



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

ROSENICE DE LIMA GABRIEL

**O BILINGUISMO BIMODAL EM DUAS CRIANÇAS KODAS: UMA
ANÁLISE DA LIBRAS EM AMBIENTE FAMILIAR E DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO EM AMBIENTE ESCOLAR**

João Pessoa - PB
2020

ROSENICE DE LIMA GABRIEL

**O BILINGUISMO BIMODAL EM DUAS CRIANÇAS KODAS: UMA
ANÁLISE DA LIBRAS EM AMBIENTE FAMILIAR E DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO EM AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
em Linguística e Ensino - MPLE da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para a
obtenção do grau de Mestre.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marianne Carvalho
Bezerra Cavalcante

João Pessoa - PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G118b Gabriel, Rosenice de Lima.

O bilinguismo bimodal em duas crianças kotas : uma análise da libras em ambiente familiar e do português brasileiro em ambiente escolar / Rosenice de Lima Gabriel. - João Pessoa, 2020.
145 f.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Bilinguismo bimodal. 2. Kotas. 3. Pais surdos. 4. Libras. 5. Português brasileiro. I. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'246.2(043)

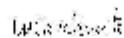
ROSENICE DE LIMA GABRIEL

O BILINGUISMO BIMODAL EM DUAS CRIANÇAS KODAS: UMA
ANÁLISE DA LIBRAS EM AMBIENTE FAMILIAR E DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO EM AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito necessário para a obtenção do grau de
Mestre
em Linguística e Ensino.

Data de aprovação: / /

Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Orientadora (UEPB)



Prof.ª Dr.ª Evangelina Maria Brito de Faria
Examinadora (UEPB)

Prof.ª Dr. Paulo Vinicius Ávila Nóbrega
Examinadora (UEPB)

"Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos [bilingue], se não tiver amor, serei como o sino que ressoa ou como o prato que retine."

1 Coríntios 13:1

AGRADECIMENTOS

*“Os teus olhos viram o meu embrião; todos os **dias determinados para mim** foram escritos no teu livro **antes de qualquer deles existir.**” Salmos 139:16”.*

A Deus, por sua soberania e bondade, a Ele minha eterna gratidão, por escrever, determinar e realizar seus e meus desejos, conforme sua soberana vontade e seu tempo, OBRIGADA, SENHOR!

À minha mãe, por todo o seu amor, ensinamentos e dedicação, durante toda minha vida, por ter me ensinado que a melhor riqueza é o caráter e os estudos, por tantos ensinamentos, dentre eles incluo ainda o amor, a ética e a honestidade.

Ao meu amado, amigo, companheiro e esposo, homem de caráter, que, em inúmeros momentos, com atitudes e palavras, tem me ensinado a sonhar e a viver a vida como se não existissem limitações. Meu amor, agradeço por sua compreensão nos momentos de ausência, agradeço a Deus todos os dias por ter me dado você!! Minha gratidão, obrigada por tudo!!

À minha querida orientadora, Professora Dr^a. Marianne C. B. Cavalcante que, desde o primeiro encontro, senti uma imensa alegria em tê-la como orientadora, gratidão por me ensinar e me motivar a procurar sempre novos caminhos em busca de contribuições no campo do bilinguismo bimodal dos kotas. A você, a minha imensa gratidão. Eu te dedico este trabalho por suas valiosas orientações humanizadas e conhecimentos transmitidos com leveza durante toda esta trajetória, muito obrigada pela oportunidade.

À professora Dr^a. Evangelina Brito de Faria por suas contribuições na área de Libras, sendo uma das principais idealizadoras, e a idealizadora, do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPB, curso este que me oportunizou minha formação na área. Gratidão também por suas valiosas contribuições nesta dissertação.

Ao professor Dr. Paulo Ávila, gratidão pelas suas valiosas contribuições na área da multimodalidade, bem como para aperfeiçoamento desta pesquisa.

Enfim, gratidão a toda a banca, por toda atenção para que possamos contribuir com as pesquisas na área da do bilinguismo bimodal dos kotas brasileiros.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, que passaram por mim deixando seus conhecimentos para que pudessem me guiar por toda minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Aos Pais dos kodas, Nilton Barbosa Grisi e Luciana Grisi, pela confiança e contribuições neste trabalho e a comunidade surda como um todo, pelo apoio, pelo carinho e, sobretudo, pela amizade, obrigada!

À escola, onde os kodas estudam, professores ministrantes, gestores e funcionários, por terem aberto as portas para que pudéssemos realizar esta etapa fundamental para realização desta pesquisa.

Aos meus companheiros de caminhada acadêmica durante o mestrado, Fabrício Alexandre, Kátia Gomes, Luciane Coutinho, Natália Neri, Tammy Vieira, muito obrigada por cada momento vivenciado de amizade e aprendizagens compartilhadas.

À minha Madrinha Iara Medeiros, às minhas irmãs Rosilânia Lima e Rosângela Lima, sobrinhos Leonardo Lima, Gabriel Pereira, Matheus Lima, Lavínia Lima, Stephanie Lima, Maria Eduarda Lima, Juan Miranda, a minha sogra Lucimar Lima, minhas cunhadas Lídia Lima, Lígia Lima, bem como aos amigos e amigas em especial a Roseti Barbosa, Rosângela Alves, Steffany Alves, Edvânia Maria e Janilson Nóbrega, por todo apoio e carinho durante o percurso deste mestrado, além da compreensão nos momentos de ausência, muito obrigada a vocês.

Aos meus colegas e chefias de trabalho por todo apoio desde o primeiro momento que ingressei no mestrado, a minha gratidão a cada um (uma) vocês.

Aos meus pares Tils, Renata Frazão e Nielson Faustino, pela tradução da minha defesa, muito obrigada pelo excelente trabalho.

À querida Prisciane P. F. Ribeiro, pelo apoio e pela forma tão atenciosa e carinhosa por meio das quais compartilhou seus conhecimentos, quando necessitei de aprimoramentos.

Enfim, a todos, minha imensa gratidão.

RESUMO

O processo de aquisição da linguagem é estabelecido, em seu curso natural, a partir da língua materna. Em casos de mães e pais surdos, cujos filhos são ouvintes, a língua materna, estabelecida para comunicação, na conjuntura doméstica, é a Língua Brasileira de Sinais, embora a criança desenvolva naturalmente, em seu contato social, sua segunda língua materna na modalidade oral, e no caso dos kudas desta pesquisa, o Português Brasileiro. Através dessas duas etapas de aquisição são estabelecidas as relações, principalmente na seara doméstica e na escolar, lugares onde respectivamente as línguas citadas anteriormente são adquiridas e desenvolvidas durante as interações com seus pais e familiares surdos, bem como por colegas e professores da instituição de ensino. Diante disso, esta pesquisa objetiva investigar duas crianças ouvintes com idades entre 6 e 7 anos do sexo masculino, cujos pais são surdos, considerando seus comportamentos linguístico em ambiente familiar e escolar, face à bimodalidade do seu bilinguismo, Libras e o Português Brasileiro. Assim, analisar-se-á o processo de ensino em ambiente escolar e familiar destas crianças para identificar se há a existência de fenômenos linguísticos como a sobreposição de línguas (*code-blending*), alternância (*code-switching*) e a mistura de línguas (*code-mixing*), e, ainda, perceber a construção do comportamento linguístico das crianças, tendo em vista o seu bilinguismo. Para a constituição de uma visão teórica, o aporte bibliográfico utilizado tem como base os autores Quadros *et.al*, (2013, 2014), Spinassé (2006) e Megale (2005), a partir dos quais buscou-se compreender como as línguas envolvidas neste bilinguismo bimodal se comportam em ambiente familiar, em que a língua de comunicação e instrução entre os pais e os kudas é a Libras e, simultaneamente, também investigar a comunicação, no âmbito escolar, que é predominantemente efetivada em Português Brasileiro. Em busca de atingir o objetivo central desta pesquisa, foram realizadas filmagens nos dois contextos, além de entrevistas semiestruturadas com os envolvidos na vivência cotidiana escolar. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, para a efetivação da leitura e análise dos dados, e quanto às técnicas, partiu-se do método exploratório que, para Gil (2002), intenta “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipótese”. Portanto, no processo de análise destacamos, dentre os resultados alcançados, que há, de fato, uma sobreposição das línguas, apresentando, inclusive, sobreposições com formação de estruturas sintáticas congruentes e incongruentes, nos processamentos de fala em Libras e no PB. Foi identificada a possibilidade de interação feita por um koda com dois interlocutores na Libras, em um curto tempo, com a produção de um único sinal manual, somado a duas mudanças prosódicas, através das ENM. A importância desta pesquisa se justifica na necessidade de políticas linguísticas que favoreçam as línguas minoritárias, sendo necessária a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores e profissionais da educação, oportunizando conhecimento da singularidade do bilinguismo bimodal dos kudas, seu par linguístico, sua biculturalidade, bem como a acessibilidade de comunicação com seus pais e a melhor forma de incluí-los na vida escolar dos seus filhos.

Palavras-Chaves: Bilinguismo bimodal. Kudas. Pais Surdos. Libras. Português Brasileiro.

ABSTRACT

The process of language acquisition is established, in its natural course, through the mother tongue. In cases of deaf parents, whose children are hearing, the mother tongue, established for communication in the domestic scenario, is Brazilian Sign Language, although the children naturally develop, in their social interaction, their second native language in the oral modality, in case of the CODAs of this research, Brazilian Portuguese. Through these two stages of acquisition, relationships are established, mainly in the domestic and educational environments, places where, respectively, the afore mentioned languages are acquired and developed during interactions with their deaf parents and relatives, as well as with their classmates and teachers in the educational institution they attend. Upon that, this research aims to investigate two hearing children with the ages between 6 and 7 years old, of the male gender, whose parents are deaf, considering their linguistic behaviour in domestic and educational environments, due to the bimodality of their bilingualism, Libras and Brazilian Portuguese. Thus, we'll analyse the teaching process in the educational and domestic environments of these children, to identify the possible existence of linguistic phenomena such as code-blending (where one language overlays the other), code-switching (where an alternation between languages occurs) and code-mixing (where the two languages mix), as well as to perceive the construction of the linguistic behaviour of these children, taking into account their bilingualism. To form our theoretical foundation, we take authors such as Quadros et.al, (2013, 2014), Spinassé (2006) and Megale (2005), which served as our basis to try and comprehend how the languages involved in this bimodal bilingualism behave in a domestic scenery, where the language of communication and instruction between parents and CODAs is Libras and, simultaneously, to also investigate the communication, in the educational setting, which predominantly occurs in Brazilian Portuguese. Upon trying to achieve the central goal of this research, video records were made in both contexts, also, semi-structured interviews were conducted with those involved in day-to-day educational life. We made use of the qualitative methodological approach, to read and to analyse the data, and as to the methods, we used the exploratory method, which to Gil (2002), intends "to enable greater familiarity with the problem, with views to make it more explicit or to build a hypothesis". Therefore, in the analysis process, we found that there is, indeed, an overlay of languages, even occurring overlays which build congruent and incongruent syntactic structures in the processes of speech in Libras and Brazilian Portuguese. It was identified the possibility of interaction by a CODA with to speakers in Libras, in a short time, with the production of a single manual sign, added to two prosodic changes, through NME. The importance of this research is justified by the need of linguistic politics which favour minoritarian languages, which demands the implementation of public politics turned to teacher and school staff training, enabling knowledge of the singularity of the bimodal bilingualism of CODAs, of their linguistic pair, their biculturality, as well as the accessibility in communication with their parents and the best way to include them in the educational life of their children.

