o mundo pelas experiências visuais.

Sendo esta língua elemento constitutivo da pessoa surda, conforme afirma Quadros (2017), compõe o universo linguístico das surdas adultas brasileiras e dos surdos adultos brasileiros que dela fazem uso. Nesse âmbito, as/os filhas/os dessas pessoas surdas, que são ouvintes, também adquirem a Libras e convivem com a comunidade surda aprendendo e compartilhando experiências visuais e culturais próprias do grupo social das/dos surdas/os. Nessa perspectiva, a pesquisadora Quadros (2017, p. 37) afirma que “[a] língua de sinais apresenta um valor inestimável para os surdos e para aqueles que crescem na comunidade surda. É uma língua que permite adentrar e participar de um grupo: o grupo de surdos.”

Por serem ouvintes, as crianças codas também se vêem imersas na cultura ouvinte, especificamente no Brasil, em contato com a LP falada em todo seu entorno, sendo, muitas vezes, a outra parte familiar ouvinte que a oportuniza. A depender dessas oportunidades de convívio, há maiores ou menores intensidades de experiências com essa língua falada, pois as pessoas codas podem estar exclusivamente em contato com os pais e/ou mães, usuários/as da Libras (ou não, alguém pode ser oralizada/o ou ouvinte) ou ainda podem ter convívios esporádicos com seu pai surdo e/ou com sua mãe surda, sendo muito mais intenso o contato com familiares ouvintes.

Independente dessa intensidade de convívio, a LP também fará parte do universo linguístico dessa criança coda em algum dado momento. Essa língua, de modalidade oral-auditiva, em que a via de produção é o aparelho fonador e a via de recepção é a audição, circunda a criança coda que vai se apropriando dela nos diversos contextos em que esta é usada. É a língua usada de forma massiva no Brasil, da comunidade dominante e por esse termo entenda-se “no sentido de ter o maior número de pessoas utilizando uma língua com abrangência e número de falantes muito maior do que as línguas usadas em comunidades locais” (Quadros, 2017, p. 7).

Ao se constituir como uma/um bilíngue, falante de uma língua de herança, a/o coda herda não somente a língua nativa de seu pai e/ou de sua mãe, mas para

além disso, compartilha experiências culturais e linguísticas distintas daquelas expostas e desenvolvidas em maior intensidade na comunidade mais geral. Logo, a/o falante de herança¹⁰ se constitui como bilíngue de duas línguas nativas, que se apropria das diferentes línguas em seu convívio, a depender de seu contexto e usos sociais.

Dessa forma, estabelece-se neste estudo a concepção da/do coda brasileira/o como um bilíngue nativa/o, a partir do que Quadros (2017) afirma.

No Brasil, quaisquer línguas, além da língua portuguesa brasileira usada em diferentes comunidades, podem ser consideradas línguas de herança. Isso significa que línguas de imigrantes, grupos étnicos e línguas de sinais podem ser consideradas línguas de herança, pois sua relação com o português configura uma situação bilíngue. A língua portuguesa falada no Brasil é a língua usada em diferentes mídias e considerada a língua oficial utilizada nas escolas públicas brasileiras, conforme estabelecido constitucionalmente. [...] Os falantes e/ou sinalizantes de língua de herança, portanto, estão imersos em uma sociedade que usa uma língua diferente da língua utilizada em casa. (p. 9)

A relação entre a Libras e a LP, na realidade da pessoa coda no Brasil, origina os diferentes aspectos que caracterizam a variedade em termos de fluência nas duas línguas. Isso também se dá na determinação dos níveis de proficiência em uma ou outra língua a partir das experiências dessa/desse ser bilíngue “nos ambientes linguísticos que podem favorecer ou comprometer o desenvolvimento bilíngue e assim por diante” (Quadros, 2017, p. 8).

2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE “BIMODAL”

Os estudos longitudinais realizados sobre bilinguismo bimodal são recentes. Temos que trazer à tona a questão do bimodalismo inerente à/ao coda, inicialmente, na definição de modalidade linguística e, em seguida, no entendimento dos aspectos que adentram no desenvolvimento linguístico e cognitivo dessas/desses falantes/sinalizantes ouvintes filhas/os de pai surdo e/ou mãe surda.

Baseando-nos no conceito de modalidade linguística como expressão dos variados tipos de materialidade da linguagem humana intrinsecamente ligada às vias

¹⁰ Termo usado pelos pesquisadores Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013a, p.132) para designar uma segunda geração de imigrantes que vivem em contextos bilíngues.

de produção e de recepção relacionada às línguas (Lacerda, Santos e Martins, 2019), aportamos a discussão do bimodalismo da/do coda em duas dessas modalidades: oral-auditiva e visoespacial. São duas modalidades linguísticas com vias de produção e recepção distintas, em que a audição e visão se estabelecem como meio de recepção em cada uma delas e o aparelho fonador e as mãos em articulação com partes do corpo como produtor dessa materialidade distinta em cada uma.

É nesse viés de duas modalidades diferentes de língua que a/o coda se insere tornando-a/o um bilíngue bimodal. A especificidade do bilinguismo bimodal precisa ser compreendida por toda a sociedade, e principalmente, pelas escolas, pois estas “são ferramentas linguísticas poderosas que tendem à homogeneização linguística, favorecendo o uso do português” (Quadros, 2017, p. 3).

Sinalizantes de língua de herança chegam às escolas, mesmo com diferentes experiências individuais, em sua maioria, e se deparam com o uso massivo do português, com aulas exclusivamente numa língua não usada em casa, diferentemente de outras/os estudantes que utilizam unicamente o português em todos os contextos. Acerca disso, Quadros (2017, p. 9) afirma que,

[a] escola tem um impacto grande na vida desses indivíduos, pois eles 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. O tipo de exposição à língua que usam em casa também é diferente, como apontado por Benmamoun, Montrul e Polinsky (2010), pois, se estivessem em um ambiente no qual essa língua fosse amplamente usada, seu uso seria mais abrangente do que o uso estabelecido apenas na unidade familiar.

A Libras é considerada uma língua de herança nos contextos em que a pessoa coda tem o português como a língua preponderante, majoritariamente em uso, são os contextos bilíngues. Não há nenhum viés de política linguística que vislumbre a situação da/do coda como uma/um bilíngue bimodal, pois, no máximo, vivencia em escolas bilíngues (nas pouquíssimas que existem no país) o uso da Libras como língua de instrução, comunicação e interação, porém em uma vertente de ensino para pessoas surdas, não tendo o foco da Libras como uma língua de herança para estudante ouvinte bilíngue bimodal. Além disso, podemos encontrar no currículo da educação brasileira o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes, o que ainda não elucida as questões específicas dessa/desse sinalizante

de língua de herança. Isso tudo pode contribuir de forma positiva, ou não, na relação que as/os codas mantêm com a sua língua de herança.

Crianças bilíngues bimodais, ou seja, as que estão adquirindo uma língua de sinais e uma língua falada, simultaneamente, estão diante de um contexto mais complexo de negociações. Além da alternância de línguas, essas crianças produzem a sobreposição de línguas, que é um fenômeno sociolinguístico análogo àquele, mas sem a supressão de uma das línguas (Quadros; Lillo-Martin; Chen Pichler, 2014, p. 799).

Diante de um cenário complexo como o que acabamos de apresentar na citação acima, passaremos mais adiante a explicar o mosaico das linguagens de crianças bilíngues bimodais – codas, avançando na compreensão de que diante do surgimento ou não de dificuldades, qual será o resultado?

Segundo o grupo de pesquisadoras Quadros, Pizzio, Cruz, Souza (2016), realizando uma pesquisa binacional (brasileira e estadunidense), a aquisição bílingue bimodal pode ocorrer como se espera, ou seja, as diferenças entre modalidades não trazem prejuízos para quaisquer uma das duas línguas em aquisição simultânea.

3 AQUISIÇÃO BILINGUE BIMODAL DA/DO CODA

Geralmente, a aquisição de uma língua ocorre naturalmente e de forma inconsciente, através do contato da criança com outras/os usuárias/os experientes do seu grupo social, do qual ela faz parte desde o nascimento (Vygotsky, 2003). Nessa premissa, podemos afirmar que ao adquirir a língua natural, a partir das interações sociais e na convivência, a pessoa compartilha experiências culturais, por estar inserida e fazer parte de um contexto cultural específico. Para isso não se faz necessário nenhum processo de ensino e aprendizagem constituidamente formalizado.

Partimos da perspectiva vigotskiana sociointeracionista, ao afirmar que o desenvolvimento de uma criança acontece na e pela linguagem e que os seres humanos se constituem a partir das relações estabelecidas com o outro (Vygotsky, 2003). Conforme esses estudos a linguagem ocorre pela internalização de signos, sendo essa internalização a transformação de instrumentos externos em funções psicológicas internas e superiores, impulsionando o desenvolvimento cognitivo, possibilitando o desenvolvimento do potencial de todas e todos.

3.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE OUVINTES E SURDAS/OS: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

Necessário se faz tratar sobre a aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa sobre as experiências visuais, auditivas e corporais da comunidade surda que levam filhas/os ouvintes a imergirem, conforme afirma Ronice Quadros (2017, p. 65), “em representações culturais, sociais, políticas e linguísticas surdas e ouvintes, atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões nas zonas de contato”.

Essas pessoas se desenvolvem no âmbito das/dos surdas/os e das/dos ouvintes, refletindo assim uma coabitação na fronteira entre o ser surdo e ser ouvinte: são “ouvintes” não somente pela sua condição fisiológica e biológica de possuírem sistema sensorial auditivo ileso e propenso à captação das ondas sonoras de maior ou menor intensidade, mas sim, por possuírem como língua primária (ou pelo menos espera-se que possuam) uma língua falada, no nosso caso, a língua portuguesa; e, consideradas/os “surdas” por terem a experiência visual

adquirida juntamente à comunidade surda e seus pais e/ou mães, além de possuírem a língua de sinais como língua materna (ensinada por estes e estas), e também porque “compartilham essa língua de sinais como língua de herança e as raízes surdas nas quais estão implicadas questões socioculturais” (Quadros, 2017, p. 63).

No artigo de Quadros e Massuti (2007), intitulado “Codas Brasileiros: Libras e Português em zonas de contato”, anteriormente mencionado como uma das primeiras publicações sobre o assunto, essas pesquisadoras refletem sobre a questão da/do ouvinte coda, analisando o contexto em zonas de contato entre a Libras e a Língua Portuguesa, “zonas estas que vão muito além das línguas, zonas fronteiriças que invadem os espaços de uma ou de outra, zonas que se entrecruzam” (Quadros e Perlin, 2007, p. 17). Com esse propósito, segundo essas autoras, a partir do relato de uma coda entrevistada, é possível pensar sobre as zonas de contato, e as formas possíveis das relações entre e nas culturas.

Trazer tais reflexões representa um chamamento para a comunidade acadêmica e para o público em geral, analisando o contexto no qual se entrecruzam línguas faladas e de sinais, pouco conhecido, na época, no Brasil.

Nessa perspectiva, as crianças surdas filhas de pai surdo e/ou mãe surda têm o seu processo de aquisição de Libras como língua materna análogo às crianças ouvintes em seu desenvolvimento linguístico na interação com sua família ouvinte. Essas crianças surdas têm a língua e a cultura internalizadas ao longo do seu crescimento, sendo consideradas privilegiadas, diferentemente das crianças ouvintes que têm esse processo como comum.

É necessário considerar esse mesmo processo em crianças surdas que nascem em seios familiares preponderantemente ouvintes (mais de 95% desse grupo social, conforme pesquisas de Lane, 1992; Goldfeld, 2002; Quadros, 2005; Fernandes e Moreira, 2014).

Nesse âmbito há, na maioria, um desconhecimento da Libras e uma dificuldade de aceitação desta língua, incidindo na aquisição tardia, que é a realidade da maior parte das/dos adultas/os surdas/os. Somam-se a isso as experiências familiares diversas dessas/desses adultas/os surdas/os, pais e mães de crianças ouvintes, por vezes, proibidos/as de usarem a Libras; em alguns casos, com posturas negativas em relação à Libras e/ou à LP.

Em casos mais recentes, com o reconhecimento legal da Libras como língua

nacional e movimentos surdos mais efetivos politicamente, surdas/os adultas/os assumem uma atitude de orgulho e valorização da Libras, com efeito positivo no uso e transmissão dessa língua.

Em contraste ao que acontece com as/os codas, as pessoas surdas não herdam os valores culturais e linguísticos de seus pais e mães, bem como a LS não é herdada, pois essas famílias ouvintes, a depender da aceitação e conhecimento do contexto adverso da pessoa surda, ofertam restritamente os valores linguísticos da língua falada no país. Outros fatores que interferem na aquisição da Libras das/dos surdas/os são o lapso temporal dos primeiros contatos com a LS e do convívio com essa língua, além do tipo de interação com os seus pares, pois dependem do nível de experiência e proficiência que têm essas/esses adultas/os surdas/os com quem vão interagir. Esse encontro com seus pares marca o encontro com a sua própria essência, sua identidade, pois,

[m]ergulha nele se apropriando da língua e da cultura, da relação com o outro igual, se identificando com os outros. No plural sim, porque essa descoberta não acontece quando você encontra um surdo que também está isolado, como acontece nas escolas inclusivas, mas quando você encontra a comunidade surda, ou seja, vários surdos. A herança linguística cultural dos surdos é herdada na comunidade surda e, nesse caso, não acontece no seio familiar, diferente de outros falantes de línguas de herança. (Quadros, 2017, p. 76)

Já as pessoas codas recebem de seus pais e/ou mães uma língua de uma outra modalidade, diferente dos seus pares ouvintes, compartilhando as raízes surdas em que estão imbricadas os aspectos socioculturais, constituindo-se como uma/um bilíngue bimodal bicultural. Desse modo, essas crianças se desenvolvem, de forma diversa, em interações com adultas/os ouvintes e surdas/os, formando seus aspectos identitários ouvintes e surdos; aqueles, por vivenciarem experiências auditivas com o mundo onde circula; e, estes, pelo compartilhamento das experiências visuais adquiridas junto a seus pais e mães e comunidade surda. Portanto, as/os codas ficam, de um modo geral, recebendo influências, como mencionamos antes, de surdas/os e ouvintes.

Nesse sentido, consideramos que a aquisição de linguagem se dá, na perspectiva vigotskiana, como um processo social e interativo, assim sendo, podemos afirmar que tanto surdas/os quanto ouvintes necessitam de interação com

seus pares no seu processo de aquisição de linguagem. Estudos comprovam que bebês surdas/os, filhas/os de pais surdos e/ou mães surdas, que interagem em LS desde o nascimento, vivenciam seus estágios de aquisição da linguagem. Igualmente bebês ouvintes, com seus pais e mães ouvintes expostos à língua falada desde o nascimento, desenvolvem-se naturalmente, dentro do que já foi identificado por pesquisas longitudinais (Hoffmeister, 1978; Klima e Bellugi, 1979; Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987; Slobin, 1986; Karnopp, 1994; Quadros, 1995, 1997).

No item que se segue abordaremos os estudos de Vygotsky, psicólogo russo, e sua obra (1895-1934) que além de considerar o processo de aquisição de uma língua, enseja a busca por uma educação inclusiva que aproxima esse autor em uma época na qual não se falava no assunto para quem estudava o ensino e a vida de pessoas com deficiência, dentro desta perspectiva.

3.1.1. Com a palavra Vygotsky: encontros conceituais

Iniciamos esta seção em torno do objetivo da escola de hoje que pensa na educação para todas e todos, a escola inclusiva que liga a obra de Vygotsky ao propósito dessa escola. No início do século XX foi um dos primeiros autores com ideias que hoje sustentam o pensamento inclusivo. Em sua obra *Fundamentos de defectologia, vol. V (1997)*, ele destaca que “não é possível haver desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sem qualidade nas interações interpsicológicas” (Beyer, 2005, p. 75). Para ele não é possível trabalhar com Pessoa com Deficiência (PcD) sem a convivência escolar, com delimitações ou homogeneidades, portanto, sem as trocas e mediações indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

Nesse caso, essas crianças não deveriam viver no isolamento e/ou conviver somente com iguais, e sim, tendo oportunidades para que ampliassem seus contatos com outras pessoas que não demonstrassem somente as mesmas dificuldades que provavelmente elas apresentavam (Beyer, 2005).

Uma outra afirmação importante acerca desse autor, feita por Beyer (2005), considerando essa mesma obra, é de que o texto desse psicólogo russo “provavelmente é a mais precoce e eloquente defesa da não segregação escolar de alunos com deficiência”. É nesse sentido que pode-se afirmar que, nessa obra vigotskiana, o autor assevera a importância da educação como elemento primordial

para o desenvolvimento humano, mesmo atípico, por este ser um processo social e cultural.

A partir dessa premissa a aquisição da língua materna ocorre por meio do convívio familiar e seu desenvolvimento aflora ao longo do tempo, sendo, portanto, a forma inicial e natural de sua comunicação aquela em que está inserida socialmente (Vygostky, 2003). Na medida em que essa pessoa coda deverá ser bilíngue, precisamos compreender também as nuances que comporão sua aquisição da língua portuguesa.

A aquisição da linguagem consiste em um processo único que compreende como um ser passa de não falante a falante e isso se dá porque a linguagem é crucial para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento humano, segundo Vygotsky (1989; 1993). Sabe-se hoje, depois dessas pesquisas com rigor científico e distantes do empirismo, que não cabe afirmar que a linguagem, como qualquer outro comportamento humano, é adquirida a partir de respostas a estímulos, apenas. Para além disso, Vygotsky discutiu sobre instrumentos e signos, linguagem e pensamento, na perspectiva do estudo das funções psicológicas superiores.

Os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33)

Essa abordagem enfatiza a origem social do desenvolvimento pessoal, pois entende que as vivências ou processos sociais são internalizados, isto é, apropriados, pelo indivíduo através de funções mentais.

Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo do ser humano é iniciado por processos biológicos. Nesse contexto, ele afirma que o desenvolvimento das habilidades cognitivas só ocorre pelas interações sociais (Vygotsky, 1989). Nessa linha teórica constata-se que o processo do desenvolvimento do pensamento infantil decorre do social, ou melhor dizendo, inicia do social para chegar ao individual, e somente a partir da interação é que esse processo ocorre. Assim, considera que desde o nascimento a linguagem já é social.

É nessa perspectiva que os estudos dessa linha teórica comprovam a importância da interação do sujeito com seu meio sociocultural, interação esta de forma verbal, no diálogo com a pessoa adulta e com as outras crianças, o que evidencia a teoria de que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origem externa, nas trocas comunicativas, em que o ser se constitui por meio das dimensões física, social e cultural, mediadas pela linguagem. Embora nesse processo, a criança assuma uma participação ativa no seu processo de construção do conhecimento, esse teórico atribui ênfase ao social, haja vista considerar o social a fala mais primitiva da criança, sendo depois subdividida em discurso egocêntrico e comunicativo.

Vygotsky (1993) defende que este discurso não tem a função de satisfazer as necessidades pessoais, serve como um instrumento de pensamento em seu sentido pleno, ao conversar consigo mesma, a criança experimenta as primeiras manifestações lógicas.

Desse modo, esse autor defende que todas as pessoas, em qualquer condição, “desde o seu nascimento, já possui condições e capacidades para adquirir conhecimentos, aprender e arquivar informações, a partir das suas interações e mediações, e assim vai aprendendo ao longo de toda a sua vida” (Vygotsky, 2009, p. 44). Nessa perspectiva da aprendizagem baseada na interação do ser com o meio sociocultural, comprova-se que os processos de desenvolvimento são alavancados, estimulados pelo aprendizado, pois para Vygotsky o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento, uma vez que pelas palavras o pensamento ganha existência (Miranda; Senra, 2012).

O pensamento humano absorve as ações conscientemente controladas, a memorização, o pensamento abstrato, a atenção voluntária e o comportamento intencional, e assim os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos (Vygotsky, 1989). Nessa premissa, pensamento e linguagem concorrem paralelamente, inicialmente, e em seguida (por volta dos 2 anos), juntam-se e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. O intercâmbio entre os indivíduos provoca a associação entre pensamento e linguagem, conforme essa teoria.

Vygotsky afirma ainda que o desenvolvimento cognitivo engloba sempre as relações entre os pais/mães e as outras pessoas nessa relação do sujeito com o meio, primordialmente, mediada pela outra pessoa. Desse modo, (Vygotsky, 2009,

p. 63), “... a função primordial da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança”, pois ela proporciona a capacidade de relatar fatos, histórias, trocar ideias e narrar acontecimentos sem ter a necessidade da presença do objeto ou da pessoa da qual está se falando.

Essa teoria ressalta que o desenvolvimento cognitivo da criança está interligado, dependente de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem, e que a pessoa adulta deve exercer a função de mediadora. Essas relações são importantíssimas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas pois há um dinamismo na medida em que ambas as partes compartilham e integram seus conhecimentos e experiências nessa relação “recíproca e bidirecional” (Borges; Salomão, 2003, p. 328) da interação.

Transpor os conceitos de aquisição e desenvolvimento da linguagem para as pessoas codas traduz os elementos que nos fazem entender que, pelo fato de não serem pessoas com deficiência, têm uma situação peculiar, pouco conhecida da sociedade. Essas pessoas, que apesar de serem ouvintes, mas filhos(as) de pais surdos, podem usufruir dos propósitos educacionais emanados por esse pesquisador, uma vez que este entendia que o pertencimento somente a grupos específicos não contribui, de forma clara, para o desenvolvimento da linguagem, coincidindo com o que é proposto pelo bilinguismo bimodal.

3.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CODAS BRASILEIRAS/OS

Herdar a Libras de seus pais e/ou mães é um grande marco para as/os codas, muito embora essa experiência apresente uma diversidade a depender da trajetória de seus pais e/ou mães surdas/os e de suas próprias vivências.

Alguns filhos de pais surdos conversam com seus pais sem usar a língua de sinais, gesticulam a boca de forma a garantir uma maior visibilidade, misturam os sinais com a fala ou usam a língua de sinais. Essas diferentes formas de se comunicar com os pais se instauram em cada família de acordo com a forma como os pais lidam com as línguas e estabelecem a relação com os filhos ouvintes. A experiência desses pais com as línguas também parece impactar a forma como seus filhos estabelecem a relação com os pais. (Quadros, 2017, p. 67)

Dessa forma, essa herança possui nuances de um contexto advindo de uma história de proibição de uso das LS no intuito de oralizar as pessoas surdas para integrá-las à sociedade, e até por motivos religiosos, o que ocasionou retrocessos no uso e difusão das LS. Ademais, “os efeitos da relação instaurada entre as línguas de sinais e as línguas ‘oficiais’ de cada país estão impressos no desenvolvimento bilíngue das crianças até os dias de hoje” (Quadros, 2017, p. 4).

Pelo fato da maioria das pessoas surdas nascerem em lares predominantemente ouvintes, conforme ratificam as pesquisas ao constatar que “cerca de 90% a 96% das crianças com surdez pré-linguística - isto é, que nasceram surdas ou ficaram surdas até os 3 anos - têm pais ouvintes” (Pinker, 1994, p.39), a aquisição da Libras, situando o Brasil, torna-se um processo bem mais tardio.

O que agrava ainda mais esses efeitos do desenvolvimento bilíngue tanto dos pais e/ou mães (surdas/os) quanto das/dos filhas/os (ouvintes) é que ainda temos de avançar mais na política linguística da Libras, conforme ideias apresentadas no segundo capítulo.

No entanto, essa população surda precisa desenvolver a comunicação com e entre a família, usando, muita vezes, uma “língua caseira”, uma LS familiar. Optamos aqui nesse estudo pelo uso da terminologia Língua de Sinais Caseira (LS-Cas)¹¹, termo este cunhado pela pesquisadora Damasceno¹².

Essa comunicação demonstra como a família se adapta para incluir a pessoa surda na interação, mesmo sem o uso da Libras. Essa LS-Cas consiste num conjunto de gestos e sinais próprios oriundos naquele núcleo familiar, considerado como uma forma que elas/eles encontraram para se conectar. Pode ainda ser considerado como estágio inicial da Libras de quem não teve a oportunidade de contato e convívio com outras surdas/os fluentes nessa língua.

Surge “motivada pela necessidade comunicativa existente entre os membros da família, são compartilhados [...] (mais especificamente, com membros de uma mesma família) e não são convencionados na comunidade surda de um modo geral” (Adriano, 2010, p. 34).

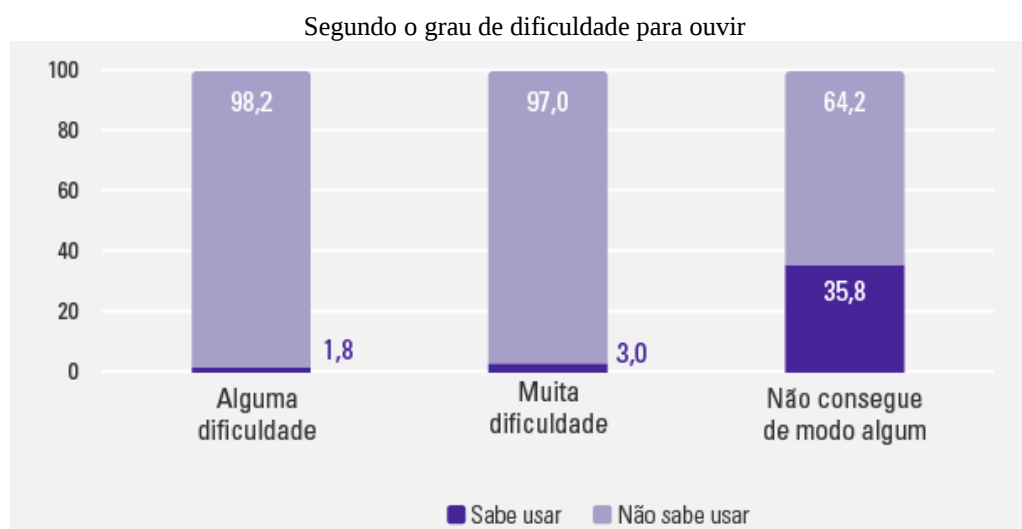
A Pesquisa Nacional de Saúde/IBGE, de 2019, apresentada no gráfico 1, mostra que utilizar a LS-cas é algo comum entre famílias com surdas/os que, muitas

¹¹ Termo também cunhado por Kumada (2012).

¹² Essa pesquisadora utiliza a terminologia Língua de Sinais Caseira em sua pesquisa que tem como objeto indígenas da etnia Pataxó, de uma Comunidade em Porto Seguro/BA.

vezes, não têm acesso à Libras desde os primeiros anos de vida, conforme informações abaixo.

GRÁFICO 1 – População surda de 5 anos ou mais de idade que sabe usar Libras



Fonte: Pesquisa Nacional de Saúde - PNS 2019/Agência IBGE Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia-em-2019>. Acessado em 16 ago. 2025

Esse gráfico corrobora a informação de que, no Brasil, a maioria das pessoas surdas não tem acesso, precocemente, à Libras, haja vista somente aproximadamente 35% dessa população surda utilizam a Libras. Ou seja, desde os primeiros anos de vida, não utilizam ou não dominam a língua oficialmente reconhecida como forma de comunicação de sua comunidade linguística, desde 2002, a Libras.

Para além disso, Quadros (2017) afirma que há uma diversidade de formas de transmissão da língua de herança entre as/os codas brasileiras e brasileiros. A depender da aquisição, e consequente fluência nas línguas, alguns termos podem caracterizar essas/esses filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda, conforme a pesquisadora explicita:

No caso de falantes de língua de herança, os termos ‘falante nativo’, ‘bilíngue’ e ‘herdeiros de uma língua’ tomam diferentes formas e refletem possibilidades que variam em termos de fluência nas línguas. As experiências individuais em determinadas comunidades estabelecem os usos das línguas em suas diferentes modalidades.

(Quadros, 2017, p. 8)

Em decorrência dessa variação de situações, partimos das contribuições da teoria sociointeracionista vigotskiana para refletir acerca da aquisição da linguagem das/dos codas, em uma perspectiva sociocultural. Essa perspectiva explica a aquisição da linguagem partindo da necessidade da interação para que a criança se desenvolva a partir das zonas de desenvolvimento proximal, que são sempre mediadas pelo outro (Vygotsky, 1978). Assim, explica-se, de certa forma, a aquisição da LS das crianças codas brasileiras, pelo processo interacional, assumido fundamentalmente pela mãe, na maior parte das vezes, em suas produções verbais voltadas à criança, estimulando uma intercompreensão comunicativa e oferecendo meios para a construção das primeiras produções verbais do/da filho/filha. Nesse aspecto e através da capacidade de representação simbólica da linguagem para as interações cotidianas, é que se dá o desenvolvimento humano.

Devido à variabilidade de trajetórias dos pais e mães em relação à vivência e uso das LS (mais ou menos oralizados, uso de LS-Cas concomitante à Libras, intensidade de contato com a comunidade ouvinte usuária da LP, entre outros), reverbera-se em suas/seus filhas/os ouvintes uma diversidade de níveis de aquisição de LS e de LP específica das/dos codas brasileiras/os.

