

A LÍNGUA DE SINAIS COMO LÍNGUA DE UMA GERAÇÃO CODA: APRENDIMENTOS E LITERACIA FAMILIAR

SIGN LANGUAGE AS THE LANGUAGE OF A CODA GENERATION:
FAMILY APRENDICEMENT AND LITERACY

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
Universidade Federal do Espírito Santo
lucyenne.machado@ufes.br

RESUMO

A discussão sobre alfabetização em línguas de sinais bem como a literacia familiar para crianças ouvintes filhas de pais surdos (CODA - Children of Deaf Adults), que é uma área de estudo ainda incipiente. Nos poucos currículos de língua de sinais existentes, é dada atenção às línguas de sinais como primeira e/ou segunda língua das crianças surdas, enquanto há pouca discussão sobre a língua de sinais de CODA e suas habilidades bilíngues bimodais. Tal discussão nos traz indagações sobre as possibilidades de que as línguas de sinais estejam no currículo da escola para estas crianças ouvintes para além das crianças surdas. Para esse fim, este artigo apresenta quatro narrativas das infâncias de CODA que compartilham a sua língua de sinais como língua de herança, discutindo sobre alfabetização em língua de sinais e literacia familiar. Discutimos também a vinda ao mundo pela língua ancestral de seus pais surdos e de como cada família é uma geração única, sendo perpetuada por outras famílias e cada história contada, faz a língua viva e presente em outras famílias. O artigo enfoca as práticas de aprendimentos das línguas de sinais por crianças ouvintes filhas de pais surdos.

Palavras-Chave: Coda. Línguas de Sinais. Alfabetização em línguas de sinais. Literacia familiar.

ABSTRACT

The discussion about literacy in sign languages and especially about family literacy for hearing children of deaf parents (Children of deaf adults - CODA) is still in its infancy. In the few existing sign language curricula, attention is paid to sign languages as the first and/or second language of deaf children, while there is little discussion of CODA sign language and its bimodal bilingual abilities. This discussion raises questions about the possibilities of including sign languages in the school curriculum for these hearing children, besides deaf children. To this end, this paper presents four narratives of CODA who share their sign language as a heritage language, discussing sign language literacy and family literacy. We also discuss coming into the world through the ancestral language of deaf parents, and how each family is a unique generation, being perpetuated by other families, and each told story makes the language alive and present in other families. This paper focuses on sign language aprendicement practices of hearing children with their deaf parents.

Keywords: Coda. Sign Languages. Sign language literacy. Family Literacy.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre alfabetização em línguas de sinais para crianças ouvintes filhas de pais surdos (Children of deaf adults - Coda) ainda é insipiente. Até o momento, nos currículos de línguas de sinais existentes (veja Mertzani, Barbosa, Fernandes, 2022) o foco é no estudo da língua de sinais como primeira língua (L1) pela criança surda e como segunda língua (L2) pelos alunos ouvintes. Nesse último caso, não há menção especial à criança bilíngue ouvinte em família surda, que cresce com a língua de sinais materna (e portanto L1). Este artigo tenta discutir esse aspecto, trazendo indagações sobre as possibilidades de que as línguas de sinais estejam no currículo da escola para as Coda para além das crianças surdas.

De forma geral, o conceito de alfabetização tradicional está relacionado à aprendizagem da língua escrita, embora estudos recentes questionem essa definição tradicional (veja Mertzani, 2022; Gibson, Byrne; e De Monte neste volume), discutindo a alfabetização em línguas de sinais que são as línguas das comunidades surdas. Em particular, este artigo discute a alfabetização precoce dos Coda e, portanto, aspectos das práticas de literacia familiar. Segundo o Plano Nacional de Alfabetização¹ (2019, p. 23), práticas de literacia familiar são facilmente incorporáveis ao cotidiano da família. Entre elas estão as conversas com a criança, a narração de histórias, o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras.

Mesmo com todas as leis e decretos a favor das línguas de sinais no Brasil, como a Lei 10.246/2002 e o Decreto 5.626/2005, pouca ou nenhuma atenção é dada à alfabetização em língua de sinais para as crianças Coda. Além disso, embora a literatura atual discuta as práticas narrativas de pais surdos com filhos surdos (Berke, 2013), este artigo apresenta tais práticas com seus filhos ouvintes.

Seguindo um método qualitativo, o estudo apresenta quatro narrativas de quatro Coda (a autora deste artigo é uma delas), atualmente profissionais da área de Libras e educação de surdos. A partir destas narrativas como memórias de vida infantil de Coda, especialmente em relação às práticas de literacia familiar, o estudo discute os aspectos das várias formas desta literacia nas línguas de sinais em casa (das famílias alvo) e de Libras. Nessas narrativas, as línguas de sinais são vistas como línguas de herança (Quadros, 2017) e as memórias infantis como *aprendimentos* (Manoel de Barros, 2010).

INFÂNCIA CODA E LÍNGUA DE HERANÇA

Noventa por cento das crianças nascidas de pais surdos são ouvintes (Preston, 1994), aprendendo a língua e a cultura de seus genitores pois há uma ruptura geracional uma vez que os filhos desses sujeitos ouvintes não herdarão a língua de sinais como herança. Embora os/as Coda não compartilhem abertamente a condição funcional dos pais, eles potencialmente herdam uma sensibilidade e um legado cultural diferente do que qualquer outra criança ouvinte (Preston, 1994). O padrão de socialização é ainda diferente daquele de seus próprios pais surdos, muitos dos quais foram criados em famílias ouvintes. Os pais surdos de crianças ouvintes foram criados nas periferias de um mundo que têm sua própria língua e muitas vezes no seio de uma comunidade exclusivamente surda. “Como crianças e como adultos, eles estão à beira deste mundo notável, que é apenas superficialmente acessível para aqueles que podem ouvir” (Preston, 1994, p. 13).