Key words: Bimodal bilingualism. CODAs. Deafparents. Libras. BrazilianPortuguese.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados de Teses e Dissertações	20
Quadro 2 – Resultados obtidos no Google acadêmico.....	22
Quadro 3 - Classificação do grau da perda auditiva segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014).....	27
Quadro 4 – Dados dos sujeitos e participantes.....	79
Quadro 5 – Informações sobre a realização das entrevistas e filmagens	79
Quadro 6 - Transcrição das cenas: recorte 001	87
Quadro 7 - Transcrição da cena: recorte 002	90
Quadro 8 - Transcrição da cena: recorte 003	94
Quadro 9 - Transcrição da cena: recorte 004	97
Quadro 10 - Transcrição da cena: recorte 005	102
Quadro 11 - Transcrição da cena: recorte 006	106
Quadro 12 - Transcrição da cena: recorte 008	113
Quadro 13 - Imagem da análise do Elan interação de Tony com falas sobrepostas diferentes .	117
Quadro 14 - Transcrição da cena contida no recorte 02.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo 1: BICICLETA – CAIR (CAIR DA BICICLETA)	60
Figura 2 - Exemplo 2: BICICLETA – CAIR (com a intensificação das expressões faciais e corporais)	60
Figura 3 – Imagem da análise do Elan referente ao recorte 001	86
Figura 4 - Imagens do recorte 001 (Fala 01 - o Pai interage com Tony fazendo-lhe uma pergunta)	86
Figura 5 - Imagem do recorte 001 - (Fala 01 –03 Tony interage com o pai e a mãe concorda) ..	87
Figura 6 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 002 – interação entre a mãe e Tony.	89
Figura 7 - Imagem do recorte 002 (Fala 04 - a mãe mostra o objeto a Tony/ Fala 05 - Tony responde à mãe)	89
Figura 8 - Imagem do recorte 002 (Fala 06 - mãe interage com Tony/ Fala 08 - mãe interage com Tony)	90
Figura 9 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 003 - mãe interage com Hugo	93
Figura 10 - Imagem do recorte 003 (Fala 09 - mãe interage com Hugo/ fala 10 - Hugo interage com a mãe)	93
Figura 11 - Imagem do recorte 003 (Fala 11 - mãe interage com Hugo)	94
Figura 12 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 004	96
Figura 13 - Imagem do recorte 004 (Fala 12 - Pai interage com Tony)	96
Figura 14 - Imagem do recorte 004 (Fala 13 - Tony interage com o pai)	97
Figura 15 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 005 - Tony interage com o pai e a mãe simultaneamente	100
Figura 16 - Imagens do recorte 005 (Fala 17 - pai interage com Tony/ Fala 18 – Tony interage com o pai)	101
Figura 17 - Imagens do recorte 005 (Fala 19 - Tony interage com o pai/ Fala 20 – Tony interage com o pai)	101
Figura 18 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 006	105
Figura 19 - Imagens referentes ao recorte 006 (Fala 21 - Pai interage com Hugo/ Fala 22 - Pai interage com Hugo)	105
Figura 20 - Imagens referentes ao recorte 006(Fala 23 -	106

Figura 21 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 007	109
Figura 22 - Imagens referente ao recorte 007 (Fala 26 - mãe interage com Tony)	109
Figura 23 - Imagens referentes ao recorte 007 (Fala 27 - Tony interage com a mãe/ Fala 30 - Hugo interage com a mãe	110
Figura 24 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 008	112
Figura 25 - Imagem referente ao recorte 008 (Fala 38 - Tony interage com Hugo em PB)	113
Figura 26 - Imagens referentes à interação de Tony contendo falas sobrepostas diferentes.....	118
Figura 27 - Imagem 01 - referentes à interação de Tony chamando a atenção semelhante como os usuários da LIBRAS fazem quando interagem entre si / Imagem 02 - Tony com o olhar marca o local que irá se esconder apontando em seguida	118
Figura 28 - Imagem da análise do Elan Tony em ambiente escolar.....	122
Figura 29 - Imagem referente a interação de Tony em ambiente escolar realizando leitura.....	122
Figura 30 - Imagem da análise do Elan Hugo em ambiente escolar	123
Figura 31 - Imagem referente a interação de Hugo em ambiente escolar apontando para o quando onde esta as respostas de sua atividade	123

LISTA DE SIGLAS

CODAS- *Children of Deaf Adults*

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

Kodas: *Kids of deaf adults*

LE- Língua estrangeira

LM- Língua materna

LN- Língua nativa

L1- Primeira língua

L2- Segunda língua

PB- Português Brasileiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
ESTADO DA ARTE.....	19
2 OS KODAS SOB O ENFOQUE DA CULTURA SURDA TRANSMITIDA POR SEUS PAIS.	25
2.1 AS LÍNGUAS QUE COMPÕEM O BILINGUISMO BIMODAL: PORTUGUÊS BRASILEIRO E A LIBRAS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	31
2.1.1 O Português Brasileiro	31
2.1.2A Libras	34
2.2 A POLÍTICA LINGUÍSTICA, ALIBRAS E SEUS ASPECTOS PROVENIENTES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	38
2.2.1 Por uma política linguística para os kudas	42
2.3 AS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS E AS DECISÕES LINGUÍSTICAS QUE ENVOLVERAM A LIBRAS.....	44
2.4 OS CONCEITOS DE LÍNGUAS, LINGUAGEM, AQUISIÇÃO VS APRENDIZADO ..	48
2.4.1 Língua materna (LM); língua nativa (LN); primeira língua (L1) Segunda língua (L2) Língua Estrangeira (LE).....	49
2.4.2 Distinções no campo da linguagem	52
2.4.2.1 Aquisição natural versus língua ensinada	52
2.4.3 Competência comunicativa versus performance comunicativa.....	53
2.4.4 Conhecimento versus controle linguístico.....	54
2.4.5 Aquisição versus aprendizagem	55
2.4.6 Gestos e fala nas línguas orais e nas línguas de Sinais e a gestualidade cultural na Libras	56
3.O BILINGUISMO E OS KODAS	63
3.1 AS ABORDAGENS DO BILINGUISMO BIMODAL DOS KODAS: ALTERNÂNCIA (CODE-SWITCHING); SOBREPOSIÇÃO (<i>CODE-BLENDING</i>); MISTURA DE LÍNGUAS (<i>CODE-MIXING</i>).	65
3.2 TIPOS DE BILINGUISMOS	66
3.3 OS KODAS QUEM SÃO? O QUE OS CONSTITUEM?	68
3.4 A LIBRAS NA VIDA DE CRIANÇAS FILHAS DE PAIS SURDOS, KODAS.	71
3.5 OS KODAS E A ESCOLA	73
4. ANÁLISE DOS DADOS	77
4.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	77
4.1.1 Tipo de Pesquisa.....	77
4.1.2 Sujeitos da pesquisa e seus pais	78
4.1.3 Coleta de Dados.....	80

4.1.4 As autorizações, agendamentos e entrevistas semiestruturadas	81
4.1.5 Os processos de filmagens em ambiente linguístico escolar e familiar	82
4.2 ANÁLISE DOS DADOS EM AMBIENTE LINGUÍSTICO FAMILIAR	84
4.2.1 Análises das cenas em ambiente linguístico familiar contidas na coleta 01	85
Recorte 001	85
<i>Análise do recorte 001</i>	88
Recorte 002	89
<i>Análise do recorte 002</i>	91
Recorte 003	92
<i>Análise do recorte 003</i>	95
Recorte 004	95
<i>Análise do recorte 004</i>	98
Recorte 005	99
<i>Análise do recorte 005</i>	103
Recorte 006	104
<i>Análise do recorte 006</i>	107
Recorte 007	109
<i>Análise do recorte 007</i>	111
Recorte 008	112
<i>Análise do recorte 008</i>	114
4.2.2 Análises das cenas em ambiente linguístico familiar contidas na coleta 002	115
4.2.3 Descrição da cena: gestos x Libras	117
<i>Análise do recorte da cena 02</i>	119
4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS EM AMBIENTE LINGUÍSTICO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO DOCENTE FRENTE AO BILINGUISMO DOS ALUNOS KODAS	120
4.3.2. Análise com base nas respostas das professoras diante da pesquisa instrumentalizada: O bilinguismo dos kudas em ambiente linguístico escolar	124
4.3.3 Sobre as estratégias no ensino aprendizagem	126
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

No Brasil, estudos linguísticos têm buscado entender como ocorre o processo de aquisição da linguagem em crianças ouvintes, filhas de pais surdos, denominados como kudas. A expressão kudas¹, transcrita com a consoante “k” remete ao vocábulo *Kids*, sendo utilizada para diferenciar esta palavra do termo iniciado com a consoante “C” Cudas – *Children of Deaf Adults*, ou seja, filhos ouvintes de surdos adultos, assunto que discutiremos em uma das seções desta pesquisa (BISHOP, 2006).

Partindo desse pressuposto, essa pesquisa enveredar-se-á por caminhos que visam compreender como se constrói o bilinguismo bimodal, circunstância peculiar que se assenta na realidade linguística dos kudas. Para a efetivação desse trajeto, investigaremos esse fenômeno, sob a aprovação dos pais e da escola, em duas crianças ouvintes de 6 e 7 anos, às quais optamos por identificá-las pelo termo kudas, com a transcrição em “k”, para destacá-las como crianças ouvintes filhas de pais surdos.

Nossas inquietações são frutos da observação diante da condição do bilinguismo bimodal por kudas, transportando-nos à reflexão acerca das questões em torno da situação da aquisição, no processo de ensino-aprendizagem, do Português Brasileiro e da Libras.

Perscrutando as peculiaridades deste tipo de bilinguismo e dos fenômenos que o envolvem, se questiona como tem sido construído este processo de aquisição/ensino e aprendizagem da Libras e, qual o olhar que a escola tem sobre os kudas, suas línguas e seu processo de desenvolvimento no PB.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, denominados kudas, são bilíngues bimodais, podendo adquirir/aprender e possuir fluência em ambas as línguas de forma balanceada ou não, ocorrendo, possivelmente, a existência de fenômenos como a alternância, quando os bilíngues alternam as línguas e as misturam (*code-switching*), ocorrência que diz respeito à mistura de elementos de ambas as línguas (*code-mixing*), bem como quando as línguas são produzidas simultaneamente (*code-blending*). Este último, em relação ao bilinguismo bimodal, é observado com maior incidência por Petitto *et al.* (2001) e Emmorey *et al.* (2008) em detrimento ao *code-switching*.

¹ Kudas: Kids of deaf adults.

Devido às diferenças entre os articuladores da Libras (visual gestual) e do PB (oral auditivo), bem como o contato diário estabelecido pelos kudas com ambas as línguas, seja em ambiente escolar ou em ambiente familiar, o processamento bilíngue concomitante é possível.

O bilinguismo bimodal dos kudas possui características inerentes a esse tipo de bilinguismo, pois além das diferenças linguísticas, entre a Libras e o PB, enquanto línguas, este par linguístico traz consigo outra peculiaridade: os articuladores da Libras são de modalidade visual espacial, os quais destoam dos articuladores do PB que são orais auditivos e esta diferença entre os articuladores faz destas crianças, além de bilíngues, bimodais.

Logo, diferentemente do bilinguismo monomodal, em que há um único articulador linguístico, o bilinguismo bimodal envolve dois articuladores distintos, e, assim como o primeiro, também envolva povos distintos culturalmente, o que representa uma espécie de chave cultural, que dá acesso a universos paralelos com suas singularidades.

Esclarecemos que a presença de tais fenômenos não caracteriza uma incapacidade ou dependência por parte dos falantes, mas uma alta habilidade desenvolvida por estes, a ponto de escolher, adequadamente, a língua, de acordo, inclusive, com seu interlocutor.

Dito isto, o objetivo do nosso trabalho se centra em analisar os kudas e seu comportamento linguístico, no processo de ensino, em ambiente familiar e escolar, levando em consideração a bimodalidade do seu bilinguismo, Libras e o Português Brasileiro. Os sujeitos da pesquisa, residentes na cidade de João Pessoa, possuem pelo menos três características peculiares: primeiramente, os infantes nasceram em uma realidade linguística construída pela vivência com pais surdos, que as tornam kudas. Em segundo lugar, as línguas que compõem o par linguístico pertencentes ao seu bilinguismo possuem modalidades distintas, ou seja, no Português Brasileiro (PB) cuja produção e percepção são realizadas principalmente no canal oral auditivo e na Libras cujo canal utilizado é o gesto visual, o que as tornam além de bilíngues, bimodais. E, por fim, o fato de, comumente, viverem em zona de fronteira linguística e em contato com as duas culturas que envolvem estas línguas e seus povos, o que as caracterizam como biculturais.

O bilinguismo bimodal dos kotas será analisado em situações naturalísticas, com foco no processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em ambiente familiar, somado ao processo de ensino/aprendizagem em ambiente escolar onde a língua de instrução é o Português Brasileiro (PB), fazendo com que esta pesquisa assuma, além da revisão bibliográfica, a natureza exploratória, tomando por base a abordagem metodológica qualitativa.