Sendo o processo interacional a força motriz para essa aquisição, organizam-se em estágios distintos, por vezes, a aquisição também da LP, a depender das experiências com a cultura ouvinte que as/os codas possam ter. Muitas realidades são advindas nesse processo com um bebê/uma criança coda: convívio intenso, ou não, com suas/seus familiares ouvintes usuárias/usuários da LP que vão propiciar relações interacionais mais efetivas (ou não!) com a língua falada; contato com pai surdo e/ou mãe surda que, por ser oralizada/o, fazem uso da LP falada, porém com “sotaque surdo”¹³. Isso reverberaria em sua fala também verbalizações de termos com variações de fonemas, mudanças na entonação, no tom de voz e na velocidade da fala, como ocorre naturalmente na marca identitária de algumas/alguns surdas/os oralizadas/os; entre outros (Quadros, 2017).

¹³ Relaciona-se às questões de fluência verbal em surdos bilíngues emitido pelo modo oral de comunicação, devido às sequelas que a privação sensorial da audição ocasiona para o processamento das informações linguísticas por via auditiva, como: variações na entonação, no tom de voz, na velocidade da fala ou em pronúncias fonéticas diferentes (GARCIA, 2001).

A aquisição da linguagem consiste em um processo dinâmico, e por que não dizer, complexo, em que incide uma variada combinação de fatores. Segundo estudos do National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (1995) “uma criança com menos de 3 anos de idade que esteja exposta a duas línguas geralmente experimentam simultaneamente aquisição”, confirmando assim que uma criança, desde o seu nascimento, pode se tornar bilíngue com aquisição simultânea.

Nessa abordagem, a criança desenvolve sua linguagem através das percepções que tem do ambiente ao seu redor, sendo o primeiro choro, ao nascer, o marco inicial da sua aquisição de linguagem. No caso da criança coda, imersa em um ambiente bilíngue bimodal, claramente já desenvolve a sua aquisição bilíngue, desde o nascimento, ao tentar se comunicar nos dois contextos. Quando a criança, em seu entorno, encontra modelos linguísticos com os quais se identifica e a partir dos quais constrói as suas relações com o outro, de maneira social, interagindo através de estímulos e dos primeiros contatos com familiares, vai se constituindo na subjetividade surda e ouvinte, e assim, vai construindo a sua identidade.

Sobre esse bilinguismo precoce, várias hipóteses entram em conflito acerca dessa produção linguística ao apresentar um percurso problemático com algumas desordens e incongruências linguísticas, enquanto outras, descrevem um transcurso dentro da normalidade e comum ao desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem. Embasamo-nos nas pesquisas de aquisição bilíngue bimodal de crianças codas realizadas por pesquisadoras/es com intuito de examinar essas hipóteses.

Petito *et al* (2001) concluíram, em suas pesquisas com crianças bilíngues, sendo estas bimodais (uma LS e uma língua oral) e também unimodais (duas línguas orais), que “ambos os grupos atingiram seus marcos linguísticos iniciais em cada uma de suas línguas simultaneamente (e de forma semelhante aos monolíngues)” (Petito *et al.*, 2001, p. 453). Seus achados identificaram que, a partir de suas primeiras falas/sinalizações, essas crianças produziram, em cada uma das duas línguas, quantidade de termos com significações correspondentes e utilizavam a língua de acordo com o que percebiam do interlocutor/a, ou seja, “demonstraram sensibilidade à língua do interlocutor” (p. 453).

As crianças misturavam seus idiomas em graus variados, e algumas persistiam no uso de um idioma que não era o principal do

interlocutor, mas a propensão a fazer ambos estava diretamente relacionada à frequência com que seus pais misturavam os idiomas, em combinação com a preferência linguística em desenvolvimento das crianças. Os bilíngues que utilizavam a língua de sinais e a fala exploravam as possibilidades de modalidade e misturavam simultaneamente seus sinais e sua fala, mas de maneiras semanticamente fundamentadas e altamente controladas. Conclui-se que a capacidade de diferenciar entre dois idiomas está bem estabelecida antes das primeiras palavras, e levanta-se a hipótese de que essa capacidade pode resultar de mecanismos biológicos que permitem a descoberta de representações fonológicas precoces. (Petito *et al.*, 2001, p. 453)

Segundo Pinker (2002), o cérebro do/da bebê passa por algumas fases logo após o nascimento incidindo nos estágios de aquisição da linguagem. Essa aquisição da linguagem depende da maturação cerebral, pois cada estágio dessa aquisição requer níveis mínimos de desenvolvimento e evolução das regiões responsáveis pela linguagem (Pinker, 2002). Esse processo também ocorre, de forma bastante similar, com quaisquer crianças em processo de aquisição bilíngue, em contato com as duas línguas, com modelos linguísticos das duas culturas, em que apresentam esses mesmos estágios, geralmente na mesma idade, segundo Quadros (2008).

Sabemos que o estágio de aquisição da linguagem inicia com a fase pré-linguística para somente, posteriormente, passar para a fase linguística. Esse início é marcado pelo “balbucio” da criança, ainda com meses de vida, sem representação semântica, mas que evolui progressivamente numa organização própria dessa fase pré-linguística.

Segundo a pesquisadora Quadros (2008, p. 38), acerca dessa aquisição “independentemente do ambiente e das línguas com que os bebês estejam em contato, todas as crianças produzem o balbucio, ou seja, o balbucio é um comportamento interno e não uma resposta aos estímulos externos”. Pesquisas revelam que o balbucio é uma fase que ocorre em todos os/as bebês, sejam surdos/as ou ouvintes (Petito e Marantette, 1991; Quadros, 1997; Fernandes, 2003) e que é expressado não somente por sons mas também através de gestos.

Na fase linguística, inicia-se o estágio de uma palavra e começa por volta de 1 ano, quando a criança produz palavras com sentidos mais genéricos, representando, dependendo do contexto, uma frase inteira, é o estágio “holofrástico” (Quadros, 2008). Geralmente essas produções têm relação com o seu ambiente e

com as suas interações, como afirma Quadros (2008, p.39) “a palavra ‘água’ pode, portanto, significar: ‘quero água, quero tomar banho, está chovendo’”. Estudos de Scliar-Cabral (apud Quadros, 2008, p. 40) afirmam que nesse estágio a palavra sofre a ação do verbo, alterando o que se conhece por palavra propriamente dita, pois podem ocorrer processos fonológicos “de apagamento, assimilação ou substituição de traços” (p. 40), como no exemplo *o’ba* por ‘derrubar’.

Nessa fase de estágio, foi observado que os/as bebês, com menos de 1 ano (fase pré-linguística), surdos/as e ouvintes, indicam pessoas e objetos através da apontação, já na fase linguística, os/as bebês surdos/as entram no estágio do sinal e não fazem mais uso da apontação, pois a incorporam como elemento gramatical da LS (Petito, 1987; Bellugi e Klima, 1990). Enquanto que para os/as bebês ouvintes, nessa fase, a apontação perdura mantendo-se como elemento gestual (Quadros, 2008).

A próxima fase do estágio de aquisição da linguagem, é o estágio de duas palavras, quando há a combinação de duas ou mais palavras, por volta dos 2 anos de idade, além de iniciar a distinção entre sentenças afirmativas, negativas e interrogativas, o que na literatura é chamada de “fala telegráfica”. Posteriormente, passa-se para a fase do estágio das múltiplas combinações em que faz uso de formas linguísticas mais complexas utilizando-as apropriadamente, em termos sintáticos e semânticos, na aquisição de uma língua falada.

Levando em conta que a criança bilíngue bimodal é exposta a interações no seio familiar, em casa, a uma língua de sinais (situação descrita nas pesquisas como *heritage signer*, traduzido como “idioma do lar”, conforme Lillo-Martin *et al*, 2016) e, com outros/as familiares e entorno ouvintes, a uma outra língua sendo esta falada, a aquisição poderá ocorrer em ambas as línguas, podendo se desenvolver bilíngue naturalmente. A depender da consistência e continuidade dessas interações e contato com as duas línguas, e consequentemente, com as duas culturas, a fluência nas duas línguas pode se efetivar, muito embora pesquisas afirmem que uma talvez seja dominante (Quadros *et al*, 2012).

Alguns estudos, fundamentados em Lenneberg (1967), falam em período crítico para a aquisição da língua, relativo à fase desde o nascimento até a puberdade (por volta dos 14 anos), para adquirir a língua de forma completa, sendo ultrapassado esse período, sem uma exposição contínua e prática intensiva de uma língua, perde-se a capacidade de uma aquisição linguística fluente. Ratificam essa

afirmação e a concepção da ideia desse período, Quadros e Finger (2017) ao explicarem que as pessoas adultas quando aprendem uma segunda língua já não se tornam fluentes na mesma compatibilidade que as crianças ao entrarem em contato com *input*¹⁴ linguístico dessa outra língua logo ao nascer.

Muito embora a/o coda se encontre em um contexto distinto desses/dessas adultos/as, uma vez que está em contato com as línguas no decurso do período crítico, pode não atingir o mesmo nível de fluência nas duas línguas, pois comumente está exposta/o à LS com menos intensidade por ser restrito esta *heritage signer* (idioma do lar), enquanto a outra língua, da maioria ouvinte, assume uma consistência maior de contato e uso (Quadros, 2017).

Uma das primeiras pesquisas que descrevem o processo de aquisição bilíngue bimodal de uma criança coda foi realizada pela pesquisadora americana Griffith (1985) e concluiu que o modo-alternância de línguas, em que escolhia dentre as duas línguas a depender do/da interlocutor/a, foi a ocorrência mais comum desde antes de dois anos de idade. A pesquisa fez uma análise da aquisição da ASL e do inglês oral, com pai surdo usuário majoritariamente da LS e mãe surda oralizada. A autora sugeriu que a criança sentia a preferência de seus/suas interlocutores/as por meio da percepção das reações destes/destas ao uso exclusivo da fala, ou ao sinalizar, ou ainda, ao sinalizar associando à fala.

Antes ainda de 2 anos, já optava pela sinalização com o pai (só sinalizante) e utilizava os sinais associados à fala com a mãe, da mesma forma que esta interagira com o filho. De maneira geral, Griffith (1985) evidenciou que o processo de aquisição de LS e língua falada se dá desde muito cedo apresentando uma “competência comunicativa” ao fazer a escolha da forma mais apropriada de comunicação a partir do seu/sua interlocutor/a.

Dentro dessa análise, podemos afirmar que as crianças codas adquirem as duas línguas, por via de regra, nas fases de aquisição, contudo é possível que, no contexto brasileiro, a Libras assumira inicialmente o lugar de L1 (primeira língua) e o português seja a sua L2 (segunda língua). A depender das vivências das/dos codas em relação às duas línguas, e conseqüentemente, às duas culturas e comunidades, há a possibilidade que a L1 se torne, com o tempo, a sua língua secundária pela

¹⁴ Termo cunhado por Stephen Krashen, que desenvolveu a Hipótese de Entrada, consistindo no principal fator determinante da aquisição de uma segunda língua. Essa teoria destaca a importância de expor os aprendizes a conteúdos significativos e compreensíveis na língua-alvo.

influência e contato linguístico maior com a L2, tornando-se esta a sua língua primária (QUADROS, 2017), consequentemente, a proficiência na produção e compreensão adquire uma variação dependendo da postura que as famílias adotam em relação ao bilinguismo bimodal, uma vez que existem várias possibilidades, conforme apresentado nas seções anteriores.

Em relação à aquisição bilíngue dá-se o nome de assimetria bilíngue ou bilinguismo “assimétrico” (Benmamoun, Montrul e Polinsky, 2010) a esse aspecto da aquisição de duas línguas em que há o uso maior de uma língua, e consequentemente, tem-se uma maior fluência nesta do que na outra, ou seja, pessoas bilíngues não balanceadas em relação ao domínio das línguas (Quadros, 2017).

Essa assimetria se configura exatamente pelos contextos em que a criança é exposta às línguas. Se a exposição à língua de herança acontece somente em casa, com os pais, e a criança vai para a escola da língua usada pela comunidade, a tendência é de haver essa assimetria na constituição desse ser bilíngue, o que pode determinar que sua língua de herança fique “adormecida”. (p. 12)

Ao se referir ao termo “adormecida”, a pesquisadora se remete aos estudos de Grosjean (2008, p. 164, tradução) quando este afirma que “bilíngües precoce”. Além disso, a autora expõe o fato de que mesmo que a/o sinalizante de língua de herança se distancie do uso contínuo da LS, por exemplo, após um período mesmo longo, facilmente essa LS é retomada com compreensão e produção linguística suficientes para as interações na comunidade surda. Assim, essa diversidade de contato e interação incide em codas balanceadas/os, que possuem domínio linguístico equiparado nas duas línguas, e em não balanceadas/os, as/os quais não possuem esse mesmo domínio em ambas as línguas.

As pesquisas comprovam que o bilinguismo não causa prejuízos para o desenvolvimento infantil (Cummins, 2001, Marschark, 2002; Correia e Córdula, 2017), na linha contrária dessa ideia, elas remetem aos aspectos benéficos para a vida da criança ao vivenciar o processo de aquisição simultânea de duas línguas, quando proporciona, por exemplo, um convívio familiar com práticas linguísticas diversificadas e experiências culturais que reverberam em sua subjetividade e construção de sua identidade.

Cummins (2001), pesquisador renomado na área do biliguismo e aquisição da linguagem da Universidade de Toronto/Canadá, ratifica o que mais de 150 pesquisas já existentes atestam nesses últimos 35 anos, ao afirmar que elas comprovam o caráter positivo no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças bilíngues. Esse professor explica que a aquisição e o convívio com uma segunda língua além de potencializar a compreensão acerca do funcionamento da própria linguagem ainda favorece “sua capacidade de utilizá-la de maneira eficaz” (p. 17), no sentido de possibilitar “desenvolver maior flexibilidade cognitiva e habilidades metalinguísticas mais sofisticadas” (p.17).

Finger (2024), pesquisadora brasileira, certifica, a partir de vários trabalhos de estudiosos da década de 70 até os dias atuais, que pessoas bilíngues desenvolvem vários efeitos significativos cognitivos e neurobiológicos, para além das habilidades linguísticas adquiridas, uma vez que a aquisição de uma nova língua incide numa reorganização das estruturas cerebrais que se reestruturam conforme suas novas demandas linguísticas, numa possibilidade de plasticidade cerebral.

Ademais, mesmo convivendo com as diferentes línguas e se apropriando delas nos diversos contextos em que são usadas, para as/os codas isso não acontece de forma proporcional ou dentro de uma mesma frequência e intensidade de usos e valorização. Acerca desse aspecto refletiremos sobre alguns pontos subjacentes a essa variação adiante, na .continuidade dessa tese.

3.2.1 Pesquisas brasileiras acerca da aquisição da linguagem de codas

Numa triagem de pesquisas acerca da aquisição bilíngue bimodal de codas brasileiras/os, realizada a partir de fontes de bases de dados como o Portal de periódicos da Capes, Google acadêmico e Scielo, encontramos alguns estudos que, por via de regra, chegaram a conclusões bem similares. Abaixo elencamos, em ordem cronológica de publicação, os principais dados de nove pesquisas científicas de naturezas diversas que dialogam, especificamnete, com o nosso objeto de estudo, tais como artigos, dissertações e teses.

1. <i>Dissertação de Michele Mélo Gurjão Roldão (2013) – Universidade Católica de Pernambuco – Orientação Profa Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.</i> <u>Título</u> – <i>Aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos: conhecendo caminhos.</i>

Objetivo – Analisar o processo de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade oral, em uma criança ouvinte, filha de pais surdos.

Metodologia – Estudo de caso, pesquisa longitudinal, acompanhamento de uma criança de 3 anos e 10 meses a 4 anos e 4 meses, filha de pai e mãe surdos, ambiente escolar e familiar.

Resultados – Aquisição de LP dentro dos padrões coerentes pela idade e forma de aquisição; investimento do pai surdo na aquisição de Libras incidindo num “leve ganho” no desenvolvimento da Libras; escolha linguística a partir do interlocutor (Libras na percepção de surdos e LP ao lidar com ouvintes); houve pouca sobreposição de línguas; não apresentou “prevalência de uma língua sobre a outra”, igualmente os estudos anteriores.

2. Dissertação de Ricardo Ernani Sander (2016) – Universidade Estadual de Maringá/PR – Orientação Profa Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Título - Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (codas) com o olhar de pais surdos.

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.

Metodologia – Estudos bibliográficos e pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas com dez famílias surdas, com filhos ouvintes, sendo 6 casais e 4 mães surdas

Resultados – As famílias tinham concepções diferentes quanto à aquisição bilíngue: casais mais novos investiam mais na LS deixando o Português para a escola e para a comunidade ouvinte. Essas famílias tinham uma postura mais positiva do uso da LS com os filhos proporcionada pelos avanços em relação à visão da Libras como língua (leis, decretos, oficialização da profissão de Tlsp), nos últimos anos. Os avós foram os modelos linguísticos orais para os seus filhos ouvintes. Se possui um ambiente linguístico favorável, a exposição à Libras, essa aquisição se dará de forma análoga à experiência de outras crianças ouvintes expostas ao Português.

3. Artigo Científico do José Carlos de Oliveira (2018) – Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Título – CODAS: Aquisição da linguagem bimodal.

Objetivo – Descrever o nível de desenvolvimento da aquisição da linguagem bimodal, estabelecendo um paralelo entre o nível de produção nas duas modalidades de língua.

Metodologia – Pesquisa longitudinal, com criança de 1 a 4 anos de idade, filha de pai surdo e mãe ouvinte, ambos fluentes em Libras, uso e análises de transcrições de duas gravações cedidas pelo Núcleo de Aquisição da LS (NALS), da UFSC.

Resultados – Foi constatada a capacidade da criança em adquirir e estruturar as duas línguas e nas interações dessa criança as escolhas por uma ou outra modalidade de língua são de acordo com modalidade usada por seus interlocutores.

4. Dissertação de Bianca Sena Gomes (2018) – Universidade Federal de Santa Catarina – Orientação Profa Dra. Ronice Müller de Quadros.

Título – Aquisição da linguagem de uma criança coda: produções, tipos de sobreposições e influência dos interlocutores neste processo.

Objetivo – Analisar o desenvolvimento linguístico de uma criança Coda bilíngue e bimodal em Língua Portuguesa e Libras através da análise de sua interação com interlocutores adultos, surdos ou ouvintes, monolíngues ou bilíngues, bem como analisar a influência desses interlocutores em tal desenvolvimento.

Metodologia – Pesquisa longitudinal, com criança de 1 ano e 4 meses / 3 anos e 8 meses de idade, filha de pai e mãe surdos, ambos fluentes em Libras, uso de transcrição e análises de vídeos que explicitam a interação da criança individualmente com interlocutores surdos e ouvintes.

Resultados – Constatou-se a existência de uma sensibilidade da criança à produção linguística do interlocutor, tanto na produção gesto-visual e oral-auditiva, como na produção de Sobreposições Linguísticas (Code Blending). Verificou-se, em termos práticos, qualitativa e quantitativamente, que a aquisição, neste período, se deu de forma bilíngue. O aprendizado concomitante bilíngue bimodal não representa atraso no desenvolvimento da linguagem e as sobreposições reforçaram a base teórica de que as línguas interagem entre si.

5. Dissertação de Lidiane Larissa Fresque Mataruco (2019) – Centro Universitário Moura Lacerda/SP – Orientação Profa Dra. Daniela Leal.

Título – Da aquisição da linguagem à constituição da identidade: os desafios em ser filha de pais surdos.

Objetivo – Analisar como se deu o desenvolvimento (cognitivo, afetivo e social) de uma jovem ouvinte filha de pais surdos com o intuito de compreender desde a aquisição da linguagem à constituição de sua identidade.

Metodologia – Pesquisa qualitativa, utilizando-se de método e técnica da história oral de uma coda jovem, com pais oralizados e no aprendizado da Libras, para a coleta de dados.

Resultados – Foram observados elementos decisivos para o desenvolvimento de sua linguagem, por meio do convívio com pais oralizados que usavam gestos corriqueiros para se comunicar e alfabetizar na LP. Constatou-se que a família é imprescindível, pois são pelas interações que os codas se desenvolvem e acontece

6. Dissertação de Aline Brancalione (2019) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Orientação Prof Dr. Anselmo Pereira de Lima.

Título – Aquisição bilíngue Libras-Português por uma criança coda.

ao longo do tempo através dos adultos com quem convive e da sua prática linguística diariamente.

Objetivo – Analisar o processo de aquisição bilíngue Libras-Português por uma criança coda, em contexto da Libras como língua materna e frequente estímulo de ensino desta língua, pelos pais surdos.

Metodologia – Pesquisa longitudinal de caráter qualitativo e participante, utilizando como metodologias a história oral e o estudo de caso de uma criança coda, desde os seus primeiros meses de vida até aos cinco anos de idade.

Resultados - Com o uso frequente de estímulos visuais e linguísticos pelos pais, a criança adquiriu de forma natural a Libras como primeira Língua (L1) e a Língua Portuguesa como (L2), segunda Língua, chegando aos cinco anos de idade em condições de se comunicar em Libras e em Português e com fortes características bilíngue e bicultural. O uso da linguagem bimodal contribui para que não ocorra prejuízo para esse desenvolvimento, uma vez que ele passa pelas mesmas fases de uma criança monolíngue e unocultural.

7. Tese de Pedro Luiz dos Santos Filho (2020) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Orientação Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi.

Título – Experiências vividas por filhas ouvintes e pais surdos: uma família, duas línguas.

Objetivo – Investigar a experiência vivida por uma família com Coda, constituída por pais surdos e duas filhas ouvintes, nos processos de interação no cotidiano.

Metodologia – Pesquisa qualitativa (auto)biográfica, realizada com uma família com Codas, com entrevistas sobre as experiências vividas em contextos familiar e social.

Resultados - A diversidade das experiências familiares se traduzem em experiências culturais diversificadas vivenciadas entre surdos e ouvintes no contexto familiar e social, apontando para o uso diversificado da Libras e da Língua Portuguesa (oral e escrita). Compartilham conjuntos de conceitos, ideias, valores,

8. Dissertação de Rosenice de Lima Gabriel (2020) – Universidade Federal da Paraíba – Orientação Profa Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Título – O bilinguismo bimodal em duas crianças kodas: uma análise da Libras em ambiente familiar e do português brasileiro em ambiente escolar.

entre outros existentes nessas duas comunidades, e devem ser consideradas bilíngues pelo uso da Libras e Língua Portuguesa. Codas têm níveis diferentes de aquisição da LS, pois o uso das línguas consubstancia habilidades e competências linguísticas e culturais diversificadas.

Objetivo – Investigar duas crianças ouvintes com idades entre 6 e 7 anos do sexo masculino, cujos pais são surdos, considerando seus comportamentos linguísticos em ambiente familiar e escolar, face à bimodalidade do seu bilinguismo, Libras e o Português Brasileiro.

Metodologia - Pesquisa descritiva exploratória, desenvolvida no ambiente familiar e na escola, com a utilização de registro de imagens a partir de filmagens, fotografias, entrevistas semiestruturadas, com duas crianças com idades de 6 e 7 anos, do sexo masculino, irmãos, que têm pai e mãe surdos.

Resultados – Conclui-se que a Libras é adquirida em ambiente familiar, naturalmente, sendo transmitida e falada sem julgamentos ou imposições, criando sentenças das mais diversas complexidades, bem como a compreende no mesmo nível o que não ocorre no ambiente escolar, por ser este monolíngue. Além disso, verificou-se as duas línguas estão plenamente acomodadas no sistema linguístico dos kodas e que a língua é escolhida, conforme o interlocutor. Identificou-se sobreposições (code-blending) da língua com produções simultaneamente

9. Dissertação de Gilmara Jales da Costa (2021) – Universidade Federal de Santa Catarina – Orientação Profa Dra. Ronice Müller de Quadros

Título – Perfis linguísticos de codas bilíngues e as suas relações com as línguas

convergentes e divergentes.

Objetivo – *Delinear como são as relações dos Codas bilíngues com a Libras e o português, a fim de verificar as práticas linguísticas, as atitudes diante das relações com as línguas e as dominâncias.*

Metodologia – *Abordagem qualitativa com aspectos quantitativos, de cunho explicativo, e observação direta das 22 entrevistas com codas, do corpus Sobreposição Bilíngue Bimodal, realizadas previamente sob a coordenação da Prof. Ronice Müller de Quadros, além da aplicação de questionário linguístico com as mesmas 22 pessoas codas captando as explicações e interpretações da realidade dessas pessoas.*

Resultados - *Os dados pontuam as barreiras encontradas pelos codas em relação à língua majoritária. Os resultados apontam que os codas bilíngues bimodais, de diferentes perfis linguísticos, apresentam níveis de dominância linguística variada: conforme os pais surdos sabem Libras, os filhos adquirem essa língua mais cedo; enquanto que ter pais surdos que desconhecem a Libras ou usam apenas os sinais caseiros, fazem seus filhos codas aprenderem tardiamente essa LS. As relações familiares são variadas, como também há codas com diferentes níveis linguísticos.*

Ressaltamos que foram encontrados outros estudos acerca da temática em tela, no entanto foram selecionados esses nove por se enquadrarem, mais especificamente, no âmbito do objeto de estudo da nossa pesquisa.

Dentre os nove trabalhos científicos acima mencionados, encontramos duas pesquisas que têm como autoria pessoas surdas: uma dissertação da pesquisadora Aline Brancalione (mãe de duas crianças codas) e um artigo do pesquisador José Carlos de Oliveira. Nesse grupo de estudos acadêmico-científicos selecionado, temos ainda duas pesquisas realizadas por autoras codas: a dissertação de Gilmar Jales e um artigo de Lucienne Matos; sendo as outras cinco pesquisas restantes de autoria de pessoas ouvintes não codas.

Além disso, podemos observar que todos os achados e conclusões dessas pesquisas giram em torno da aceitação de regularidade nos aspectos de aquisição da linguagem bilíngue em duas modalidades distintas de língua, com a aquisição de LS dentro dos padrões similares à aquisição de língua oral.

Na maior parte dos resultados, foi dado destaque para a ocorrência das escolhas linguísticas das/dos codas a partir do/da interlocutor/a. Ademais, em quatro dessas pesquisas foi ressaltada a ocorrência da sobreposição de línguas no início

desse processo de aquisição e durante todo o desenvolvimento do bilinguismo bimodal dessas pessoas codas. Encontramos, dentre esses resultados, alguns que tratam acerca do nível de fluência variado a partir do uso de uma ou outra língua, pois, conforme afirma Grosjean (2008, p. 165, tradução), “as necessidades e usos das línguas são normalmente muito diferentes e os bilíngues raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas”.

3.2.2 Por que bilíngue bimodal? Principais questões

Ao referirmo-nos ao bilinguismo bimodal, necessário se faz esclarecer a distinção entre o que aqui, nesta pesquisa, está sendo considerado como primeira língua (L1) e o que consistiria na segunda língua (L2), além de distinguir língua primária de língua secundária para o entendimento das premissas teóricas em que nos aportamos.

Nesse sentido, inspiramo-nos nas concepções de Quadros (2017), ao estabelecer essa distinção:

Língua primária é entendida aqui como a língua mais usada no dia a dia, enquanto a língua secundária é empregada apenas em contextos muito restritos. Nesses contextos, muitas vezes, portanto, a L1, primeira língua, a língua de herança, pode ser a língua secundária, e a L2, a segunda língua, a língua usada na comunidade mais abrangente, pode apssar a ocupar o estatuto de língua primária. (p. 7)

É sabido que a LP, para as/os codas, em muitos casos, é considerada a língua primária, por ser a mais usada em seu entorno e a Libras passaria ao *status* de língua secundária, sendo apenas empregada no seu contexto familiar, ou até restrito ao seu lar, com seu pai e/ou mãe somente. Mesmo nesses casos a primeira língua, assim chamada por ser adquirida em casa através de seus pais e mães desde o nascimento, a L1, seria considerada a Libras. Nesse bilinguismo bimodal há que se ressaltar aqui a característica das/dos codas consideradas/os “falantes nativos (ou sinalizantes) que adquiriram uma língua (ou línguas) nos estágios iniciais do processo de aquisição da linguagem em contextos de aquisição natural (diferentemente de falantes de L2)” (Quadros, Lillo-Martin e Emmorey, 2016, p. 141).

No entanto, isso não acontece em todos os casos de aquisição da

linguagem entre as/os codas, não é possível afirmar que essa é a realidade de sinalizantes de herança. Há uma variação em relação ao balanceamento, pois as/os codas podem ser fluentes nas duas línguas de forma balanceada, a depender das interações linguísticas intensas e preponderantes na língua falada incidindo numa LS supostamente não-nativa quando adultas/os.

Assim, a multiplicidade de níveis de experiências de interação nas duas línguas, sendo uma ou outra mais predominante no uso, deriva no desenvolvimento bilíngue das/dos codas.