1 Durante o período em que este artigo foi escrito, o plano ainda estava em uso.

Seguindo Masschelein e Simon (2014) sobre a infância enquanto potência, o *devir-Coda* é o vácuo entre a criança e o Coda onde o *devir* se produz. Esse vácuo podemos entendê-lo como potencialidade ou potência e *ex-posição*. A potência aqui se desdobra em três:

Primeiramente a potência, a potência do movimento, isto é, o deslocamento para fora de si ou vontade [...] de se pôr a caminho, de ir ver e de falar por si próprio. [...] Em segundo lugar, a potência da palavra, isto é, potência da tradução, ou inteligência- pois é preciso entender a inteligência como potência de tradução. [...] E, em terceiro lugar, potência de pensamento, ou de reminiscência: 'recordar a um sujeito pensante seu destino' [...] potência de recordação de si mesmo, ou 'recordar de si, tornando-se estrangeiro a si próprio.' [...] Essa tríplice potência se desdobra em uma ex-posição. [...] A ex-posição remete ao surgimento das crianças como seres de palavras. (Masschelein; Simons, 2014, p. 34 e 35)

As *infâncias-Codas* são marcadas pelas línguas pois são seres de palavra a partir da tríplice potência e da capacidade de exposição. Mas o que significa seres de palavras? “[...] uma palavra humana lhes foi endereçada, a qual querem responder [...] na condição de homens, como se responde a alguém que vos fala, [...] sob o signo da igualdade” (Masschelein; Simons, 2014 p. 35). Como seres de palavra em uma realidade bilíngue, a infância-Coda é caracterizada pela necessidade de responder em pelo menos duas línguas: faladas e sinalizadas. Elas respondem em língua viso-espacial dos pais surdos e também, ao mesmo tempo em que recebem uma palavra, respondem na língua falada. A infância de um Coda pode ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento, onde a língua, como um acontecimento, molda as suas subjetividades. É nesse espaço de transição e coexistência linguística que um *devir-coda* é forjado.

O devir, considerado como uma força motriz, se distancia de uma existência imutável e identitária. Isso ocorre porque o conceito de devir não se refere ao que já somos, mas sim ao que estamos nos tornando. O devir pode ser comparado a uma lança que é lançada em direção a um ponto distante, na esperança de que alguém se encontre e a lance novamente.

E assim, o Coda, quando se organiza junto com seus pares o *devir-Coda* vai tomando forma. Ele não delimita um destino fixo; em vez disso, aponta para o fato de que o destino de todas as coisas é uma transformação constante. O *devir-Coda* é uma fenda, uma fronteira entre dois mundos e duas línguas. “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10).

Ainda segundo os autores:

Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria). (Deleuze; Parnet, 1998, p. 73 e 74)

O *devir-Coda* compreende que habita dois mundos e no trânsito entre eles, além de ficar exposto à língua oral, está ligado a seus pais pela língua de sinais como língua de herança. Segundo Quadros (2017), língua de herança é uma língua que é utilizada pela família em um contexto em que exista uma língua predominante falada pela sociedade em outros espaços.

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.” (Quadros, 2017, p. 4)

As línguas de herança são as línguas que, em um contexto sociocultural, são diferentes da usada na comunidade em geral. A palavra HERANÇA está diretamente proporcional à ideia de tradição, de herdar algo, de patrimônio e relacionado à tradição familiar.

[...] essa herança pode estar sendo passada por uma comunidade em que a família esteja inserida. Assim, a língua de herança está diretamente relacionada [...] aos usos de uma língua por pessoas de um grupo social específico dentro de um grupo social maior.” (Quadros, 2017, p.7)

Considerando que a Libras é passada de geração em geração de surdos da comunidade (não necessariamente dentro de um núcleo familiar) e que é uma língua usada por comunidades brasileiras dos grandes centros urbanos em um país que usa outra língua como oficial, a língua portuguesa, veiculada nos meios de comunicação, documentos oficiais, órgãos públicos e educação, essa língua de sinais configura sim uma língua de herança (Quadros, 2017, p. 33).

Etimologicamente, a palavra “herança” tem suas raízes no latim *haerentia*, que por sua vez deriva de “*heres*”, que designou “herdeiro” ou “aquele que recebe propriedade”. Sendo usada para definir o legado ou herança que um indivíduo pode deixar para seus descendentes. Ela não se limita apenas a bens materiais, mas também abrange elementos culturais e sociais transmitidos de uma geração para outra.

Além disso, a herança social, também conhecida como herança popular ou cultural, engloba as características típicas de um grupo social, cultural ou de classe que são transmitidas aos seus descendentes. Isso inclui tradições, histórias, línguas, ideias, culinária e outros fatores que resistem ao longo do tempo. A herança social desempenha um papel crucial na formação do comportamento, da moral e da ética de cada sociedade, definir o legado ou patrimônio que um indivíduo pode deixar para os seus descendentes.

APRENDIMENTO E LITERACIA FAMILIAR

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a presciência da natureza de Deus. [...] Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes.

(Manoel de Barros, 2010, p. 147)

Em relação à literacia familiar, este estudo procurou responder a pergunta: o que está na construção das memórias e experiências Codas no **aprendimento** das línguas de sinais? Nesta investigação, a família surda é pensada como espaço-tempo, onde e quando os surdos passam a se encontrar; um local de **aprendimentos** das línguas e culturas, principalmente, na produção de uma comunidade linguística (uma vez que as comunidades surdas são).

O conceito de **aprendimento** é diferente da aprendizagem. De acordo com Manoel de Barros (2010), tal palavra é algo da ordem do que se vê, no miúdo, no detalhe. Com **aprendimento** também podemos somar o desprendimento, desambição, desapego, a longanimidade como seus sinônimos. Já a aprendizagem em sua sinonímia, traz a aquisição como parte fundamental. Por isso não acreditamos que há uma intenção de aquisição da língua na potência dos encontros surdos na família onde todo seu impulsionamento se dá de forma orgânica, física, interacional, relacional.

Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. [...] Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal. Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. (Barros, 2010, p. 129)

Os *aprendimentos* se dão no ouvir, no ver, no pegar, no provar e no cheirar. Da mesma forma, as línguas de sinais nas casas e famílias surdas são aprendidas livres, ou seja, sem conhecer nem os rumos como os andarilhos...

Para recorrer às memórias nós Cudas podemos junto com o poeta, alcançar as personagens que é capaz de puxar de dentro de nós as nossas memórias: a criança, que somos e que nos dá a semente da palavra, os passarinhos que nos dão os *aprendimentos* em nossos *aprendimentos* e os andarilhos que são livres e andam sem rumo porque é na caminhada que está a aventura. Aparentemente o que pertence ao antigo está na construção de uma memória a que devemos recorrer para narrar experiências uma vez que as infâncias Cudas são recheadas de histórias e lembranças de como ocorre-se à língua dos pais surdos para que possam viver em ambos os mundos em que estão cercados.

Sob esse conceito de *aprendimento* surge a literacia familiar examinada nas narrativas deste estudo. O conceito de literacia familiar vem no rastro do conceito de letramento pois é construída na relação familiar nas práticas de leitura feitas em casa, no dia a dia. Essas experiências linguísticas familiares aumentam cada vez mais a relação com a língua e por isso desenvolve habilidades comunicativas mais competentes. Enquanto o letramento está diretamente ligado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a literacia familiar vem de outro lugar. Inicialmente Taylor (1983, apud Mata e Pacheco 2009) usou este termo para descrever práticas de literacia diversificadas que se desenvolviam em casa e na comunidade, ou seja, os modos como as pessoas aprendem e usam a literacia nas suas vidas em casa e na comunidade.