Conforme mencionado anteriormente, no ambiente linguístico familiar, estas crianças têm a Libras como língua de instrução, interação e comunicação, a qual seus pais, sendo surdos, usam para comunicar-se com seus filhos, desde os seus primeiros dias de sua vida, logo, neste ambiente, esta língua é adquirida de forma natural. Desse modo, a Libras caracteriza-se como uma das línguas envolvidas no bilinguismo bimodal. Destarte, conforme discussões posteriores, e, sob o ponto de vista da alteridade e do direito linguístico do surdo, bem como do contexto em que os kotas estão inseridos, esta língua representa também sua língua materna ou nativa.

Quando tratamos de kotas bilíngues, em paralelo, temos o PB que pode ser adquirida ou aprendida dependendo do contexto bilingue, de forma natural, pois é a língua falada nos meios de comunicação, por parte de seus familiares ouvintes, amigos de seus pais intérpretes, assim esta língua também se torna sua língua materna, compondo par com a Libras, ou seja, os kotas podem ser bilíngues tendo em seu par linguístico, duas línguas maternas.

Na escola o PB é a língua de instrução, e, neste ambiente, os kotas podem aprender esta língua com interações, mas, dentro deste universo, o ensino desta língua possui valor avaliativo fazendo parte deste contexto.

Para o povo surdo², a Libras, como língua, é transferida e, consequentemente, adquirida naturalmente por seus filhos, em ambiente linguístico familiar, trazendo consigo um valor cultural imaterial, onde é transmitida, repassada através da comunicação familiar e, sendo carregada de maneira indissociável por estas crianças ao longo de toda sua vida.

²O dicionário Houaiss(2009) define povo da seguinte forma: “conjunto de pessoas que falam a mesma língua, têm costumes e interesses semelhantes, história e tradições comuns.

Strobel conceitua o povo surdo como um “grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, o mesmo seria o grupo de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico. (2006 p. 46)

Nesse contexto, a Libras, se configura como bem imaterial, e é vista como herança³, transmitida de pais para filhos, a partir da sua forma de pensar, de se expressar e de interagir com o mundo, sendo uma língua com características linguísticas e culturais peculiares, e, conseqüentemente, doada com todos os valores linguísticos e culturais a essas crianças.

Vale destacar, que a necessidade de comunicação é perceptível desde os primeiros meses de vida, em que a criança, a fim de se fazer entender, emite e corresponde aos estímulos gerados por seus familiares. Quadros (1997) relata que o processo de aquisição da linguagem de bebês surdos e ouvintes ocorrem de forma semelhante, tendo em vista que as fases de aquisição da linguagem apresentam congruências no início e no decorrer do desenvolvimento linguístico, pois ambos balbuciam (fazem sons/gestos sem significado aparente), produzem suas primeiras palavras/sinais e frases na mesma faixa etária.

Enfatiza-se que temos mais um caso a ser observado, referente a um contexto com sujeitos biologicamente inversos, ou seja, a criança ouvinte, filha de pais surdos, sendo o processo de aquisição da Libras uma aquisição de curso natural, da mesma forma que ocorre com uma criança surda, filha de pais surdos, pois ambas terão como língua materna a Libras. Entretanto, paralelamente, em casos mencionados anteriormente, onde os infantes tenham contato com a língua oral, através de pessoas mais próximas, eles adquirem/aprendem, a língua oral do país, no caso desta pesquisa o PB, caracterizando o seu tipo de bilinguismo.

Nesse sentido, os kotas passam por diversos processos subjetivos de adequação, quando são introduzidos em um ambiente inédito, como o espaço escolar, onde existe somente uma opção de língua e uma modalidade falada e compreendida, o português brasileiro, sendo esta a língua da maioria escolar, além de ser a língua de instrução.

É extremamente comum, se analisarmos sob o ponto de vista dos filhos de pais surdos, quando bilíngues ou não, esta imersão tornar-se complexa, seja para eles ou para os

³ Este conceito é refletido por Saussure (1916) quando caracteriza a língua como bem imaterial. “De fato, nenhuma sociedade conhece nem conheceu jamais a língua de outro modo que não fosse como um produto herdado de gerações anteriores e que cumpre conceber como tal. Eis porque a questão da origem da linguagem não tem a importância que geralmente se lhe atribui. Tampouco se trata de uma questão a ser proposta; o único objeto real da Linguística é a vida normal e regular de um idioma já constituído” (SAUSSURE, 2001, p. 86). Atualmente estudos linguísticos na área da Surdez trazidos por Quadros (2017) traz em seu livro estudo sobre a língua de herança, com foco principal nas línguas herdadas por sujeitos ouvintes filhos de pais surdos.

profissionais envolvidos, pois não há uma política linguística estabelecida que contemple a formação dos profissionais em educação, o bilinguismo bimodal ou a aquisição linguística dos kotas, e com um ambiente onde o PB é a língua falada e de ensino, caso de crianças ouvintes bilíngues balanceadas mais para a Libras, ou monolíngues falantes da Libras, não há opção de escolha linguística, caso estes possam desejar recorrer à sua outra língua materna para melhor se expressarem.

Diante do desafio do processo de ensino-aprendizagem, frente a turmas heterogêneas, esta formação docente contribuiria tanto com os professores do PB como língua materna, que, muitas vezes, por não conhecerem esta singularidade linguística, podem não adotar estratégias mais eficazes para o ensino do PB para também contemplar este público.

Uma vez que nesse espaço é dada apenas uma opção de língua, não havendo alternativas para estabelecimento da comunicação, como através de outras línguas e linguagens, como gestos e expressões faciais, sendo esta última considerada gramatical na Libras, o desconhecimento da bimodalidade pelos envolvidos neste novo ambiente linguístico, pode silenciar, inicialmente, a voz da criança.

Estes motivos citados acima podem ser considerados como possíveis dificuldades iniciais enfrentadas pelos kotas e por seus professores, no ambiente educacional, face ao processo de estabelecimento da comunicação, bem como de ensino aprendizagem. Com o passar do tempo, acreditamos que estas dificuldades sejam vencidas, aumentando a fluência dos kotas no PB e, assim, finalmente, o processo escolar influenciará e aprimorará os caminhos de aquisição da língua-alvo, o português na modalidade oral e escrita.

Reconhecemos a importância da língua portuguesa, porém estamos falando de um contexto de bilinguismo bimodal infantil, em que uma das línguas envolvidas nesse bilinguismo é uma língua minoritária. Nesse sentido, estas crianças que, além da condição de bilíngue, transitam entre duas culturas, ao adentrarem no universo escolar, são imersas em uma realidade que coloca o PB como língua de prestígio, por ser a língua da maioria dos indivíduos, gerando impasses de diversas naturezas aos kotas.

Portanto, sem uma política linguística, a escola, talvez, inconscientemente, não leve em conta outras realidades e modalidades linguísticas, corroborando para o mito envolto em nosso país, que há apenas uma única língua e uma só forma de falar.

Diferente de algumas situações em ambiente linguístico familiar em que é possível a escolha linguística, na escola, embora consideremos que os sujeitos escolham a língua de acordo com o interlocutor, adotando a língua do mesmo, conforme assevera Grosjean (1994; 2010), devemos considerar que há um processo de iniciação escolar, onde a possibilidade do bilinguismo bimodal dos kotas, conforme mencionado anteriormente, possa ser balanceado com maior fluência na Libras, e assim, a comunicação, neste último ambiente, é feita sem alternativas, ou seja, temo PB como língua de instrução e assim, a Libras falada apenas no contexto do ambiente familiar.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir com os estudos linguísticos envoltos no bilinguismo bimodal peculiar aos kotas, assim como, como processo de conscientização e sensibilização, tanto do poder público, afim de que possam considerar os falantes e as língua minoritárias, a necessidade de formação profissional dos sujeitos que fazem parte da escola, que precisam de um Plano de Ensino pensado nas diversas realidades linguísticas e culturais, quanto pelo fato de que possam reconhecer e buscar conhecer o universo desses alunos kotas, a fim de apoiá-los no aprimoramento e a melhor apropriação, por exemplo, dos elementos que facilitam a compreensão, e, sistematizam o ensino, além de buscar favorecer a difusão e o respeito às diversidades linguísticas, com o convívio, o processo de inclusão e difusão linguística da LIBRAS na sociedade.

Tendo em vista que os kotas são bilíngues bimodais, nos quais o Português Brasileiro e a Libras compõem o seu par linguístico, destacamos que em ambiente linguístico familiar, estas crianças, por serem ouvintes, entre si falam português e com seus pais Libras. Em ambiente escolar, os mesmos falam o PB, todavia, quando expostos a outros ambientes, freqüenta dos por pessoas ouvintes falantes do PB e por seus pais, os kotas se deparam com uma zona de fronteira linguística e falarão a língua conforme seus interlocutores.

Considerando estas questões, a questão problema que norteia esta pesquisa se delineia da seguinte forma: Como tem sido o processo de ensino-aprendizagem a partir da língua portuguesa de crianças kotas, durante sua formação escolar, tendo em vista a natureza bilíngue bimodal que as caracterizam e, como ocorre o seu processo de aquisição/ensino-aprendizagem em ambiente linguístico familiar?

Além desta pergunta de maior alcance, outras vão surgindo para dar conta de responder aos desdobramentos que nos levam a ter uma maior apropriação e aproximação com o estudo que se deseja desenvolver, sendo elas:

- Qual tipo de bilinguismo predomina na realidade linguística dos kotas deste estudo?
- Qual fenômeno linguístico predomina nesse processo, a saber, Simultaneidade (*code-blending*), alternância (*code-switching*) e/ou mistura de línguas (*code-mixing*)?
- Como essas crianças ouvintes bilíngues bimodais, se apropriam e se adequam a essa realidade linguística em ambiente escolar e familiar?
- Como a escola tem visto os kotas?
- Como tem sido a relação kotas x escola x pais surdos?

Para responder estes questionamentos e alcançar o objetivo central desta pesquisa, já apresentado, traçaremos um caminho pelos objetivos específicos a seguir:

- Compreender fatores sobre a surdez, língua, cultura e identidade podem influenciar a aquisição e aprendizagem das línguas pertencentes ao bilinguismo bimodal;
- Sistematizar conceitos norteadores do bilinguismo bimodal em crianças kotas;
- Identificar qual tipo de bilinguismo bimodal predomina na realidade linguística destas crianças;
- Apresentar como ocorre o processo de uso da Libras em ambiente familiar e da língua portuguesa e, como ambos influenciam e/ou contribuem no contexto escolar;
- Entender como ocorre o processo educacional destas crianças com relação ao português Brasileiro PB, bem como se dá a relação com seus professores e, como a escola se comporta diante de sua realidade.

Levando em consideração a importância da temática deste estudo, foi feito um levantamento acerca do estado da arte das pesquisas sobre o tema, a fim de explorar os espaços já percorridos nesta área e, assim, validar o ineditismo da presente pesquisa.

ESTADO DA ARTE

As fontes consideradas no nosso levantamento bibliográfico para a composição do Estado da Arte no assunto abordado nesta pesquisa estão disponíveis no Portal de Periódicos Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Scielo*, EBSCO, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) bem como o Google acadêmico, a fim de identificarmos o que vem sendo produzido sobre o objeto de estudo.

Durante o processo de busca no Portal de Periódicos Capes, utilizamos os descritores: koda, criança ouvinte e pais surdos. Foram também efetuadas combinações dos termos, utilizando o operador booleano AND na busca por assunto. Ao pesquisar o termo koda, de maneira isolada, encontramos duas resenhas, publicadas em 2017, no entanto, apesar serem selecionadas através dos descritores durante a busca, ambas foram descartadas, tanto pela natureza dos documentos, o fato de serem resenhas, quanto por identificarmos que o termo “koda” se referia ao nome do autor e não a filhos de surdos.

Na Base de dados da *Scielo*, encontramos duas teses que tratam de narrativas de crianças bilíngues bimodais, além de três artigos que apresentam propostas terapêuticas fonoaudiológicas para crianças surdas, além de um artigo que aborda as percepções e os contrastes em grupos Kodas.

Já na Base de dados da *Business Source Complete*- EBSCO, encontramos uma tese que se trata de narrativas das Crianças bilíngues bimodais LIBRAS e Português Brasileiro, conforme banco de dados desenvolvido pelo grupo de estudo da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi encontrado, ainda, um artigo sobre o tema, que apresenta uma investigação sobre crianças ouvintes filhas de pais surdos, em que a pesquisadora tem como foco a análise linguística dos pares mínimos do campo fonológico da Língua Brasileira de Sinais.