No caso específico do Brasil, a língua brasileira de sinais (Libras) é uma herança que se defronta com o português, impactando o desenvolvimento bilíngue de diferentes formas. Alguns filhos ouvintes de pais surdos são fluentes em Libras e português, outros compreendem a Libras, mas falam com seus pais em português, alguns chegam a apresentar uma comunicação bastante comprometida com seus pais, pois o português é sua língua primária. (Quadros, 2017, p. 4-5)

Configura-se aí o que alguns/algumas estudiosas/os denominam como um bilinguismo “desbalanceado”, quando “uma língua é muito mais representativa do que a outra em termos de uso” (Quadros, 2017, p. 4), incidindo na fluência de uma delas nessa/nesse coda. Também podemos encontrar outras denominações para essa variação na fluência da língua de herança, tais como: bilinguismo “assimétrico” (Benmamoun, Montrul e Polinsky, 2010) e “semifalantes” (Dorian, 1981). Grosjean (1994) afirma que o bilinguismo não pode ser explicado sob o aspecto da fluência e domínio de ambas as línguas pois “as necessidades e usos das línguas são normalmente muito diferentes e os bilíngües raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas” (p. 165).

Por outro lado, as/os bilíngues que usam as duas línguas de forma fluente nos seus diversos contextos linguísticos, ou seja, transitam nas línguas como falantes e sinalizantes nativas/os, são as/os bilíngues balanceadas/os, simultâneas/os (Quadros, 2017). Alguns estudos sobre codas apontam que a frequência de convívio na comunidade surda influencia de forma direta na fluência da LS (Baker e Van Den Bogaerde, 2008; Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler, 2013).

A comunidade surda se configura no papel essencial na transmissão da LS para as/os codas, tanto quanto para as/os surdas/os. Acerca dessa relação com a

comunidade surda, Quadros (2017, p. 67), destaca:

Alguns acabam tendo mais oportunidades de estarem presentes nas atividades da comunidade de surdos do que outros que acabam ficando mais com seus avós ouvintes. As vivências nas associações de surdos e nos espaços compartilhados com surdos, conforme são mais positivas, se integram às identidades desses filhos de surdos.

É nesse leque de possibilidades, variações de experiências e interações linguísticas que se desenvolvem e se inserem as/os filhas/os ouvintes de pais e mães surdos/as. Nesse sentido, estudos realizados por Gomes (2018), na sua dissertação na Universidade de Santa Catarina, tendo como orientadora Quadros, relatam que os interlocutores têm influência na produção bilíngue bimodal de codas brasileiras/os, durante o seu desenvolvimento, que passaremos a discutir na seção seguinte.

3.3 O DESENVOLVIMENTO BILÍNGUE BIMODAL: ESTUDOS SOBRE SOBREPOSIÇÃO DE LÍNGUA

Para uma criança ouvinte, filha/o de pais e mães surdos/as, que vivencia o processo de aquisição bilíngue bimodal¹⁵, é frequente, desempenhar o papel de mediador/a de seu pai e sua mãe com o mundo ouvinte, posicionando-se no lugar entre esses dois mundos de línguas e valores culturais distintos. Bhabha (2003) se refere a essa posição da/do coda como “entrelugares”, por estar nessa intercessão, numa negociação de espaços traduzidos nas próprias falas das/dos codas quando se veem nesse terceiro espaço, num “território de ambos”. O autor esclarece que quem convive nesses espaços de negociação entre as diferentes identidades culturais adquirem a capacidade de traduzir “as diferenças entre elas numa espécie de solidariedade” (Bhabha, 2003, p. 238).

Nesse estudo, buscamos trabalhar com a proposta de um modelo bilíngue bimodal junto a crianças codas empregando uma língua de sinais (Libras) e uma língua falada, a Língua Portuguesa. Segundo Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2014, p. 801):

¹⁵ Definida por Cruz e Finger (2013) como uma situação de um indivíduo que vivencia o processo da aquisição de uma língua não oral e uma oral.

Essas crianças, estão adquirindo a língua de sinais em casa e a língua falada com outras pessoas da comunidade (incluindo outros parentes que sejam ouvintes). Diante disso, a questão que se apresenta está relacionada com a separação e mistura das línguas nos contextos de bilinguismo bimodal.

Sendo assim, as crianças codas, segundo as autoras citadas acima, adquirem, simultaneamente, a língua de sinais e a língua falada, e estão diante de um contexto mais complexo de negociações tais como: alternância de línguas e sobreposições de línguas, ou melhor dizendo, separação e mistura das línguas nos contextos de bilinguismo bimodal.

Parece haver uma vinculação da LS com a identidade surda e a língua falada com seus aspectos identitários ouvintes, fazendo com que algumas/alguns codas se encontrem no papel de fazer uma escolha, mantendo uma oposição, no entanto, esses entrelugares revelam o entendimento de que não é necessário escolher ser uma pessoa ou outra. Nesse sentido e sob essa ótica, Quadros (2017, p. 71) afirma que a “escolha não é necessária, o entrelugares é possível e acolhe ambos. O terceiro não é nem um e nem outro, mas os dois. [...] A herança da língua nos coloca na posição do entrelugares, no lugar dos dois ao mesmo tempo”.

Alguns estudos (Petitto *et al.*, 2001; Emmorey *et al.*, 2008; Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler, 2014) afirmam que as/os bilíngues bimodais podem produzir as duas línguas ao mesmo tempo, diferentes das/dos unimodais, uma vez que as/os bimodais utilizam articuladores diferentes (orais-auditivos/língua falada e visuais-corporais/língua sinalizada), enquanto que as/os unimodais empregam os mesmos articuladores (língua falada) na produção e recepção linguística.

A possibilidade de produzir ambas as línguas de forma simultânea, chamado de *code-blending*, segundo Emmorey *et al* (2008), ou sobreposição de línguas, demonstra que as/os falantes e sinalizantes de língua de herança podem utilizar o domínio gramatical e o léxico das duas línguas de forma ajustada ou isoladamente. Nessa pesquisa com codas adultas e adultos, as autoras concluíram que a incidência do fenômeno da sobreposição de línguas é bem mais produtiva em relação à alternância de línguas, uma vez que, quantitativamente, essa produção de sobreposição (~30%) foi 5 vezes maior em proporcionalidade do que a utilização das línguas alternadas (~6%).

As pesquisadoras Quadros, Lillo-Martin e Emmorey (2016) analisaram os aspectos sintáticos, semânticos e morfológicos da sobreposição de línguas através

do estudo do comportamento linguístico de quatro bilíngues bimodais. As autoras ressaltaram em suas pesquisas que “o ritmo da fala se ajusta aos sinais, uma vez que os tempos dos sinais e da fala são diferentes e requerem o ajuste prosódico” (p. 151).

Emmorey *et al* (2008), ao analisarem dados de codas adultas/os, identificaram que, mesmo em contextos monolíngues de fala, elas/eles usavam a sobreposição de línguas (sinais e fala ou fala combinada com expressões faciais próprias da interação em LS). Utilizamos os conceitos: *code-blending* e *code-switching* ou sobreposição e alternância de línguas, portanto, fenômenos distintos que se faz importante que os distingamos. O *code-blending*,

[c]aracterizado como uso simultâneo de duas línguas dentro do discurso, somente é possível em línguas de diferentes modalidades. Nas línguas orais é predominante o funcionamento de um canal articulatório, o da fala, o que torna fisiologicamente impossível a sobreposição de línguas. Ao usar uma língua de sinais – que utiliza basicamente as mãos, além de outros recursos expressivos e referências do próprio corpo e suas adjacências – os órgãos da fala estão disponíveis para atuação, o que pode proporcionar ao falante a utilização simultânea dos dois códigos, ou seja, o *code-blending*. (Duarte e Mesquita, 2016, p. 40)

Sendo conhecido como alternância de línguas, o *code-switching* é definido por Grosjean (1982, p. 145-146) como “o uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação”. Esse fenômeno não é exclusivo de línguas orais (Duarte e Mesquita, 2016). Estudos realizados por Souza e Quadros (apud Duarte e Mesquita, 2016, p. 40), com codas, comprovam que essa alternância acontece sob condições e aspectos sociolinguísticos, bem como nas línguas faladas, apresentando “características gramaticais complexas, podendo envolver inserções de itens lexicais unitários ou segmentos maiores” (Duarte e Mesquita, 2016, p. 40).

Um uso bastante comum entre as/os bilíngues unimodais é a alternância de línguas (*code-switching*), uma espécie de produção “misturada” apresentando elementos das duas línguas, o que para a pessoa bilíngue bimodal é ainda mais usual. Esses usos, de forma intencional ou inconsciente, ocorrem em contextos sociolinguísticos que as/os favorecem, no caso da bimodalidade, ainda mais por utilizarem, muitas vezes, uma ou outra língua em contextos com adversidades como: uma conversa à distância com imposição de pouco barulho, mas com visão sem

interferência; no ato da alimentação por impossibilidade de fala; entre outros.

Por essa variabilidade de desenvolvimento bilíngue bimodal, muitas vezes, é difícil para a/o coda identificar a sua primeira língua. Segundo Boon (2014), ao estudar as/os falantes de língua de herança do galês, a relação com a língua como língua de conforto e pertencimento enseja essa dificuldade de identificação entre uma ou outra língua. Algumas/Alguns codas identificam a sua primeira língua a partir do nível de confiança que elas/eles têm quanto à proficiência em uma ou outra língua.

Em estudos no Brasil, pesquisas com crianças bilíngues bimodais, adquirindo as duas línguas simultaneamente, concluíram que essas crianças codas são sensíveis às línguas e seus interlocutores, na medida em que, diante de um contexto mais complexo de negociações, fazem a alternância de línguas e também produzem a sobreposição destas segundo Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler (2020, p.390),

Assim como os falantes de língua de herança, os Codas variam muito quanto ao peso das línguas no seu dia a dia. Alguns Codas são bilíngues balanceados e utilizam uma ou outra língua como primária de acordo com o contexto. No entanto, a grande maioria dos Codas são bilíngues desbalanceados, em que a Língua Portuguesa passa a ser a língua primária e a Libras a língua secundária. Isso acontece porque a interação na Libras normalmente é restrita ao ambiente familiar e, em muitos casos, aos pais surdos. Esses Codas que contam apenas com os pais surdos para interagir na Libras em oposição a todos os demais espaços e pessoas nas quais interagem em Língua Portuguesa, tendem a ter uma produção do Português muito mais efetiva do que na Libras. Na verdade, isso caracteriza muitos falantes de língua de herança. Por outro lado, temos também Codas que são tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, evidenciando um profundo conhecimento e usos das duas línguas.

Segundo essas pesquisadoras, os resultados desses estudos evidenciaram produções de enunciados bimodais em interações espontâneas de crianças codas, sendo mais interações sinalizadas com interlocutores/as surdos/as e mais enunciados falados com interlocutores ouvintes, com preponderância da influência da língua dominante.

4 HISTÓRIAS DE DOIS MUNDOS: SURDO E OUVINTE

Ser coda equivale viver entre dois mundos distintos linguística e culturalmente. É uma pessoa ouvinte, que compõe-se em fazer parte da cultura surda com seus pais e mães, comunicando-se através de uma língua de sinais, e, a depender das diversas situações, desenvolvendo-se na comunicação oral e escrita em Língua Portuguesa, e assim, pertencendo também à cultura ouvinte. Em alguns casos, a/o coda inicia, ou aprofunda, o seu processo de desenvolvimento da comunicação oral e escrita da LP, adentrando, formalmente, na cultura ouvinte, somente na fase escolar. Essas crianças ouvintes bilíngues bimodais também poderão atuar como pontes/elos de comunicação para seus pais e mães, possibilitando a mediação de situações cotidianas destes na cultura ouvinte.

Pensar o lugar da/do coda incide em refletir sobre o papel que desempenha junto à sociedade. Além da sua direta atuação com os pais e mães como uma/um mediador/a comunicacional entre duas línguas, também tem uma ação importante na ligação entre esses dois universos, surdo e ouvinte, impactando, principalmente, a comunidade surda, haja vista a solicitação frequente de seus pais e mães para a interpretação/mediação comunicacional nos diversos contextos cotidianos demandados por outras/os surdas/os, seus pares e amigas/os da comunidade surda, diante da escassez, e até ausência de TILSP, cotidianamente.

Essa é uma atividade comumente realizada por codas desde a tenra idade, incidindo no enfrentamento de desafios e vivências de experiências únicas que repercutem no seu desenvolvimento emocional e social.

Alguns desses impactos no campo emocional e social se traduzem pela precoce responsabilidade que assumem na quebra das barreiras comunicacionais em contextos formais e complexos (áreas jurídicas, médicas, burocráticas, entre outras) ainda imaturos para serem enfrentados por crianças e jovens; pela tensão psicológica ocasionada nas diversas situações de preconceitos e dificuldades enfrentadas pelos seus pais e/ou mães, cotidianamente; pelas oscilações identitárias de definição entre seu papel de filho/a e o de mediador/a ou do seu lugar entre duas culturas distintas; pela incompreensão social das outras pessoas e de si mesma, uma vez que se sentem estranhas a outras/os filhas/os de pais e mães ouvintes que não vivenciam a mesma realidade familiar; entre outros dilemas, desafios e conflitos.

As/Os sinalizantes de língua de herança acumulam uma experiência

linguística que as/os tornam bilíngues bimodais com o aspecto da variabilidade de uso e fluência muito marcada, o que acontece também com outras/os bilíngues que falam uma língua de herança, conforme Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013). Aqui referimo-nos às comunidades de imigrantes, por exemplo, que também vivenciam processos de aquisição da linguagem de formas diversas, com influência da língua usada majoritariamente no seu entorno.

Essa variabilidade está relacionada à fluência das línguas (sinalizada e falada) no decurso da vida das/dos codas, a depender da experiência linguística de como estas se manifestam em suas vidas. É uma diversidade de aspectos que devem ser levados em conta ao se analisar os modos de expressão e fluência das pessoas codas em sua primeira língua, são experiências complexas.

Entre elas, as relações entre os surdos e os ouvintes, os papéis e as funções das línguas na sociedade, as formas como os pais surdos conversam com seus filhos, as interações com os surdos e com os ouvintes, as formas como os avós, que normalmente são ouvintes, interagem com as línguas e com seus filhos surdos e netos ouvintes ou surdos, e assim por diante. (Quadros, 2017, p. 15)

Dessa forma, as/os falantes e sinalizantes de herança constituem-se em um grupo social com experiências únicas e diversas de aquisição de duas línguas de modalidades diferentes, sendo uma delas uma língua de herança. No entanto, compartilham vivências de situações também únicas por serem filhas/os de brasileiras/os que usam outra língua diferentemente da maioria de seu país, o que implica na estranheza da maior parte das/dos ouvintes por não compreenderem a existência linguística e cultural das pessoas surdas dentro do seu próprio país. Isso corrobora a realidade da/coda, que comprova, frequentemente, o fato da comunidade ouvinte não ter noção do que seja ser filha/o ouvinte de pai e mãe surdo/a.

Constantemente as/os codas experienciam cenas de espanto, curiosidade e indignação de ouvintes que não compreendem, e até desconhecem, os valores culturais de comunidade surda, impactando, muitas vezes, na formação dos aspectos identitários desses falantes e sinalizantes de herança. Bhabha (2003) expõe a relação existente entre esses entrelugares e a construção da identidade ao afirmar que estes “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novas signos de identidade e

postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 2003, p. 21).

Nesse sentido, ressaltamos adiante alguns aspectos acerca dessa vivência no contexto desse julgamento das/dos ouvintes em relação à condição bilíngue bimodal das/dos codas brasileiras/os.

4.1 ZONAS FRONTEIRIÇAS DE CONTATO: VIVÊNCIAS SURDAS E OUVINTES

Tratar das tensões e dos aspectos relevantes envolvidos na relação entre essas duas línguas tão pertencentes e intrinsecamente ligadas à formação identitária, cultural e social da/do coda traz à tona a especificidade de ser na ocupação do terceiro espaço citado por Quadros e Masutti (2007), do “entrelugares” (Bhabha, 2003). Assim, a fronteira não é o limite, mas sim o lugar de algo novo.

É nessa vertente de acontecimentos e experiências cruzadas que se constituem as/os codas na construção de sua subjetividade, de sua identidade. Na fronteira, localizada nesse lugar, nesses entrelugares, “o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável” (Bhabha, 2003, p. 20). Através da metáfora do poço da escada, Bhabha (2003) ilustra a fronteira nessa convivência dentro do hibridismo cultural e na construção da identidade.

[O] poço da escada como espaço liminar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença entre superior e inferior, negro e branco. O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (p. 22).

Esse poço seria o intermediário, nem o topo da escada e nem a parte inferior, não se caracteriza pelo status dominante (majoritária) e nem pela base inferior (minoritária), mas para além disso, consistiria num espaço de interação em que se produz novas identidades culturais, acontecendo o hibridismo e nessa zona de contato as culturas se misturam porque é aí que elas se encontram. É nesse lugar que os codas se localizam, pois diferentemente da escada que leva de um

ponto ao outro, essas pessoas estariam sempre nesse espaço intermediário, misturando elementos das culturas dominante e não dominante, formando algo novo e complexo (o entrelugares) (Bhabha, 2003).

Isso se configura, principalmente, no caso das/dos codas, por conviver em uma sociedade excludente e aí formam-se as tensões nas zonas de contato (Pratt, 2000). A pesquisadora Pratt (2000) define zonas de contato como espaços compartilhados por pessoas, grupos sociais, em que há interação de culturas diferentes em contextos assimétricos, com conflitos e negociações nas relações de poder. Seus estudos contemplaram contextos adversos estabelecidos pela relação de poder como o colonialismo e a escravidão. Nessa perspectiva, a linguista e pesquisadora apontou um aspecto importante acerca da autonomia de cada grupo nas culturas étnicas, como sendo “faixas fronteiriças, como locais de uma permanente interação crítica e inventiva com a cultura dominante, como zonas de contato permeáveis através das quais as significações se movem em muitas direções” (Pratt, 2000, p. 14).

Para além desse contexto específico, podemos entender a relação entre os dois mundos (surdo e ouvinte), no encontro social e linguístico, nesse lugar em que o poder entre a língua mais valorizada e a mais estigmatizada se disputa, ocorrendo as tensões ainda que haja uma compreensão mútua e, no caso das pessoas codas, afetiva. A autora trouxe à tona o espaço do entendimento mútuo (Pratt, 1999; 2000). A partir desse entendimento, transpomos essas ideias para a realidade das/dos falantes e sinalizantes de herança e identificamos o quanto essas tensões na zona fronteiriça de contato entre as duas línguas contribuem para a construção da subjetividade e da identidade dessas pessoas.

Na medida em que essas tensões podem se caracterizar até pela receptividade (positiva ou não) da comunidade ouvinte em relação à condição bilíngue bimodal e bicultural (pela apreensão e convívio com as duas culturas) das pessoas codas, isso assume uma dimensão relevante no desenvolvimento social, linguístico, emocional e político dessas pessoas. Conviver com os olhares, estranheza, espanto, curiosidade dos ouvintes circundantes, chegando ao ponto de sentir uma sensação de antagonismo em relação aos pares do entorno, em muitas situações torna-se um incômodo.

Nesse sentido, Preston (1994; 2008), pesquisador americano coda, observou em seus estudos que o fato das/dos ouvintes não compreenderem o que

significa ser surda/o, nem seus valores culturais, origina também a incompreensão dos falantes e sinalizantes de herança e de seu hibridismo cultural. Preston (2008, p. 9) assevera que

Nossa herança bilíngue e bicultural fornece uma fonte única de visão e de compreensão da extensão da experiência humana [...] somos iguais e somos diferentes. E, como aprendemos com nossos pais e nossas famílias, as diferenças devem a ser reconhecidas, valorizadas e comemoradas.

Por isso é constante para as crianças e adultas/os bilíngues bimodais estarem imersos nos contextos assimétricos de poder (Pratt, 1999, 2000), traduzidos pela sobreposição e hegemonia da língua falada sobre a LS, convivendo com as duas culturas diferentes, levando-os a constituírem suas identidades no estabelecimento do terceiro espaço (Quadros e Masutti, 2007).

Na razoabilidade social, as/os codas pertencem à comunidade surda, para além da diversidade de contato, convívio com as pessoas surdas que as/os codas têm, pois muitas dessas pessoas só usam LS em casa com o pai e mãe, outro grupo fala em casa, no lar, de forma bimodal (misturam os sinais com a fala), outras pessoas ainda usam gestos e oralizam sem recorrer à LS na fala com o pai e mãe, entre outras possibilidades. Como assevera Quadros (2017, p. 67),

A experiência desses pais com as línguas também parece impactar a forma como seus filhos estabelecem com os pais. Os codas que são considerados bilíngues bimodais equilibrados em geral tiveram pais surdos que são extremamente positivos em relação à língua de sinais e sentiam-se à vontade em conversar com seus filhos na língua de sinais. As formas como os outros que não são surdos estabelecem a relação com as línguas também parece ter impacto nas formas dos codas se relacionarem com as línguas e usarem mais ou menos a língua de sinais.

Além das formas como as famílias lidam com as línguas impactarem na relação das/dos codas com a sua língua primária, deve-se levar em conta também o envolvimento e a participação ou não destas pessoas com a comunidade surda. A depender das experiências de convívio mais constante nessas comunidades ou de pouca frequência (ou até nenhuma), alguns estudos (Preston, 1994; Bishop e Hicks, 2008) apontam que essa vivência nos espaços compartilhados com as pessoas surdas, positivas ou não, também influenciam na forma como falantes e sinalizantes de língua de herança se relacionam com essa língua.

Daí, cabe aos filhos de pais surdos darem um jeito de aprenderem a lidar com essas culturas, com as duas línguas e com as atitudes e os valores dos surdos e dos ouvintes. Língua de herança normalmente se refere a imigrantes que usam a sua língua em casa e aprendem a língua do novo país nas ruas e nas outras instituições sociais. No caso dos codas, eles não são imigrantes. Também não fazem parte de um grupo étnico específico, como uma comunidade indígena local. Os codas são filhos de cidadãos de um mesmo país que usam outra língua. Talvez isso também seja um fator que dificulte a compreensão do outro quanto à existência cultural e linguística da comunidade de surdos no próprio país. (Quadros, 2017, p. 66)

A simbologia das/dos codas como pontes entre os dois mundos representa satisfatoriamente o papel desempenhado por esses/essas filhos/as de pessoas surdas que necessitam de uma mediação comunicacional dentro de uma sociedade excludente e que atribui sentidos negativos e estigmatizados à língua que esses/essas falantes e sinalizantes recebem como herança. Necessário se faz ressaltar que, como toda língua, esta é herdada carregada de riqueza cultural, histórica e política, compondo assim o ser coda.

Ser herdeiro linguístico é um aspecto que as/os codas absorvem na infância e vai compor o seu perfil ao longo de sua vida, estará arraigado continuamente nos seus valores, princípios, atitudes e posturas em relação ao seu crescimento e desenvolvimento como ser humano. Pensando nessa premissa, conjectura-se como essas pessoas codas devem se posicionar diante das suas próprias demandas linguísticas (e por que não dizer) sociais e emocionais, além das necessidades de interpretação para seus pais em contextos sociais comuns ao cotidiano de quaisquer pessoas.

Partindo dessa perspectiva, encontramos alguns poucos estudos que tratam dessa questão do seguimento da vida das pessoas codas, de como essa peculiaridade linguística (pela condição bilíngue bimodal), social (pela invisibilidade que essa condição assume diante das outras pessoas) e emocional (pelas tensões psicológicas inerentes a essas/esses filhas/os) reverbera em toda a sua vida. Uma dessas pesquisas, a tese de Santos Filho (2020), concluiu que, geralmente, a escolha profissional das/dos codas deriva dessa vivência com os pais e mães, pela fluência nas duas línguas e pela imersão na comunidade surda, adquirindo aspectos genuinamente sólidos para o exercício profissional vinculado à cultura surda, como ser Tilsp ou professor/a de Libras, por exemplo, conforme ratifica o autor.

Ao longo de suas existências nas interações, no âmbito familiar e social, o uso das línguas consubstancia habilidades e competências linguísticas e culturais diversificadas. [...]

[A] escolha da profissão foi associada à sua trajetória experiencial e cultural a partir das vivências com seus pais surdos e a utilização da língua de sinais e por mediar a comunicação entre essa língua e a Língua Portuguesa. (p. 152)

Nessa pesquisa, em que foram analisadas as narrativas memorísticas, desde a infância, de duas codas, o autor também faz uma reflexão acerca da posição desses pais e dessas mães surdos/as em relação à frequente demanda de mediação entre a Libras e a cultura ouvinte, imposta à filha mais velha desde tenra idade. Ele concluiu que também os pais e mães surdos/as vivenciam sentimentos tensos e de autoimputação de responsabilidade, e até arrependimento, por terem atribuído à filha essa incumbência.

Os pais reconhecem a exposição que a primeira filha teve em mediar conversas, palestras, compras em lojas, etc., da língua de sinais para Língua Portuguesa e vice-versa. Segundo a mãe, havia um exagero em depender da filha mais velha para fazer essas interpretações entre ouvintes e os pais surdos. (Santos Filho, 2020, p. 153)

Em contrapartida, salienta-se também, nessa pesquisa de tese, que a imputação à filha da função de mediadora/intérprete dos pai e mãe, desde tenra idade, pode ter ocorrido pela carência e falta total de profissionais Tlsp nos diversos contextos sociais necessários ao exercício cidadão dos pais dentro de seus cotidianos (Santos Filho, 2020). Isso pode causar algumas reações de afastamento e recusa (das/dos codas), além de reconsideração dos pais pelo passado, de acordo com Santos Filho (2020).

O uso da língua de sinais para essa família é mais frequente, e, quando necessário, na ausência de um profissional tradutor-intérprete de Libras, a mediação da comunicação entre os pais e os ouvintes é realizada pela filha mais velha. [...] Essa questão também é relatada por Oliveira (2014), que apontou para o fato de que, caso houvesse ausência de profissionais tradutores-intérpretes de Libras ou amigos que mediassem a comunicação, tal situação seria gerida pelos filhos ouvintes. [...]

Ao rememorar a atitude de Júlia em sua fase de rejeição, a mãe alegou que esse estado de sofrimento teve relação com o trabalho exaustivo que é fazer o papel de um profissional tradutor-intérprete. (p. 153)

O encaminhamento da trajetória de vida, na maior parte das vezes, leva as pessoas codas a enveredarem mais para o mundo ouvinte, deslocando-se da comunidade surda, por um período curto ou até durante a vida. Claro que isso se dá pela influência da cultura ouvinte, circundante a essas pessoas, que se faz de forma majoritária (Quadros, 2017). No entanto, análises de várias/os autoras/es, codas em sua maioria (Preston, 1994; Quadros e Masutti, 2007), asseguram que, para algumas/alguns codas, o mundo das pessoas surdas seria a zona de conforto (*safe house*) onde se sentem seguros, por questões de intimidade com esta comunidade, como pertencimento, situando-se entre ouvintes e surdos, no terceiro espaço (Quadros, 2017).

Libras é o reencontro e o conforto de uma segurança de volta à casa paterna, a “safe house”; o português, em contrapartida, é a língua do colonizador, a necessidade da zona fronteira de contato, que impõe espaços de negociação, e a revisão permanente do encontro com o outro ouvinte, que faz parte também do ser coda. Então, faz-se necessário estar na zona de contato, nas fronteiras, nas margens que se constroem nas linhas de diferença. (Quadros e Masutti, 2007, p. 263).

Assim, ao pensarmos em como as/os falantes e sinalizantes de herança dariam seguimento a sua vida em relação à presença e constante dedicação à mediação comunicacional de seus pais/mães e os ouvintes, recorreremos aos estudos de Quadros (2017) para refletirmos acerca dessa questão. Nessa obra, a pesquisadora apresenta relatos de histórias de vida de codas brasileiras/os adultas/os e idosas que narram suas experiências e relações pessoais a partir de sua realidade de coda.

Ao se referirem sobre esse aspecto da “função” de mediação ao longo da vida, quase todas e todos pontuam, de forma positiva, não somente o aspecto comunicacional, mas também a necessidade de mediar tensões e conflitos que perpassam a condição dos pais e mães dentro de uma sociedade fonocêntrica. Ela usa o termo “advocacia” para explicar essa postura adotada naturalmente.

A questão de assumir a tarefa de intérprete para os pais não configurou como algo pesado nos codas entrevistados. Pelo contrário, a interpretação normalmente era entendida como algo importante e mais abrangente do que a função da interpretação que estava sendo feita pelos codas. Dava a eles o poder de mediar a dinâmica cultural e linguística instituída e da qual eles fazem parte.

[...] Nesse sentido, os codas rompem barreiras sociais, culturais e linguísticas e sentem-se bem com isso. [...] Para além da tarefa de “intérprete”, os codas parecem assumir uma postura de “advocacia” inspirada pela atitude de tomar conta de seus pais. [...] Esses cuidados e a advocacia pesam na vida de alguns codas. [...] Toma a forma de “missão”, no sentido de buscar formas e transformar a sociedade para compreender melhor os surdos. (Quadros, 2017, p. 224)

Logo, ao assumir os cuidados com os pais e mães, imbuídas/os pelo sentimento de defesa dos direitos de acesso à informação e de “reconhecimento de sua normalidade surda pelos outros ouvintes” (Quadros, 2017, p. 224), as/os filhas/os demonstram que internalizaram aspectos linguísticos e culturais que os levaram a identificar formas de preconceito. É isso que caracteriza o terceiro espaço (Quadros, 2017), como se fossem agentes da relação entre surdas/os e ouvintes, quase sempre desconfortável e complexo, como a autora afirma em relação ao entendimento mútuo dessas tensões.