METODOLOGIA

Para trazer as memórias Cudas, metodologicamente usamos as narrativas a partir de Walter Benjamin (1994) em seu clássico “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.”² Assim, recorreremos assim, a *Mnemósine*, deusa da reminiscência para que surja em nós mesmos um narrador. E para isso, a experiência é evocada quando a reminiscência surge a partir da rede tecida pelas histórias que atravessam o narrador bem como as histórias de outros narradores também envolvidos. A experiência é personificada no narrador pois “[...] cada um deles vive uma Sherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando” (Benjamin, 1994, p. 211).

2 Mesmo sendo pouco conhecido fora da Rússia, Leskov (1831-1895) dedicou parte de sua obra a registrar narrativas produzidas pelo povo russo de todas as classes, religiões e modos de falar, de comportar-se, de viver.

Para Benjamin, definir um narrador, necessariamente, exige uma certa distância, um certo olhar no qual traços aparecem como um rosto humano. O observador, para Benjamin, deve estar num ângulo favorável, numa distância apropriada. “Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação” (Benjamin, 1994, p. 197). Benjamin ainda afirma que as pessoas que sabem narrar devidamente estão cada vez mais raras, pois a experiência e a arte de narrar estão em vias de extinção.

Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (Benjamin, 1994, p. 198)

Ao compartilhar suas histórias, o narrador não está interessado em passar a experiência pura em si como uma informação ou relatório. A experiência narrada mergulha na vida do narrador para em seguida, retirá-la dele. Experiência aqui, segundo Larrosa (2004), trata-se do que nos passa, do que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece (Larrosa, 2004). “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 1994, p. 205). E “[...] quem escuta uma história está na companhia do narrador, mesmo quem lê, partilha dessa companhia” (Benjamin, 1994, p. 213). Ao compartilhar histórias, ler histórias uns dos outros, podemos intercambiar experiências no sentido mais denotativo da palavra, gravar histórias, fundir com nossas experiências, criando, assim, uma rede de conversações.

Outra característica das narrativas, é o senso prático que as permeia, pois trazem em si algo que se queira mostrar. As narrativas, para Benjamin, acontecem com o encontro de experiências, com a reunião de histórias pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 91).

Enfim, as narrativas para Benjamin (1994) acontecem com o encontro de experiências, com a reunião de histórias. “Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar em novo contexto e as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história” (Pérez, 2003, p. 112). Assim, ao narrarem as experiências escolhidas na aprendizagem e no uso da língua de seus pais, os Codos que aqui terão acolhidas suas histórias, transformam-se em objetos de conhecimento para o outro e para si mesmos, pois ao narrarem, reinventam, acrescentam, colocam suas emoções e assim recriam suas histórias e perspectivas.

Um narrador lança mão de suas memórias que são fragmentos, retalhos, pedaços de experiências escolhidas para lembrar (Pérez, 2003). Ao fim e ao cabo, contar suas histórias, narrar suas questões faz desses narradores, autores não só de si, mas de todos que são parte do coletivo. Colocar-se é colocar o outro e assim fazer parte da trama histórica que é construída no emaranhado de narrativas.

As histórias dos Codos se atravessam de forma que se confunda quando começa a história de um e termina a história de outro. Entendendo que cada família inicia e encerra sua própria geração, as histórias quase se repetem e mesmo com algumas particularidades, as famílias só mudam de endereço. E por isso, com a tessitura das narrativas, uma comunidade Coda passa a existir nas tramas das histórias contadas cada um experiência na sua subjetividade, fazendo do comum algo único, tornando o igual singular em cada vida.

As Codas das quatro narrativas

As histórias que aqui se cruzam começam com as minhas que sou doutora (2012) e mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE- UFES) onde fiz dissertação e tese sobre questões surdas. Na dissertação de mestrado conto das narrativas surdas sobre a escola e, já na tese, falo de formação de professores ouvintes de surdos. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atualmente sou professora Associada I do curso Letras Libras, Professora e orientadora de mestrado e doutorado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha Educação Especial e Práticas Inclusivas e no programa de pós Graduação em Linguística (PPGEL) na linha de Linguística Aplicada. Sou Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES). Meus pais são surdos de nascença e além deles, tenho mais três tios surdos. A surdez na minha família é genética por parte de pai e eu mesma sou surda unilateral. Temos a chamada síndrome de Waardenburg, ou seja, meus pais e tios são surdos bilateralmente e eu, meu irmão e primos unilateralmente.

A segunda história é de Sônia Marta de Oliveira que possui Graduação em Pedagogia (2001) pela PUC Minas. Mestrado (2015) e doutorado (2020) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas onde fez pesquisas sobre discussões surdas. É professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e Tradutora e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Português, com experiência na tradução de textos técnicos científicos, audiovisuais e na interpretação comunitária, e de conferência. Os pais de Sônia nasceram surdos e tiveram relações diferenciadas com a língua e com a cultura surda. Enquanto a mãe de Sônia vivia em um espaço em que não se compreendiam a sua condição (ela era a única da família inicialmente pois posteriormente ganhou outros familiares surdos), o pai de Sônia tinha outros familiares surdos como o tio paterno e primos de segundo grau.

A terceira história é de Keli Simões Xavier Silva que é doutora (2020) e mestre (2012) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É graduada em Pedagogia (2005) pela mesma universidade. É professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da Universidade Federal do Espírito Santo. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES) e o Grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, Educação Especial e Educação de Surdos. Atuou principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Educação Bilíngue para Surdos e Tradutores Intérpretes de Libras. O pai de Keli ficou surdo devido à meningite quando tinha meses de vida e é o único da família dele. Já a sua mãe nasceu surda e tem um irmão que também é surdo. Embora o tio diga que perdeu a audição criança, entre outros tios o que se fala é que a surdez no caso da família da mamãe seja proveniente do fato de meus avós serem primos. Vale aqui ressaltar que a mãe da Keli sempre ocupou o espaço de luta associativa e por isso foi a primeira presidente mulher da associação dos surdos de Vitória (Estado do Espírito Santo).

E por fim, a quarta história é de Adriana Gomes Bandeira que é doutoranda e Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós Graduação em Linguística - PPGEL - na Universidade Federal do Espírito Santo. Fez bacharelado em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é concursada como tradutora intérprete em Libras/Português na Universidade Federal do Espírito Santo (2014). Seus pais nasceram surdos e ambos estudaram no INES onde se conheceram. Além do pai surdo de nascença, Adriana tinha mais duas tias surdas irmãs do seu pai. O pai nasceu no Espírito Santo e foi estudar no INES em regime de internato e a mãe que era de Pernambuco, morava no Rio e estudava também nas Laranjeiras.