Entretanto, ao utilizarmos, na busca por assunto, a combinação dos termos Pais surdos AND filhos ouvintes, obtivemos o quantitativo de sessenta resultados, entre eles apenas quatro estavam voltados para a temática em questão.

Com relação à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizamos a combinação dos termos: pais surdos AND filhos ouvintes e encontramos quarenta e oito produções que mencionam ambos os termos. Dentre elas, sete dialogam com o nosso objeto de estudo, sendo seis dissertações e uma tese, conforme o quadro a seguir:

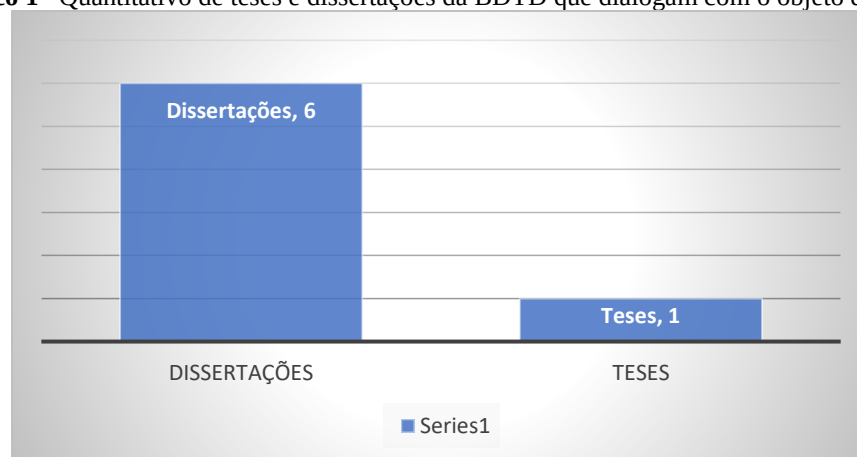
Quadro 1 - Resultados de Teses e Dissertações

Título	Autor	Natureza	Ano	Universidade
Libras como segunda língua para crianças ouvintes: avaliação de uma proposta educacional	ROSA, Maria Cristina Iglesia	Dissertação	2012	UFSP- Universidade Federal de São Paulo
Identities de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização	ANDRADE, Pablo Regis	Dissertação	2011	UFG- Universidade Federal de Goiás
Narrativas de crianças bilíngues bimodais	NEVES, Bruna Crescêncio	Dissertação	2013	Repositório UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação	PEREIRA, Osmar Roberto	Dissertação	2012	Universidade Metodista de São Paulo
Aquisição da linguagem oral e de sinais por um criança ouvinte filha de pais surdos : conhecendo caminhos	GURJÃO, Michelle Melo	Dissertação	2013	Unicap- Universidade Católica de Pernambuco

Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições	STREIECHEN, Eliziane Mano sso	Tese	2018	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Processamento auditivo em crianças ouvintes filhas de surdos sinalizadores: um estudo caso-controle	MONTEIRO, Thais Regina	Dissertação	2017	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Gráfico 1– Quantitativo de teses e dissertações da BDTD que dialogam com o objeto de estudo



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Este levantamento demonstrou que a produção, em torno do estudo de pais surdos e filhos ouvintes, e, acerca do bilinguismo bimodal em crianças ouvintes (kodas), sobretudo no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem, existe, mas tem sido bastante pontual, estabelecendo análises que possam vir a contribuir, ainda mais, com esse processo.

Numa perspectiva mais ampla, também fizemos um breve levantamento no google acadêmico, utilizando a expressão "filhos ouvintes de pais surdos", onde foram encontrados treze resultados, em sua maioria, de artigos publicados em revistas ou anais. Dentre eles, selecionamos treze trabalhos que mais comungam com o nosso objeto:

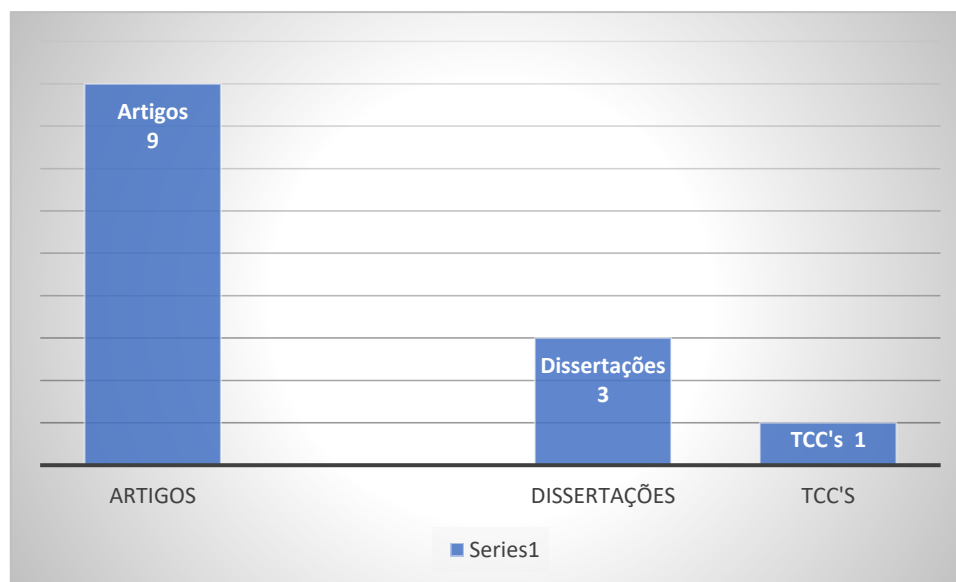
Quadro 2 – Resultados obtidos no Google acadêmico

Título	Autor	Ano	Fonte
Crescer bilingues crianças ouvintes filhas de pais surdos	SOUSA, Joana Ritada Silva Conde	2012	Artigo
Experiências de filhos ouvintes com pais surdos nas dimensões: familiar, social e educativa	SILVA, Mariana	2017	Dissertação
Implicações da língua de sinais na aquisição da escrita de filhos ouvintes de pais surdos	STREIECHEN, ElizianeManosso; KRAUSE- LENKE, Cibeles;CRUZ, Gilmar de Carvalho	2019	Artigo
Herdeiros linguísticos: o patrimônio cultural dos filhos ouvintes de pais surdos.	STRUAB, SANDRA LUZIA WROBEL; PEREIRA, ANA PAULA DE SOUZA	2018	Artigo
Filhos ouvintes de pais surdos: linguagem, identidade(s) e escolaridade	STREIECHEN, ELIZIANEMANOSSO; KRAUSE-LEMKE, CIBELE; CRUZ, GILMAR DE CARVALHO	2019	Artigo
Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (codas) com o olhar de pais surdos	SANDER, RICARDO	2016	Dissertação
O desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos na língua brasileira de sinais em um grupo de codas	VARGAS, Diéssica Zacarias; MEZZOMO, Carolina Lisbôa; KESSLER, Themis Maria	2016	Artigo
O ensino da Língua Portuguesa para <i>childofdeafadults</i> (codas): uma perspectiva inclusiva da linguagem	ALVES, Adilene	2019	TCC
Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança coda durante a aquisição bilíngue e bimodal	GOMES, Bianca Sena; QUADROS, Ronice Muller de	2019	Artigo

O CODA, filhos ouvintes de pais surdos, e a tradução e interpretação de Libras: o que encontramos?	SILVA, Maitê Maus da	2019	Artigo
A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue	STREIECHEN, ElizianeManosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele	2013	Artigo
Crescer bilingue: as crianças ouvintes filhas de pais surdos	SOUZA, Joana Conde e	2012	Artigo
Filhos ouvintes de pais surdos - vivências e construção do processo identitário	RUA, Diana	2015	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Gráfico 2 – Resultado da Pesquisa no Google Acadêmico



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

No Google Acadêmico, encontramos diversas produções que disseminam a temática, dentre elas, um TCC, nove artigos, e três dissertações com os descritores “filhos ouvintes e pais surdos”, sendo considerados aqueles que se enquadraram ao objeto da pesquisa, perfazendo um total treze trabalhos como mostra o gráfico acima.

Como pode ser visto, os estudos acerca do tema ainda são incipientes e mais pesquisas são necessárias para a compreensão do uso linguístico da Libras e da língua portuguesa por kotas.

2 OS KODAS SOB O ENFOQUE DA CULTURA SURDA TRANSMITIDA POR SEUS PAIS.

A realidade linguística e cultural dos pais surdos é repassada naturalmente aos seus filhos sejam eles surdos ou ouvintes, desde os seus primeiros meses de vida. Diante deste fato, a seguir, vamos adentrar o universo dos surdos, transitando por questões da surdez, da língua, da cultura e da identidade, já que estes fatores são refletidos na realidade linguística e cultural dos kodas. Acreditamos ainda que este percurso nos ajude na compreensão do bilinguismo destas crianças bilíngues bimodais e bi culturais.

Como sabemos, o ser humano é subjetivo e, em se tratando do mundo da surdez, precisamos considerar que há uma heterogeneidade neste universo. Na esfera clínica, devemos considerar que nem todas as pessoas que não possuem a capacidade auditiva dentro dos padrões da normalidade são consideradas pessoas surdas. Pois, neste sentido a surdez é manifesta através de fatores culturais, principalmente através da língua.

É válido evidenciar que nem todos os indivíduos apontados são usuários das línguas de sinais, seja por falta de oportunidade de aprender ou por opção própria. Assim, conclui-se que nem todas as pessoas fora do padrão da normalidade possuem uma identidade surda, em sua completude.

Diante destes possíveis fatores, linguísticos, culturais e identitários, crianças filhas de pais surdos refletirão, na maioria das vezes, a realidade linguística da família. Elas podem ser bilíngues, bilíngues balanceados ou monolíngues, a depender da realidade linguística familiar.

Em busca de tal compreensão, partimos do princípio de que os surdos fazem parte de uma coletividade, e, assim, discorreremos sobre sua heterogeneidade como pessoas com língua, cultura e identidade componente desde sua realidade, de acordo com sua história de vida.

Para os estudiosos na área da surdez, questões como compreender a diferença entre surdos e pessoas com deficiência auditiva, podem parecer elementares. No entanto, a maioria de nossa população desconhece as singularidades deste grupo social. Em se tratando de estudos sobre o bilinguismo bimodal dos kodas, esclarecer esta diferenciação torna-se fundamental, pois, dependendo da língua e da identidade surda que os pais surdos

possam apresentar, essas características influenciarão no nível e na forma de transferência da Libras, da cultura e da identidade de seus filhos. Por isso, no caso desta pesquisa, a Libras é um dos fatores essenciais e uma língua que, associada a uma língua oral, torna o ser koda característico do bilinguismo bimodal.

Na construção destas percepções, pode-se tomar como ponto de partida o Decreto número 5.626/05, que regulamenta a lei da LIBRAS sob o número 10.436/02 e traz diretrizes de acessibilidade para as pessoas surdas e, em seu início, define a surdez sob dois aspectos: o primeiro, sob uma visão socioantropológica da surdez e, o segundo, por fatores clínicos através da aferição em decibéis por meio da medição em aparelho específico de frequência, em que é possível identificar os tipos e os graus da surdez.

Na visão socioantropológica, conforme o Art 2º do referido Decreto, a pessoa surda é aquela que “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”. Esta classificação reflete uma concepção da surdez com marcas sob aspectos culturais e linguísticos, constituindo uma visão que os surdos têm sobre si mesmos, conforme a declaração de Wrigley: “contrário ao modo como muitos definem surdez - isto é, como um impedimento auditivo-, as pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos” (1996, p. 13).

Um importante fato caracterizador, a respeito das pessoas surdas com relação às demais, é o diferencial linguístico, e, como sua língua é a Libras e através dela se comunicam, fora casos de outras patologias, estas pessoas, muitas vezes, não se enxergam como uma pessoa com deficiência, como alguém desprovido de alguma função natural, talvez pelo fato de se sentirem completas, com seu modo de falar, ver e interagir com o mundo, através de suas experiências visuais, manifestas culturalmente pela LIBRAS.