As tensões existentes entre as línguas, as culturas e as identidades desaparecem nas zonas de contato. Os codas mantêm mais ou menos essas tensões e/ou as reinventam a partir do entendimento mútuo [...] Essas tensões fazem parte das relações que se estabelecem ao longo das vidas dos surdos e dos codas. [...] Todavia, as formas como os codas respondem a essas perguntas mudam também ao longo de sua vida. [...] Conforme o entendimento mútuo molda o terceiro espaço, os codas conseguem responder com mais tranquilidade a essas perguntas e a tantas outras que surgem. (p. 219)

Esse entendimento mútuo se faz relevante à medida em que se configura, nesse momento, o terceiro espaço, nessa compreensão da identidade híbrida da/do coda, não se estabelecendo o desconforto e a tensão na apropriação desses aspectos identitários que compõem essas pessoas bilíngues bimodais, como filhas/os, mas não somente, para além disso, como “pessoas”, cidadãs e cidadãos de direitos individuais também.

4.2 RELATOS DE PESQUISAS ATUAIS: EXPERIÊNCIAS DE CODAS

Grosjean (2008) afirma que a definição de ser bilíngue pode admitir várias acepções e que este utiliza suas duas línguas em diferentes usos sociais, de acordo com os objetivos e contextos, por isso este pesquisador ressalta que é pouco

frequente o bilíngue adquirir, nas duas línguas, a mesma fluência, quer dizer, é raro ser um bilíngue balanceado.

Adentrando esse campo, algumas pesquisas com codas vêm sendo realizadas mesmo que de forma ainda incipiente, haja vista o quantitativo encontrado nas buscas realizadas em repositórios de textos acadêmicos tais como Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Plataforma Scielo. Buscando pelas pesquisas mais atuais, dos últimos três anos, que tratam das questões identitárias, sociais e psicológicas das/dos codas, num interstício de 2023 a 2025, foram encontradas quatro pesquisas, no formato de três artigos e uma tese. Discorreremos acerca dessas pesquisas no intuito de compreender ainda mais aspectos das experiências de codas.

A pesquisa de Paula Xavier Scremin e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, intitulada “Das identidades às experiências: travessias no território surdo”, foi publicada no formato de artigo em 2023. As autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica analisando as marcas e traços dos modos de vida surda e ouvinte em cinco trabalhos de dissertações e teses com a temática codas. Foram problematizadas narrativas sobre identidades codas no sentido de desmitificar o paradigma da existência de somente um modelo padrão dessa identidade. Foi proposta pelas pesquisadoras uma matriz de experiência coda traduzindo os vários modos de se constituir falante e sinalizante de língua de herança, interligados pelas relações familiares, culturais, linguísticas e identitárias.

Essa pesquisa objetivou ampliar as possibilidades da/do coda ser o sujeito da experiência, pela identificação cultural que constitui a sua subjetividade na sua experiência, que é singular, pois assume a variabilidade de sua história de vida. Elas propuseram “pensar em uma possível identidade Coda, marcada por características comuns de grupo fortalecido como um coletivo” (Scremin e Lunardi-Lazzarin, 2023, p. 195). O relato da pesquisa é concluído com a afirmação de que,

[n]as análises, atentei para os modos de constituição das identidades Cotas a partir de marcas semelhantes, a fim de compreendê-las como uma matriz de experiência Coda, para, assim, problematizar a ideia de uma identidade pautada no essencialismo cultural e linguístico (Scremin e Lunardi-Lazzarin, 2023, p. 195).

Importante se faz pensar essa proposta no sentido de estabelecer que a

variabilidade de experiências das/dos filhos ouvintes de pais e mães surdos/as com a realidade do bilinguismo bimodal é essencial para a constituição de sua identidade e por isso não cabe resumi-la a um modelo padrão de identidade coda.

Um outro trabalho publicado também em 2023 é uma tese de autoria de uma das pesquisadoras do artigo anteriormente apresentado, fruto da pesquisa de Paula Xavier Scremin, e recebeu o título de “Marcas surdas de professores codas compartilhadas nas tramas da interculturalidade”. Esse estudo objetivou compreender como as experiências das pessoas codas, no lugar dessa fronteira linguística e cultural, contribuem para a constituição de suas subjetividades como docentes, através de análises de conversas e pesquisas produzidas e publicadas por outras/os codas.

Essa pesquisa trouxe à tona o fortalecimento de um movimento originado pela luta na conscientização do anticapacitismo e autonomia de vez e voz dada às pessoas com deficiência: “nada sobre nós, sem nós”¹⁶. A autora ressaltou a necessidade das/dos próprias/os codas narrando sobre si no sentido de se autoconhecerem e se autodefinirem, uma vez que o foco é o entendimento da constituição de suas identidades.

Seus resultados traduzem o que, de alguma forma, aqui tem sido abordado em diversos trechos nas seções e subseções anteriores: um coletivo atravessado pelas experiências surdas de seus pais e mães, com vivências únicas na construção de sua subjetivação, no caso da pesquisa em tela, mais especificamente, como isso reverbera nas “outras possibilidades da produção de uma docência permeada por potentes relações interculturais” (Scremin, 2023, p. 168). Assim, a pesquisadora coda, ao escrever sua tese, não questionou nenhum aspecto da existência coda, preferiu um outro caminho que,

Foi pensar o que nos faz ser Coda, no que escapa dessa identificação na vida cotidiana, no que atravessa para muito além da representação de uma identidade. Pensar nas subjetividades não é negar a identidade da sigla Coda, já representada como experiência bilíngue e bicultural, mas, usá-la como manobra inicial para abrir a peça de tecido e pensar em outros recortes, misturas e costuras. (2023, p. 167)

No movimento de pensar em outros modos de vida que constituem o ser

¹⁶ Expressão usada pela primeira vez no artigo “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: algumas reflexões sobre o movimento das pessoas com deficiência na África do Sul”, escrito por William Rowland, 1986.

coda, segundo a autora, não se deve engessar a construção identitária na realidade bilíngue bimodal exclusivamente, mas sim, nas diversas estruturas familiares de pais surdos e mães surdas e modos de vida, na experiência intercultural.

No escopo da pesquisa de estudos atuais também encontramos um trabalho em forma de artigo publicado em 2024, com o título “A língua de sinais como língua de uma geração coda: aprendimentos e literacia familiar”, tendo como autora a professora coda Lucyene Matos da Costa Vieira-Machado. Através da análise das narrativas de quatro codas adultas/os, visando entender a alfabetização da língua de sinais herdada e a literacia¹⁷ familiar destes, a pesquisadora observou que “pouca ou nenhuma atenção é dada à alfabetização em língua de sinais para as crianças Codas” (Vieira-Machado, 2024, p. 2).

Levando em consideração que os *aprendimentos* são as memórias infantis das pessoas codas, o estudo abordou questões direcionadas às várias formas da literacia nas LS no seio familiar, e em específico, da Libras, ou seja, buscou compreender as práticas de aprendizado dessa língua. Concluiu-se no estudo que a família surda, principalmente o pai e a mãe, tem uma participação bastante ativa no aprendizado da LS e, pela necessidade de alfabetização em LS para as crianças codas, é clara a importância de os currículos escolares de Libras considerarem e incluírem codas em seu planejamento educacional, para que ela não fique restrita ao ensino apenas como 2ª língua para as crianças surdas.

Essa premissa também foi explorada na seção 01, que analisa as políticas linguísticas da Libras, no sentido de também apontar para a dimensão educacional o aspecto da visibilização do grupo social de crianças e jovens ouvintes que têm uma experiência diferenciada com a Libras, consistindo em sua língua primária. No currículo dos cursos de formação de docentes de LP (Letras), não existe nenhuma menção ou planejamento educacional voltados para o trabalho pedagógico com a LP para estudantes codas, por exemplo, tampouco na formação de professoras e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como pesquisa mais recente sobre coda, encontrada na busca realizada nos repositórios de textos acadêmicos anteriormente descritos no início desta seção, encontramos o artigo que tem como título “Do monolinguismo ao multilinguismo de

¹⁷ Pelo PNA (2019, p. 23), essas práticas são facilmente incorporáveis ao cotidiano familiar e constituídas pelas conversas com a criança, narração de histórias, contato com livros ilustrados, modelagem da linguagem, desenvolvimento do vocabulário receptivo, expressivo, em situações diárias.

acolhimento”, dos pesquisadores Edilaine Buin e Gilvan Müller de Oliveira, publicado no decurso do ano de 2025. Não foi possível identificar se a autora é filha de pai e mãe surdo/a, bem como o autor, o que não implica em comprometimento da pesquisa e dos resultados, pois visa-se aqui o objeto da pesquisa para além da condição de sua autoria.

Esse estudo tem como foco colocar em discussão a necessidade de alteração nas políticas linguísticas, bem como nas práticas educacionais do ensino no Brasil em relação à diversidade linguística valorizando a condição multilíngue do país. No seu percurso metodológico, foram explorados relatos de estudantes de graduação que atuavam em um projeto de extensão universitária, numa escola pública, no Mato Grosso do Sul. Esses/Essas acadêmicos/as dos cursos de Letras e de Psicologia acompanhavam quatro crianças estudantes de diferentes línguas, na perspectiva do bi/multi/plurilinguismo¹⁸, por serem duas codas e duas imigrantes venezuelanas.

Nessa perspectiva, o pesquisador e a pesquisadora lançaram mão da ideia do Brasil como um país multilíngue, em contraposição à concepção do monolinguismo já ultrapassado, segundo essa pesquisa, pela realidade encontrada nos últimos anos, nas salas de aula espalhadas pelo país onde “é comum encontrar crianças e adolescentes de famílias em situação de refúgio, além de sujeitos surdos, CODAs e indígenas, uma multiplicidade que não costuma ser contemplada nas licenciaturas” (Buin e Oliveira, 2025, p. 4). Ademais, na condução da pesquisa tomou-se como ponto de conclusão,

a importância de ações nos cursos de graduação, em especial nas licenciaturas, para iniciativas como as relatadas aqui pelos acadêmicos, com traços ou teor etnográfico, para que, cientes de que a diversidade linguística formada por muitas línguas é parte da riqueza de um país, possamos contribuir para consolidar políticas linguísticas mais humanas e solidárias, que amparem a (re) construção de um país com vistas à modernidade, que tenha espaço de protagonismo para suas riquezas diversas. (Buin e Oliveira, 2025, p. 18)

Esse estudo propõe uma reflexão estimulando movimentos, sobretudo,

¹⁸ Segundo Buin e Oliveira (2025), o multilinguismo está relacionado à diversidade linguística de uma sociedade, ou seja, à coexistência de várias línguas em um determinado contexto; o plurilinguismo se refere à habilidade de se usar e compreender várias línguas, levando em consideração a relação entre elas

políticos que valorizem e fortaleçam os direitos das comunidades afetadas (imigrantes e codas) num viés inclusivo e solidário.

Enfim, as pesquisas mais atuais aqui apresentadas mantêm o entendimento dos aspectos descritos nas seções e subseções anteriores, ao discorrer sobre as políticas linguísticas nacionais acerca da Libras e do bilinguismo no país que se encontram defasadas, além da forma como as distintas comunidades (ouvintes e surdas) lidam com o bilinguismo bimodal das/dos filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda. O foco da apresentação dessas pesquisas esteve voltado para o entendimento das questões que compõem os aspectos identitários e sociais das/dos codas.

4.3 PRECONCEITOS ENFRENTADOS PELOS PAIS SURDOS E MÃES SURDAS OU PELAS/OS FILHAS/OS CODAS? CONFLITOS E DECISÕES

Refletir sobre o estigma que as LS carregam por pertencer a um grupo social que tem a diferença linguística marcada no corpo, nas expressões faciais, corporais, no movimento das mãos e de partes do corpo, é quase que uma relação lógica para o entendimento das diversas situações de desconforto, incômodo e de âmbito negativo vividas pelas/os falantes e sinalizantes de herança. Esses sentimentos e julgamentos originados na sociedade, predominantemente ouvinte, ressaltam ainda mais o pensamento hegemônico que ocasiona os olhares etnocêntricos, os comentários e indagações preconceituosas, as ações excludentes e as posturas desrespeituosas em relação às pessoas surdas e, conseqüentemente, sua língua e sua cultura.

Harrison e Watermeyer (2019), ao relatarem suas experiências como codas vivendo na África do Sul, expuseram situações em que a sociedade descreve as/os filhas/os ouvintes de pai surdo e/ou mãe surda como uma forma de compensar e apoiar essa família que possui um déficit que isola esse pai e/ou essa mãe do mundo. Esse julgamento está permeado de visão capacitista sobre pessoas surdas além de atribuir às/aos filhas/os das pessoas surdas o fardo de um dever emocional e de responsabilidades precoces para serem assumidas.

Recordando meus primeiros anos de infância na África do Sul, lembro-me de uma edição da revista Drum de setembro de 1983, que trazia a história de uma menina e seus pais surdos, sob o título "um

pouco de felicidade em um mundo silencioso". A história retrata a menina como uma "bola saltitante de felicidade", acompanhada de comentários que aludem ao fato de que, embora os pais vivam em um "mundo de silêncio", são "compensados" pelo nascimento de sua filha "perfeitamente normal". Sinto que, quando eu era criança, as pessoas tinham a mesma opinião sobre mim, em um cenário em que um CODA frequentemente assume o papel de intérprete de língua de sinais desde cedo. (Harrison e Watermeyer, 2019, p. 3).

Marcas culturais da comunidade surda são invisibilizadas, ou mesmo que vistas, soam de forma negativa, e dentro dessa invisibilidade se encontram as/os filhas/os ouvintes que possuem a LS como fator de composição de sua história. Essas/Esses, desde tenra idade, também acabam vivenciando e lidando com esse estigma e preconceito de valor negativo relacionado às pessoas surdas, pois, conforme a estudiosa, Ronice de Quadros (2017), fundamenta em sua obra recente, “a cultura dominante vê a surdez como algo ruim. As crianças codas vivem essa concepção a partir dos próprios familiares, [...] que atribuem à surdez um valor menor e manifestam suas frustrações e seus desejos de que eles pudessem ouvir” (Quadros, 2017, p. 68).

Um componente a mais na especificidade do ser bilíngue bimodal é o convívio com o olhar etnocêntrico das pessoas ouvintes, permeado de demérito e estranheza, em relação ao uso da língua de sinais. Quadros (2017, p. 69) assevera que “os olhares marcados com estigma, estereotipados e preconceituosos fazem parte da constituição dos codas. Eles aprendem a lidar com isso [...]”

A criança coda frequentemente vivencia situações em que chama a atenção das/dos ouvintes como um ser tão pequeno e que poderia estar experimentando as brincadeiras infantis, igualmente às crianças ouvintes de sua faixa etária. No entanto, muitas vezes está assumindo o papel de responsável pela comunicação e entendimento de tudo que circunda o cotidiano de seu pai e/ou sua mãe (Roldão e Cavalcanti, 2013) e, estabelecido preponderantemente pela língua falada e cultura ouvinte. Como forma de conciliar tudo isso, Quadros (2017, p. 218) pondera que,

[o]s codas, por ocuparem esse terceiro espaço, às vezes, são vistos como aqueles que conseguem transitar e que estão no interstício e, por isso, acredita-se que possam mais do que realmente poderiam. Esses codas continuam sendo crianças, continuam sendo filhos, continuam sendo pessoas, e os pais e as outras pessoas precisam estar atentos a isso. Nos relatos dos codas, aparecem mais ou menos esse sentimento de sobrecarga, de demandas não condizentes com demandas típicas de uma criança. O terceiro

espaço autoriza esses codas a transitar entre os espaços, mas isso precisa acontecer com suporte dos pais e dos demais adultos.

Daí a importância da pessoa coda se perceber e entender claramente o seu lugar nesse terceiro espaço formado entre as zonas de contato. Nem sempre é um espaço de conforto, pois essa função de mediadoras/es da comunicação e das duas culturas pode se configurar em um papel complexo, de entendimento mútuo (Pratt, 1999; 2000), na medida em que estar nesse terceiro espaço é compreender que “acontece e caracteriza a vida desses sinalizantes de herança, constituindo-os como codas, ou seja, aqueles que têm a experiência surda, a experiência ouvinte e a experiência no terceiro lugar, entrelugares, nas zonas de contato” (Quadros, 2017, p. 219).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nosso estudo apresenta o seguinte percurso metodológico para a discussão sobre questões imbricadas no lugar de fronteira entre surda/o e ouvinte em que a/coda se instala.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Esse estudo se traduz como uma pesquisa de abordagem qualitativa na medida em que favorece a aproximação com a subjetividade da/do participante, viabilizando desvelar, dessa maneira, ou ainda, aproximar seus sentidos e significados, concomitantemente, estabelecendo articulações com as bases teóricas (Assis *et al.*, 2018).

Nessa abordagem, os objetos de análise se constroem no campo das relações sociais, logo são geridos “por determinantes históricos, ideológicos, culturais, econômicos, políticos e sociais” (Assis *et al.*, 2018, p. 30). Ademais, articulam participante e objeto do conhecimento e são guiados pela análise, reflexão, criticidade contínua, além de se depreender “o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (Minayo, 2007, p. 24).

Partindo dessa premissa, foram organizados dois momentos nas atividades de pesquisa:

1. o primeiro momento do nosso estudo, inicialmente, foi de caráter bibliográfico;
2. e o segundo, caracterizou-se como uma pesquisa de campo através de entrevistas com um grupo de codas.

A pesquisa bibliográfica exigiu uma revisão de literatura sobre as discussões teóricas que embasam e denotam nossa proposição de investigação. Assim, realizamos a revisão bibliográfica dos seguintes temas: Políticas públicas e linguísticas; Políticas linguísticas em relação à Libras; Língua(s) de herança; Educação bilíngue bimodal; Aquisição de linguagem na perspectiva sociointeracionista; Aquisição de linguagem bilíngue bimodal; Zonas de contato; Conflitos e decisões na vivência de codas.

Essa imersão bibliográfica correspondeu a um levantamento do que já fora escrito sobre os temas, destacando as/os autoras/es que têm contribuído com mais

pesquisas acerca dessas temáticas. Nesse acervo pesquisado enfatizamos os trabalhos interligados com as questões da área educacional, linguística e social.

5.2 LOCAL DA PESQUISA

Encontramos dificuldades em selecionar as/os participantes da pesquisa em nossas proximidades físicas, até mesmo em nível estadual: Alagoas e Pernambuco, uma vez que a maior parte das/dos codas vivenciam situações de compartilhamento da Libras como língua de herança mais isoladas entre si. Essas raízes surdas e suas questões socioculturais são muito próprias desse grupo social o que acarreta a formação de pequenos grupos espalhados pelos diversos estados brasileiros.

Percebemos que, no Brasil, especificamente na região Nordeste, não há conhecimento de um contingente numeroso de codas que se relacionem numa proximidade física suficiente para realizar a pesquisa localmente. Em razão dessa particularidade, essa pesquisa não teve um local específico para acontecer. Foi realizada através do auxílio tecnológico remoto, por contatos por email e telefônicos, propiciados por indicação de algumas pessoas codas que se correspondiam e mantinham uma relação à distância geograficamente, porém, com muita sintonia e trocas compartilhadas.

Devido ao distanciamento geográfico/físico e alcance, dentro da extensão do território brasileiro, de locais de origem das/dos participantes da pesquisa (adiante explicitado o percurso seletivo pelo qual passou a identificação dessas/desses participantes), foram usados recursos tecnológicos. Utilizou-se o aplicativo de mensagens instantâneas (whatsapp) e plataforma de encontro remoto síncrono (Google Meet) com as/os codas selecionadas/os, oriundas/os de sete estados brasileiros, a saber: Pernambuco, Alagoas, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás.

5.3 PARTICIPANTES

As/Os participantes da pesquisa assumem ampla relevância para o estudo na medida em que, a vivência e a experiência de cada entrevistada/o é singular, ímpar, e, nesse sentido, depreender as referências culturais registradas nas respostas dadas permite expandir a percepção do universo de surdas/os e ouvintes

em zonas de contato.

Desenvolvemos o estudo a partir de entrevistas semiestruturadas com 10 filhas/os adultas/os ouvintes de pai surdo e mãe surda, que se incluíam nos seguintes critérios de inclusão:

- (i) possuem pai surdo e mãe surda;
- (ii) são mulheres e homens bilíngues;
- (iii) têm acima de 18 anos de idade

A partir desses critérios buscou-se estabelecer um universo de experiências que dialogam com dois sistemas de referência, o da afirmação da diferença e o de mediador/a, sendo uma vivência única para esse grupo de pessoas.

A definição de quais seriam as pessoas que constituiriam essas/esses participantes da pesquisa deu-se através do contato por email, telefone e whatsapp. Pela dificuldade de encontrar um contingente de pessoas codas nas proximidades físicas do local da pesquisa (estados de Alagoas e Pernambuco), foi necessário buscar, num grupo de troca de mensagens instantâneas (whatsapp) intitulado “Coda Brasil”, que detém um quantitativo próximo de 200 codas, possíveis participantes da pesquisa. Tivemos acesso a essas pessoas de forma remota e, a partir de um formulário online proposto nesse grupo, solicitamos o preenchimento de forma voluntária descrevendo a pesquisa e seus objetivos.

O primeiro contato, no grupo de whatsapp, estabeleceu a opção pela participação de forma voluntária para cada uma/um das/dos contatados. A partir do preenchimento voluntário, foram selecionadas as 10 pessoas conforme o atendimento aos critérios estabelecidos previamente.

É importante ressaltar que essas dez pessoas se voluntariaram para participar do estudo tomando ciência, previamente, de que a pesquisa seria feita a partir das narrativas memorísticas desde a infância de cada uma/um. Essa informação já constava no formulário proposto para preenchimento.

Cada participante foi identificada/o com a inicial maiúscula C (de coda) associada ao numeral cardinal de 1 a 10 que foi a quantidade de pessoas previstas para participar da pesquisa.

Apresentamos o quadro com a listagem com as informações acerca dos dados que distinguem as/os participantes voluntárias/os do estudo, no intuito de descrever as informações possíveis para a análise contextual e social nos resultados dessa pesquisa. Não há identificação dos nomes das/dos participantes.

QUADRO 1 – Dados das/dos participantes codas entrevistadas/os

Sujeito	Local de origem	Sexo	Idade	Formação/Escolaridade	Profissão
C1	Itapiranga – SC	F	19 anos	Graduação - cursando	Estudante
C2	São Paulo – SP	Transmasculino	26 anos	Especialização	TILSP
C3	Recife - PE	F	32 anos	Mestrado	Professora e TILSP
C4	Rio de Janeiro – RJ	F	61 anos	Mestrado	TILSP
C5	Uberlândia – MG	M	26 anos	Mestrado - cursando	TILSP e Professor
C6	Belo Horizonte – MG	F	56 anos	Doutorado	TILSP e Professora
C7	Tupã – SP	F	47 anos	Especialização - cursando	TILSP
C8	Rio Verde – GO	F	26 anos	Graduação incompleta	TILSP
C9	Arapiraca – AL	M	53 anos	Especialização	Professor de dança
C10	São Paulo – SP	F	35 anos	Especialização	Professora EF/Anos Iniciais

Fonte: (Elaboração da pesquisadora, 2024).

Ressaltamos a boa formação do grupo, destacando duas codas que possuem mestrado e uma possui doutorado. A maioria possui mais de 30 anos, sendo a mais velha com 61 anos e apenas uma com 19 anos. Em relação à origem local, a maioria é de São Paulo (03), seguidas do Rio de Janeiro (02), Minas Gerais (02) e as demais com 01 representante apenas, como Santa Catarina, Pernambuco, Alagoas e Goiás.

5.4 INSTRUMENTO

A aplicação da técnica da entrevista é encarada como atividade metodológica essencial para averiguar e investigar a concepção das/dos

participantes e entender a experiência do outro. O propósito de utilizar a entrevista na pesquisa parte do pressuposto de que,

possibilitam ter um contato com a realidade vivida pelos atores sociais [...] possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social [...], é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano (Gil, 2008, p. 110).

A técnica de entrevista demanda a compreensão de pressupostos para sua realização, os quais não adotados comprometerá o alcance dos objetivos pretendidos na pesquisa. Ao escolher a entrevista, tem que se ter claro que esta é uma prática em que se interage e mantém um “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação e é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos de pesquisa” (Gil, 2008, p. 109).

Além disso, afirma o autor, que “a utilização da entrevista em profundidade pode revelar uma série de elementos da vida social que seriam inacessíveis por meio da utilização de outras técnicas de pesquisa” (Gil, 2008, p. 57)

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que consistem em entrevistas por pautas, com um grau de estruturação razoável, na medida em que a entrevistadora segue e explora um rol de pontos de interesse no decurso da entrevista.

Esses pontos relacionais ao tema seguem uma ordem e devem expressar uma certa relação entre si. Nesse tipo de entrevista, há poucas perguntas diretas, a fim de que a/o entrevistada/o sinta-se à vontade para falar livremente, no viés de sentido das pautas ali colocadas (Gil, 2008).

O instrumento de realização das entrevistas foi organizado através de questões num roteiro de perguntas escritas, reproduzidas igualmente para cada entrevistada/o. Esse instrumento se caracteriza também como um roteiro de 10 a 12 ideias relacionadas a este tema para orientar os tópicos com mais flexibilidade.

Realizamos entrevistas na modalidade remota, através do *Google meet*, de forma individual, com o preenchimento do TCLE e autorização de gravação, com prévio agendamento. Essa gravação se fez necessária para posterior transcrição das falas na perspectiva de viabilizar as leituras, releituras, análises, comparações e aprofundamentos desse material coletado.

A entrevista semiestruturada utilizada nesta pesquisa está embasada nas relações das línguas, no que se refere:

- (i) ao processo de aquisição do par linguístico Libras-Português;
- (ii) à relação familiar com o uso da Libras e da Língua Portuguesa;
- (iii) ao sentimento em relação ao bilinguismo/biculturalismo;
- (iv) a se sentir bilíngue e/ou “entre” o bilinguismo e o monolinguismo.

5.5 COMITÊ DE ÉTICA

Para uma validação do estudo, bem como, para assegurar que a pesquisa fosse conduzida pelos princípios éticos e garantidos os direitos das/dos participantes, submetemos o trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa/CEP/Plataforma Brasil, ainda na fase das leituras e início da pesquisa bibliográfica.

Partimos da premissa de que essa ação, nessa fase inicial da pesquisa, seria necessária e contribuiria para o desenvolvimento da ciência de forma ética, segura e coerente.

Após a submissão com todos os procedimentos adotados e documentação conferida e anexada, deu-se a Aprovação desse Comitê através do Parecer Consubstanciado do CEP através do número 6.206.829, datado de 28/07/2023.

5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA

A opção de quantificar esse grupo em 10 pessoas se deu pela necessidade de obter uma diversidade de experiências e narrativas envolvendo as questões interrelacionadas com fatores que interferem no desenvolvimento linguístico, afetivo-emocional, educacional e social, situado nesse lugar de fronteira, das experiências cotidianas marcadas pelo ser “entre”.

Destarte, o que pretendemos é “lançar um olhar para as fronteiras entre os universos surdos e ouvintes a partir das experiências de bilinguismo dos codas” (Quadros; Masutti, 2007, p. 246). Nessa perspectiva, deu-se a escolha de uma técnica para a coleta de informações com atores e participantes envolvidos na realidade e na ação pesquisada.

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi a entrevista

semiestruturada. Após essa fase de seleção das 10 pessoas entrevistadas, cada uma delas foi contactada através de telefone e email no sentido de agendar e realizar a entrevista em dia e horário convenientes a cada uma delas.

Por se tratar de um momento de encontro remoto, usando a tecnologia, alguns aspectos também deveriam ser levados em conta, para esse agendamento, como o nível de conexão com a rede de internet, a privacidade e o ruído em torno da entrevistadora e da pessoa entrevistada.

Nessa perspectiva de encontro *on-line*, realizado de forma remota através do aplicativo *Google meet*, foi disponibilizado, via *email*, o link para cada entrevistada/o no dia anterior à realização da entrevista e reenviado no dia, através do aplicativo de mensagens instantâneas, *whatsapp*, para assegurar-se de que o momento iria ser concretizado. Algumas participantes solicitaram adiamento em decorrência de choque de agendas ou imprevistos ocorridos horas antes do início definido da entrevista, o que não incorreu em prejuízo para a realização da entrevista, sendo possível, nesses casos, reagendar o momento para outro dia e horário.

A realização de cada entrevista efetivou-se seguindo esse passo-a-passo:

1. Saudação, agradecimento pelo aceite e reapresentação da entrevistadora;
2. Confirmação da autorização da gravação da entrevista em áudio e vídeo;
3. Leitura do TCLE e do Termo de autorização de divulgação de imagem e depoimento com as devidas explicações, procurando minimizar as dúvidas que por acaso ainda existiam.
4. Informação do envio por email para a assinatura dos termos lidos;
5. Início da entrevista, através da leitura de cada pergunta com cada resposta sequenciada;
6. Conclusão da entrevista com os agradecimentos.

Apresentamos, no quadro a seguir, a organização das entrevistas e os dados de realização desses momentos de forma remota. Nesse quadro encontra-se detalhado o tempo de duração de cada momento com cada participante da pesquisa, incluindo-se nesse período informado desde a saudação inicial, a leitura dos termos até o fechamento de cada entrevista, com o anúncio da sua conclusão.