AS NARRATIVAS

Narrativa 1: Amo te ver interpretar... você tem uma Libras antiga

O fato de eu ser filha de surdos já me rendeu muitas histórias. Era a menininha do grupo de surdos. Era aquela ouvinte que sabia sinais. Era aquela que podia interpretar também, já que saber língua de sinais e ser ouvinte era ser uma “ouvinte – quase – surda”, que poderia ser surda ou ouvinte! Ir às festas da escola oralista (que ia desde os 2 ou 3 anos de idade) era a oportunidade perfeita para as demonstrações públicas da inteligência desta “ouvinte – quase – surda”: “Olha, tão pequena e como sabe sinais!” Era essa a fala de um pai surdo orgulhoso da sua pequena quase surda, mas também ouvinte que dominava a Libras nas demonstrações públicas dos discursos sinalizados. O que era ser surdo mim? Era normal ser surdo. E o que era ser ouvinte? Eu não percebia a diferença entre esses dois mundos e mesmo entre essas duas línguas.

Ir às reuniões da formação de uma associação de surdos era a diversão do momento. Brincar, correr, assistir aos debates e às falas. Livres, sem ouvintes. Os únicos ouvintes eram eu, meu irmão, meus primos e os filhos dos outros surdos que lá estavam. Corríamos o tempo todo, enquanto os surdos discutiam seu futuro, seu passado e seu presente. Lembro-me quando, aos meus 4 anos de idade, meu pai sentava comigo e me explicava o mundo em sua língua com o mapa mundi aberto e o globo terrestre. Passava horas ensinando os sinais dos países do mundo e a existência de um mundo. América, Europa, África, Ásia, Oceania... eu sabia todos. Segundo o pai, conhecer o mundo é ser inteligente.

Matemática... aprendi contas matemáticas com meu pai. A professora insistia em explicar a operação de multiplicação mas era incompreensível para mim. Meu pai viu minha angústia e, meu pai semi-analfabeto, pegou umas laranjas e me mostrou em sinais e com as laranjas a lógica da multiplicação. Decifrei um mundo com novos *aprendimentos* matemáticos!

Lembro-me muito bem de um dia, observando minha mãe conversando com as amigas, ela fez o sinal de sexo (na bochecha) e de repente eu perguntei: “Que sinal é esse?” Minha mãe ruborizada, logo desconversou e disse que me diria depois e me deu uma boa reprimenda do porquê acompanhar conversa de mulheres adultas.... eu meio que sabia mas fingia não saber porque entendia que não era da minha alçada (ainda).

Eu escrevia diários e em um deles, eu relatei: “tenho 9 anos, sou uma menina muito problemática (cheia de problemas). Meus pais são surdos e sou muito adulta para a minha idade”. Assim me via nos meus aprendimentos em casa.

Figura 1: Eu sinalizando com três anos de idade.



Fonte: Arquivo da autora.

Como nos relacionávamos de uma forma visual, nas trocas de olhares, no desprendimento das coisas, desenvolvia as línguas de sinais de forma muito natural. Esses aprendimentos também se davam nas interpretações simultâneas e espontâneas em diferentes espaços. No espaço político e principalmente no contexto médico, educacional, casamentos, eventos religiosos, etc. Novos sinais eram introduzidos e íamos nos transformando, pensando em outros sinais e possibilidades para que nossos pais entendessem da melhor forma tudo que se passava. Assim, considerávamos que nossa tradução/interpretação era na língua de nossos pais e que muitos Cudas levaram para a vida, mesmo que de forma profissional, esta prática sem jamais esquecerem da Libras de sua própria família. Eu me recordei muito de como aprendi quando vi meu pai ensinando ao meu filho que é ouvinte os sinais, tentando passar para ele também a sua cultura. Ensinando os sinais dos países, dos times de futebol e contando para meu filho, assim como fazia comigo que o flamengo era o melhor time.

Assim, muitos ainda me dizem: “amo te ver interpretar, tens uma “Libras antiga”, sem jargões, sem terminologias... mas simples, de família.” E assim, nossa leitura de mundo atravessa nossa tradução e interpretação e particularmente nossa relação com o mundo. Uma língua de sinais/Libras que não passou pela língua da escola, que não se formalizou e que ainda conserva um status da intimidade primeva em que o olhar entre pai/mãe surdo e filho(a) ouvinte permitia uma língua do colo, no sentido de língua que não do banco da escola, mas do aconchego da família, do calor do cotidiano com suas infinitas ranhuras.

Narrativa 2: Observação discursiva...como entender o que falam os meus pais surdos?

Conforme o poeta Manoel de Barros, são três aqueles que nos ajudam a compor memórias: a criança, o pássaro e o andarilho. No Congresso de Paris em 1900, durante a abertura do evento, um dos momentos em que tanto os congressistas da Seção dos Ouvintes quanto os da Seção dos Surdos estavam juntos, proferiu em sinais um discurso em defesa da preservação dos sinais na educação de surdos:

Nós não pedimos senão uma coisa: que a nossa língua natural, a linguagem dos sinais, não seja sacrificada pela linguagem articulada:

Eu sou pássaro,

Vede minhas asas,

Não as corteis!

Mãos à obra! Discutamos livremente em nossa alma e consciência!

(Gaillard, 1900, p. 14)

Essa imagem, mais que uma metáfora, talvez um convite a adentrarmos nesse contexto em que, diante daquelas mãos que se movimentam quais asas de pássaros, nós Cudas experimentamos o “não-saber” como desejo de saber, uma vontade de conhecer. Facilmente, os Cudas se recordam de situações em que compreendiam os discursos e, quando não conheciam uma palavra, perguntavam na hora o significado. Os pais ou outros surdos a explicavam em sinais prontamente. E os Cudas entendiam completamente.

As línguas de sinais, enquanto realidade que se dá no ar, que se movimenta num espaço em contínuo movimento, são plena manifestação de uma vivacidade. Irrompe-se pelas mãos um voo constante que faz da agilidade do pensamento uma aposta na profundidade da vida. E, se quisermos brincar como Manoel de Barros, essas mãos aladas pelas quais nós Cotas fomos introduzidos ao mundo são as mãos que também gestaram pessoas que, na sua maioria, num ou noutro momento da vida, fizeram das línguas de sinais uma parte constitutiva de si, num profundo devir: da língua de casa à língua da igreja, à língua da associação de surdos, à língua escolar, à língua enquanto possibilidade de ser.