O outro aspecto exposto nesta legislação é sobre clínico da surdez, presente no Parágrafo Único da referida Lei, que considera a deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Nesse sentido, o Sistema de Conselhos em Fonoaudiologia (2017) traz, dentre outros esclarecimentos, os graus de perda auditiva em adultos, segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, desde os que se encontram no limiar de aceitabilidade para a

normalidade de audição de até 25 Db, como os que estão fora deste padrão, conforme quadro a seguir:

Quadro 3- Classificação do grau da perda auditiva segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014)

Graus de perda auditiva	Média entre as frequências de 500, 1K, 2k, 4kHz	Desempenho
	Adulto	
Audição normal	0 – 25 dB	Nenhuma ou pequena dificuldade; capaz de ouvir cochichos
Leve	26 – 40 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância
Moderado	41 – 60 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância
Severo	61 – 80 dB	Capaz de ouvir palavras em voz gritada próximo à melhor orelha
Profundo	>81 dB	Incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha

Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014)

Fonte: Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia, 2017

Segundo estes dados, os graus de perdas auditivas fora do padrão da normalidade variam, podendo ser leves, quando se encontram entre os parâmetros de vinte e seis até quarenta decibéis (surdez leve). Os graus moderados apresentam perda auditiva entre quarenta e um e sessenta decibéis (surdez moderada) e o grau profundo corresponde a sessenta e um a oitenta decibéis e, acima disso, ao grau profundo ou surdez profunda.

Estes dados envolvem o universo clínico. Neste sentido, em casos como este, o surdo é considerado a pessoa que possui a falta da audição, logo, neste campo clínico-terapêutico, contempla-se uma pedagogia corretiva, que busca uma normatização padronizada desses indivíduos (SKLIAR, 1997).

Essa visão envolve desde as terapias fonológicas até as cirurgias de implantes na cóclea, conhecidos como implantes cocleares.

No universo da surdez, as diferenciações perpassam considerações clínicas, pois fatores culturais também são considerados e, de acordo com o comportamento dos indivíduos, estes podem ser considerados surdos ou deficientes auditivos.

Dentro desta ótica, são denominadas pessoas com deficiência auditiva as que possuem perdas auditivas, independente do grau, mas não são usuários da Libras, e assim preferem usar a oralização e não participam da comunidade surda⁴. Provavelmente, os filhos de pessoas consideradas deficientes auditivos, não seriam bilíngues bimodais, tampouco biculturais, pelo fato de os pais, nesta categoria, não serem usuários da língua de sinais, logo não transitam entre os universos ouvintes e surdos.

Já as pessoas consideradas como surdas, identificam-se, principalmente, pelo fato de serem usuários da Libras manifestando assim sua cultura por meio desta e por interagirem com o outro a partir de suas experiências visuais, conforme assevera o Decreto 5629/05 no art. 7. Dito isto, para fins dessa dissertação, trabalharemos sob a ótica dos aspectos socioantropológicos da surdez, uma vez que os pais das crianças analisadas nesta pesquisa se identificam como pessoas de identidade surda e, são usuários da Língua Brasileira de Sinais, e a transmitem para seus filhos.

Isto posto, esclarecemos que os surdos, enquanto sujeitos subjetivos e culturais, não representam uma homogeneidade em sua condição, ou seja, cada um deles possui características que lhes são peculiares e que influenciam no seu modo de viver e interagir com o mundo, podendo apresentar identidade própria e única, definida em sua personalidade, ou mutável, quando transitam entre as identidades até se constituir surdo.

Assim, a identidade que um sujeito surdo pode apresentar, influenciará a aquisição, ou não, da Libras e da cultura surda por parte dos seus filhos. Estudos sobre sujeitos com surdez revelam diversos tipos de identidade surda podendo ser: política, flutuante, de transição, diáspora, intermediária, embaçada, híbrida pelas quais se reafirma a subjetividade do indivíduo (PERLIN, 2002). A seguir, apresentaremos estas identidades e características destas refletem no comportamento da pessoa surda, bem como em sua relação com a Libras com base nas contribuições desta autora.

Perlin (2002) nos apresenta a identidade surda política. Baseadas em suas contribuições, os indivíduos, com este tipo de identidade, têm consigo o sentimento de aceitação de ser e pertencer ao povo surdo, em que as lutas políticas, destinadas à sua categoria, estão presentes em seus interesses pessoais e coletivos, participando de

⁴Segundo Strobel (2008), esta comunidade corresponde às pessoas ouvintes, amigos e familiares das pessoas surdas que partilham dos mesmos ideais do povo surdo.

associações representativas e/ou órgãos representativos. Assim, sujeitos com este tipo de identidade, geralmente são usuários da Libras, que influencia sua forma de ler, escrever e interpretar o mundo, como qualquer falante nativo.

As experiências visuais, para indivíduos com este tipo de identidade, têm um enorme valor significativo, pois determinam seus comportamentos e cultura, geralmente utilizando mensagens em textos ou vídeos, chamadas de vídeos, lives de interesse da comunidade surda e campanhas com sinais luminosos em suas residências relacionam-se com pessoas ou animais de forma caracterizante de sua cultura, como, por exemplo, tocar o outro.

A autora identificou um hibridismo em uma das identidades surdas e este se refere às pessoas que nascem ouvintes, porém perdem a audição devido a fatores patológicos, acidentes ou afins. Alguns fatores são característicos dessa identidade. Um exemplo disso é que geralmente pessoas com este tipo de identidade, usam a língua oral e a língua de sinais de forma balanceada para compreender mensagens, podendo usar mais uma ou a outra língua.

Pelo fato de alguns terem memória auditiva, assimila melhor que outros surdos que não a tenham as informações na língua oral. Por outro lado, estes também são usuários da Libras e, esta influência afeta a sua escrita com reservas.

Nessa acepção, seu relacionamento com os outros é diferenciado, assumindo a identidade política surda, pois participam da comunidade surda, vivenciam experiências visuais de igual modo, fazem usos de tecnologias para e como os surdos.

Em seguida, apresentamos a identidade flutuante. Esta identidade se refere à pessoa que busca recursos na oralidade, abraçando a cultura ouvinte e, geralmente, usando recursos para se adequar ao universo ouvinte, como aparelhos auditivos, por exemplo. Na maioria das vezes, estas pessoas não têm contato com a comunidade surda, a pessoa com esta identidade não se identifica como pessoa surda.

No campo cultural das identidades surdas, de acordo com Perlin (2002), encontramos também a identidade embaçada, em que os indivíduos, identificados nessa categoria, diferente dos que se encontram com a identidade flutuante, não se sentem confortáveis nem no universo ouvinte e, tampouco, no universo surdo. Assim, estas

peessoas, por não possuírem domínio na Libras e não ter obtido a instrução necessária na língua têm a comunicação incompreensível, em alguns momentos.

Nesse sentido, os ouvintes determinam seus comportamentos, a vida e o aprendizado, não sabendo dizer informações pessoais, onde moram, seus nomes, suas idades e, assim, são vistos como incapazes. A autora destaca, ainda, a existência de casos de aprisionamento familiar de surdos por motivos de estereótipo ou pelo preconceito, levando-os a terem uma identidade embarçada.

A identidade de transição pode ser compreendida ainda como “des-ouvintização”, pois se refere a pessoas com surdez que viveu em ambientes ouvintes e com ouvintes, que, ao ter contato com a comunidade surda e seus pares, passam a viver uma transição de identidade, ou seja, passam da sua identidade primária ouvinte para uma surda, e,consequentemente, da comunicação oral para a visual sinalizada.

A identidade diáspora, algumas vezes, é confundida com a identidade de transição, porém a principal diferença entre estas é que a primeira leva em consideração o ponto territorial. Assim, esta identidade corresponde a pessoas surdas que mudam de um local, estado, país e/ou grupo dentro das comunidades surdas, *visto que os surdos podem se subdividir por grupos, como grupos religiosos, de diversas orientações sexuais e, até mesmo por idade.(grifo nosso).*

As pessoas surdas, ainda segundo Perlin (2002), podem apresentar identidades intermediárias, correspondente aos indivíduos que possuem algum grau de surdez, mas que vivem conforme a cultura ouvinte. Quando usam a Libras, fazem por prazer, dispensam a presença do intérprete de Libras, fazem uso de aparelhos auditivos e são adeptos ao treinamento da fala oral.

Estas identidades culturais marcam a clara subjetividade dos surdos. Estando de acordo com suas vivências, podem manifestar diversos tipos de identidades. Por outro lado, como podemos perceber, a Libras e as experiências visuais aliadas a outras características culturais, dão significação às identidades surdas, em sua completude.

Nesse sentido, para um koda, nascido neste seio familiar, onde há, ao menos, um adulto surdo, os fatores de identidade, cultura e língua que este adulto tiver, influenciarão a transmissão da Libras em sua plenitude ou não por seus pais.

2.1 AS LÍNGUAS QUE COMPÕEM O BILINGUISMO BIMODAL: PORTUGUÊS BRASILEIRO E A LIBRAS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A língua de um povo traz consigo valores linguísticos e culturais, pois é através da língua que estabelecemos comunicação com o outro, temos acesso à educação, a informações, sejam elas escritas ou midiáticas, adentrando no mercado que estabelece relações de poder. É ainda através da língua que nos relacionamos e manifestamos nossos interesses pessoais e profissionais. Mantemos relações com nossos pares, transmitindo valores culturais e identitários.

Desse modo, a língua de um país tem relação direta com a identidade do seu povo, possuindo grande influência em seu território e, nas suas relações no exterior. A seguir, veremos a relação das línguas envolvidas no bilinguismo bimodal dos kotas e suas especificidades, afim de situarmos esta singularidade linguística. Em seguida, analisaremos ainda o que nos dizem as políticas linguísticas voltadas para grupos minoritários.

2.1.1 O Português Brasileiro

Em nosso país, o Português Brasileiro é entendido como língua da nação, considerada como língua oficial, conforme dita a Constituição de 1988, no artigo 13: "a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil". Embora saibamos que mesmo antes desta legislação, a língua portuguesa já era a língua de instrução e comunicação no território, este reconhecimento legal trouxe uma força maior para que a tenhamos como língua nativa.

Logo, esta língua representa a língua majoritária, embora não seja a única língua do país, é através dela que as relações são estabelecidas pela maioria, é como se constituem o acesso às relações interpessoais e financeiras, inclusive, é através desta língua que a mídia é veiculada e que a escola instrui, visto que a Língua Portuguesa passou a receber o título de língua oficial do Brasil.

Dito isto, à medida que reconhecemos tamanha importância da língua em suas relações, inclusive históricas, queremos reiterar que, apesar de todo o seu valor, esta língua não é única, mesmo sendo a língua da maioria e a língua oficial da nação.

Historicamente, o Brasil é um país multicultural. Paradoxalmente a esta realidade, existe uma crença que sempre povoou o senso comum, em que se acredita existir apenas uma língua falada em nosso território, o Português Brasileiro, devido ao amplo uso e alcance que esta língua possui em diversas esferas da sociedade. Neste sentido, corroboramos com Quadros *et. al*(2006), quando aponta a importância de nos certificarmos quanto ao monolinguismo ter suas práticas difundidas através da escola e da mídia.

Em contraste a esta visão equivocada de monolinguísmo no nosso país, Oliveira traz os seguintes dados:

[...] no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo - em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua - um país de muitas línguas, plurilíngue (OLIVEIRA, 2009, p. 20)

As informações acima apresentam a significativa variedade de línguas no país, circunstância caracterizada como miscigenação linguística, a qual não deve ser ignorada, nem tampouco, considerada fator de preconceito, mas de políticas públicas que promovam a difusão e o fortalecimento das línguas minoritárias.

Oliveira (2002)denuncia que, por anos, até a atualidade, a política linguística da nação consiste em um processo inverso ao esperado, denominando de glotocídio (assassinato de línguas), ou seja, uma aniquilação das línguas. E, sobre essa política de extermínio Linguístico das línguas no Brasil, traz a seguinte interpretação:

[...] a história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil – mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante. (OLIVEIRA, 2002, p. 84)

A falta de um reconhecimento e de políticas que favoreçam outros falares característicos de um país plurilíngue, a exemplo do nosso, resulta em um silencioso extermínio, restringindo o uso das línguas minoritárias apenas a seus familiares. Na medida em que seus pares linguísticos pertencentes à minoria morrem, sua língua e sua cultura são igualmente sepultadas, não deixando possibilidades de registro, de conhecimentos e de

transmissão para as gerações futuras. Essa desfragmentação ocorre devido à carência de uma política de valorização linguística, que assegure os direitos linguísticos destas minorias linguísticas.