QUADRO 2 – Dados das entrevistas semiestruturadas com codas

IDENTIFICAÇÃO CODA	DIA E HORÁRIO ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
C1	30/04/2024, tarde	52min
C2	03/05/2024, noite	1h29min
C3	04/05/2024, manhã	1h28min
C4	06/05/2024, noite	3h
C5	07/05/2024, tarde	1h12min
C6	07/05/2024, noite	1h37min
C7	17/07/2024, manhã	1h29min
C8	14/09/2024, tarde	1h27min
C9	20/01/2025, noite	1h22min
C10	21/01/2025, noite	1h08min

Fonte: (Elaboração da pesquisadora, 2024).

5.6.1 Constituição do corpus

O *corpus* da pesquisa foi constituído: i) por 10 textos produzidos por meio de ferramenta que usa inteligência artificial nas transcrições dos áudios das entrevistas para o português escrito, realizadas de forma remota, pelo *Google meet*, possibilitando leituras, análises e aprofundamentos desse material coletado; ii) pelas gravações com imagens e áudios das 10 entrevistas com codas brasileiras/os, de diversas regiões e estados do país, homens e mulheres, com idade acima de 18 anos, filhos e filhas de pai surdo e mãe surda, abordando as narrativas memorísticas da infância e da adolescência relacionadas à aquisição, desenvolvimento e fluência, ou não, nas duas línguas: Libras e Língua Portuguesa.

Vale salientar que todo o *corpus* desta pesquisa se originou a partir, primordialmente, das falas das/dos participantes codas entrevistadas/os, convidadas/os, partícipes de forma voluntária, que produziram sentidos e análises diversas, como condição essencial para a pesquisa. O período dessa coleta transcorreu durante 09 (nove) meses: de abril de 2024 a janeiro de 2025, com participantes codas dos estados de Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Minas Gerais,

Alagoas, Pernambuco e Santa Catarina.

5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Baseando-nos em Bardin (2016), através da análise categorial temática, seguindo as etapas da análise do conteúdo que efetivam “a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (Minayo, 2007, p. 94), optamos em realizar a análise do material coletado através de uma organização em categorias. As etapas da análise através da construção dessas categorias convergem e vão ao encontro do procedimento metodológico da categorização do conteúdo a ser analisado (Minayo, 2007; Bardin, 2016).

Foram desenvolvidas as seguintes etapas da análise categorial temática:

- i) Pré-análise: fase da organização e preparo do material coletado para operacionalizar a análise propriamente dita, além de fazer a sistematização das ideias iniciais, muito embora, “seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’”, conforme a autora afirma (Bardin, 2016, p.126). Trabalha-se com os dados não estruturados, chamados de metadados¹⁹, para organizar o que vai explorar no material. Desdobra-se em algumas atividades, tais como: leitura “flutuante” (primeiras percepções e impressões das informações coletadas), escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referência dos índices e elaboração dos indicadores e preparação do material;
- ii) Exploração do material: etapa da efetivação das decisões tomadas na pré-análise e se subdivide em Codificação, que é a criação de códigos a partir das respostas que se relacionam com os temas da pesquisa e enumeração através da frequência dos termos, ou seja, fazer recortes criando códigos que se relacionam diretamente com os temas da pesquisa; e Categorização, que consiste no estabelecimento das categorias de análise pelo critério semântico, na prática, agrupam-se os códigos criados em temas/categorias pela frequência de ocorrência, ou não, identificando

¹⁹ Termo recorrente no contexto tecnológico, significa “dados sobre dados” e se configuram em saber a origem, a data, a autoria, a intensidade ou o tamanho, enfim, as informações extras inerentes ao dado analisado.

padrões e relacionando ao objeto de pesquisa. (Bardin, 2016);

iii) Tratamento e interpretação dos resultados – fase do tratamento dos resultados obtidos organizados em painéis, gráficos, quadro de resultados, condensando as informações a partir de inferências e interpretações “a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p. 131) .

Para maiores esclarecimentos, podemos afirmar de acordo com Minayo (2003), que categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Elas representam o agrupamento de elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. As primeiras são constituídas de conceitos mais gerais e mais abstratos, enquanto as outras, mais específicas e concretas, são elaboradas a partir da coleta de dados.

Com essa organização em categorias foi possível analisar o material textual coletado de forma mais consistente, permitindo verificar os aspectos subjetivos, além dos contextuais e aprofundando as condições históricas, extrapolando o que se tem de mais aparente e visível.

Nessa etapa de organização, a análise se distancia do empírico e envereda substancialmente no processo interpretativo, embora essa seja a vertente explorada desde o início da ação, pois toda a entrevista ocorre num processo construtivo e interpretativo, desde a sua origem.

Podemos defini-los pelas questões mais preocupantes apontadas pelas/pelos entrevistadas/os, bem como dúvidas e contradições percebidas de um determinado tema. Destarte, partindo da categorização constituída, após manifestarem e consolidarem a essência dos conteúdos expressos pelas/pelos participantes, seguiu-se a análise e discussão dos dados, informações e narrativas apresentadas, levando-se em conta que durante todo o processo a subjetividade da pesquisadora se fez presente.

Importante salientar que houve a pretensão de realizar as entrevistas e consequentes gravações através do *Google meet*, que é uma plataforma de videoconferências *online* do *Google*, extensivamente utilizada nos últimos anos, devido à necessidade de realização de atividades remotas nas mais diversas áreas e setores da sociedade, pelo distanciamento social, originalmente, provocado pela

pandemia de Covid-19.

Além disso, as transcrições para o português escrito foram feitas por um *software*, amplamente divulgado na rede e utilizado como uma plataforma que usa inteligência artificial para transcrever áudios em português do Brasil. Esse recurso possibilita a tradução literal dos áudios, bastando para isso realizar o cadastro na plataforma e iniciar a transferência de arquivos, também conhecido como *upload* de arquivos, de áudios de duração variada, e, por alguns minutos, essa transcrição é realizada na “nuvem” de computação (inteligência artificial), com a apresentação em seguida do texto transcrito em português, ou na língua selecionada anteriormente.

Com base nesse contexto, a análise e discussão das informações e narrativas, apresentadas nas entrevistas pelas/pelos participantes da pesquisa foram articuladas com teóricos dos campos da Educação, da Psicologia e das Ciências Sociais, bem como, com as concepções de pesquisadoras/es codas, apresentando transcrições de trechos das respostas para ratificar, relacionar ou convergir (ou não) com a fundamentação teórica.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Discorremos a seguir acerca da análise dos dados coletados, ressaltando que o conjunto de respostas obtidas como *corpus* dessa pesquisa constitui um vasto material de substrato denso, o que legitima uma leitura de propósito sintagmático concomitante à leitura paradigmática, conforme preconiza Bardin (2016) ao retratar a análise do material obtido nas entrevistas:

Em primeiro lugar é preciso ‘ler’. Mas não basta ler e compreender ‘normalmente’. [...] A leitura é ‘sintagmática’ (segue o encadeamento, único e realizado numa entrevista, de um pensamento que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e sequências) e, ao mesmo tempo, ‘paradigmática’ (tem em mente o universo dos possíveis: isto não foi dito, mas podia tê-lo sido, ou foi efetivamente dito noutra entrevista. (p. 98)

As categorias orientam como “agrupar os elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”, segundo Minayo (2002, p.70). Nesse sentido, organizamos os fundamentos centrais, via de regra, mais gerais e abstratos. Ademais, no caso das categorias formuladas a partir da coleta de dados, estas são mais específicas e concretas. Foi feita uma compilação dessas ideias no propósito de sintetizarmos o que chamamos de critérios centrais, numa correlação entre a problematização, o escopo e seus propósitos.

QUADRO 3 – Categorias gerais

01	Construção identitária e maturidade adquirida por dois universos linguísticos .
02	Zonas fronteiriças de contato e aquisição bilíngue bimodal (Libras/Português).
03	Tradução/interpretação, papel principal de todas as pessoas codas brasileiras.
04	Leis brasileiras invisibilizam/visibilizam a identidade das pessoas codas.

Fonte: Pesquisadora (2025)

Retratamos assim, aspectos que se fazem necessários e compreensíveis a partir dos objetivos propostos desse estudo, que priorizam a aquisição de linguagem

de bilíngues bimodais em diversos contextos e situações, aspectos estes referenciados pelos teóricos que embasam essa análise. Ratificamos a estrutura de apresentação desses dados coletados através de categorização, fundamentada na análise de conteúdo temática de Bardin (2016), a partir das respostas às perguntas, e com formato de identificação dos participantes, com a inicial “C”, seguida da numeração cardinal que traduz a ordem cronológica da realização das entrevistas semiestruturadas.

QUADRO 4 – Formas de interação das/dos entrevistadas/os em relação às duas línguas (LS/LP)

CATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS CODAS	TOTAL
Comunicação predominante em Libras	C2, C3	02
Comunicação predominante em Língua Portuguesa	C1, C9, C10	03
Comunicação nas duas línguas	C4, C5, C6, C7, C8	05

Fonte: Pesquisadora (2025)

Analisando as respostas dadas em relação à comunicação, ou não, nas duas línguas, chegamos ao entendimento de que a variabilidade de experiências com tais línguas e os aspectos subjetivos que permeiam essa realidade dão conta de justificar essa diversidade de domínio linguístico apresentada no quadro acima.

Grosjean (2008), citado no capítulo 3, afirma que não é necessário possuir a mesma fluência nas línguas, pois há casos em que uma língua é muito mais representativa do que a outra pelos usos e contextos sociais em que é utilizada (Grosjean, 1994). É o que parece explicar a afirmação dessas duas pessoas codas (C2 e C3) ao declararem que se comunicam preponderantemente em Libras, conforme relato abaixo de C2.

“A maioria dos meus amigos são surdos. Eu tenho só três amigas da comunidade ouvinte. O resto são todos da comunidade surda. Ou são intérpretes, ou são codas, ou são surdos. Eu prefiro estar mais envolvida com a comunidade surda do que com a comunidade ouvinte. [...] Eu ainda tenho alguns colegas, algumas amizades, mas eu tenho mais afinidade com amigos da comunidade surda, com quem eu saio mais, com quem eu tô junto.” (C2)

Esse relato se faz relevante ao relacioná-lo também aos estudos que consideram o convívio com a comunidade surda como elemento fundamental para um maior domínio em LS, conforme apontado no terceiro capítulo, em que também Quadros (2017) afirma que “[a]s vivências nas associações de surdos e nos espaços compartilhados com surdos, [...], se integram às identidades desses filhos de surdos”. A fala acima, da coda C2, quando ressalta que *“tenho mais afinidade com amigos da comunidade surda”* se coaduna com as ideias de Grosjean (1994) e Quadros (2017), no aspecto da maior frequência de uso e maior presença no cotidiano.

Na próxima categoria desse quadro 4, nessa mesma perspectiva de Grosjean (1994), quando afirma que “os bilíngües raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas”, descrita no capítulo 3, as três pessoas codas (C1, C9 e C10) que asseguram utilizar uma comunicação com a prevalência da LP ratificam essa afirmação.

No entanto, seguindo a premissa de Grosjean (1994), por se adquirir uma maior ou menor fluência pelo uso, observa-se que essas três pessoas codas são as que não têm uma relação profissional direta com a comunidade surda, pois uma é estudante e as outras duas pessoas são docentes, ministrantes de disciplinas que não tratam da Libras (informações obtidas a partir do quadro 1, no capítulo anterior), incidindo assim na possibilidade de ter uma vivência maior no mundo ouvinte, e portanto, uma utilização menor da Libras no cotidiano delas.

Além disso, o participante C9 e a participante C10 são codas com pais falecidos, o que se assemelha com a perspectiva de um uso talvez mais escasso da Libras, convergindo com a vertente relatada abaixo, pela C1, quando descreve a sua pouca prática (utilização) da LS com pessoas surdas.

“Eu uso menos ela (Libras) porque eu entendo menos. Tipo assim, é como eu disse. Eu uso mais (Português)..... Talvez eu entenderia um pouquinho em algumas coisas. Eu não entenderia... Tipo assim, eu tenho um primo que é adotado. Ele é surdo também. E ele fala Libras, Libras. Às vezes eu não entendo ele. Às vezes eu tenho mais dificuldade em Libras. Eu acho que é a falta... Eu acho que é mais a falta de prática mesmo. De não ter tido tanta essa prática com a Língua de Sinais Brasileira.”

Essas três pessoas codas que se identificam com um domínio

comunicacional maior em LP do que em Libras são intitulados na sua condição como “bilíngues desbalanceados”, conforme apresentado por Quadros (2017), no capítulo 3, tendo ainda em alguns estudos outras terminologias que os identificam, como semifalantes (Dorian, 1981) e bilinguismo assimétrico (Benmamoun, Montrul e Polinsky, 2010). Essa variação de fluência em uma ou outra língua, dentro do bilinguismo, é um processo bastante comum segundo a teoria de Grosjean (1994) entre outros, apresentados no terceiro capítulo.

Isso pode ser evidenciado na minha própria condição de bilíngue, por me encontrar nesse grupo com o bilinguismo desbalanceado, considerando-me uma bilíngue assimétrica com a predominância comunicacional e interações pessoais e profissionais na língua falada, o português. Credito essa minha identificação atual de bilíngue desbalanceada aos dois fatores que também fazem parte da realidade desse grupo entrevistado: ter pai e mãe já falecidos e contato muito esporádico com a comunidade surda.

Na categoria seguinte, encontramos a maior parte das/dos codas pesquisadas/os, cerca de cinco participantes (C4, C5, C6, C7 e C8), identificando-se com uma comunicação com domínio nas duas línguas, caracterizando-se, assim, como bilíngues bimodais balanceados (Quadros, 2017), de acordo com o que fora apresentado no terceiro capítulo e suas seções. São o que a autora chama também de falantes e sinalizantes nativos, simultâneos, de acordo com o registrado nas subseções do capítulo 3.

Existe o fato de todas essas cinco pessoas terem uma vivência profissional ligada à cultura surda, são especificamente Tilsp e/ou docentes de surdas/os ou de Libras, o que se enquadra nos estudos de Quadros (2017), Hadjikakou *et al.* (2007), Silva (2019) e Souza (2014), citados no segundo capítulo, na perspectiva de que há uma tendência de falantes e sinalizantes de herança enveredarem profissionalmente na área da surdez pelas demandas sociais e congruência com as suas habilidades, segundo essas/esses pesquisadoras/es e exposto no segundo e terceiro capítulos. Porém essa tendência parece não se encerrar numa somente “atração” pelos aspectos da cultura surda, mas, provavelmente, enseja na imersão na língua dessa comunidade surda e nos usos sociais intensos que se faz dela, o que ratifica os estudos de Grosjean (1994) em relação ao domínio linguístico pela alta frequência de uso no cotidiano dessas pessoas ouvintes bilíngues.

Mas poderíamos então refletir acerca da afirmação dessas cinco pessoas

codas que também se vêem com fluência na LP e relacionar, possivelmente, essa identificação com o entendimento dessas pessoas de que elas ocupam um terceiro espaço (Quadros, 2017), na sua identificação com as duas línguas e consequentemente com as duas culturas, conforme apresentado no segundo e terceiro capítulos.

Essas pessoas podem conseguir, através do entendimento mútuo (Quadros, 2017), “responder com mais tranquilidade a essas perguntas”, por entenderem que estão nessa intercessão, num “território de ambos” (Bhabha, 2003), nem totalmente surda e nem totalmente ouvinte, mas com domínio das duas línguas. Podemos inferir que ao se verem como fluentes nas duas línguas, essas/esses filhas/os de pessoas surdas assumem a “posição do entrelugares, no lugar dos dois ao mesmo tempo” (Quadros, 2017). Essa discussão se fundamenta nos capítulos 2 e 3 dessa tese, onde esses aspectos se encontram explicitados.

Nesse sentido, C6 afirma:

“As minhas sobrinhas vão todas para (casa do meu pai)... Eu tenho quatro sobrinhas, duas adultas, duas adolescentes, ouvintes, e elas vão lá para casa. Elas ficam lá na casa do meu pai o dia inteiro comigo. E os amigos do papai, que são amigos da mamãe, (surdos) são pessoas que eu cresci, hoje estão idosos. Eles vão para lá também porque eles querem me ver. Então, fica uma turma na sala, uma turma na cozinha. Eu vou lá, converso um pouquinho com as minhas sobrinhas, falo assim, agora a titia vai. Aí eu vou (ficar com o grupo de surdos). Eu faço esse movimento, entendeu? É o que eu faço. Eu acredito que eu continuo fazendo do mesmo jeito. Quando eu era criança. Só que hoje eu tenho consciência.” (C6)

Diante desse relato, percebe-se essa tomada de consciência da posição do “entrelugares” (Quadros, 2017; Bhabha, 2003), quando a coda C6 manifesta explicitamente que compreende esse contínuo como uma identidade própria, assim se molda no terceiro espaço. Por se ver também na condição de ouvinte, usuária e fluente na LP, assume esse bilinguismo balanceado de Grosjean (1994) e Quadros (2017).

Ressalta-se aqui também a expressão da coda acima em relação ao respeito à condição linguística diferenciada de seu pai, apresentando assim uma possível conscientização de que essa particularidade dele é invisibilizada pelas pessoas ouvintes. Isso se dá no trecho *“Eu vou lá, converso um pouquinho com as*

minhas sobrinhas, falo assim, agora a titia vai.”

Analisemos as respostas das/dos codas em relação à forma como se comunicam com seu pai surdo e mãe surda, no convívio do lar e no cotidiano.

QUADRO 5 – Formas de interação das/dos entrevistadas/os com o pai surdo e a mãe surda, em casa

CATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS CODAS	TOTAL
Libras exclusivamente	C3, C4, C5, C8, C9	05
LS-Cas e Libras	C1, C6, C7, C10	04
Oralização e Libras	C2	01

Fonte: Pesquisadora (2025)

Partindo do pressuposto que analisamos neste estudo a aquisição das duas línguas, é crucial conhecer o contexto da aquisição dessa LS das/dos codas entrevistadas e entrevistados. Assim, apresentamos o quadro 5, acima, considerando a relevância das respostas obtidas ao serem indagadas/indagados acerca da forma de comunicação utilizada por essas/esses codas em casa, restritamente, com seu pai e sua mãe desde a infância.

Das 10 pessoas codas entrevistadas, constatamos, na primeira categoria, que o grupo maior de participantes teve seu contato inicial utilizando somente Libras, estabelecendo assim o que diz Quadros (2017), no segundo capítulo, sobre a transmissão da língua do pai e da mãe como herança de suas raízes e questões socioculturais para as/os filhas/filhos. Para essas cinco pessoas codas, a Libras foi, e é, o único meio utilizado na comunicação entre estes e seu pai e sua mãe, caracterizando assim a sua primeira língua (L1), conforme afirmações de Quadros (2017) apresentadas no segundo capítulo, quando relaciona a língua de herança como L1, por ser adquirida através dos pais e das mães, herdada na relação familiar. Isso pode ser comprovado por meio dos trechos das falas de C5 e C8:

“Ah, eu considero que eu aprendi Libras, assim, em convívio com os meus pais ali, né? O pontapé inicial ali foi com eles, em casa, e aí a convivência, fui aprendendo cada vez mais.” (C5)

“O meu pai introduziu a língua de sinais em mim primeiro que a portuguesa. Então, com um ano de idade, eu já estava fazendo, né? Água, pedindo comida. Então, assim, já foi introduzindo isso.” (C8)

Nesse caso, o pai dessa pessoa coda (C8) é professor de Libras e manifestava bastante preocupação pelo fato da filha ser ouvinte e, na perspectiva dele, necessitava também do contato com a LP, na modalidade escrita, embora o investimento maior de sua parte foi inseri-la na Libras, conforme ela explana no trecho acima.

Essa outra forma de comunicação em que se mescla a Libras com uma LS familiar, que compõe a próxima categoria, pode ser “motivada pela necessidade comunicativa existente entre os membros da família”, conforme o que afirma Adriano (2010), registrado no segundo capítulo.

Nessa perspectiva, C10 relata:

“E Libras, eu acho que muito é que, assim, existe a Libras e existe uma Libras, tipo, uma língua meio própria nossa. Que aí a gente tem umas palavras que a gente usa que não é da Libras, enfim, mas que a gente entende, sabe?” (C10)

Nesse caso C10 enfatiza que usa “uma língua meio própria, nossa”, denotando a característica de uma LS-Cas, que é restrita e difundida num dado contexto por razões diversas, mas principalmente, pelo fato de grande parte das pessoas surdas não terem acesso a sua língua reconhecida oficialmente, conforme apontado nos dados do gráfico da PNS, do IBGE (2019) apresentado no capítulo 2.

Como terceira categoria, encontramos apenas um caso que difere das duas formas de línguas sinalizadas (LS-Cas e Libras) transmitidas pelos pais e mães, que é a utilização da Libras junto com a articulação do português oral, nesse caso C2, fazendo uso da comunicação bimodal.

O pai desse coda (C2) tinha fluência em Libras e a utilizava como única forma de se comunicar com sua esposa e filhos, já a sua esposa, mãe de C2, foi oralizada desde a sua infância e começou a ter contato com a Libras através de seu esposo e, posteriormente, com a inserção na comunidade surda, vem adquirindo mais fluência. Essa mãe se comunica com os filhos, desde o nascimento destes, utilizando mais a oralização do português que lhe foi ensinado ao longo de sua vida e faz pouco uso da Libras com eles. Esse coda relatou que utiliza tanto a oralização (português oral) quanto a Libras na interação com sua mãe somente ou quando estão pai e mãe juntos. Nos trechos de seu relato abaixo podemos depreender como ocorre essa forma de comunicação:

“Meu pai usa mais (Libras) sem influência do português, assim, bem pura, né? Minha mãe, ela é oralizada, ela já consegue “molear” entre (oralização e Libras), meu pai usa a Libras, né” (C2)
“Eu falo e sinalizo ao mesmo tempo, como eu fazia em casa com a minha mãe ou ela junto com meu pai..... meu pai eu só sinalizo, com a minha mãe eu faço bimodal.” (C2)

Em relação ao uso da comunicação bimodal citada pelo participante C2 (*“falar e sinalizar ao mesmo tempo”*), é denominada como *code-blending*, de acordo com as pesquisas de Grosjean (1982), Emmorey e colaboradores (2008), Souza e Quadros (2012) e Duarte e Mesquita (2016), descritas no terceiro capítulo. Ocorrência em que as duas línguas podem ser expressas simultaneamente, por utilizarem articuladores distintos, como o aparelho fonador na oralização e expressões manuais e adjacências corporais na LS, sendo um processo de sobreposição de línguas comum na produção linguística de codas, segundo essas pesquisas.

De acordo com Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler (2014), “[e]ssa sobreposição é um uso natural e espontâneo da fala e dos sinais produzidos simultaneamente”, conforme pode ser observado na afirmação acima do coda C2. Ao se comunicar usando as duas modalidades de língua ao mesmo tempo, no ato da interação, expressam naturalmente itens lexicais de ambas as línguas, conforme exposto no capítulo 3, “o que pode proporcionar ao falante a utilização simultânea dos dois códigos” (Duarte e Mesquita, 2016).

QUADRO 6 – Formas de interação utilizadas pelas/os entrevistadas/os em contexto familiar bilíngue

CATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS CODAS	TOTAL
Faz uso de LS e LP, concomitantes (bimodalismo)	C2, C3, C4, C6, C7, C8	06
Faz uso de LS, interpretando, subsequentemente para o oralizado em LP	C1, C5, C9, C10	04

Fonte: Pesquisadora (2025)

A partir da detecção do meio usado para se comunicar com o pai e com a mãe, dentro de seus lares, desde a infância, sentimos a necessidade de compreender como se deu a interação e a comunicação dessas/desses falantes e

sinalizantes considerados bilíngues bimodais, em um ambiente familiar em que se encontram familiares surdos e surdas juntamente com os familiares ouvintes. Nessa premissa, apresentamos nesse quadro 6, duas categorias relacionadas ao contexto comunicacional bilíngue desses entrevistados.

Essas duas categorias se originaram da divisão explícita desse grupo no uso da sobreposição de línguas, consistindo na comunicação bimodal, e da interpretação consecutiva nesse referido contexto (familiar bilíngue). Aprofundar essa questão incide em retomar o que Quadros e Masutti (2008) intitulam como terceiro espaço, o entrelugares de Bhabha (2003), lugar onde não é necessário fazer escolhas, pois neste espaço se acolhe ambos, como explicitado no terceiro e quarto capítulos.

Na primeira categoria, ao assumir a sobreposição de línguas na comunicação bimodal com os familiares, esses codas (C2, C3, C4, C6, C7, C8) demonstram se situarem nesse espaço, específico para um bilíngue bimodal, com o uso de línguas de veiculação, de modalidades diferentes (visuoespacial e oral-auditiva). Exemplos que traduzem esse aspecto são os relatos apresentados pelos C7 e C3.

“Então, eu tô falando ali com o pessoal e eu tô já falando pra ela em libras.” (C7)

“Quando estamos com família, né, que temos dois, né, ouvinte e surdo, a gente conversa já falando em Libras. É mais fácil do que ficar falando uma vez em português e depois em Libras. A gente junta tudo, o bimodalismo, e vai interpretando.” (C3)

Notadamente, nessa amostragem, é possível ratificar o que as pesquisas citadas no terceiro e quarto capítulos, de Emmorey e colaboradores (2008) e Quadros e colaboradoras (2016), já anunciaram acerca da incidência do uso da sobreposição de línguas que bilíngues bimodais fazem uso, na ocorrência de maior frequência entre estes. Os estudos de Emmorey *et al* (2008) acerca da sobreposição dos bilíngues bimodais também apresentaram conclusões que convergem em proporcionalidade com esse resultado de quantitativo de respostas superior na escolha pela produção bimodal, apresentado no terceiro capítulo.

As falas das codas acima demonstram explicitamente o uso e a preferência por esse recurso linguístico, o code-blending, ao expressar os trechos: *“falando ali com o pessoal e eu tô já falando pra ela em libras”* e *“a gente conversa já falando*

em Libras”.

Em relação a outra categoria, em que as/os codas (C1, C5, C9, C10) afirmam que se comunicam nos formatos alternados, com a utilização de cada língua no seu tempo específico, ocorre sinalização unicamente distinta do uso do português oralizado. Há uma alternância linguística, explicada no terceiro e quarto capítulos, interrompe-se a produção de uma língua para se iniciar a produção da outra língua, fenômeno que as pesquisas salientam ter pouca ocorrência (Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler, 2014), em interações de codas.

Nesse contexto bilíngue, filhas/os ouvintes de pais surdos e mães surdas se veem com necessidade de interação com pessoas que utilizam a Libras comumente junto a outras que não têm nenhuma afinidade com essa LS e só se comunicam por língua falada. A escolha pela comunicação alternada muitas vezes ocorre, segundo pesquisas de Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler (2020), por serem “sensíveis às línguas e seus interlocutores”, conforme explicitado no final do terceiro capítulo. Os relatos do C5 e da C9 traduzem essa afirmação.

“Então, eu acabo que fico dando atenção para a pessoa ouvinte, ali no momento, mas aí quando ela faz uma pequena pausa, aí eu já introduzo para o meu pai em Libras.” (C5)

“Eu sempre deixo pra falar em Libras com meus pais, priorizo eles porque acho que deve ser assim, e somente depois eu faço aquela mesma fala para o português, para os meus avós e tios ouvintes.” (C9)

Esse é um aspecto sociolinguístico de utilização de uma ou outra língua, na medida em que “diante de um contexto mais complexo de negociações, fazem a alternância de línguas” (Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler, 2020), citadas no capítulo 3. Como apresentado no referido capítulo, embora seja um processo linguístico comum para quem é bilíngue, no âmbito da pessoa coda, bilíngue bimodal, há um uso, uma escolha maior da sobreposição de línguas (*code-blending*), do que da alternância de línguas (*code-switching*).

Para a pesquisa de aquisição do par linguístico bimodal (Libras/LP), analisamos as respostas dadas ao serem solicitadas/os a descreverem como lembravam de como se deram os primeiros contatos e início do desenvolvimento das duas línguas. Priorizamos aqui, no próximo quadro, a organização da análise

em referência à aquisição da língua falada, o português, partindo das respostas marcadas pela comparação com a aquisição da Libras.

QUADRO 7 – Descrição de como ocorreu a aquisição da LP pelas/pelos codas entrevistadas/os

CATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS CODAS	TOTAL
A aquisição da LP ocorreu concomitante à Libras, com os familiares ouvintes, no convívio diário, desde o nascimento	C1, C3, C5, C7, C8	5
A aquisição da LP iniciou-se no convívio esporádico, pouco frequente com familiares e comunidade ouvinte, posterior à aquisição da Libras	C2, C4, C6, C9	4
A LP foi adquirida anterior à aquisição da Libras, no convívio frequente e intenso com familiares ouvintes, desde o nascimento	C10	1

Fonte: Pesquisadora (2025)

Nesse item verificado através do relato das experiências das pessoas entrevistadas, elaboramos três categorias que caracterizam esse processo de aquisição de uma língua falada. Na perspectiva sociointeracionista (Vygotsky, 2003), fundamentada no capítulo 3, essa aquisição ocorre de forma natural e se estabelece pelo contato com o outro, usuários experientes naquele contexto linguístico.