Mas como compreender o que é dito em línguas de sinais? Como entender o que falam os meus pais surdos? Que diferenças esse processo de aprendizado de uma língua de sinais se difere daquilo que é o aprendizado de uma língua oral? Talvez, valha a pena recordar que a língua mais que ensinada é vivenciada. E a cada movimento acompanhado por aqueles olhos ávidos de aprender se transformavam em ocasiões de ascender a um outro lugar. E, mesmo que abruptamente, tomando as pequeninas mãos para dar-lhes a configuração correta, ali uma mãe ou um pai exercia uma função docente. Mes-tres, muitas vezes, sem formação acadêmica, mas capazes de uma pedagogia na qual imperava um desejo de liberdade. E outras asas nasciam em outras mãos naqueles ninhos a que podemos, numa linguagem bachelardiana, chamar cada casa. E, ainda com Bachelard, recordamos que o pássaro que nos ajuda a memoriar nos faz, vez por outra, voltar ao ninho: “Se se volta à velha casa como se retorna ao ninho, é porque as recordações são dos sonhos, é porque a casa do passado transformou-se numa grande imagem, a grande imagem das intimidades perdidas” (Bachelard, 2000, p. 262).

E eu, que sou a Keli, assim, com as mãos no ar, para produzir algumas lembranças, recorri à minha mãe para recordar sobre esses aprendimentos. Minha mãe me disse que minha casa vivia cheia e meus pais abrigavam surdos de outro Estado que ficavam meses em minha casa. Ela recordou que eu ficava observando eles conversarem muito atentamente... aquela coisa de criança que observa conversa de adultos. E quando tinha algum sinal diferente, eu logo chamava a minha mãe e perguntava em sinais o que significava tal palavra desconhecida e ela mesma, em sinais me explicava. E muitas vezes, ao interromper as conversas para saber o significado daquelas palavras, minha mãe me chamava atenção porque estava conversando. Mas depois eu voltava e insistia para ter uma explicação.

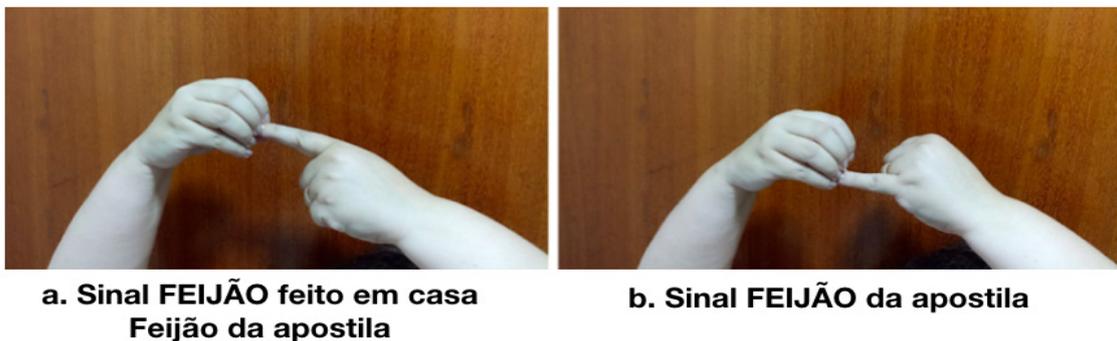
Figura 2: Os sinais de Libras DOIS e CINCO.



a. Sinal DOIS

b. Sinal CINCO

Fonte: arquivo da autora.

Figura 3: O sinal FEIJÃO

Fonte: arquivo da autora.

Ainda muito pequena não conseguia fazer o número cinco pois não conseguia dobrar os dedinhos e meus pais embarcavam mesmo quando eu fazia algo semelhante ao número dois até mesmo pela minha habilidade motora ainda em formação. O estranhamento vinha dos meus parentes que quando viam eu falar o cinco do meu jeito, eles não entendiam e achavam que eu fazia errado, que eu fazia o número dois mesmo meus pais entendendo exatamente o que eu estava dizendo. Recordo também que lá em casa sempre, eu e meu irmão, fizemos o sinal de feijão em que uma mão os dedos como estivessem “mordendo” e girando a ponta do dedo indicador da outra mão. Só quando já éramos adultos, meu irmão observou ao ver em uma apostila do curso de libras, no qual ele estava interpretando o instrutor surdo, que o sinal é no dedo mindinho. A gente riu muito. Eu e meu irmão brincávamos comparando a nossa família surda às famílias ouvintes em que os pais falam “poblema” (sendo que o correto é problema) e os filhos crescem falando assim, e só descobrem que está errado na escola. No nosso caso, descobrimos que o sinal de feijão estava “errado” vendo apostila do curso de Libras. Era muito comum isso acontecer.... E assim, nossas asas não eram cortadas e nós podíamos ser o que éramos e falar como falávamos.

Narrativa 3: Minhas mãos... amava olhá-las!

A mão

*A técnica tem má fama; pode parecer destituída da alma.
Mas não é assim que é vista pelas pessoas que adquirem
nas mãos alto grau de capacitação.*

*De todos os membros do corpo humano é ela
dotada da maior variedade de movimentos
que podem ser controlados como bem queremos.*

“A mão é a janela que dá para a mente.”

(Richard Sennett, 2013)

Eu sou Sônia e sei muito bem que esta frase me faz muito sentido: “A mão é a janela que dá para a mente”, afinal na medida em que eu admirava as minhas mãos de alguma forma eu entendia que com elas eu via o mundo. Minha mãe frequentou uma escola na zona rural de Uberaba, não desenvolveu a leitura e escrita. Mamãe sabia escrever o nome dela, do meu pai, dos meus tios e, nossos nomes (dos filhos). E, papai teve acesso a uma educação que compreendia sua diferença linguística. Acredito que por isso, papai tinha muita preocupação com a leitura e escrita dos filhos. Nós tínhamos

em casa vários livros de fábulas infantis. Eu me lembro muito da história dos três porquinhos. Mamãe lia as imagens e contava essa história...Eram tantas expressões faciais fortes, marcantes...Eu e meus irmãos adorávamos vê-la expressar o lobo mau...A gente sempre pedia: “Faz de novo! De novo!” Acredito que esta experiência contribuiu muito para nosso aprendizado da língua de sinais.

Outra lembrança que tenho é que, por volta dos meus 7 anos de idade, um dia papai chegou em casa e eu estava “brincando” com minhas mãos...eu gostava muito de olhar para minhas mãos e criar formas...nesse dia, papai me perguntou o que significava o “sinal” que eu estava fazendo. Eu disse a ele que não sabia. Foi aí que meu pai disse: “Você está fazendo o sinal do INES, uma escola muito importante para os surdos. Essa escola fica lá no Rio de Janeiro.” Eu olhei para as minhas mãos e achei aquilo o máximo! Então meu pai me perguntou se eu queria aprender mais sinais. Eu disse, sim!! Meu pai me deu o livro “Linguagem das Mãos³” Nossa!! Quantos sinais!! Foi como se eu estivesse começando a ler em sinais! A sensação de descoberta, do novo foi extremamente prazeroso!