Embora, por vezes, o fator da pluralidade linguística passe despercebido, Calvet (2002), declara:

[...] torna-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente” e de que o plurilinguismo faz com que as línguas estejam constantemente em contato (CALVET, 2002, p. 35)

Diante de uma realidade plurilinguística, qualquer sujeito, em algum momento, poderá se deparar com algum outro idioma que não seja a sua língua nativa. Em nível de exemplificação, existem os casos dos falantes da língua portuguesa que trabalham em órgãos públicos e se deparam com sujeitos surdos falantes da Libras. Sabe-se que esta língua ainda é pouco difundida diante do tamanho da nossa população e, neste encontro, poucas pessoas são as que fariam em Libras.

Ao contrário deste exemplo estão os Codas, que têm como realidade linguística o PB e a Libras. Caso um coda adulto se deparasse com situação semelhante a do exemplo anterior, ele está sempre em zonas de contato por diversas situações em seu cotidiano, seja, pelo fato seus pais serem surdos, seja pelo fato do PB ser a língua da maioria,

Em situações como esta, eles escolheriam a língua, de acordo com os interlocutores, e assim estariam aptos para falarem tanto em Libras, quanto em PB.

Por conseguinte, estes grupos são levados naturalmente a aprenderem a língua da maioria para que possam se enquadrar na sociedade, como já discutimos. Não há uma reciprocidade de aprendizagem linguística, ou seja, nas escolas raramente as línguas minoritárias constituem uma disciplina para toda a comunidade, fazendo jus e considerando tantos falares que estão presentes em nossa nação.

Nesse sentido, as políticas linguísticas são de total relevância, e acreditamos que diante da singularidade do bilinguismo dos kotas e diante de uma numerosa população com algum tipo de deficiência de nosso país, estas políticas poderiam abranger a formação dos profissionais de educação, a fim de oportunizá-los mais conhecimentos sobre outras línguas, inclusive a Libras.

Não obstante, à medida que reconhecemos a importância do PB em suas relações, não corroboramos com a ideia de que esta seja a única forma de acesso à informação e ao conhecimento, tanto pelas relações educacionais quanto pelos meios de comunicação de massa, que restringem o acesso a informações em outras línguas minoritárias, como é o caso da Libras, foco da nossa discussão a seguir.

2.1.2A Libras

Segundo dados de 2010 do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a estimativa aponta que no país há cerca de quase 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Dentre estes, 2,7 milhões têm um grau de perda auditiva profunda.

Considerando fatores socioculturais, socioantropológicos, bem como fatores de subjetividade que permeiam a população com surdez, aliados a uma variedade de identidades culturais surdas, discutidas anteriormente, mesmo que em paralelo aos dados trazidos pelo IBGE, acreditamos não ser possível dimensionar, com precisão, pelo fato de não ser uma tarefa fácil identificar o quantitativo de pessoas surdas que são usuárias da Libras, dentro destes números estatísticos.

Conforme discutido no início desta seção, de acordo com o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei da Libras de número 10.436/02, as pessoas surdas não são caracterizadas apenas pelo seu grau de perda auditiva, mas por manifestar a sua cultura através da Libras. Nesse sentido, sabemos que fatores como a identidade que este surdo possui também será um fator relevante para a aquisição desta língua.

Isto posto, como vimos anteriormente, algumas pessoas surdas podem expressar sua identidade por meio da Libras e, assim, dentro deste âmbito, existem as variações linguísticas, tais como qualquer outra língua de ordem: sociais (diatráticas), regionais (diatópicas), históricas (diacrônicas) e estilísticas (diafásicas).

A Libras está contida no universo de línguas naturais (EMMOREY *et al.*, 2008; PETITTO *et al.*, 2000; QUADROS *et al.*, 2010; 2013) e possui características próprias e independentes das línguas orais. Ao contextualizarmos, resumidamente, a história dos estudos linguísticos da Libras, uma das línguas pertencentes ao bilinguismo bimodal dos

kodas, pretendemos,além de explicar sua conquista linguística ao receber status de língua, discorrer brevemente, sem nos adentrarmos profundidade em seu campo gramatical.

Existem algumas máximas ideológicas, por parte de algumas pessoas ouvintes, com relação a Libras. Por exemplo, muitos acreditam equivocadamente, que a Libras não é uma língua, e/ou que a Libras teria caráter universal, e/ou que é proveniente das línguas orais.

Sabemos que esta perspectiva, provém do desconhecimento, por parte da sociedade, em torno desta língua, da cultura, da identidade e do lugar do surdo, na posição de sujeito e agente na sociedade. Logo, aquilo que é desconhecido, acaba por gerar preconceitos, resistências, estranhamentos e isolamentos, dificultando a convivência, a acessibilidade dos surdos e o estabelecimento de sua língua na sociedade.

No entanto, todas estas máximas não são verdadeiras. Como vimos e corroborando com Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais são línguas naturais. Conforme estudos linguísticos, as línguas de sinais, possuem propriedades gramaticais que estão presentes na maioria das línguas Comrie (1981). Logo, a presença destes universais linguísticos as caracterizam como línguas universais.

Quanto ao idioma, cada país apresenta sua própria língua se sinais com seus fatores de variações, a saber, no Brasil, temos a Língua Brasileira de Sinais, em Portugal temos a Língua de Sinais Portuguesa e assim por diante.

Conforme afirma Uzan (2008), a Libras, como língua natural, emergiu da necessidade de comunicação:

[...] a Libras é uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros com o propósito de atender às necessidades comunicativas de sua comunidade. São línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre os surdos, além de, através de sua estrutura, poderem expressar qualquer conceito desde o descritivo/concreto ao emocional/abstrato. (UZAN *et. al*, 2008, p.2).

O atributo desta língua, segundo este autor, acontece porque ela emerge da necessidade natural de comunicação das pessoas surdas, se constituindo a sua primeira Língua e, por ela, é possível aos seus falantes discorrer sobre fatos de qualquer natureza, assim o queiram e tenham conhecimento do fato.

Desmistificando estes mitos e apoiadas com as contribuições de Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais possuem aspectos gramaticais próprios e independentes das línguas orais, sendo línguas de natureza gesto-visuais.

Com os avanços dos estudos linguísticos, na década de 1960, nos Estados Unidos, liderados por um dos seus principais expoentes, o linguista William Stokoe (1960) e Quadros *et. al*(2009) destacam que os estudos linguísticos, liderados por Stokoe (1960), identificaram que a American Sign Language, ASL, possui elementos que a atribuíam um valor de língua, devido ao fato de esta língua possuir aspectos linguísticos que a constituíam como língua natural.

Os estudos iniciais se debruçaram nos parâmetros fonológicos, a saber, configuração de mãos (CM), movimento (M) e locação (L). Posteriormente, Battison (1974) e Friedman (1975) propõem adicionar orientação da palma da mão (OR), e Baker-Shenk e Cokely (1980) incluem as expressões não manuais (ENMs).

Aos seus estudos iniciais, Stokoe (1960) nomeou de *quirema* (palavra advinda do grego, ‘quiros’, que significa mãos), voltados ao estudo dos *fonemas*. No campo dos estudos fonológicos, o pesquisador denomina-os de *quirolgia*. Desse modo, o autor citado usou estes termos para se referir a estes aspectos linguísticos. Apesar de ambos os termos possuírem a mesma função gramatical da fonética e fonologia, estes especificam e traduzem a peculiaridade das línguas de sinais quanto a sua produção.

Segundo Quadros e Karnopp (2004 p.48), anos depois, o próprio Stokoe (1978) e outros autores continuaram os estudos envoltos das línguas de sinais, adotando os termos da fonética e fonologia, devido ao entendimento de que, se as línguas de sinais, a exemplo da Língua de Sinais Americana (ASL), são línguas naturais, elas possuem status de língua, assim como as línguas orais, se destacando por suas configuração peculiar inerentes à língua de sinais. Logo, não seria necessário criar um termo para se referir aos aspectos gramaticais fonéticos e fonológicos.

No Brasil, os estudos linguísticos acerca da Libras foram provenientes destes estudos mencionados anteriormente. No país, os principais expoentes que iniciaram os estudos da Língua Brasileira de Sinais são os linguistas Ferreira-Brito (1998; 2010); Felipe, (1998; 2006); Quadros e Karnopp(2004). Estes estudos têm contribuído,

significativamente, no ramo linguísticos da Libras constatando, entre outros fatores, quão viva, linguisticamente completa e natural é esta língua.

Quadros e Karnopp (2004) apresentam estudos sobre os aspectos gramaticais da Libras, tais como a fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática, tendo seus articuladores compreendidos por uma perspectiva visual espacial.

A simultaneidade na produção dos sinais, nas línguas de sinais, assim como na Libras, é, dentre outros, um dos fatores que também as distinguem das línguas orais. Assim, uma única palavra pode reunir todos os parâmetros constituintes do sinal, simultaneamente (configuração de mão, locação, orientação, movimento e expressão não manual).

Conforme podemos perceber, para a produção da sinalização deste sinal, é possível e necessário reunir todos os parâmetros constituintes do sinal simultaneamente (configuração de mão, locação, orientação, movimento e expressão não manual), que neste caso é neutra.

Vale salientar que a Libras não é a única forma de expressão linguística do povo surdo brasileiro, pois além dos seus dialetos, idioletos e outros idiomas das línguas de sinais em nosso país, Vilhalva (2009) apresenta a língua de sinais indígena Urubu-Ka'apor. dessa forma, dentro do universo das línguas de sinais presentes no contexto brasileiro, podemos encontrar uma rica variedade linguística de contato.

Exemplos de diversidade linguística reafirmam o que Cavalcante (2010) enfatiza ao dizer que nenhuma comunidade é inteiramente homogênea:

[...] as línguas então são um aglomerado de níveis de expressão, atestando que nenhuma comunidade é inteiramente homogênea. De fato, cada falante é, ao mesmo tempo, usuário e agente modificador de sua língua, nela imprimindo marcas geradas pelas novas situações com que se depara. (CAVALCANTE, 2010, p. 242)

A autora ainda alerta que o falante em sua subjetividade pode ser agente modificador deste processo, ou seja, conforme falamos, as variações também são presentes nas línguas de sinais, podendo estas variações acontecerem de acordo com as necessidades e realidades de comunicação dos falantes.

Conforme mencionamos no início deste tópico, este é apenas um recorte que mostra o início dos estudos das línguas de sinais, que contribuíram com o desenvolvimento da Libras. Todavia, é importante destacar que, a partir deste, outros estudos, nos mais diversos

campos da linguística, foram desenvolvidos, com relação também à morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e as mais diversas ramificações linguísticas.

A seguir, discorreremos sobre as políticas linguísticas da Libras e os aspectos que são provenientes da educação de surdos.

2.2 A POLÍTICA LINGUÍSTICA, ALIBRAS E SEUS ASPECTOS PROVENIENTES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta sessão, iremos refletir sobre diretrizes e leis que foram criadas, em prol das pessoas surdas e discutir como as necessidades existentes e as possíveis desse grupo de pessoas, permeiam o âmbito da comunicação. A importância de desenvolver um olhar sobre esta esfera de discussão reside no fato de que esta língua não é só a língua dos surdos, mas também dos seus filhos kodas, pois ela é transmitida em seio familiar.

Sabemos da relevância da implementação e efetivação de uma política linguística que contemple a todos, e, isto inclui, principalmente, os grupos de línguas minoritárias. No Brasil, grande parte das políticas, acerca da Libras, vem atrelada às políticas educacionais da pessoa com surdez, que passou por vários momentos de avanços e retrocessos.

Diante disto, se faz necessário compreendermos o que é política linguística e direito linguístico. Loubier (2002) traz esta diferenciação conceitual destes termos. Segundo a autora, o direito diz respeito às leis, ideias, decretos, regulamentações, que asseveram o direito linguístico de um povo⁵ enquanto estipulam regras, regimentos, regulamentos, a fim de garantir o direito linguístico, cujo objeto é a língua. Desse modo, para se estabelecer uma política linguística, não se envolvem apenas leis, decretos, regulamentações, mas é necessário fazer um planejamento.