Essas três categorias apresentam uma amostra da diversidade de situações de aquisição de língua vivenciada por esses falantes e sinalizantes de herança, discutida nos capítulos 3 e 4. A primeira categoria apresenta o grupo maior de respondentes (C1, C3, C5, C7 e C8) que experienciaram a aquisição simultânea das duas línguas de forma natural, conforme afirma Quadros, Lillo-Martin e Emmorey (2016) quando explicam que as pessoas codas podem vivenciar a aquisição de línguas nos estágios iniciais desse processo de aquisição da linguagem de forma natural, explicado no segundo capítulo.

Pela característica de ser um bilíngue bimodal, ao ir adquirindo a herança linguística da língua de sinais no seu seio familiar, a LP, língua de modalidade oral-auditiva é circundante a essa criança que também vai se apropriando dela, pelas vias de produção e recepção que possui, no convívio em contextos onde é usada. Como as próprias pessoas assumem, elas possuem um convívio direto e frequente

com essa comunidade ouvinte (familiares ou não) que utiliza a língua usada de forma massiva no Brasil, como podemos depreender dos relatos de C1 e C3.

“Desde cedo, porque eu ia na creche. Meus pais me colocaram bem bebê na creche. Então, eu sempre tive contato com o português falado. Mesmo não tendo um estímulo ali pra... De conversa de língua portuguesa e tal, eu tinha... Em casa Libras, eu tinha na escola o português, né?” (C1)

“Eu também morava com meus avós. Eles são ouvintes.... Meus avós maternos. Eles diziam que eu também oralizava..... Foi no tempo certo. Não comentaram, não, questão de se teve atraso ou não. Meus pais viviam com eles. Entrei em contato com a língua portuguesa do mesmo jeito que com a Libras.” (C3)

Na categoria seguinte, as pessoas entrevistadas (C2, C4, C6 e C9) deram como resposta o fato de terem adquirido o português falado posteriormente à aquisição de Libras, ou seja, já sinalizavam bastante quando iniciaram a oralização da LP. Essa também é uma variação de aquisição de língua desse grupo específico de pessoas codas, a partir da frequência e intensidade de suas vivências de convívio com a comunidade ouvinte, como retratado no capítulo 3.

Nesses casos, para esse grupo de pessoas codas podemos considerar que a L1, a primeira língua, assim chamada por ser adquirida em casa através de seus pais e mães desde que nasce, seria a Libras. Quadros (2017) ratifica essa premissa ao explicitar que a língua primária desses bilíngues bimodais, em fase de aquisição linguística, é “a língua mais usada no dia a dia”, assim, para essas/esses codas o português falado, pelo pouco e infrequente contato com as pessoas ouvintes, seria a língua secundária, haja vista ser, inicialmente, “empregada apenas em contextos muito restritos”, como explana a autora e pode ser verificado no desenvolvimento do capítulo 3.

“Foi aí que a minha avó, quando chegou aqui no Rio, me viu pequenininha, com três anos, disse, ‘ela está ficando surda-muda’, porque eu usava bem poucas palavras em português, usava bem mais a Libras com meus pais e amigos deles. Ela quis dizer que eu precisava estar com meus pares. A minha avó viu a necessidade. Eu acho que a Libras me deu suporte pra eu entender o que eu tava ouvindo. Podia ser que eu não entendesse exatamente como, que eu precisaria que alguém me traduzisse ao pé da letra.” (C4)

Essa citação de C4 reflete o que aconteceu comigo, quando em fase mais tardia, por volta dos 06 anos, entrei em contato mais frequente com a LP falada, através de uma pessoa que fora colocada dentro da minha casa para conviver com nós 4 (eu, meu irmão, minha mãe e meu pai). Essa presença de uma ouvinte permanentemente junto a nós, crianças codas, foi propositadamente realizada pela minha avó ouvinte (madrasta da minha mãe) para desenvolver a nossa fala. Essa minha avó vislumbrou uma diferença de reação entre a minha mãe e nós, a filha e o filho (que à época duvidava-se se eram ouvintes ou surdos), ao serem expostos aos estímulos auditivos como buzina de carro e gritos: corríamos para olhar, para saber de onde vinham, enquanto a minha mãe, na maior parte das vezes, não reagia.

Essa aquisição de língua falada pode ser considerada tardia, igualmente as pessoas surdas brasileiras que, na maior parte das vezes, entram em contato com sinalizantes bastante fluentes já numa idade avançada. Essa foi a minha experiência como coda com aquisição da LP posterior à LS, haja vista, conforme apresentado no excerto de Quadros (2017), no terceiro capítulo, tanto para as pessoas codas quanto para as pessoas surdas, a aquisição da LP e/ou da LS se dá na identificação do mundo ouvinte e/ou surdo, pois a pessoa “mergulha nele se apropriando da língua e da cultura, da relação com o outro igual, se identificando com os outros”.

A pluralidade de formas de vivências de interação nas duas línguas, sendo uma ou outra mais predominante no uso, no decurso da vida desses bilíngues bimodais, podem alterar o status de L1 para L2 ou vice-versa, conforme demonstrado no capítulo 3 e 4. Essa característica pode ser percebida conforme esse grupo de codas relata e a partir dos estudos e conclusão de Quadros (2017), ao assegurar que em muitos casos a L1, primeira língua, essa língua de herança, pode passar a ser a língua secundária, e a L2, a segunda língua, inicialmente adquirida posteriormente à L1, “usada na comunidade mais abrangente, pode passar a ocupar o estatuto de língua primária.”

Por serem ouvintes e estarem inseridos também em meios culturalmente ouvintes e em espaços sociais dominantes que usam a língua majoritariamente circulante no país, o português, possivelmente essa alteração entre língua primária e secundária pode ocorrer ao longo do tempo e no contato linguístico maior (Quadros, 2017). Assim, a Libras parece passar para o status de língua secundária ao ser empregada no contexto restrito familiar e/ou nas comunidades surdas locais.

Nessa última categoria encontra-se uma pessoa coda (C10) que adquiriu o português, língua da comunidade majoritariamente ouvinte, pelo contato maior e intenso com familiares ouvintes desde o seu nascimento, e a sua língua de herança foi sendo transmitida posteriormente a essa aquisição de língua falada. Essa aquisição bilíngue não simultânea é denominada assimetria bilíngue ou bilinguismo “assimétrico” (Benmamoun, Montrul e Polinsky), conforme descrito no capítulo 3.

Essas duas últimas categorias representam aquisições e usos maiores ou menores de uma ou outra língua e essas pessoas são consideradas bilíngues não balanceadas em relação ao domínio dessas línguas, segundo o que fora apresentado no terceiro capítulo, na acepção de Quadros (2017). A afirmação desse respondente (C10) assevera essa perspectiva, conforme apresentada a seguir.

“Tive contato com a Libras de meus pais somente em momentos de festa da família e fins de semana..... ah, nas férias também. Vivia com meus avós e tios, tudo ouvinte. Minha mãe e meu pai moravam no interior e eu só via de vez em quando, mas quando entrei na escola..... seis anos mais ou menos, eles vieram morar com a gente, aí foi muita Libras.”
(C10)

Embora não seja possível afirmar que essa realidade se manterá no decurso da vida desses bilíngues bimodais, no desenvolvimento desse bilinguismo não balanceado, pois “no caso específico do Brasil, a Libras é uma herança que se defronta com o português, impactando o desenvolvimento bilíngue de diferentes formas” (Quadros, 2017).

Além disso, é factual que a Libras se configure como a L1, por ser a primeira, adquirida no núcleo familiar e o português assuma inicialmente o lugar de L2, porém pela influência da língua usada majoritariamente, há uma reconfiguração em que a L1 se torne a sua língua secundária, enquanto que a L2 seja a sua língua primária, conforme descrito no terceiro capítulo.

Dessa forma, a depender de suas experiências de contato e convívio maior ou menor com uma das línguas, essa condição própria de C2, C4, C6, C9 e C10 pode se alterar ao longo da vida. Isso retrata a variabilidade de experiências linguísticas que podem ser vivenciadas por esse grupo social, uma vez que essas pessoas podem se tornar bilíngues balanceados, quando há o mesmo nível ou níveis similares de fluência das línguas envolvidas, de forma equilibrada (Boon, 2014) e “alguns codas são bilíngues balanceados e utilizam uma ou outra língua

como primária de acordo com o contexto.” (Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler, 2020, já citadas anteriormente).

QUADRO 8 – Frequência de contato das/dos entrevistadas/os com as comunidades (surdas e ouvintes)

CATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS CODAS	TOTAL
Maior intensidade na comunidade surda	C2, C3	2
Maior intensidade na comunidade ouvinte	C1, C5, C9, C10	4
Intensidade similar nas duas comunidades	C4, C6, C7, C8	4

Fonte: Pesquisadora (2025)

Aqui nesse quadro passamos a analisar as respostas que traduzem a intensidade da vivência nos espaços compartilhados pelas pessoas codas com as diferentes comunidades (surda e ouvinte). Na análise das respostas que formaram a primeira categoria, deparamo-nos com as afirmações de algumas pesquisas, como as de Preston (1994) e as de Bishop e Hicks (2008), relatadas no quarto capítulo, que identificaram como o convívio (de forma positiva ou não) junto à comunidade surda reverbera de forma relevante na relação que essas pessoas codas mantêm com a sua língua de herança.

Ao afirmar que vivenciam com maior frequência as suas experiências sociais com a comunidade surda, C2 e C3 parecem demonstrar que estão imersas “em representações culturais, sociais, políticas e linguísticas surdas”, como afirma Quadros (2017), o que sugere um atravessamento embasado para além do linguístico com marcas de tensões e conflitos nesses ambientes de contato compartilhados (Quadros, 2017).

Como assegura Pratt (2000), os espaços de contato social de interação entre as diferentes culturas, em contextos de maior intensidade de vivência de uma em relação a outra, gerando tensões e diferenças nas relações de poder, caracterizam as zonas de contato, conforme explicitado no capítulo 4. Nessa perspectiva, de um contexto assimétrico de poder, essas duas pessoas codas (C2 e C3) podem vivenciar conflitos e se depararem com constantes negociações por se situarem nessas zonas de contato em que uma das culturas é mais invisibilizada do que a outra. Uma dessas possibilidades é a percepção da falta de entendimento e

conscientização, da maior parte da sociedade, da valorização da cultura surda e do respeito às diferenças, tanto quanto sentem as próprias pessoas surdas, conforme descrito no segundo capítulo.

Possuir maior proximidade com a comunidade surda em relação à comunidade ouvinte incide em desenvolvimento de experiências visuais, auditivas e corporais importantes (Quadros, 2017) e que vão constituir as/os codas construindo a sua subjetividade e identidade (Bhabha, 2003), de acordo com o que fora apresentado nos capítulos 3 e 4. Através do relato de C2, a seguir, podemos depreender esses aspectos relacionados às afirmações de Quadros (2017), Pratt (2000) e Bhabha (2003).

“Acho que eu tive muito contato com crianças codas, muito esse contato com crianças surdas. Acho que isso formou muito a minha identidade também, né, de quem eu sou hoje, nessa questão de preferir mais a comunidade surda do que a comunidade ouvinte....

Mais pertencimento a essa comunidade, né?

A maioria dos meus amigos são surdos. Eu tenho só três amigas da comunidade ouvinte. O resto são todos da comunidade surda. Ou são intérpretes, ou são codas, ou são surdos..... eu tenho mais afinidade com amigos da comunidade surda, com quem eu

Essa coda (C2) esclarece a sua afinidade com a comunidade surda pela frequência e sentimento de *“mais pertencimento”*, como ela própria afirma, consistindo no que Bhabha (2003) assevera, como tratado no quarto capítulo, quando explica que estar inserida num contexto de culturas distintas, com identidades bem marcadas, pode desencadear “um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”.

Acerca da segunda categoria, as 4 pessoas codas (C1, C5, C9 e C10) se retrataram como pessoas muito mais envolvidas com experiências sociais dentro da comunidade ouvinte. Essa identificação pode situar esse grupo no lugar específico das/dos codas, o entrelugares, discorrido no quarto capítulo, que, conforme Bhabha (2003) consiste num contexto intermediário em que mistura elementos culturais, artefatos, de uma língua dominante (ou não!), constituindo seus aspectos identitários, como é o caso dessas 4 pessoas codas.

O contexto assimétrico de poder, ressaltado por Pratt (2000) e apresentado no capítulo 4, em que uma língua/cultura é mais valorizada, e portanto dominante,

em detrimento da outra. Segundo a autora, conviver numa sociedade excludente pode desencadear as tensões nessas zonas fronteiriças de contato. A fala a seguir de C9 retrata essa característica do entrelugares (Bhabha, 2003) e do contexto assimétrico de poder (Pratt, 2000).

“Tenho o meu círculo de amizades, de trabalho, e até de familiares mesmo, mais ouvintes..... surdos são só meus pais e uns tios distantes. Quando eles (os pais) eram vivos, a gente ia a alguns eventos daqui da associação, mas eram bem poucos e eles tinham somente uns poucos amigos, bem poucos mesmo..... Às vezes, vou ajudar, assim, interpretar pra eles que vem aqui me pedir, já são idosos, porque ninguém sabe Libras, são poucos lugares que têm intérprete aí ficam sem se comunicar.” (C9)

Ao afirmar que, por vezes, vai *“interpretar pra eles”* e *“ninguém sabe Libras, são poucos lugares que têm intérprete”*, C9 ratifica o que o professor Bhabha (2003) e a linguista Pratt (2000) acima afirmam em relação a esse lugar em que os codas se localizam, o entrelugares, e a presença da assimetria das culturas pela relação de poder que coexistem nesse espaço, consistindo nas zonas fronteiriças de contato.

As pessoas respondentes identificadas como C4, C6, C7 e C8 se reconhecem com uma espécie de simetria de contato entre as duas comunidades e, consequentemente, entre as duas culturas, a partir de uma frequência de contato equivalente entre as comunidades surdas e ouvintes. Nessa última categoria podemos refletir acerca do que Scremin (2023) nos apresenta ao tratar da diversidade de experiências bilíngues e biculturais das/dos codas partindo das subjetividades que envolvem essas vivências, como exposto no quarto capítulo.

Essas subjetividades se apresentam nas respostas dessas pessoas entrevistadas quando se veem imersas em culturas que estão próximas e ao mesmo tempo com situações distintas de mais ou menos distanciamento com uma ou outra. No caso dessas 04 falantes e sinalizantes de herança (C4, C6, C7 e C8) sugere-se o que Bhabha (2003) explica ao se referir a esse lugar de intercessão, num *“território de ambos”*. Parece haver uma relação com a biculturalidade intrínseca às pessoas codas no que tange a essa condição de percorrer e imergir nos valores culturais de duas culturas diferentes simultaneamente. Assim, concretiza-se a perspectiva do ser bicultural tão inerente a esse grupo social formado por essas e esses filhas e filhos de pais e mães surdas, conforme relata C7.

“Eu acho que é proporcional esse meu convívio atualmente. Vivo cercada por amigos surdos e ouvintes, nas festas encontro surdos e ouvintes porque o meu meio profissional possibilita isso..... sou casada com ouvinte e filha de surdos, então estou em contato com os dois meios sempre, acho que do mesmo jeito.” (C7)

Assumir que possui uma frequência de contato correspondente nas duas comunidades, para essa coda, parece confirmar essa forma de intercessão, de um dos modos distintos de viver essa experiência intercultural, como afirma Quadros (2017). Compreendemos que essa diversidade de experiências sociais entre as duas culturas, modos de vida interculturais, com mais ou menos intensidade e até similaridade de vivência nas duas culturas, acarreta o que constitui o ser coda, no entanto parece haver também uma relação a perspectiva social da invisibilidade da Libras devido à necessidade de fortalecer as políticas linguísticas do Brasil, de acordo com o que fora apresentado e discutido no segundo capítulo.

Possivelmente estabelece-se aqui, na análise dessas categorias, uma relação com o cerne das respostas identificadas no quadro 4, analisadas anteriormente, que tratam da forma de interação predominante das/dos codas (Libras e/ou LP), uma vez que essas 4 pessoas codas (C4, C6, C7 e C8) também responderam que mantêm as duas línguas proporcionalmente em sua comunicação comumente. Enquanto que aquelas que se identificaram com predominância do uso da Libras em seu meio comunicacional, as codas C2 e C3, analisadas nas categorias do quadro 4, também assumiram participar mais intensamente na comunidade surda em relação à comunidade ouvinte.

Essa discussão foi tratada no capítulo 3, quando a pesquisadora e linguista Quadros (2017) já assegurava que a influência cultural e o contato linguístico mais intenso, ou não, possibilita a essas pessoas bilíngues bimodais uma alternância da L1 tornar-se secundária ou uma permanência dessa língua se manter como primária, sendo o mesmo caso com a L2.

QUADRO 9 – Aspectos da relação das/dos entrevistadas/os com os pais e mães: da infância até os dias atuais

CATEGORIAS	RESPOSTAS DAS PESSOAS CODAS	TOTAL
Sentia vergonha, impaciência, ressentimentos, traumas	C1, C7, C8, C9, C10	5
Sentia falta de ter tempo para si mesmo pelo excesso de dependência e responsabilidades para com os pais	C1, C3, C7, C8, C9, C10	6
Agora na maturidade, sente-se mais importante e responsável por eles	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
Sente admiração e afeto pelos pais compreendendo atualmente a situação deles	C2, C4, C6, C10	4

Fonte: Pesquisadora (2025)

Apesar de estarmos nos referindo ao convívio no lar dessas pessoas bilíngues já analisadas no quadro 5, ampliamos a análise aqui nos reportando aos sentimentos que emanam dessa relação entre pais, mães e filhas/filhos. Nesse âmbito da pesquisa, o aspecto relacional e os desdobramentos advindos dessa realidade, junto aos pais e mães, tão específica e vivenciada por esse grupo social analisado, foram aqui evidenciados nesse quadro 9. As categorias apresentadas foram construídas pelas respostas expressadas a partir das percepções de cada uma das pessoas entrevistadas sobre o relacionamento com pai e mãe e pela precoce (ou não!) mediação comunicacional.

Pelo fato de se posicionarem de formas distintas em relação a esses sentimentos, essas pessoas respondentes podem aparecer repetidas nas 4 categorias, principalmente por se referirem a períodos diferentes de sua vida: na infância e na fase atual, na maturidade adulta. Essas várias indicações de respostas de uma/um mesma(o) participante geram categorias distintas, assim, uma mesma pessoa pode constar em várias categorias produzindo um total de respostas superior a 10, nessa categoria temática, do quadro acima.

As duas primeiras categorias assumem uma acepção mais densa emocionalmente, com termos como “traumas”, “ressentimentos”, “excesso de responsabilidade”, entre outros; enquanto as outras duas restantes condensam um sentido emocional mais positivo, a exemplo de “ser importante”. “afeto”, “admiração”, entre outros.

Na primeira categoria, referindo-se ao passado, a uma infância e

adolescência vividas, esses aspectos relacionais mais traumáticos foram expressados por 5 codas (C1, C7, C8, C9, C10), o que podem traduzir as tensões psicológicas experienciadas nessa época de vida, conforme fora tratado no quarto capítulo desta tese. Dificuldades estas apontadas no quarto capítulo ao retratar o que Preston (1994) afirma em relação à incompreensão do seu próprio hibridismo cultural sentida por esses sinalizantes e falantes de herança. As diversas situações de discriminação sofrida por seus pais e mães e a falta de entendimento e visibilidade da sociedade como um todo acerca dessa condição possibilitam originar sentimentos como vergonha, impaciência e ressentimentos, conforme afirma C1.

“Eu acho que, sendo bem sincera, no início eu tinha um pouco de vergonha. No início eu sentia bastante vergonha. Depois também sem muita paciência, perdia fácil a paciência com eles..... porque eu era jovem e era difícil viver com tanto preconceito..... A filha do mudo, a filha da muda.” (C1)

Pode-se também depreender dessa fala o efeito da sobreposição e hegemonia da língua falada, o português majoritariamente usado no Brasil, sobre a Libras quando a coda afirma nutrir um sentimento de vergonha e que *“era difícil viver com tanto preconceito”* em relação aos ouvintes, denotando um ressentimento pelo contexto assimétrico de poder (Pratt, 2000), conforme retratado no capítulo 4.

As respostas que desvelaram a percepção de que havia uma relevante dependência do pai e da mãe dessas filhas e desses filhos a partir da carga de responsabilidade que assumiam na infância e na adolescência, derivando uma sobrecarga nessas fases de vida, formaram a segunda categoria. As seis pessoas codas (C1, C3, C7, C8, C9, C10) que se pronunciaram na composição dessa categoria cultivam sentimentos que impactam no campo emocional e social atribuídos, provavelmente, à função de mediação entre as duas línguas assumidas precocemente, função esta tratada e percorrida no segundo e quarto capítulos.

Parece haver uma assimilação, na fase adulta, dos eventos constantes em que assumia uma mediação/interpretação numa fase em que ainda não tinha maturidade para encarar os diversos contextos comunicacionais a que fora expostas/expostos, uma vez que não somente vivenciava essa função com os pais e mães, mas também com as amigas e amigos do entorno surdo, pela ausência de

outrem que o fizesse. Conforme apresentado no quarto capítulo, Santos Filho (2020) assegura que “esse estado de sofrimento teve relação com o trabalho exaustivo” como intérprete, realizado anteriormente, ocasionando a sensação de não ter tido tempo para si mesma/mesmo na fase infantil e adolescente.

Pode-se dizer que essa sensação de exaustão é comum entre esse grupo social uma vez seis das dez pessoas entrevistadas se encontram nessa categoria. É uma quantidade considerável, o que ratifica os resultados das pesquisas já existentes sobre os aspectos sociais e identitários das/dos codas, a exemplo da tese de Santos Filho (2020), apresentada no quarto capítulo. Nessa pesquisa também encontramos ideias com esse mesmo teor, conforme registrado no capítulo 4 aqui apresentado, ao narrar a fala da mãe surda expressando que “havia um exagero em depender da filha mais velha para fazer essas interpretações entre ouvintes e os pais surdos” (Santos Filho, 2020), expresso no capítulo 4. É uma constatação também expressada no relato da C8, a saber.

“Minha infância não foi muito fácil ele (o pai) sempre fazia eu ter a sensação de responsabilidade, né? Interpretando tudo..... Mas, às vezes, eu só queria ser uma criança. Queria ser criança, né? E não com essa responsabilidade de ter que ficar a vida inteira ali..... Então, me dava esse sentimento ruim. Então assim que a gente foi vivendo essa pressão psicológica” (C8)

Ao se posicionarem sobre a relação com os pais e mães, essas seis pessoas entrevistadas (C1, C3, C7, C8, C9, C10) revelaram uma avaliação do passado, de suas memórias infantis, num tom mais negativo, traumático; e uma outra, do momento mais atual, dessa fase mais adulta, esta, numa aceção positiva, de envolvimento responsável e/ou afetivo por eles, conforme o que apresentamos a seguir.

Nessa próxima categoria, encontramos um sentido de responsabilidade adotado nas respostas de C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9. Essas pessoas se sentem responsáveis pelo pai e pela mãe se vendo, atualmente, com uma importância na vida destes, possivelmente, relacionada à função de serem mediadores/as entre as línguas. Um quadro plausível para se perceberem dessa forma pode ser atribuído às políticas linguísticas nacionais em relação à Libras com pouca efetividade, uma vez que a sociedade e o poder público mantêm uma

invisibilidade da condição de comunicação desses pais e mães, de acordo com o discorrido no capítulo 2.

Essa categoria detém uma quantidade considerável de pessoas. Essa maior incidência nessa categoria denota que existe, na maior parte das vezes, uma compreensão do contexto linguístico diferenciado vivenciado pelo pai e pela mãe no Brasil. Dessa forma, conforme posto no segundo capítulo, é coerente afirmar, linguística e socialmente, que há uma necessidade gritante e potencialmente permanente, reverberando nesses filhos e nessas filhas ouvintes, na missão de “pontes” e de “voz” de seus pais e mães. Depreende-se isso a partir do que C7 nos apresenta em sua fala.

“Hoje eu sou muito mais presente na vida dela, a gente toma café junto, a gente sempre tá junto, sei que eles precisam muito de mim..... Precisam de um intérprete, precisam saber das coisas, que não entendem tudo o que falam, que a gente tem que minuciar, mostrar, ser mais visual.... por isso sei da minha importância, porque o restante das pessoas nem conhecem as leis, os direitos deles, hoje em dia, né?” (C7)

Percebe-se nesse relato de C7 o que Quadros (2017) afirma sobre o que incide da política linguística da Libras na vida das/dos filhas e filhos falantes e sinalizantes de herança, ao assegurar que os direitos linguísticos da comunidade surda e o bilinguismo implementado nas políticas nacionais linguísticas lidam com dificuldades e ineficácia em suas implantações.

Para além dessa percepção, depreendemos também o que essa mesma autora chama de um papel de “advocacia”, explicitado no capítulo 4, assumido pelas pessoas codas ao explicar o fato de estarem imersas na interpretação de seus pais e mães dando a eles “o poder de mediar a dinâmica cultural e linguística instituída e da qual eles fazem parte” (Quadros, 2017). É nesse viés que se concentra “uma postura de ‘advocacia’ inspirada pela atitude de tomar conta de seus pais” (Quadros, 2017), e esses cuidados, muitas vezes transformam-se em missão buscando meios de visibilizá-los e fazer a sociedade compreendê-los melhor, haja vista a fala de C7 quando diz *“por isso sei da minha importância, porque o restante das pessoas nem conhecem as leis, os direitos deles”*.

A admiração e o afeto são os eixos das respostas desse último grupo (C2, C4, C6, C10). Segundo Quadros (2017), à medida que as filhas e filhos falantes e

sinalizantes de herança vivenciam as tensões do contato entre as línguas e vão adquirindo o entendimento mútuo da compreensão de sua identidade nesse terceiro espaço, ao longo da vida, superando e resolvendo com clareza e equilíbrio “essas perguntas e a tantas outras que surgem”.

Parece haver, ao longo do tempo, uma compreensão dos aspectos identitários que constituem essas pessoas bilíngues bimodais, internalizando a identidade híbrida e se estabelecendo o entendimento e a apropriação desses aspectos, uma vez que descrevem a relação com admiração e afeto aos pais e mães e compreendendo a condição deles, diferentemente do que sentiam na infância e adolescência, na maior parte dos casos aqui apresentados. Esse grupo aparenta não nutrir algo pesado pelas experiências passadas de situações recorrentes de interpretação, de preconceitos ou quaisquer outros sentimentos conflituosos que tenham vivenciado e que foram apresentados no teor do capítulo 4.

A maturidade pode ter contribuído para esse entendimento, principalmente porque todas são filhas e filhas de pai e mãe, sendo esse afeto e admiração processos sentimentais naturais e comuns advindos de uma relação afetiva de família nuclear, como qualquer uma outra entre ouvintes. Os relatos a seguir demonstram essas percepções.

“Ah, relação de amor, afetividade.

Muito. Eu acredito que isso não é porque ele é surdo, mas é porque ele é meu pai. Claro que eu sei que tem uma relação afetiva muito forte, uma relação linguística muito forte. Tenho muito essa compreensão hoje em dia.” (C6)

“A minha mãe se fazia ser entendida em qualquer lugar.

Minha mãe era uma pessoa que era demais e todo mundo respeitava meu pai e tal, eu admirava demais eles, com o tempo fui descobrindo isso!!! (...) Aquilo então eu acho isso é uma relação de afeto de me afetar mesmo....” (C4)

Esses depoimentos expressam análises do campo emocional atuais, construídas ao longo do convívio com o pai e a mãe. O tempo verbal aplicado no relato de C4 se refere ao passado devido ao fato do pai e mãe dessa participante já serem falecidos e ela se remete a uma avaliação de um tempo recém-vivido.

No que diz respeito à construção da relação de filha com o meu pai e minha

mãe, no decurso de nossa convivência, junto-me ao grupo do entendimento da condição linguística deles, sentindo-me responsável por eles, assumindo essa função, concebendo uma importância como uma “representante” do bem-estar físico, mental e social deles. Isso se aproxima muito do que Quadros (2017) denomina como “função de advocacia”.

Compreendia essa condição linguística diferenciada de meu pai e minha mãe, permeada pela deficiência, numa época em que não existia legislação e nem políticas linguísticas que se voltassem para essa especificidade, nas décadas de 80 até o início deste século, dado o falecimento da minha mãe em 2003, segundo as informações cronológicas apresentadas no segundo capítulo. Portanto, como produto de muita invisibilidade social e discriminação, essa experiência se torna marcada, atravessada de forma traumática para o mundo ouvinte, em relação aos olhares e julgamentos dos outros ao meu redor, as pessoas ouvintes; enquanto que com a comunidade surda mantinha um vínculo de familiaridade e expressividade peculiares a toda e qualquer pessoa surda.