Conviver com a língua de sinais desde pequena, era algo muito natural! Eu não via diferença entre meus pais sinalizarem e meus avós paternos e/ou outros familiares ouvintes falarem oralmente. Acredito que na minha cabeça funcionava assim: algumas pessoas sinalizam, outras falam... Hoje eu continuo pensando assim (risos) mas, sei que os surdos e, muitas vezes nós, filhas (os) de surdos enfrentamos o olhar etnocêntrico do ouvinte. A diferença seja ela qual for, ainda é algo incômodo para quem não a experiencia. Eu celebro minha diversidade, celebro o patrimônio linguístico e cultural que carrego comigo. E encerro afirmando parafraseando Sennett (2013): “As mãos são as janelas que não acessam apenas a mente, mas principalmente a alma.”

Narrativa 4: Eu, Adriana, falava uma coisa, meus pais entendiam outra e estava tudo bem! Uma carta (quase) a mim mesma para minha outra irmã⁴ Coda.

Queremos ainda retomar uma imagem dos três personagens propostos por Manoel de Barros. O poeta fala dos andarilhos e sua presciência da natureza de Deus. Não nos arriscaremos tanto, mas queremos buscar um nomadismo surdo que, desde tempos antigos, se faz também experiência na vida de Codas. Toda casa é sempre espaço de trânsito de pessoas, de visitas, de movimentos. Todavia, uma casa de surdos tende a ser espaço de encontro de uma língua. A própria língua de sinais pode ser uma língua andarilha, que justamente por não ter uma sede, um território específico, faz-se em todos os territórios, mas particularmente, se regozija em achar uma casa de surdos.

É também nesse fluxo de surdos que viajavam que muitos Codas viram-se em casas que eram espaço-tempo de contínuas novidades. Os surdos e surdas que passavam...desde aqueles que atuavam como comerciantes ou que perambulavam em visitas fraternais até aqueles que vinham para encontros com clara intencionalidade associativa. O outro que chega é o que traz consigo também o mundo que ainda não domino, que ainda não possuo e no qual se pode ser introduzido pelas mãos do outro. No devir-Codas são constantes também as vivências de andarilhagem, como também a condição de Coda faz de uma simples visita em determinados lugares um acontecimento.

No século XIX, uma das formas de nomear as línguas de sinais era referir-se a elas como língua de ação. Possivelmente, ao vermos uma casa de surdos e sendo dela uma parte constituinte, enquanto Coda, se vivencia esse agir que não pode jamais ser traduzido como mera ação. A língua de ação indica que não se trata de uma simples repetitividade ou manutenção de um padrão. Mais aberta ao

3 OATES, Eugênio. *Linguagem das mãos*. Ed. Santuário, 1990.

4 Ao solicitar a Adriana que relatasse sua história, ela fez a escolha de escrever uma carta endereçada a mim por termos muita história juntas.

outro andarilho, a língua de ação - também andarilha - é aquela língua que se desloca, fazendo os interlocutores sentirem-se sempre no devir infância.

Quantos surdos andarilharam na vida de um Coda? Quantas andarilhagens fizeram de um filho(a) de surdos um(a) Coda? Aqui, como disse Manoel de Barros, poeta que escutava a cor dos passarinhos, também se inventam memórias pois “tudo o que não é invento é falso.” Assim, segue a minha carta, quase a mim mesma, refletindo sobre a experiência acontecimento Coda.

Serra/ES, 18 de outubro de 2023.

Querida professora Lucienne, como você está? Espero que esta carta a encontre bem juntamente com a sua família! Decidi lhe enviar esta carta após o seu singelo pedido para que eu pudesse relatar brevemente sobre a minha vivência/experiência como filha ouvinte de pais surdos, ou como alguns pesquisadores nomeiam, como CODA, sigla para children of deaf adults. Essa vivência/experiência que compartilhamos, visto que você também é CODA, nos aproxima, nos constitui e nos faz contemporâneas no mesmo espaço-tempo que vivemos/somos CODA. E esses relatos que te conto através desta carta, tem a ver com o nosso modo de aprender Libras na e pela língua de sinais. Antes de mais nada, ressalto que na minha casa éramos o meu pai, surdo de nascença e a minha mãe que ficou surda ainda na mocidade. Nasci desse casal e cresci sem irmãos, apesar de meus pais anteriormente terem criado por um tempo uma afilhada e os meus primos estarem sempre à volta deles. Cresci aprendendo tanto a Libras quanto a língua portuguesa, visto que mamãe falava bem, mas sinalizava perfeitamente bem também. Então tive essa oportunidade de crescer nessa casa em que duas línguas existiam.

É interessante pensarmos sobre a Libras, essa língua que denominamos língua brasileira de sinais. Lá em casa, nos anos 1980 e 1990 sinalizávamos sem ter aquela plena consciência de qual língua de sinais estávamos usando. Era a língua de sinais que meus pais aprenderam quando tiveram a oportunidade de estudarem no INES, Instituto Nacional de Educação do Surdos, no Rio de Janeiro, no bairro das Laranjeiras. Foi lá também que se conheceram. Foi lá que viveram amizades, romances, brigas e intrigas. Foi lá vivendo e convivendo com outros usuários dessa mesma língua que se formaram, que se constituíram e depois puderam me passar essa língua.

Uso o verbo passar ao invés de ensinar porque a maneira como aprendi foi muito orgânica, muito da rotina, do cotidiano, do amor, do afeto, não havia cartilha pra isso. Apesar de me lembrar, enquanto criança, encantada com alguns materiais impressos como o alfabeto manual, por exemplo, mas foi pela observação, pelo contato diário, que tive a oportunidade de aprender essa língua de sinais que a partir dos anos 1990 veio a se chamar Libras, e depois com a Lei 10.436 em 2002, ganhou o seu reconhecimento nacional.

Eu tenho algumas recordações que são muito marcantes nesse meu aprendizado, se é possível esse termo, de usar um sinal para dizer “Por que” diferente do sinal gramaticalmente correto e os meus pais deixavam que eu fizesse assim e conversavam comigo em conformidade com esse meu jeito adaptado de sinalizar. Quando uma certa vez eu estava observando uma conversa entre meus pais e meus padrinhos, que também são surdos, eles sinalizaram o sinal de “Por que” gramaticalmente correto. E eu fiquei curiosa para saber aquele sinal, porque até então não conhecia. Quando me explicaram que aquele sinal significava “Por que” logo os corriji convicta, dizendo que o sinal certo para “Por que” era aquele que eu fazia. Mas, longe do que eu esperava, me atualizaram da situação e disseram, “Não, minha filha, esse é o sinal que usamos em casa. Mas, se você for conversar com qualquer outro surdo, ele não irá entender esse sinal. Você precisará usar este.” Foi o meu primeiro choque de realidade.

Figura 04: O sinal PORQUE

**a. Sinal PORQUE em casa****b. Sinal PORQUE da Libras**

Fonte: Arquivo da autora.