Enquanto a política linguística envolve questões como representações gráficas, oficialização da língua, o planejamento linguístico diz respeito às ações que objetivam a busca da efetivação da garantia do direito linguístico. Por isso é válido frisar o que diz Severo (2013) ao mencionar a compreensão de Cooper (1989): “estratégias (políticas), como as políticas educacionais, com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em

⁵Segundo o dicionário Houaiss, (2009) define povo da seguinte forma: “conjunto de pessoas que falam a mesma língua, têm costumes e interesses semelhantes, história e tradições comuns”.

relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos” (COOPER, 1989, p. 452 *apud* SEVERO, 2013).

Conforme podemos perceber, os conceitos estão interligados na medida em que um define e idealiza seu papel, o outro complementa e delimita ações sistemáticas para o alcance dos objetivos acerca do objeto deste campo, a língua. A Constituição Federal de 1988, que vem a ser um significativo instrumento de acesso à educação na história da pessoa surda declara, no art. 205, que:

[...] a educação, direito de **todos** e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com esta afirmação, a escola começou a ser pensada de forma mais ampla, e, por sua vez, as pessoas com deficiência, bem como as pessoas surdas puderam ocupar estes espaços, malgrado suas posturas introvertidas. Se considerarmos que, antes dessa, muitos não tinham esse direito assegurado, pelo fato de as escolas serem espaços apenas para os ditos “normais”, esta constituição colaborou significativamente para a inserção desta população na conjuntura social.

Nesse sentido, Oliveira (2015), declara que embora as políticas linguísticas envolvam o ambiente escolar, acredita-se que estas vão para além dos muros da escola, uma vez que envolve a vida de um povo, seja com o olhar voltado para a coletividade, seja para o sujeito como ser subjetivo.

Mediante o exposto, os direitos linguísticos no Brasil foram alocados dentro dos direitos educacionais, todavia eles abrangem algo muito além, uma vez que “[...] sejam demandados em todas as situações de vida dos cidadãos, e não apenas no âmbito escolar”. (OLIVEIRA, 2015, p. 6).

Sabemos que a vida de um sujeito está para além dos muros da escola, sendo assim, se faz necessário pensar em políticas linguísticas que contemplem a vida e a sociedade. Pensar nas línguas de grupos minoritários, a exemplo dos usuários da Libras, como um aspecto dinâmico, natural e orgânico do meio social, propiciará uma amplificação dos falantes destas línguas, promovendo a acessibilidade, para estes não ficarem excluídos linguisticamente.

Desse modo, sob o mesmo olhar, acreditamos que devem ser analisadas as situações de políticas linguísticas, visto que elas se situam em torno dos falantes da Libras, assim como as crianças bilíngues bimodais, os kodas, principalmente pela abundância de conceitos, significações e valores culturais, baseados na visualidade. Estes pontos devem ser considerados, a fim de eliminarmos o possível preconceito linguístico.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 buscou:

[...] corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social (UNESCO, 2006, p. 3).

Acreditamos que estes princípios os quais envolvem aspectos como o pleno desenvolvimento das diversas línguas, prevê também uma instauração da diversidade, em prol de uma convivência linguística sadia, pois na medida em que as diferenças são reconhecidas, elas não devem ser fatores de exclusão, mas, sobretudo de respeito, permitindo o acesso e a comunicação nestas línguas.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, instituiu o Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), o qual objetiva identificar as línguas faladas no país através de “instrumentos de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2010).

Este Decreto é considerado uma importante iniciativa para valorização da diversidade linguística em nosso país, pois se espera que, uma vez reconhecidas as línguas criem-se planejamentos para implementação de uma política linguística que abranja e respeite a diversidade.

Dois anos após este Decreto, a Lei da Libras número 10.436/02 é instituída, se tornando, até hoje, uma significativa política linguística que visa assegurar o direito linguístico do povo surdo, acompanhada do seu Decreto sob número 5.626/05 que vem a implementar um planejamento, ou seja, como esta Lei deve ser efetivada. Contudo, ao analisarmos esta conquista, embora a legislação reconheça a Libras como um sistema linguístico e, conseqüentemente, como língua, veremos uma sobreposição clara de dominação entre uma língua minoritária à majoritária:

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002).

Se, por um lado, temos uma inegável conquista para os falantes da Libras e para o próprio espaço e reconhecimento desta, visto que legalmente recebeu o empoderamento de sua condição de língua, conforme já se comprovou nas pesquisas linguísticas sob os ditos de seus principais expoentes Ferreira-Brito (1990), Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2008), Felipe (2006), por outro lado vemos, no parágrafo único, a força da língua majoritária do país, o que nos leva a pensar no contraditório. Se a Libras é a língua da comunidade e das pessoas surdas, por que não aceitar também a sua forma escrita como seu meio de registro?

Esta legislação reconhece seus aspectos gramaticais que a torna língua, o que representa uma conquista, não apenas no campo linguístico, mas também nos aspectos legais, o que se tornou um divisor de águas, já que mais adiante prevê acessibilidade em todas as esferas da sociedade, em espaços como saúde, educação, seja em ambientes públicos ou privados.

Estes estudos, assim como os atuais, foram e são de grande relevância, seja tanto para garantia dos direitos linguísticos, como para nos ajudar a compreender essa língua e seus falantes. No entanto, na prática, devido a alguns desconhecimentos de nossa sociedade, vemos que, por várias vezes, a Libras não é entendida como língua, pois, se fosse, o acesso a seu uso seria garantido de forma mais ampla.

Reconhecemos que ambas as línguas que envolvem esse bilinguismo bimodal, são igualmente importantes neste tipo de bilinguismo, porém é inegável o processo de opressão linguística vivenciado pelos falantes da Libras e, de forma indireta, pelos bilíngues bimodais, uma vez que uma de suas línguas representa uma língua minoritária, pouco reconhecida e valorizada, seja pela sociedade ou pelas políticas linguísticas. Esses fatores os transformam ocasionalmente, em bilíngues balanceados, apresentando mais fluência na

língua oral do país. Assim, as línguas de sinais infelizmente ficam restritas apenas a ambientes familiares.

2.2.1 Por uma política linguística para os kotas

Conforme discorremos no capítulo anterior, a Libras é vista e pensada de forma específica, apenas para as pessoas surdas. No entanto, os kotas, filhos de pais surdos, a herdam de seus pais, se tornando usuário desta língua aliada ao domínio da língua oral do país. Dessa forma, os kotas são bilíngues e, devido às distintas modalidades, são também bimodais.

Como sabemos, as pessoas surdas, por estarem no grupo de pessoas com deficiência, têm direito, assegurado por legislação, a ter acessibilidade em Libras. Porém os kotas, na posição de ouvintes, por não se encaixarem neste perfil, não tem direito à acessibilidade a esta língua.

Ciente dos desafios que envolvem o cotidiano dos profissionais em educação, esta singularidade linguística ainda é desconhecida e, assim, estas crianças não são identificadas como seres bilíngues bimodais. Pouco se conhece sobre seu universo linguístico e cultural, embora a escola perceba alguns aspectos comuns a estes falantes nativos, por falta de formação nesta área, os professores não adotam estratégias pautadas na visualidade, por exemplo, afim de favorecer o processo de ensino/aprendizagem, principalmente nas séries iniciais.

Ao considerarmos a possibilidade dos kotas apresentarem inicialmente um bilinguismo balanceado, seria importante que fosse instituída uma política efetiva na qual reconhecesse os kotas como falantes minoritários, principalmente se em seus primeiros momentos de vida escolar, a fim de que as crianças com este perfil tivessem o acesso a Libras. Assim, deve-se considerar os casos em que o koda desenvolva uma tendência maior para a Libras, por terem mais contato com esta língua através de seus pais e assim apresentarem mais fluência nela do que no PB.

Acreditamos que este fato contribuiria para o foco da nossa discussão, a criação de estratégias de aprendizado inclusive da língua portuguesa, de modo que a Libras seja reconhecida como a chave de acesso à informação sobre qualquer outro conteúdo, para as

crianças codas monolíngues, assim como acontece com crianças surdas usuárias desta língua.

A adoção desta língua em contexto escolar promoveria a sua difusão, fazendo com que seus falantes minoritários tivessem contato com sua língua em outros espaços fora da sua comunidade linguística. Esta adoção veicula o direito de acessibilidade aos pais surdos, que participariam de forma mais efetiva na vida escolar de seus filhos, tendo o acesso a informação em sua língua.

Se por um lado, a escola desconhece as questões que entornam o bilinguismo bimodal dos kodas, por outro, dão indícios que reconhecem suas marcas linguísticas e culturais, conforme veremos nas análises dos dados. Os pais surdos, comumente, têm seus direitos de participação na vida escolar de seus filhos negligenciados, pois a carência de políticas públicas, que garantam a acessibilidade e a formação para os profissionais em educação, traz consequências para a vida escolar de seus filhos. Por vezes, o que acontece é que a comunicação com eles não é viabilizada através da Libras ou, quando a utilizam, solicitam que os kodas, por estarem na linha de contato linguístico e, assim são solicitados a fazerem interpretações para estabelecimento de comunicação entre a escola e seus pais.

Acreditamos que a inclusão de kodas deveria ser observada com mais atenção, e, assim como os surdos, estes deveriam ter o direito à convivência, principalmente, em ambiente escolar também com a Libras, através de professores desta língua, como uma disciplina comum à grade curricular, pois, se temos um número expressivo de pessoas com deficiência auditiva no país, também deveria ser considerado seus falantes, bem como a condição dos kodas como usuários de Libras, bem como seu seio familiar.

Atualmente, testemunhamos que, devido à falta de políticas efetivas que contemplem grupos linguísticos minoritários, esta população, assim como os falantes kodas, ficam restringidos a verem a Libras apenas em sua comunidade linguística e em casa, o que não é linguisticamente saudável.

Porém acreditamos que pesquisas como esta possam contribuir para uma reestruturação das políticas linguísticas que contemplem os falantes kodas e seus pais, com a devida formação dos profissionais envolvidos, reconhecendo a Libras como disciplina curricular e a importância da acessibilidade de comunicação, com o intuito de possibilitar a participação dos pais surdos, em todos os momentos da vida escolar de seus filhos e, aos

kodas, o direito de ver e conviver com a Libras em outros ambientes externo ao seio familiar.

2.3 AS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS E AS DECISÕES LINGUÍSTICAS QUE ENVOLVERAM A LIBRAS

Como vimos anteriormente, as políticas linguísticas, por vezes, trilharam o caminho da educação. Na história do indivíduo surdo, não foi diferente. Os caminhos de emancipação foram e são difíceis, envoltos de exclusão e incompreensão sobre a língua, até a conquista de um espaço de reflexão, discussão e, conseqüentemente, garantia de direitos para estes sujeitos, para se validar a concepção de que esta história vai desde o seu direito linguístico de se expressar como foi o período da comunicação total e bilinguismo, até períodos de extermínio linguístico com a inquisição do oralismo.

Durante a história da educação de surdos, vemos pessoas ouvintes tomando decisões sobre seu futuro linguístico e educacional, na intenção de contribuir com a educação dos surdos. A história da Libras tem ligação direta com sua história educacional em que decisões de profundo impacto foram tomadas.

Nesta seção, discutiremos sobre as filosofias educacionais e seus impactos refletidos na língua de sinais, pois creditamos que as decisões tomadas neste campo foram refletidas, também, na conjuntura familiar.

Para darmos início, falaremos sobre a comunicação total. Esta filosofia consistia na aceitação de um método misto para estabelecimento da comunicação. Desta forma, esse pensamento pode ser definido da seguinte forma:

[...] inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de uso constante, por um longo período de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (FREEMAN; CARBIN; BOESE, 1999, p.171).

Embora essa filosofia considere a língua de sinais no processo da comunicação, ela agregava outros métodos como leitura orofacial e treinamento de fala. Essa filosofia

objetivava, ainda, conforme autores citados anteriormente, a melhoria das habilidades orais, as quais contemplam o uso do aparelho auditivo para treinamento da fala.

Tendo em vista que a mesma considerava também as línguas de sinais, esta filosofia não é considerada tão agressiva, se comparada ao oralismo, que nega a língua de sinais, bem como a subjetividade surda, visto que estas podem ter o *déficit* auditivo como ponto convergente, embora tenham formas diferentes de ver o mundo, conforme veremos ao analisarmos as identidades surdas.