QUADRO 10 – Autopercepção da condição das pessoas codas por serem bilíngues

CATEGORIAS	RESPOSTAS DAS PESSOAS CODAS	TOTAL
Promove maior acessibilidade e inclusão em qualquer ambiente que esteja	C1, C4, C5, C7, C8, C9, C10	7
Proporciona a si mesma/mesmo maior riqueza cultural	C2, C4, C6, C8, C10	5
Possui facilidade de aprender línguas orais ou de sinais	C3, C4, C5, C6	4
Tem algo a mais que as outras pessoas ouvintes, um diferencial	C2, C3, C4, C8, C9	5
Viabiliza, profissionalmente, ser professora de surdos e/ou Tlsp	C2, C3, C4, C6, C7, C8	6

Fonte: Pesquisadora (2025)

Esse quadro 10 foi formado a partir do agrupamento de ideias e expressões em torno da percepção que cada participante tem de si próprio acerca de sua condição bilíngue bimodal. Ao expressarem suas respostas, a maior parte das pessoas respondentes se colocou de diversas maneiras, com acepções diferentes em alguns casos, o que provocou a elaboração de cinco categorias variadas, referentes a cada grupo de elementos semânticos encontrados nas respostas.

Devido a esse aspecto da coleta e análise de dados, cada participante pode constar em mais de uma categoria, incidindo num total geral superior ao quantitativo de pessoas pesquisadas (10), similar ao que ocorreu na construção do quadro 9, mais acima.

A maioria das/dos entrevistadas/os assumiu uma postura inclusiva e de acessibilidade junto à comunidade surda, denotando, talvez, o que tanto se apregoa junto a essa comunidade em relação à implementação das leis e políticas linguísticas: necessidade dos ouvintes que compõem essa comunidade, principalmente as filhas e filhos destes e destas surdas, intermediarem constantemente nas situações e cotidiano público e privado devido a falta de efetividade das ações das leis (já promulgadas há algum tempo) e das políticas nacionais de línguas e cultura do país.

Acerca dessa premissa, Quadros (2017) afirma que esse compromisso é papel das pessoas codas e já se torna inerente a cada uma/um, uma vez que “os codas rompem barreiras sociais, culturais e linguísticas e sentem-se bem com isso”. É o que podemos depreender da fala de C4, ao narrar algumas situações e impressões acerca dessa posição, desse lugar de filha de pai surdo e mãe surda.

*“Eu acho a inclusão muito importante para que todos possam conhecer. Ainda estamos milhares de quilômetros de distância ainda do ideal, mas...
E eu sei também que eu, como detentora da audição, como filha de surdo, dessa coisa do ouvir, eles merecem que eu fale para eles o que acontece.
Então, eu só faço esse trabalho. Essa, como é que se diz, essa conexão da língua, que eu falo para eles a língua, o português, porque eu sempre cresci com aquela coisa, surdo precisa de acessibilidade.
Conheço os amigos deles mais próximos, eu levei para eles uma luz.....
Só que como a gente, isso também diz a nossa alma, ao nosso conhecimento, digo assim, dessa convivência, a gente vai por esse caminho...” (C4)*

A próxima categoria trata da riqueza cultural na qual essas 5 pessoas (C2, C4, C6, C8, C10) se veem imersas. Isso deve ter a ver com o reconhecimento da sua biculturalidade, conforme explicitado no capítulo 4, quando Preston (2008) afirma que receber essa herança linguística e cultural “fornece uma fonte única de visão e de compreensão da extensão da experiência humana”.

Possivelmente, fazer parte das duas culturas (surda e ouvinte) reverbera nesse grupo como constituinte de sua identidade, o fato de se sentirem privilegiadas

e privilegiados por serem oportunizados usufruir e participar de forma ativa e intensa de um outro jeito de enxergar o mundo, de interagir nele e de se posicionar diferentemente da maioria ouvinte (Quadros; Masutti, 2007). Nesse sentido, C6 relata:

“Eu entendo que eu carrego comigo um patrimônio linguístico-cultural que foi muito importante para mim.... Esse patrimônio, essa língua e essa cultura que eu convivi desde criança contribui muito para o meu trabalho. Então é nesse sentido. Eu me sinto uma pessoa, uma professora privilegiada de ter convivido com essa língua desde pequena.” (C6)

Quanto à próxima categoria o elemento que traduz a facilidade de aprender outras línguas, tanto orais quanto sinalizadas, foi o que a constituiu. Quatro (C3, C5, C4, C6), dentre as/os dez participantes, identificaram-se como detentoras de habilidades linguísticas para novos aprendizados, o que deve estar relacionado com o universo bilíngue bimodal que cerca essas pessoas, pois a habilidade cognitiva visual e a imersão na mediação cultural podem favorecer aprender novos sistemas linguísticos mais rapidamente.

O ambiente bilíngue bimodal faz com que a criança cresça com uma língua viso-gestual e outra oral proporcionando uma versatilidade de poder até alternar entre essas modalidades, como o caso da *code-switching*, já estudado no segundo e terceiro capítulos. Essa capacidade treina o cérebro num aprendizado prático e contextual, possibilitando nova (ou novas) aquisição/aquisições linguística(s) de maneira mais natural. O relato de C10 expõe essa perspectiva.

“Quando eu fui pra Argentina, eu não sabia espanhol, nem sei até hoje direito, mas eu me virei bem lá em Buenos Aires..... Fui num evento de surdos e é como se diz, a Língua de Sinais Argentina (LSA) eu também não sabia nada, mas quando eu cheguei lá e comecei a observar os surdos e o intérprete, fui com uma intérprete que não é coda, e eu obviamente tive muito mais facilidade do que ela pra poder me comunicar até com os ouvintes e eu me comunicava em língua de sinais com os surdos argentinos.... Também aprendi inglês bem rápido há uns anos atrás.....tenho certeza que é uma habilidade por ser coda.” (C10)

Ao afirmar que *“tenho certeza que é uma habilidade por ser coda”*, C10, provavelmente, atribui ao ambiente em que se desenvolveu linguisticamente, no bilinguismo bimodal, a sua facilidade e maior agilidade para aquisição de novas línguas de modalidades diferentes propiciando o seu multilinguismo, conforme explicam os estudos de Cummins (2001), apontados no terceiro capítulo, em que fala do desenvolvimento da competência metalinguística e do maior acervo linguístico que uma criança bilíngue possui, resultando na facilidade de aprender novos idiomas e desenvolver novas estratégias de aprendizagem linguísticas devido as suas *“habilidades metalinguísticas mais sofisticadas”* (Cummins, 2001). Outro estudo, apontado também no capítulo 3, ratifica essa habilidade a partir da neuroplasticidade indicada nos estudos da pesquisadora Ingrid Finger (2024).

Uma das formas dessas pessoas pesquisadas se posicionarem levou em conta um diferencial que elas identificam como um atributo a mais em relação às outras pessoas que não são codas. Foram 05 codas (C2, C3, C4, C8, C9) que, por algum motivo, numa auto-observação comportamental, enquadraram-se nesse grupo. Esse diferencial fora citado por essas pessoas codas de várias formas diferentes, tais como: um superpoder no ouvido, um olho especial, uma leitura corporal do outro, entre outros.

“Tem o superpoder a questão do ouvido, por exemplo, às vezes eu gostava de ficar em lugares super escuros e conseguia andar como se eu não enxergasse também, entendeu?”

Eu estava num lugar apagava todas as luzes de noite e assim andava como se eu não enxergasse..... outra coisa também era que eu conseguia reconhecer muito pela audição” (C3)

“Percebo que eu tenho uma forma de captar os sentidos que os outros dão quando tão falando, a gente lê nas entrelinhas, tem um jeito de pegar o que muita gente nem percebe, chamo de “olho caro”..... um poder que eu acho que tenho, um diferencial”. (C9

Nessas falas fica esclarecido o sentimento de privilégio em relação à cultura ouvinte, muito aproximado da cultura surda, um potencial “poder”, uma marca muito comum nesse grupo social. As pessoas surdas já têm essa habilidade como um item comum entre seus pares, já se constituiu como forma própria cultural dessa

comunidade possuir habilidades inerentes a quem usa uma língua muito visual, marcada no corpo.

Como um grupamento de ideias que foram consideravelmente trazidas para essa pesquisa pelos participantes, com 5 ocorrências de respostas, ratifica-se aqui o que Silva (2019) declara sobre a motivação das/dos codas com profissões relacionadas à cultura surda, como Tilsp e/ou docentes de Libras ou de surdos, no segundo capítulo apresentado. A pesquisadora assevera que pelo fato de bilíngues bimodais, fillhas/filhos de pessoas surdas, experienciarem ativamente a cultura surda desde o seu nascimento, na maior parte dos casos, tendem a escolher o campo profissional relacionado diretamente com essa cultura.

Nessa categoria, 6 respondentes (C2, C3, C4, C6, C7, C8) se pronunciaram admitindo essa característica de entender que o seu bilinguismo bimodal influencia em sua construção identitária a ponto de ser um caminho intrínseco ao seu papel na atuação profissional, remetendo ao que Silva (2019) diz acerca dessa escolha como possuir uma “profissão herdada pela singular experiência de serem filhos de pais surdos”.

Conforme explicitado no capítulo 2, as leis e políticas linguísticas nacionais não vislumbram esse ator social no bojo da atuação como Tilsp e/ou docente na área da Libras, junto à comunidade surda. Nesse mesmo capítulo desta tese, apresentamos as ideias de Souza (2014) ao afirmar que as/os codas “compartilham e representam a comunidade surda, por terem a cultura enraizada” justificando, presumivelmente, essa viabilidade profissional apontada por esses 5 pessoas codas.

Ao discorrer em sua resposta, C4 relata essa característica tão inerente às/aos codas, de envolvimento e vivências de experiências únicas que repercutem na atuação profissional.

“Você imagina o que é uma pessoa nascer, crescer, viver, aprender tudo o que é nessa vida por essas pessoas que têm uma língua que nem todo mundo sabe falar. E o que eu falo e o que elas dizem quando eu interpreto elas, as pessoas compreendem e ficam boquiabertas, porque aí entra uma série de outros valores que as pessoas não acreditam (...). Eu não podia ser outra coisa que não intérprete. Porque elas veem que eu não estou falando/interpretando de um lugar qualquer, eu estou falando do lugar de filha de pais surdos, de que foi criada dentro desse meio.” (C4)

A frase de Silva (2019), apresentada no segundo capítulo, representa bem

esta categoria quando ela diz, referindo-se às/aos codas, que “as experiências em sua tenra idade serviram, na vida adulta, como ‘ganha pão’”, embora não se pode generalizar, haja vista a amostra do quantitativo contemplado nessa categoria, proporcional ao total de participantes nessa pesquisa: 06 de 10 do total, um pouco mais que a metade dos participantes. Demonstra-se aqui, como discorrido no segundo capítulo, que trata-se apenas de uma tendência, que assume variáveis de experiências e representatividade muito pessoal.

QUADRO 11 – Quadro-síntese

Categorias gerais	Categorias específicas	Questões da pesquisa	Objetivos relacionados
Construção identitária e maturidade adquirida por dois universos linguísticos	3. Como você se avalia em relação à fluência das duas línguas? 4. Com qual das duas línguas sente mais dificuldade e afinidade? 6. Há quantos anos tem contato constante com a comunidade surda usuária da Libras? Ou não tem? 7. Quando começou a ter contato com as/os ouvintes e com a língua portuguesa?	*Em que implica para a sua formação identitária, cultural e linguística ser filha/o de pai surdo e mãe surda diferentes na maneira de se comportar e enxergar de uma forma tão distinta da das/dos ouvintes como ela/ele? *De que maneira a vivência das duas culturas, e consequentemente das duas línguas, interfere na relação pai/mãe/filha/filho?	1. Investigar o processo de aquisição bilíngue Libras/Português de codas entrevistadas/os, através das suas memórias narrativas da infância e adolescência; 2. Analisar os elementos linguísticos, culturais e sociais que compõem esse processo de aquisição da língua de herança e seu possível impacto na aquisição da Língua Portuguesa;
Zonas fronteiriças de contato e aquisição bilíngue bimodal (Libras/Português)	1. Como se deu/dá a comunicação com seu pai e sua mãe, em casa? 2. Como se deu/dá a comunicação com sua família (ambiente bilíngue); com outras pessoas bilíngues? 5. Onde e como aprendeu Libras e português? 6. Há quantos anos tem contato constante com a comunidade surda usuária da Libras? Ou não tem? 7. Quando começou a ter contato com as/os ouvintes e com a língua portuguesa?	*De que depende a aquisição da língua de sinais e/ou da língua portuguesa para quem é coda?	1. Investigar o processo de aquisição bilíngue Libras/Português de codas entrevistadas/os, através das suas memórias narrativas da infância e adolescência; 2. Analisar os elementos linguísticos, culturais e sociais que compõem esse processo de aquisição da língua de herança e seu possível impacto na aquisição da Língua Portuguesa;
Tradução / interpretação, papel principal de todas as pessoas codas brasileiras	8. Você mediava a comunicação entre seu pai surdo/sua mãe surda e os ouvintes? Quando você começou a ter essa percepção? 10. Qual a sua percepção acerca da relação com seu pai e sua mãe, desde a sua infância até os dias atuais?	*De que maneira a vivência das duas culturas, e consequentemente das duas línguas, interfere na relação pai/mãe/filha/filho? *Como explicar o que significa ter pai surdo e/ou mãe surda ao longo da vida para as pessoas que não fazem ideia do que seja ser surda/o?	3. Averiguar como codas brasileiras/os sentem sua participação direta, permanente ou não, na tradução/interpretação para seus pais e suas mães; 4. Compreender os efeitos do bilinguismo e do biculturalismo nas realidades próprias das/dos codas;

Continua...

Categorias gerais	Categorias específicas	Questões da pesquisa	Objetivos relacionados
Leis brasileiras invisibilizam/visibilizam a identidade das pessoas codas.	9. Na escola, teve alguma dificuldade em relação a alguma das duas línguas? Qual?	*Como explicar o que significa ter pai surdo e/ou mãe surda ao longo da vida para as pessoas que não fazem ideia do que seja ser surda/o? *Em que implica para a sua formação identitária, cultural e linguística ser filha/o de pai surdo e mãe surda diferentes na maneira de se comportar e enxergar de uma forma tão distinta da das/dos ouvintes como ela/ele?	4. Compreender os efeitos do bilinguismo e do biculturalismo nas realidades próprias das/dos codas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chegamos nesse ponto da tese, pensando e refletindo acerca de todo apanhado e de toda a trajetória da pesquisa, emergem as situações vivenciadas desde o início desse processo que transitou por 4 anos. Não posso aqui me desvencilhar do retrospecto que é tão cabível e propício para o entendimento não somente dos resultados e do percurso, mas sobretudo, do que fundamenta e subsidia todo esse arcabouço aqui posto, como ideias, teorias, análises e conclusões.

Apropriadamente, inicio retomando a gênese da ideia de construção dessa pesquisa, e nesse sentido devo creditar o mérito a minha querida professora orientadora, professora Wanilda Cavalcanti. Houve uma reflexão para um desvio providencial (mais adiante explico isso melhor!) em relação ao tema e objeto de estudo, uma vez que apresentei uma ideia de um projeto de tese que envolvia a comunidade surda, sem no entanto adentrar no aspecto da minha essência, do que me compõe, o que foi retomado logo no primeiro encontro de orientação, exatamente no primeiro contato com a minha orientadora. A professora Wanilda, ao ouvir um pouco da minha história, ressignificou o sentido da minha pesquisa propondo aprofundar a temática da pessoa coda, numa inspiração sem igual e sem a qual eu não teria chegado até aqui da forma como cheguei.

Usei o termo “providencial” para qualificar o desvio do tema, a retomada de percurso certa da pesquisa, pois o que a minha orientadora fez foi realmente análogo a uma providência, uma atitude ímpar e muito decisiva para o encontro do sentido de se fazer essa pesquisa. Esse estudo se faz como uma conexão interior, na vertente do que diz Satbodhi Lisboa, terapeuta reichiano brasileiro, “o encontro consigo mesma é adiável, mas é inevitável”. Pois é isso mesmo! O momento chegou com a sugestão da professora Wanilda, que ainda num conhecimento incipiente a meu respeito, detectou tão limpidamente esse tema à sua frente.

Rota recalculada! Foram traçados novos caminhos e deu-se início à construção desse trabalho, mesmo com intercorrências no cotidiano, como a descoberta de uma doença rara congênita neurológica da minha filha caçula, o que me fez interromper temporariamente o período de estudos e leituras desse doutoramento por longos meses.

A continuidade se deu de forma progressiva numa retomada do

planejamento traçado para o alcance dos objetivos. Nessa fase da pesquisa, vieram à tona aspectos emocionais “adormecidos” ou pelo menos velados, latentes, ao me identificar (ou no mínimo, reconhecer-me) nos diversos trechos lidos, ouvidos e escritos por mim, na construção textual dessa tese.

Vivenciei períodos quase terapêuticos de achados acadêmicos, de resultados teóricos importantes para a comunidade científica, num paradoxo pessoal de não provocar um problema epistemológico em relação ao distanciamento e à aproximação do objeto, priorizando o rigor científico, não causando prejuízo à pesquisa. Isso se constituiu num desafio de me distanciar para alcançar o máximo do que o objeto de estudo possibilitava, bem como exercitar outros olhares voltados para esse foco da investigação, como uma “implicação” analítica, no sentido de não comprometer a isenção, a objetividade e a neutralidade científica da pesquisa.

Assim, os dados foram coletados e organizados através da relação com os objetivos e com o aporte teórico acerca das políticas linguísticas nacionais, da aquisição da linguagem bilíngue bimodal e das histórias intrinsecamente relacionadas às pessoas codas: mundos surdo e ouvinte. As análises do material coletado originaram quatro categorias gerais. Passemos a discussão acerca da primeira delas.

A diversidade de experiências linguísticas com o uso maior ou menor de cada uma das línguas em contextos sociais cotidianos, bem como a vivência cultural mais intensa, ou não, nas duas comunidades reverberam na construção dos aspectos identitários/culturais das/dos codas e, conseqüentemente, na maturidade adquirida por dois universos linguísticos, produzindo assim a primeira categoria geral. Isso ocorre, possivelmente, a partir da imersão nesses dois mundos, que se reflete na compreensão do lugar que essa filha ou esse filho ocupa nesses dois universos linguísticos e, conseqüentemente, na relação com seus pais e mães.

Há que se levar em conta a variação dessa aquisição bilíngue bimodal que ocorre com as pessoas codas, haja vista as possibilidades distintas de ocorrer essa aquisição de Libras anterior ou posterior à LP, ou ainda concomitante, como foi o caso da maioria das pessoas pesquisadas. Dentro do bojo dessa diversidade, assim como as pessoas surdas têm uma aquisição tardia da Libras, encontramos também as pessoas codas que somente têm contato com a LP muito posterior à Libras.

Nessa esfera, ainda há uma série de situações em relação a alternância de status de língua primária, L1, para secundária, L2, a depender do contato maior ou

menor com a cultura ouvinte, esta que se sobrepõe, na maior parte das vezes, aos contextos surdos. Logo, essas análises deram conta de responder de quais aspectos depende a aquisição da língua de sinais e/ou da língua portuguesa para quem é coda.

Partindo para a análise do contexto e do que incide nele para essa aquisição bilíngue, além disso, ao aprofundar as questões relativas ao lugar entre surdo e ouvinte, evidenciou-se a segunda categoria geral.

Estudar a aquisição da linguagem do par linguístico (Libras/Português), línguas de modalidades diferentes, das pessoas codas brasileiras requer sobremaneira uma compreensão do contexto muito peculiar desse grupo social, levando em conta tensões e negociações que emergem nessas zonas fronteiriças de contato de duas línguas bimodais.

A partir dessa constatação foi se dando a compreensão do processo da aquisição bilíngue bimodal a partir de narrativas memorísticas da criança e da/do adolescente em que descreve elementos linguísticos, culturais e sociais que compõem esse processo. Ressaltamos aqui a importância dada a esses distintos elementos considerando como estes impactaram na aquisição do português das/dos codas, culminando no entendimento de que essas pessoas advêm de contextos relacionais diferenciados ao lidarem com as duas línguas e, conseqüentemente, com as duas culturas.

Deparamo-nos com os aspectos das zonas fronteiriças de contato entre as duas línguas, e conseqüentemente as duas culturas, na aquisição bilíngue bimodal, desvelando situações de tensões e/ou negociações do entendimento mútuo de uma identidade híbrida, do “entrelugares” (Bhabha, 2003). Essas situações são apresentadas pelas pessoas participantes da pesquisa como uma variação de fluência, constituindo-as com assimetria bilíngue, a depender de maior contato e vivência na comunidade surda ou ouvinte, podendo ainda se caracterizarem como bilíngues balanceados, com uma similaridade de domínio nas duas línguas.

Nessa perspectiva, são vários aspectos detectados nesta pesquisa. Um deles é a verificação de que o contato frequente e a intensa vivência das/dos codas com a comunidade surda, muitas vezes até maior do que com os ouvintes, provocam maiores tensões e negociações nas zonas de contato, incidindo em experiências mais traumáticas de preconceito, de percepção da invisibilização e da falta de entendimento, da maior parte da sociedade, da condição linguística

diferenciada dos pais e das mães dessas pessoas codas. Diante disso, elucidou-se a questão que trata de que maneira a vivência das duas culturas, e consequentemente das duas línguas, interfere na relação pai/mãe/filha/filho.

Adentrando nesse aspecto de vivências da pessoa coda com seu pai surdo e sua mãe surda, construímos a terceira categoria geral que trata do papel preponderante de todas as/os codas do Brasil, que é traduzir/interpretar para seus pais surdos e suas mães surdas.

Depreendeu-se também que essa simetria bilíngue, codas bilíngues balanceados, pode ocorrer pelo envolvimento profissional com a Libras, na escolha por serem Tílp e/ou docentes de Libras ou da comunidade surda, o que traduz um envolvimento intenso com a cultura surda. Ainda relacionando as zonas fronteiriças de contato com a aquisição bilíngue bimodal verificamos como o contexto assimétrico de poder (Pratt, 2000) entre a língua falada majoritariamente no país, o português, e a invisibilidade da condição linguística diferenciada da comunidade surda brasileira assume total relevância na relação entre codas e seus pais e mães.

O intuito era averiguar como codas brasileiras/os sentem sua participação direta, permanente ou não, na tradução/interpretação para seus pais surdos e suas mães surdas, desde sempre e para sempre? Essa foi a questão que trouxe à tona alguns sentidos emocionais negativos ao rememorar situações de mediação comunicacional intensa na infância e na adolescência das pessoas pesquisadas. A carga de responsabilidade sentida no passado e a sensação de não ter aproveitado a infância e a adolescência foram elementos trazidos pelos participantes da pesquisa.

Neste cenário, as pessoas codas aparecem desempenhando um papel que Vygotsky (2006) trataria como mediadoras/es entre a sociedade e o pai/a mãe, na medida em que, esse pesquisador, que foi muito além do seu tempo, adotou um paradigma que está na base de suas concepções, ao afirmar que o indivíduo é constituído socialmente. Para o teórico Vygotsky (1984, apud Costa, 2006, p. 236), “[a] família, escola, comunidade e seus elementos constituintes – pais, irmãos, professores, colegas, amigos - fazem parte do universo histórico-cultural e serve de elo intermediário entre o sujeito e o objeto de conhecimento.”

A base teórica fornecida por Vygotsky contribui de forma ampliada em diversas direções, mas todas elas pavimentando aspectos inovadores importantes para a compreensão da “psyché humana”. Nesse sentido, sua contribuição

enriquece ainda mais a pesquisa quando traz, implicitamente, nos seus trabalhos, a ideia de inclusão.

A convivência nas fases infantil e adolescente com a discriminação e os preconceitos, sofridos pelos pais e mães dessas pessoas codas, cultivou sentimentos de ressentimentos e vergonha. Uma sobreposição desses sentimentos foi possível ocorrer ao amadurecer o entendimento dos aspectos identitários inerentes às pessoas codas.

Constatamos que o papel de intermediárias/os junto aos seus pais surdos e suas mães surdas em relação aos contextos sociais, linguísticos e culturais ouvintes é inerente às pessoas codas. Isso é tratado como consciência da sua biculturalidade, num processo longo de compreender sua identidade nem surda e nem ouvinte, mas de um terceiro espaço (Quadros, 2017). Nesse espaço, nessa descoberta de si mesma/o, de estar entre, em território de ambos, demonstraram que internalizam sua especificidade linguística e identitária, compreendem o contexto linguístico dos pais e mães e transitam com mais tranquilidade nos dois mundos.

Ficou evidenciado nesse grupo pesquisado o sentimento de responsabilidade por seus pais surdos e mães surdas por compreender a condição linguística diferenciada destes diante do audismo, comunidade de fala com hegemonia linguística. Além do estabelecimento do afeto e admiração que essas filhas e esses filhos nutrem por seus pais e mães, ao compreenderem o seu processo identitário marcado pela diversidade de experiências e reconhecimento de que ocupa o “entrelugares”. Destarte, fica esclarecido nessas análises em que implica para a sua formação identitária, cultural e linguística ser filha/o de pai surdo e mãe surda, pertencentes a uma cultura diferente da cultura ouvinte.

Por outro lado podemos asseverar que a função de tradução/interpretação do mundo surdo com o mundo ouvinte, e vice-versa, determinam uma das principais atividades profissionais que talvez a maioria das pessoas codas deva exercer.

Numa vertente mais específica ao refletir acerca dessa marca de tradução/interpretação das pessoas codas em relação aos seus pais e mães, enveredamos pelos mecanismos formais que poderiam contribuir positivamente para amenizar essa sobrecarga responsiva a que esse grupo se refere. Ficou muito clara a necessidade de efetiva ação nesse aspecto do respeito à diversidade linguística brasileira, depreendida nos resultados subjacentes dessa pesquisa. Dessa forma,

elaboramos a quarta categoria geral. Discorreremos sobre a invisibilidade da identidade dessas pessoas codas nas leis brasileiras.

O fator da pouca efetividade das políticas linguísticas no país, principalmente em relação à comunidade surda e à inclusão social desta, juntamente com a invisibilidade da condição bilíngue bimodal do grupo social das pessoas codas brasileiras, nessas mesmas políticas, repercutem em incongruências pois sequer mencionam se existe algo por fazer para esse grupo. Qual é o lugar das pessoas codas? São ouvintes, é verdade, mas o que as instituições educacionais conhecem do papel, que essas crianças com menos de 5 anos, chegam a exercer na sociedade. Portanto, bem pequenas, algumas já têm atuado interpretando para seus pais em diversas situações e até no trabalho, como já mencionamos.

Seguramente, podemos incluir pessoas codas na Lei Brasileira de Inclusão, Lei Nº 13.146/2015, uma vez que os fundamentos inclusivos, antidiscriminatório, de autonomia e respeito à dignidade são os pilares basilares dessa lei, e, dessa forma, esse grupo social estaria sendo contemplado em suas demandas linguísticas, culturais e sociais. Desse modo, encontramos algumas respostas que explicam o que significa ter pai surdo e mãe surda ao longo da vida para as pessoas que não fazem ideia do que seja essa condição.

A compreensão dos efeitos do bilinguismo e do biculturalismo dentro das realidades próprias desse grupo social passa a ser perceptíveis de diversas formas positivas, tais como: percebem-se com um diferencial de habilidades linguísticas para outras línguas orais e sinalizadas; sentem-se com diferenciais de habilidades visuais e corporais distintas das pessoas ouvintes e mais próximas da comunidade surda; creditam à Libras viabilizar as atividades profissionais, entre outras formas.

Remetendo-nos aos objetivos propostos neste estudo, podemos relacionar os achados categorizados no quadro-síntese às questões de pesquisas e às categorias específicas. No alcance dos objetivos desta pesquisa foram encontrados elementos que permeiam questões centrais apresentadas nas discussões supracitadas.

Essas discussões foram condições *sine qua non* para elucidar os questionamentos iniciais da pesquisa esclarecendo na análise categorial as convergências, similaridades, divergências em relação às experiências da construção social e os atravessamentos dessas pessoas codas, que em qualquer lugar do mundo, vivenciam o seu bilinguismo bimodal e a sua biculturalidade.

Em suma, ser coda vai muito além do que o encanto da sinalização nas mãos e no corpo, com conexão silenciosa e profunda, para além disso há que se relacionar o real significado do que está por trás de tudo isso. Adquirir uma visão mais ampla do que consiste esse nascer e crescer bilíngue no “entre”, no interstício entre uma língua oral e uma outra sinalizada, é uma intenção propositiva desse estudo, ou pelo menos um posicionamento aqui adotado.

Esse lugar de fala me autoriza a aqui me posicionar diante do que me atravessa em relação a alguns pontos, associados ao que foram expressos pelos entrevistados. Ser coda não se restringe a saber se comunicar com os pais e mães, mas é sobre traduzir e interpretar o mundo para eles e elas ainda cedo demais. É assumir responsabilidades de adultos enquanto as outras crianças estão sendo crianças. É interpretar conversas delicadas, conflituosas, tensas, carregadas de violência, discriminação, teor adulto, íntimo; é atender telefone para resolver questões administrativas, formais, hierárquicas; conciliar situações problemáticas, conturbadas, polêmicas; agendar, desmarcar, remarcar, acompanhar consultas médicas, interpretando conteúdos nas mais diversas especialidades da área médica; e realizar mais tantas outras demandas cotidianas de pessoas adultas.