Apreendi, na prática, um dos conceitos linguísticos da(i)mutabilidade da língua. Eu não poderia criar novos sinais se não fossem acordados por toda a comunidade. Então, esse foi um dos meus momentos marcantes nessa “aprendizagem” da Libras (o que você tem chamado de aprendizado e concordo muito).

Um outro momento, já na minha pré adolescência, foi quando me deparei com uma situação que precisava interpretar em um contexto religioso para alguns amigos dos meu pais que vieram de outro estado. Naquela época, já no final dos anos 1990, pelo menos na minha cidade e na religião que frequentávamos, não havia os encontros interpretados para Libras. Minha mãe frequentava, mas como ela conseguia transitar entre pessoas surdas e ouvintes, ela conseguia acompanhar as reuniões com algumas adaptações. Quando nós tivemos essa visita, não havia adaptação para eles. Ou era em Libras ou não era nada. E na cidade deles, eles já estavam acostumados com os encontros todos sinalizados. E ali eu me vi em um lugar que eu sabia sinalizar em Libras mas eu não sabia como fazer isso no contexto religioso, com sinais específicos, com surdos que já estavam familiarizados com o assunto. Então, eu não poderia embromar. Mas, tentei ser a melhor intérprete que eu poderia ser naquele momento. Acredito que foi sofrido para todos, mas ao final ganhei muitos elogios da minha família, dos amigos, e dos membros da igreja que ficaram muito impressionados com a minha dedicação.

Nesse momento entra a minha formação como intérprete de Libras mesmo me mantendo a CODA, filha de surdos. Na minha infância e juventude, eu nunca imaginei ser, como profissão, uma tradutora intérprete de Libras-Português. Como ao meu redor eu não via esse ofício, eu nunca cogitei essa possibilidade. Mas, a partir dos anos 2000, com o movimento do reconhecimento legal da Libras, dos profissionais previstos posteriormente no decreto 5626 de 2005, foi possível começar a vislumbrar essa carreira, e nessa época eu era jovem. Busquei a graduação, me tornei bacharel em Letras-Libras, inclusive você foi uma das minhas tutoras. Passei no concurso para TILSP na Universidade Federal do Espírito Santo, e em breve completarei dez anos nessa instituição. Nesse meio tempo fiz mestrado em Estudos Linguísticos e atualmente sou doutoranda no mesmo curso. Então, a Libras, aquela língua que aprendi em casa, com meus pais, me ajudou a me constituir, a ser quem eu sou hoje, não só formou uma profissional, mas formou uma cidadã, mulher, mãe.

Outro momento, agora recente, que me fez lembrar também dos meus pais, foi quando eu interpretei em uma banca de mestrado de uma outra CODA, como nós, e os pais dela, já idosos, vieram assistir. Ali eu senti que estava interpretando para os meus pais e pensei: “Agora vou sinalizar de uma forma que possa, de alguma forma incluí-los” porque eu estava em um ambiente formal, conquistei um bom nível linguístico do idioma, já não era aquela intérprete pré-adolescente pressionada que não sabia o que fazer. Ali eu me vi pensando “quero sinalizar de uma forma que até os meus pais entenderiam” e assim busquei fazer. Não sei se consegui alcançar esse resultado, mas tentei fazer o meu melhor, de novo! Despeço-me na convicção de que este seja um até breve e que possamos em outras oportunidades estabelecermos essas trocas e vivenciarmos essas memórias e vivências.

Um abraço fraterno! Adriana.

RESULTADOS

Eventos de literacia familiar

Pelas histórias contadas, houve aprendizagem intencional e “leitura” de língua de sinais no ambiente familiar nos primeiros anos das narradoras, semelhantes aos que ocorrem cedo para a aprendizagem da leitura e escrita do português (veja Mata e Pacheco, 2009). Por exemplo, houve casos em que as narradoras ainda crianças observaram sinais de que não entendiam seus significados como não havia conhecimento prévio deles (por exemplo, o caso da Sônia com o sinal do INES; o caso da autora com o sinal do sexo) e os pais surdos tiveram que explicar explicitamente. Embora no passado os materiais/livros de língua de sinais fossem escassos, essas narrativas mostram que os pais surdos usavam dicionários de língua de sinais para ensinar novos sinais aos seus filhos ouvintes (como no caso de Sônia).

Na ausência de livros específicos em língua de sinais, os pais surdos utilizaram livros ilustrados (como a história dos três porquinhos no caso de Sônia) e sinalizaram as histórias utilizando o conteúdo de suas imagens. Segundo a narrativa de Sônia, sua mãe “lia” as imagens desses livros ilustrados. Estas práticas de literacia não diferem das dos pais ouvintes com filhos ouvintes e das dos pais surdos com filhos surdos. Além da sensação de descoberta, ter sido extremamente prazerosa, ler em sinais só mostra a sensação de que as mãos são de fato a janela da mente (SENNETT, 2013). Esta prática de literacia é compartilhada, ajudando Cudas a desenvolver e aprimorar suas habilidades de vocabulário. Segundo Borges e Azoni (2021):

A aprendizagem do vocabulário desde cedo é beneficiada por meio da leitura compartilhada. Crianças de três anos de idade expostas a leitura compartilhada de um livro ilustrado são capazes de associar palavras desconhecidas a imagens, pois mesmo com poucas apresentações da mesma leitura, podem aprender a discriminar a relação palavra-figura desconhecidas das demais e até nomear figuras de objetos anteriormente incomuns ao seu vocabulário. (Borges; Azoni, 2021, p. 2)

O aprendizado das línguas de sinais entre as crianças ouvintes frequentemente ocorria de maneira natural, através das interações delas com seus pais e seus colegas surdos. Era uma prática comum entre os pais e os amigos surdos conversarem entre si, enquanto os filhos ouvintes acompanhavam para compreender o que estava sendo dito. Mesmo quando não entendiam, os filhos não hesitavam em fazer perguntas imediatas, o que gradualmente ampliava seu vocabulário. Além disso, a necessidade de interpretar e traduzir espontaneamente o que lhes era solicitado também enriquecia o repertório Coda.

Além dessas práticas de ampliação do vocabulário quando os pais permitem e compreendem o que se quer dizer em casa mesmo sendo um sinal que não se refira ao termo em si, eles não deixam usar com outros surdos, fora de casa aquilo que falamos em casa. Essa prática caracteriza a diferença do uso dessas línguas.