Essa inversão de papéis, por vezes, que muitas crianças codas assumem reverberam em sentimentos de frustração, ressentimentos, ansiedade e até exaustão, numa confusão entre sentimentos paradoxais: o envolvimento emocional do afeto, acolhimento, segurança, presença, amor aos pais coabitando com o cansaço, sobrecarga e até a culpa, muitas vezes, por não se predispor àquele papel sentindo-o pesado demais. Esse peso, muitas vezes, é o causador do tentador refúgio no mundo das crianças e jovens ouvintes (porque codas são ouvintes, ora!), por não compreenderem as diferentes vivências dessas crianças com seus pais e mães diante de seu próprio cotidiano familiar.

Isso não é sobre culpabilizar os pais surdos e mães surdas, pois estes e estas já vivenciam todo o processo de exclusão social advindo de políticas públicas linguísticas fragilizadas e ineficazes. Nessa lacuna, nessa falha do poder público, da sociedade como um todo, ressoa na criança e jovem coda a ocupação de um lugar que não condiz com a maturidade dela. Essa criança e jovem coda precisa ser vista, percebida, apoiada, orientada no sentido de salvaguardar o seu entendimento emocional de que não há inadequação, há a riqueza de se viver entre duas línguas, duas culturas, dois universos linguísticos, que vão constituir a sua identidade e,

consequentemente, as relações sociais ao longo da vida.

É factual que essas famílias de pai surdo e mãe surda com filhas e filhos ouvintes necessitem não somente de acessibilidade comunicacional, inclusão social e compreensão da diversidade cultural que lhe são peculiares, mas também demandam apoio emocional e estrutura extensiva de cuidado e respeito a essa dinâmica familiar tão específica.

Leis e políticas públicas devem não apenas visibilizar e incluir crianças e jovens codas, mas sobretudo compreender e respeitar a sua diversidade de aquisição bilíngue bimodal, o seu peculiar biculturalismo e sua condição única de um ser em formação num contexto familiar específico de demandas inclusivas e de acessibilidade. A compreensão e respeito desses aspectos restritos às/aos codas devem ser, em termos práticos, expressados, por exemplo, através de ações na formação docente, na área educacional, que reverbere no ensino, principalmente de LP, para estudantes codas com especificidades linguísticas tão próprias a essas/esses bilíngues bimodais. Será que a escola percebe o que é ser coda? Qual é a versão inclusiva dessa pessoa que não é reconhecida facilmente? E quando a reconhecem, despreocupam-se por sabê-la ouvinte?

Embora ações de política linguística em relação à Libras já estejam numa evolutiva caminhada, com o reconhecimento dessa língua como natural da comunidade surda brasileira (Lei 10.436/2002) até o início da concretização da educação bilíngue nas escolas, com a alteração da LDB (Lei 9.394/96), incluindo-a como modalidade de ensino (Lei 14.191/2021), ainda estamos longe de efetivar o reconhecimento e inclusão das/dos estudantes ouvintes, pertencentes a essa comunidade surda. Estudantes esses que se encontram nesse interstício bilíngue, com diversidade de fluências e aquisição desse par linguístico.

Compreendemos com bastante clareza que, intuitivamente, os pais e mães surdos/as, além de conviverem com o estigma da deficiência numa sociedade com posturas hegemônicas e excludentes, de preconceito e discriminação, delegam a seus filhos e suas filhas uma função de elos entre tudo que os distanciam do exercício cidadão e comum a qualquer brasileiro e brasileira. Nesse entendimento, é impossível, e jamais intencionado aqui, creditar a esses pais e mães a responsabilidade por toda a carga sentida pelas suas filhas e pelos seus filhos, uma vez que, antes de serem pais e mães, são, essas, pessoas surdas que necessitam também de apoio, orientação, esclarecimentos e, sobretudo, de acessibilidade e

inclusão por direitos garantidos.

Logo, discutir sobre tudo isso também se configura como um ato de respeito e amor por nossos pais surdos e mães surdas, a partir da ampliação do que já se pesquisou até aqui nessa seara de contextos da pessoa coda. Assumir pontos de vista também de nosso pai e de nossa mãe, colocando-nos no lugar deles, é muito próprio da subjetividade das/dos codas, essa é uma marca da potente relação que mantemos com ele e ela, até mesmo já falecidos. De nenhuma forma propomo-nos a imputar a nossos pais e mães a responsabilização por esse arcabouço de impactos da nossa infância e adolescência, muito menos afrontar essa comunidade, uma vez que compreendemos o contexto bastante lacunado deles, recorrendo à obviedade de resolução de necessidades básicas inerentes a todo e qualquer cidadão. Urgem para eles e elas também apoios emocionais e estruturas institucionais para a conscientização dessa condição peculiar de seus filhos e filhas.

Esta reflexão não esgota essa temática, servindo antes como um convite ao diálogo continuado e profícuo acerca dos aspectos que não foram possíveis de aprofundar neste estudo. Ademais, não houve neste trabalho o direcionamento para se esvaírem todas as possíveis questões que envolvem a aquisição da linguagem bilíngue bimodal e seus desdobramentos em contextos distintos de acepção de lugar entre os dois universos linguísticos (Libras/Português).

Alguns fatores merecem atenção e aprofundamento teórico, em novas pesquisas, quando levamos em consideração as especificidades linguísticas das crianças codas que chegam às escolas no Brasil em processos muito variados de aquisição de LP e de experiências diversas com a Libras, com a cultura surda e com seus pais e mães surdas/os.

Além disso, é merecido aprofundar algumas questões referentes ao desenvolvimento bilíngue bimodal dessas pessoas codas a partir do reconhecimento da Libras como língua primária da comunidade surda do Brasil (a partir de 2002) em comparação à realidade familiar desses filhos e filhas falantes e sinalizantes de herança num período em que ainda não havia esse reconhecimento formal (antes de 2002). Em tese, seria um estudo comparativo referente à relação com pai e mãe e seus aspectos linguísticos, sociais e culturais entre as pessoas codas mais jovens (de 2002 em diante) em relação às mais velhas, que tiveram infância e adolescência no período anterior a 2002.

Por fim, pela complexidade e amplitude desse tema e, sobretudo, pela

incipiência nesses estudos, reiteramos que o princípio da inclusão e o respeito à diversidade subjazem a todas as análises feitas neste estudo. Uma inclusão indubitavelmente efetiva amplia o cuidado a toda a família e não somente aos pais e mães surdos/as, estende-se a todas e todos os membros da família, pois essas crianças são crianças e deveriam vivenciar a infância com todas as suas nuances sem, no entanto, serem invisibilizadas. Assim, conforme Belchior “presentemente, eu posso me considerar um sujeito de sorte porque apesar de muito moço, me sinto são, e salvo, e forte”.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, N. de A. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- AGÊNCIA BRASIL. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo**. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>>. Acesso em: 22 de maio de 2025.
- ASSIS *et. al.* Desafios metodológicos da abordagem qualitativa: diversidade de cenários, participantes, estratégias e técnicas. *In*: BEZERRA *et. al.* **Estudos Qualitativos**: Enfoques Teóricos e Técnicas de Coleta de Informações. Edições UVA. Sobral: 2018. p. 29-40.
- BAKER, A. E.; VAN DEN BOGAERDE. Code-mixing in signs and words in input to and output from children. *In*: **Sign Bilingualism**: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations. John Benjamins Publishing Company, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: 3ª reimp da 1ª edição de 2016. Edições 70. Edição de 2016.
- BENMAMOUN, E., MONTRUL, S., & POLINSKY, M. **White paper**: Prolegomena to heritage linguistics. Harvard University, 12, 2010. p. 26-43.
- BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?. *In*: **Revista Educação Especial**, nº 26, p. 75–81. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4400> (2011). Acesso em: 27 nov. 2025.
- BISHOP, M.; HICKS, S. (Ed.). **Hearing, mother father deaf**: hearing people in deaf families. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2008.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva** – qual a diferença?. OBJETO DE APRENDIZAGEM INCLUIR UCS/FAPERGS, 2011. 3p.
- BONACINA-PUGH, F. **Researching ‘practiced language policies’**: insights from conversation analysis. *LanguagePolicy*, 2012. p. 213-234.
- BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *In*: **Psicologia**: Reflexão e Crítica. vol.16, n.2. Porto Alegre, p. 327-336, 2003.

BOON, E. D. **Heritage welsh: a study of heritage language as the outcome of minority language acquisition and bilingualism**. 2014. Dissertation (PhD) – Department of Celtic Languages and Literatures, Harvard University, Cambridge, 2014.

BRANCALIONE, A. **Aquisição bilíngue libras-português por uma criança CODA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 45, 1854.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 2 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **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, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.htm

I. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA **Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Lei n. 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL/MEC/INEP/DEED. **Glossário da educação especial e dos transtornos que impactam o desenvolvimento da aprendizagem censo escolar**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2025.pdf. Acesso em nov. 2025

BUIN, E.; OLIVEIRA, G. M. de. Do monolinguismo ao multilinguismo de acolhimento. **Gragoatá: Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 66, p.1-21, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/63952>. Acesso em: 21 ago. 2025.

COSTA, G. J. Da. **Perfis linguísticos de codas bilíngues e as suas relações com as línguas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

DAMASCENO, L. M. S. **Surdos Pataxó: inventário das Línguas de Sinais em território etnoeducacional**. 2017. Dissertação (Mestre em Letras e Linguística) – Programa de pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DORIAN, N. C. **Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. p. 202.

EMMOREY, K. *et al.* Bimodal bilingualism. *In: Bilingualism: language and cognition*, v. 11, n. 1, p. 43-61, 2008.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69.

FINGER, Ingrid. Bilinguismo, biliteracia e alfabetização bilíngue. **Signo**, [S. l.], v. 49, n. 95, p. 26–40, 2024. DOI: 10.17058/signo.v49i95.19510. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/19510>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GABRIEL, R. de L. **O bilinguismo bimodal em duas crianças kodas: uma análise da Libras em ambiente familiar e do português brasileiro em ambiente escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GADELHA, H. S. *et al.* Brazilian law for the inclusion of people with disabilities: changes in the civil code and social achievements. *In: Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25444>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, B. S. **Aquisição da linguagem de uma criança coda: produções, tipos de sobreposições e influência dos interlocutors neste processo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GRIFFITH, P. L. Mode-switching & mode-finding in a hearing child of deaf parents. *In: Sign Language Studies*, p.195–222, 1985. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/26203961>. Acesso em out. 2025

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. *In: The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an Introduction to Bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

GURJÃO, Michelle Melo. **Aquisição da linguagem oral e de sinais por um criança ouvinte filha de pais surdos: conhecendo caminhos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

HADJIKAKOU, K.; NIKOLARAIZI, M. The impact of personal educational experiences and communication practices on the construction of deaf identity in Cyprus. *In: American Annals of the Deaf*, v. 152, n.4, 2007, p. 398-414. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ784266>. Acesso em: 23 jun. 2024.

HARRISON, J.; WATERMEYER, B. Views from the borderline: Extracts from my life as a coloured child of Deaf adults, growing up in apartheid South Africa, **African Journal of Disability** 8, a473, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.473>. Acesso em: 21 ago. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019: percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal: Brasil e grandes regiões**. Rio de Janeiro: IBGE; 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/6a25a69bd2bb7bdcdabd528a5bfb5f7d.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira:** estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1994.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The Signs of Language.** Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England. 1979.

KUMADA, K. M. O. **“No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem libras, né?”:** Representações sobre línguas de sinais caseiras. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2012.

LACERDA, C. B. F. de.; LISBÃO, S. L. Libras no território brasileiro. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (Org.). **Libras – Aspectos Fundamentais.** Curitiba: InterSaberes, 2019. p. 163-188.

LANE, H. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Lisboa, Horizontes pedagógicos, 1992.

LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting:** evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International. Ann Arbor. Michigan. 1986.

LÔBO, M. M. B. **Lei Brasileira de Inclusão:** análise da construção da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Lei Nº 13.146, de 2015. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LOEW, R. C. **Roles and reference in American Sign Language: a development perspective.** Doctoral Thesis. University of Minnesota. 1984.

MARTINS, V. R; de O., LISBÃO, S. L. Libras no contexto educacional. In. LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. O. (Org.). **Libras: Aspectos Fundamentais.** 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

MATARUCO, L. L. F. **Da aquisição da linguagem à construção da identidade:** os desafios de ser filha de pais surdos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2019.

MEIER, R. **A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language.** University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo (SP): HUCITEC, 2007.

MIRANDA, J. B; SENRA, L. X. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem:** contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. 2012.

OLIVEIRA, J. C. de. CODAS: Aquisição da linguagem bimodal. **Revista Simbiótica**, Vitória, Vol 5, Nº 2, jul-dez 2018, p. 40-58. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5759/575961685005/html/>. Acesso em: 23 jun 2024

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos as Pessoas com Deficiência**, Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9972>. Acesso em: 29 mar 2024

PETITTO, L. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. *In: Cognition. Elsevier Science Publisher B.V.* vol. 27, p. 1-52, 1987.

PETITTO L, *et. al.* Aquisição bilíngue de linguagem gestual e oral desde o nascimento: implicações para os mecanismos subjacentes à aquisição precoce da linguagem bilíngue. **Revista de Linguagem Infantil**, v. 28, Edição 2, p. 453-496, 2001. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/abs/bilingual-signed-and-spoken-language-acquisition-from-birth-implications-for-the-mechanisms-underlying-early-bilingual-language-acquisition/070116BF6B88D73FBAFE87DEC8614606>. Acesso em: 27 mar 2024

PINKER, S. **O Instinto da linguagem**. Nova Iorque: Harper Perennial Modern Classics, 1994.

PRATT, M. L. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco, **Travessia: Revista de Literatura**, Florianópolis, n.38, p. 1-29, jan/jun 1999.

PRATT, M. L. Arts of the contact zone. *In: STYGALL, G. (Ed.). Academic discourses: readings for argument and analysis*. Fort Worth: Harcourt College Publishers, p. 573- 587, 2000.

PRESTON, P. **Mother father deaf: living between sound and silence**. EUA: Harvard, 1994.

PRESTON, P. F. Prefácio. *In: BISHOP, M.; HICKS, S. (Ed.). Hearing, mother-father deaf: hearing people in deaf families*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2008. (e-book).

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1995.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. *In: Surdez e bilingüismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v.1, p. 26-36, 2005.

QUADROS, R. M. de; MASUTTI, M. L. Codas brasileiros: Libras e português em zonas de contato. *In: Estudos Surdos II*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petropólis: Editora Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. O que bilíngues bimodais tem a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue?. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 380–388, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/12565>. Acesso em: 11 out. 2024.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, UFMG, v. 14, n. 4, p. 799, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820146001>. Acesso em: 28 out. 2025

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; EMMOREY, K. As línguas de bilíngues bimodais. **Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 11, 2016. p. 139-160.

QUADROS, R. M de, *et. al.* Estudos experimentais com bilíngues bimodais: aspectos metodológicos. **Revista Linguística**. Rio de Janeiro, Volume 16, número 3, p. 60-102, set.-dez. 2020

QUADROS, R. M. de. **Língua de Herança – Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS R. M. de.; MACHADO, R. N.; SILVA, J. B. da. **Introdução ao estudos da Libras**. São Paulo: Contexto, 2025.

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P.de. **Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão**: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e19961, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100114&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 jul. 2024.

ROCHA, S. M. da, **Instituto Nacional de Educação de Surdos**: uma iconografia dos seus 160 anos. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

SANDER, R.E. **Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos - Codas**: sobre o crescer bilingue. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020.

SANDER, R. E. **Educação bi blíngue de filhos ouvintes de pais surdos (CODAs) com com o olhar de pais surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SANTOS FILHO, P. L. dos. **Experiências vividas por filhas ouvintes e pais surdos**: uma família, duas línguas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). **Políticas públicas**; coletânea. Brasília: ENAP, 2 v, 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

SCREMIN, P. X.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Das identidades às experiências: travessias no território surdo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 185–197, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74066>. Acesso em: 8 out. 2024.

SCREMIN, P. X. **Marcas surdas de professores codas compartilhadas nas tramas da interculturalidade**. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2023.

SILVA, M. M. da. **Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Tradução) Programa de pós-graduação em estudos da tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, M. M. da. **O Coda, filhos ouvintes de pais surdos, e a Tradução e Interpretação de Libras: O que encontramos?**. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 37–53, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/22611>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SLOBIN, D. I. The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1. **Lawrence Erlbaum Associates**, Publishers. Hillsdale, New Jersey. 1986.

SOUZA, José Carlos Ferreira. **Intérpretes codas: construção de identidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em em Estudos da Tradução, Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas) Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SPOLSKY, B. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 03-15, 2012.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. A língua de sinais como língua de uma geração coda: aprendimentos e literacia familiar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 22, 2024. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/935>. Acesso em: 14 jan. 2025.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidada para participar da pesquisa VER A LIBRAS E OUVIR O PORTUGUÊS: A/O CODA NO LUGAR DE FRONTEIRA ENTRE SURDA/O E OUVINTE. Você foi selecionada por indicação e por atender aos critérios predeterminados para participar desta pesquisa e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a Universidade Católica de Pernambuco.

Os objetivos deste estudo são: analisar o processo de aquisição do par linguístico Libras-Português (bilinguismo) em codas brasileiras/os, considerando aspectos das zonas fronteiriças de contato estabelecidas nesse contexto; investigar o processo de aquisição bilíngue Libras/Português de codas entrevistadas/os, através das suas memórias narrativas da infância e adolescência; analisar elementos linguísticos, culturais e sociais que compõem o processo de aquisição da língua de herança e seu possível impacto na aquisição da Língua Portuguesa; averiguar como codas brasileiras/os sentem sua participação direta, permanente ou não, na tradução/interpretação para seus pais e mães surdos/as; e, compreender os efeitos do bilinguismo e do biculturalismo nas realidades próprias das pessoas codas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser entrevistada e gravada, respondendo a perguntas relativas à temática, de forma remota, através do Google Meet.

Os riscos relacionados com sua participação são possíveis de estarem relacionados à ocorrência de algumas manifestações de desconforto, vergonha, estresse, possibilidade de constrangimento ao responder alguma questão da entrevista, sentimentos de culpa, raiva e/ou medo, além da possibilidade de insegurança em relação à divulgação de imagem, no momento da gravação de áudio e vídeo.

Os benefícios relacionados com a sua participação são a contribuição para o entendimento dos aspectos linguísticos e teórico-científicos das codas, na medida em que proporciona a análise para a resolução de uma problemática relevante na sociedade e é um acréscimo para a ciência pois reúne conhecimento e descobertas substanciais para compartilhá-las junto às instituições de pesquisa e à sociedade, ademais, ressaltamos o benefício direto às participantes na medida em

que os resultados da pesquisa propiciarão a reflexão e a compreensão a respeito dessas especificidades da dinâmica da vida e sua relação com pais e familiares.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação pois serão usados códigos com a inicial C maiúscula, seguida pela numeração arábica de 1 a 10, em ordem crescente, omitindo assim o nome de cada participante.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

APÊNDICE B - Termo de autorização de divulgação de imagem e depoimento

Eu _____, CPF _____

minha imagem e/ou depoimento, especificados no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO**, através do presente termo, as pesquisadoras Wanilda Maria Alves Cavalcanti e Carla Navarro Costa do projeto de pesquisa intitulado “Ver a Libras e ouvir o Português: a/o coda no lugar de fronteira entre surda/o e ouvinte” a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas, obedecendo 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), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

_____, / / .

Assinatura da Entrevistada

Assinatura da Pesquisadora Responsável pela Entrevista

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas com as pessoas codas

Dados Pessoais:

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado e cidade onde mora:
5. Sua escolaridade:
6. Profissão:
7. Onde trabalha?
8. Estado civil:

História Linguística:

1. Como se deu/dá a comunicação com seu pai e sua mãe, em casa?
2. Como se deu/dá a comunicação com sua família (ambiente bilíngue); com outras pessoas bilíngues?
3. Como você se avalia em relação à fluência das duas línguas?
4. Com qual das duas línguas sente mais dificuldade e afinidade?
5. Onde e como aprendeu Libras e português?
6. Há quantos anos tem contato constante com a comunidade surda usuária da Libras? Ou não tem?
7. Quando começou a ter contato com as/os ouvintes e com a língua portuguesa?
8. Você mediava a comunicação entre seu pai surdo/sua mãe surda e os ouvintes? Quando você começou a ter essa percepção?
9. Na escola, teve alguma dificuldade em relação a alguma das duas línguas? Qual?
10. Qual a sua percepção acerca da relação com seu pai e sua mãe, desde a sua infância até os dias atuais?

Muito obrigada por ter chegado até aqui, as suas informações são muito importantes para a nossa pesquisa. Fique à vontade caso queira fazer algum comentário que não deva ser considerado no texto.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ver a Libras e ouvir o Português: o CODA no lugar de fronteira entre surdo e ouvinte

Pesquisador: Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71321623.1.0000.5206

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNABUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.206.829

Apresentação do Projeto:

O presente projeto apresenta uma pesquisa de aspectos teóricos e analíticos acerca da temática do Coda, filho ouvinte de pais surdos. Coda é uma sigla em inglês (Children of Deaf Adults) usada no Brasil devido à ausência de um termo próprio brasileiro com essa acepção. Pesquisas nessa área ainda são insuficientes no nosso país, embora atraíam atenção da comunidade científica por apresentar características únicas de pessoas bilíngues, bimodais e biculturais, que contribuem de maneira singular na área de aquisição da linguagem. Este estudo objetiva analisar o processo de aquisição do par linguístico - Libras-Português (bilinguismo) em Codas brasileiros, considerando aspectos das zonas fronteiriças de contato estabelecidas nesse contexto. Propomo-nos a investigar esse processo através da análise de elementos linguísticos, culturais e sociais que compõem o processo de aquisição da língua de herança, verificando como estes sentem sua participação, permanente ou não, na tradução/interpretação para seus pais, além de buscarmos compreender os efeitos do bilinguismo e do biculturalismo nas suas realidades próprias. Destarte, algumas questões emergem através do estudo dessas características únicas, buscando entender de que depende a aquisição da língua de sinais e/ou da língua portuguesa para quem é Coda e explicar o que significa ter pais surdos para as pessoas que não fazem ideia do que seja ser surdo, além de questionarmos em que implica, para a sua formação identitária, cultural e linguística, ser filho de pais surdos e de que maneira a vivência das duas culturas, e consequentemente, das duas línguas, interfere na relação pais/filho. Para analisarmos

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.050-480

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 6.206.829

essas questões nos ancoraremos na concepção da aquisição da linguagem vigotskiniana e compreensão do contexto no qual o estudo vai se desenvolver, nas pesquisas acerca da aquisição de língua de herança de Boon e Polinsky (2014), nas discussões no campo da psicolinguística de Chomsky (1986) e nos estudos de Quadros (2017),

Pratt (1999, 2000) e Bhabha (2003) acerca das fronteiras e zonas de contato do bilinguismo. Para isso, o percurso metodológico será uma pesquisa qualitativa constituída por atividades de caráter bibliográfico e de pesquisa de campo, através de entrevistas com Codas, analisadas através da organização em núcleos de significação (Aguar e Ozella, 2006; 2013). Espera-se com essa pesquisa contribuir para as bases conceituais e teóricas relativas à aquisição da linguagem, à linguística e à psicolinguística.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de aquisição do par linguístico Libras-Português (bilinguismo) em codas brasileiros, considerando aspectos das zonas fronteiriças de contato estabelecidas nesse contexto.

Objetivo Secundário:

1. Investigar o processo de aquisição bilíngue Libras/Português de codas entrevistados, através das suas memórias narrativas da infância e adolescência;
2. Analisar elementos linguísticos, culturais e sociais que compõem o processo de aquisição da língua de herança e seu possível impacto na aquisição da Língua Portuguesa;
3. Averiguar como codas brasileiros sentem sua participação direta, permanente ou não, na tradução/interpretação para seus pais;
4. Compreender os efeitos do bilinguismo e do biculturalismo nas realidades próprias dos codas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em relação aos riscos possíveis aos participantes desta pesquisa podemos identificar que, preponderantemente, existem os riscos considerados de origem psicológica, denominados como danos imateriais, conforme o art. 2º, inciso VIII, da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, na qual estamos respaldados. De acordo com essa Resolução, no seu art. 21, podemos prever que existem riscos baixos para esses participantes. Esses riscos são assim identificados por se tratar de uma ação que pode causar efeitos e fenômenos emocionais, comportamentais e mentais. Isso se dá pois, no decurso da aplicação da técnica de entrevista, na qual esta coleta e análise de dados e informações se configura, e em decorrência da autorização expressa de cada uma das pessoas

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.050-480

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP



Continuação do Parecer: 6.206.829

entrevistadas, no sentido de tomarem ciência de que se submeterão ao contato direto com a pesquisadora para respostas às perguntas acerca de um aspecto relacionado a sua vida pessoal e histórico de experiências, pode propiciar um resgate de sentimentos e emoções vivenciadas. Partindo da premissa de que os participantes da pesquisa se submeterão à entrevista, em que terão que revisitar alguns episódios ao narrar suas histórias de infância e adolescência no relacionamento familiar e especificamente com seus pais e a sociedade, além de responder a algumas questões que trazem no bojo, por vezes, constrangimentos e traumas, é passível de ocorrer algumas alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias na relação e convivência com seus pais surdos e interações com familiares e público em geral. Isso pode provocar desconforto, vergonha, estresse, possibilidade de constrangimento ao responder alguma questão da entrevista, sentimentos de culpa, raiva e/ou medo, além de insegurança no momento da entrevista. No sentido de minimizar esses riscos, é fundamental que algumas medidas sejam adotadas, a saber: possibilitar o apoio psicológico, caso seja necessário ou o participante assim o deseje, tendo em Recife a referência da clínica de psicologia da UNICAP (Bloco C, 5º andar) para o atendimento psicológico dos participantes residentes em Pernambuco; e para os demais participantes domiciliados em outros estados do Brasil, será possibilitado o serviço de teleatendimento psicológico particular já previamente contratado pela pesquisadora; além do Termo de Consentimento de Livre Escolha (TCLE) que deve explicitar e esclarecer para o participante todos os aspectos que subjazem a realização da entrevista (a confidencialidade e privacidade antes, durante e após o encontro gravado; local reservado de gravação e liberdade para não responder questões constrangedoras, assim julgadas pelo entrevistado; entre outros). Ademais, a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal verbal ou não verbal de desconforto por parte do participante, no intuito de minimizar e prevenir todo e quaisquer danos psicológicos que por ventura e imprevisivelmente possam surgir.

Benefícios:

Em relação aos benefícios propiciados com esta pesquisa, sabemos da importância da cientificidade e caráter contributivo que o aprofundamento das questões sociais, linguísticas e relacionais promove junto à sociedade. Esta pesquisa contribuirá para o entendimento dos aspectos linguísticos e teórico-científicos desta comunidade, os codas, na medida em que proporciona a análise para a resolução de uma problemática relevante na sociedade. É um acréscimo para a ciência pois reúne conhecimento e descobertas substanciais para compartilhá-las junto às instituições de pesquisa e à sociedade. Ressaltamos também o benefício

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 6.206.829

direto aos participantes na medida em que os resultados da pesquisa propiciarão a reflexão e a compreensão a respeito dessas especificidades da dinâmica da vida dos codas e sua relação com pais e familiares, sendo um arcabouço de benefícios que tem dupla via. Além disso, será proporcionado o retorno dos resultados da pesquisa a cada participante, de forma individual ou em pequenos grupos, via formato remoto, pela plataforma de reunião online (Google meet), após a conclusão da escrita da tese.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As informações acima foram registradas conforme descritas pela pesquisadora na Plataforma Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em conformidade com a apresentação obrigatória dos Termos. Cabe ressaltar que os itens Cronograma, Orçamento e Roteiro de entrevista encontram-se devidamente detalhados em Projeto Revisado, inserido na Plataforma Brasil.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP UNICAP acompanha o parecer do avaliador (a) aprovando o protocolo de pesquisa. Lembramos o envio dos relatórios PARCIAL e FINAL da pesquisa por meio de "Notificação". Favor consultar o Manual de Usuário PESQUISADOR, disponível na Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> que orienta sobre a emissão dos referidos relatórios, entre outros assuntos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2169963.pdf	14/07/2023 18:52:34		Aceito
Outros	TermodecompromissoeconfidencialidadeOrientadoraProfWanildaMariaAlvesCavalcantiOrientandaCarlaNavarroCosta.pdf	14/07/2023 18:00:16	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	Resultadodabancadequalificacaodate	14/07/2023	Wanilda Maria Alves	Aceito

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP



Continuação do Parecer: 6.206.829

Outros	seOrientadoraProfWanildaMariaAlvesCavalcantiOrientandaCarlaNavarroCosta.pdf	17:58:35	Cavalcanti	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Carla.pdf	05/07/2023 13:25:55	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Wanilda.pdf	05/07/2023 13:25:22	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	05/07/2023 13:16:55	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_de_Uso_de_Imagem_e_Depoimento.pdf	05/07/2023 13:10:45	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_e_Confidencialidade.pdf	05/07/2023 13:02:36	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_REVISADO.docx	05/07/2023 12:59:21	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/07/2023 12:26:33	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Orçamento	ORcAMENTO_DETALHADO.pdf	05/07/2023 09:50:15	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DETALHADO.pdf	05/07/2023 09:49:03	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/07/2023 09:46:29	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 28 de Julho de 2023

Assinado por:

Parecer não finalizado

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.050-480

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br