Além disso, as narrativas mostram que os pais surdos conhecem, de acordo com a idade de seus filhos, o uso do feedback implícito e/ou explícito e corretivo, ensinando a articulação correta dos sinais. Por exemplo, embora Keli não mencione a idade de sinalização do sinal “cinco”, parece que ela ainda estava em fase de desenvolvimento motor e de aquisição da língua de sinais e, por isso, o formato da mão do sinal “cinco” era difícil nesta idade de ser formado corretamente. Os pais, seguindo a idade dela, permitiram a sinalização deste sinal como o sinal “dois”, o que confundiu os demais sinalizadores. No caso de Adriana, embora o uso domiciliar do sinal “por que” fosse diferente, os pais explicaram a utilização do sinal padronizado “por que” de Libras em vez do sinal caseiro. A relação entre as línguas de sinais de casa com aquela (da Libras) desenvolvida na escola ou nos espaços institucionais está na ordem da vida, do sentimento, da sensação. A relação linguística e cultural entre crianças ouvintes e pais surdos se dá de forma natural com histórias, conversas e leituras em Libras.

Curiosamente, nesse processo de aprendimentos, no ambiente familiar, as narrativas apresentam casos em que as crianças Cotas parecem brincar com aspectos fonológicos da sua língua de sinais (por exemplo, nos casos da Keli e Sônia). As formas das mãos assumem outras formas imaginativas (por exemplo, uma boca de dentes para comer o feijão) e os pais aproveitam para introduzir novo vocabulário e sinais (por exemplo, o sinal INES). À medida que amadurecem com a idade, também amadurece a compreensão do uso da língua de sinais e da Libras nas diversas instâncias comunicativas e pragmáticas, com a consulta dos pais. Esta compreensão e conhecimento do letramento em língua de sinais é autodidata (como afirmam os narradores), é aprendizado, uma vez que não existia ensino formal uma vez que quando se trata de línguas de sinais, junto com Manoel de Barros, entendemos que aprendimentos que é da ordem da prática e da vivência do olhar e por isso faz mais sentido do que aprendizagem que parte de uma outra lógica. Separamos esses conceitos para deixar claro o que defendemos neste texto.

Outros espaços de literacia e aprendizado

Além do ambiente familiar, as narrativas apresentam outros espaços (por exemplo, a igreja) onde ocorreu a literacia (e depois, o letramento) em língua de sinais. Nesses espaços, os narradores em tenra idade eram percebidos pela comunidade surda como transmissores da língua de sinais de seus genitores.

Isso ocorre porque, ao se comunicarem na língua de seus antepassados (pais, tios, avós, padrinhos, babás surdas, etc.) os Cotas muitas vezes não recorrem aos termos técnicos padronizados ao interpretar discursos. É comum comentários tecidos, tanto positivos quanto negativos, como: “Sua Libras é antiga” ou mesmo “Nossa, adoro ver a sua interpretação porque tem uma Libras antiga”.

As línguas de sinais de casa propiciam leituras de mundo pelas mãos e, apesar de haver outras formas de olhar esta prática, nos ateremos à prática familiar. Além disso, como a língua de sinais é uma língua de herança para os Cotas, seu desenvolvimento só é possível a partir das práticas de literacia familiar.

É no ambiente familiar que as crianças ouvintes e surdas vivenciam o aprendizado da alfabetização em qualquer idioma, falado ou sinalizado. Em sua maioria, os/as Cotas, filhos/as de pais

surdos sinalizantes, entram na escola tendo a língua sinais como língua materna e através dela percebem, sentem e pensam o mundo. Desde o início de sua vida, experimentam práticas como a leitura compartilhada de histórias e o aprendizado de vocabulário para compreender tanto a língua de sinais quanto a falada. A língua oral perpassa e ambas as línguas formam nestas crianças formas de ser e estar no mundo diferente de outras crianças que não compartilham desta língua ancestral. De fato, os/as Cudas convivem em lares surdos e estão em contato com outros surdos, além dos pais surdos, o que também afeta o desenvolvimento da alfabetização da criança na língua de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente falar sobre filhos ouvintes de pais surdos, ou seja, Cudas não é comum e muito menos simples. Neste texto objetivamos a partir das narrativas como metodologia, ouvir as práticas de aprendizado das línguas de sinais das crianças ouvintes com seus pais surdos. Assim, analisamos como a infância Coda como potência e experiência pode ser olhada como um momento rico para o aprendizado da língua de sinais como herança e aumento de seu repertório a partir da noção de literacia familiar.

Por mais que a Libras seja a língua de herança ela deve ser desenvolvida e aprimorada nas práticas de literacia familiar antes das práticas de letramento escolar. Pode-se perceber a partir das narrativas que os pais surdos participam ativamente do aprendizado da língua de herança antes mesmo que o letramento na Libras se dê principalmente quando os/as Cudas se encontram em condição de tradução ou principalmente de interpretação espontânea para os pais e outros surdos da comunidade surda que participam das famílias.

Atualmente, embora limitada, há alguma prática escolar no Brasil, na qual crianças surdas e Cudas coexistem (Mertzani, Barbosa, Fernandes, 2022; veja também Zilio e Witchs neste volume). Essa prática e a necessidade de alfabetização em língua de sinais (conforme demonstrado neste estudo) sugerem a importância de os currículos escolares de Libras considerarem e incluam Cudas em seu planejamento educacional.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERKE, Michele. Reading books with young deaf children: strategies for mediating between American Sign Language and English. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol 18, n. 3, 2013, p. 299–311.
- BORGES, Monica Teixeira; AZONI, Cíntia Alves Salgado. *A literacia familiar no desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas de pré-escolares*. Link: <<https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212342521>>.
- DELEUZE, Giles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Giles; GUATARRI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (vol. 4)*. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GAILLARD, Henri. *Congrès International pour l'Etude des Questions d'Assistance et d'Education des Sourds-Muets*. Section des Sourds-Muets. Compte rendu des débats e relations diverses. Paris: Imprimerie d'ouvriers sourds-muets, 1900.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004).

MATA, Lourdes; PACHECO, Patrícia. *Caracterização das práticas de literacia familiar*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Link: <https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/mata_l._pacheco_p._2009_caracterizacao_das_praticas_de_leitura.pdf>.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

MERTIZANI, Maria. *Alfabetização na língua de sinais no currículo de língua de sinais*. Revista Momento –diálogos em educação, E-ISSN:2316-3100, v.31, n.02, p.171-198, mai./ago., 2022. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14392/9692>>.

MERTIZANI, Maria; BARBOSA, Felipe Venancio; FERNANDES, Cristiane Lima Terra. v. 31 n. 02 (2022): *Dossiê Temático: O CURRÍCULO DE LÍNGUA DE SINAIS NA ESCOLA: reflexões, proposições e desafios*. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/issue/view/838>>.

QUADROS, Ronice Müller de. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história (s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

PRESTON, Paul. *Mother father deaf: living between sound and silence*. Harvard University Press: 1994.

SENNETT, Richard. *O artífice*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

Recebido em: 30/11/2023

Aceito em: 10/02/2024