Outra filosofia que permeia a Língua de Sinais Brasileira e a educação dos surdos no Brasil foi a denominada de Oralismo e teve reflexo em todo mundo, sendo imposta no Congresso de Milão em 1880:

[...] as narrativas sobre esse período, encontradas nessa produção, ora são descritas somente como o triunfo do oralismo e a proibição da língua de sinais, ora são descritas como distanciadas dos sentidos da educação geral dos anos cinquenta no Brasil (ROCHA, 2010, p. 15).

Embora os surdos tivessem o direito de acesso à educação, a partir dos aspectos mistos de comunicação, que também consideravam as línguas de sinais, segundo Skliar (2005), o Congresso de Milão oficializou o Oralismo como meio de ensino. A partir disso, as línguas de sinais passaram a ser banidas do meio das pessoas surdas.

Esta filosofia que buscou exterminar as línguas de sinais é denominada por Skliar (2005, p.16) de:

[...] holocausto linguístico, cognitivo e cultural, pois não fora dado direito de escolha linguística para meio de instrução e comunicação por parte das pessoas surdas, mas além de banir a língua, buscou-se exterminar a imagem social, identitária e cultural surda, uma vez que os professores surdos eram proibidos neste sistema.

Skliar (2005) considera que a inquisição do Oralismo está associada a fatores filosóficos, pois se acreditava que através desta língua não seria possível a manifestação do pensamento religioso por fatores catequéticos, doutrinários de acesso ao sagrado e ao político. Nesse contexto, a língua se evidencia como uma manifestação de poder, como meio de afirmação, pois que, sem a fala oral, a pessoa não era capaz de possuir bens, nem exercer sua cidadania de forma legítima.

A Filosofia Oralista, consistia em tornar as pessoas surdas - independentemente do tipo de surdez ou do grau de perda auditiva - em pessoas falantes da língua oral. Segundo Dorziart (1997), as técnicas as quais baseavam essa filosofia iam desde o treinamento auditivo, ao desenvolvimento da fala e leitura labial. Desse modo, na medida em que negavam a subjetividade do indivíduo, buscavam “curar” as pessoas com algum tipo ou grau de surdez, transportando-as a um padrão da maioria, os ouvintes.

É inegável considerar o massacre linguístico vivenciado não só pelos surdos, mas também por toda sua família. Aos que efetivam um matrimônio, seus filhos, certamente, vivenciaram momentos angustiantes sem poder expressar-se com seus pais, e, se estes não tivessem contato com a língua oral ao adentrar no sistema educacional, devem ter vivenciado momentos de incompreensões e dificuldades para se comunicar. A comunicação entre escola e família dificilmente existiria, visto que neste período apenas os surdos que oralizavam podiam frequentar escolas.

As pessoas surdas eram vistas como incapazes, todavia, para elas mesmas esta realidade não era um fato. Pois a resistência linguística é prova de suas lutas por direitos linguísticos e humanitários. Seus filhos, apesar dos processos de exclusão vivenciada por seus pais, cresceram e se tornaram estudiosos neste campo, a exemplo da autora Quadros, que até hoje colabora com este grupo linguístico, escrevendo uma nova história para a comunidade surda, em todos os seus níveis, junto a tantas outras mãos que difundem em forma de conhecimento a luta por direitos linguísticos dos surdos e da Libras.

A filosofia do bilinguismo hoje é a mais bem aceita pelos falantes surdos e defendida por seus estudiosos no âmbito escolar, até mesmo pelo fato deste modelo considerar a Libras como língua primária e o PB como secundária. Como vimos anteriormente, o desconhecimento a respeito desta especificidade pode gerar alguns entraves no processo educacional, seja da pessoa surda ou de um usuário bilíngue em que a Libras compõe par linguístico com uma língua oral.

Neste sentido, na filosofia Bilíngue, a Libras configura-se como chave de acesso aos conteúdos, sejam eles transmitidos em língua oral ou na escrita. Em outras palavras, o aluno apreende e interage através da Libras. Já a segunda língua será a língua oficial do seu país, que, no nosso contexto, trata-se do Português Brasileiro. No caso das crianças

ouvintes filhas de pais surdos, estas duas línguas, quando adquiridas, constituem o seu bilinguismo bimodal.

Isto posto, Skliar (1998b) identifica quatro modelos de projetos políticos envolvidos da educação bilíngue para surdos, que são:

- O bilinguismo na educação de surdos, com aspecto tradicional, consiste em um olhar clínico composto por medicação e cura, quase e/ou não contemplando assim, aspectos identitários dos sujeitos;
- O bilinguismo com aspecto humanista e liberal, supõe uma igualdade entre surdos e ouvintes, o que foge da realidade, visto o histórico processo de exclusão vivenciados pelas pessoas surdas, tentativa de extermínio da língua frente ao desconhecimento por grande parte da sociedade, dos aspectos envolvidos da surdez, assim com a Libras;
- O bilinguismo progressista que considera a diferença cultural da surdez, no entanto, desconsidera os aspectos históricos e sociais;
- O Bilinguismocrítico na educação surdos, neste modelo, as línguas de sinais, são línguas de mediação e não, língua de produção cultural e artística. (SKLIAR, 1998b.)

Considerando estes modelos de bilinguismos descritos por Skliar (1998-b), através destas descrições, percebe-se que, no aspecto tradicional, há uma negação da subjetividade linguística, cultural e identitária do sujeito com surdez, prevendo uma visão clínica da surdez com propostas de tratamentos e curas.

O aspecto progressista considera a cultura, ao passo que desconsidera aspectos históricos de exclusão linguístico-social, vivenciados pelos surdos. Diante da proposta de estabelecer uma visão igualitária entre surdos e ouvintes esta perspectiva pode banir os princípios de equidade, negando o direito linguístico educacional destinado aos educandos.

O bilinguismo crítico propõe compreender a língua de sinais como língua de instrução e mediação na educação de surdos, sendo esta língua a sua primeira língua e o PB a segunda. Respeitando a língua como fator cultural, é importante que sejam consideradas as subjetividades arraigadas nas diferentes identidades surdas.

Percorrendo estes aspectos filosóficos, históricos, identitários e culturais, podemos melhor dimensionar a luta e a resistência que os surdos usuários da Libras experienciaram, para que esta língua permanecesse viva até os dias atuais. Assim, acreditamos que as experiências, sociais, linguísticas e culturais experimentadas pelo surdo adulto refletirão diretamente em sua vida social e familiar, podendo o mesmo, de acordo com suas vivências, apresentar uma ou várias identidades, conforme a sua trajetória de vida, podendo

ser ou não usuário da Librase, conseqüentemente, podendo transmiti-las ou não para seus filhos.

A Libras, conforme discutimos anteriormente, permanece viva, mesmo após séculos de negação de direitos, face à tentativa de silenciá-la, como fora no período do oralismo, promovida pelo preconceito, em seu sentido literal, onde outros, que não os falantes da língua, tentaram achar uma solução para questões peculiares, sem consultar os envolvidos, conforme afirma Rocha:

[...] a memória individual é refletida, em parte, por nossa experiência objetiva com o vivido. No entanto, apenas ela não esgota a experiência. As manifestações do inconsciente também geram mecanismos de memória construídos fora da experiência do vivido-compartilhado com outros sujeitos (ROCHA, 2010, p. 32).

Acreditamos ainda que pensar em questões tão profundas e complexas a exemplo da Libras, sem considerar seus falantes e aspectos históricos, culturais, identitários, é como analisar um iceberg pela superfície, pois olhando por esse ponto de vista, não é possível dimensionar em qual profundidade e extensão se encontram.

Esta analogia pode ser aplicada aos movimentos e decisões experienciados por parte dos surdos, pois muitos deles não eram percebidos por suas capacidades linguísticas, mas sim por estereótipos como a falta de audição e da fala oral. Vale ressaltar que, diante de um número expressivo de pessoas surdas, imaginemos que sua realidade é refletida em seus filhos, os kudas. Uma vez que seus pais são usuários da Libras, eles são usuários em potencial desta língua. Quando expostos à língua oral, o Português Brasileiro passa a compor o par linguístico pertencente a este bilinguismo dos kudas, tornando-os proficientes nas duas línguas, ou algumas situações apresentar um bilinguismo de forma balanceada.

2.4 OS CONCEITOS DE LÍNGUAS, LINGUAGEM, AQUISIÇÃO VS APRENDIZADO

Neste tópico, em busca de uma sistematização conceitual capaz de nos situar sobre os possíveis contextos envoltos do bilinguismo bimodal por kudas, discorreremos sobre os conceitos à luz de autores como Spinassé (2006), que traz significativas contribuições para a área, apresentando circunstâncias de línguas minoritárias peculiares às comunidades Alemãs, bem como de Quadros (2009) que apoiada nos estudos de Ellis, 1994; Sharwood-Smith, 1994; Gass&Selinker, 1994; Quadros, 1997, nos ajudam a refletir sobre os conceitos

de Primeira língua (L1), Língua Materna (LM), assim como de termos que envolvem a aquisição da linguagem.

2.4.1 Língua materna (LM); língua nativa (LN); primeira língua (L1) Segunda língua (L2) Língua Estrangeira (LE)

Ao estudar o bilinguismo bimodal dos kotas, algumas reflexões vão surgindo, como, por exemplo, desde quando a língua é adquirida/aprendida até a natureza de ambas as línguas, se se tratam de línguas maternas, línguas nativas. Além disso, uma discussão valiosa reside na tentativa de compreender a validade de estabelecer uma posição de uma primeira língua e/ou uma segunda: Se os kotas possuem duas línguas, qual das duas línguas, a Libras ou o PB, são sua primeira língua e qual é a segunda?

Para tentarmos responder a estes questionamentos, primeiramente queremos esclarecer que os kotas, assim como seus pais são subjetivos, dessa forma para discutirmos se seu bilinguismo bimodal é composto por duas línguas maternas ou uma primeira e uma segunda língua, é necessário considerarmos questões macros e micros, como a sua convivência familiar, a língua de seus pais, a exposição às línguas, assim como questões conceituais.

Os kotas, semelhantemente aos falantes das comunidades de imigrantes Alemães, que vivem no Sul do Brasil, também fazem parte de grupos linguísticos minoritários, em busca de definições sobre a primeira língua (L1) bem como de língua materna (LM). Analisaremos as considerações de Spinassé (2006) com base nas comunidades linguísticas minoritárias alemãs:

[...] de forma geral, a caracterização de uma língua materna como tal sociedade se combinarmos vários fatores e de todos eles forem levados em consideração: a língua mãe a língua da Mãe, a língua do pai viva a língua dos outros familiares a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro sirva a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, melhor status para o indivíduo, aquele melhor denomina, a língua com a qual ele se sente mais à vontade... Todos esses são aspectos decisivos para se definir uma L1 como tal. (SPINASSÉ, 2006, p.5)

Este fragmento, ao ser aplicado em nossa pesquisa, deve ser considerado no seguinte contexto linguístico: a língua dos pais das crianças que são surdos, a língua de alguns familiares com seu irmão adulto que é surdo, sua cunhada surda, um sobrinho surdo,

a língua da comunidade surda, a língua afetiva, a língua do dia a dia. Estes elementos nos indicam que os sujeitos desta pesquisa têm como L1 a Libras.

Por outro lado, os kotas, diante da condição bilíngue em que estão inseridos, ao considerarmos a língua da comunidade ouvinte e os fatores regionais – ligados ao espaço em que os kotas interagem-vivem na Paraíba, estado do nordeste brasileiro, onde se tem como língua falada o PB que se constitui a língua do cotidiano, predominante na sociedade, que viabiliza o contato dos kotas com outros familiares, (considerando que os avós são ouvintes e os kotas também tem uma irmã ouvinte e, ainda, que estes frequentam a escola) consideramos que a L1 desses kotas é o português brasileiro.

Acreditamos que, ao analisar a situação de bilinguismo, no caso dos kotas, estes aspectos macros e micros não podem ser observados separadamente, pois, só através desta análise, podemos compreender que estes possuem duas línguas maternas ou duas primeiras línguas.

Nesse sentido, Quadros (2009) nos traz algumas terminologias relativas ao ensino das línguas, com base em conceitos elaborados por Ellis (1994), Sharwood-Smith (1994), Gass&Selinker (1994) e Quadros (1997), cuja ideia central declara que, quando tratamos de aquisição de uma primeira língua (L1), este termo é similar à língua materna (LM) ou à língua nativa (LN). Contudo, ponderamos que a depender do contexto ao qual a criança está inserida, é possível que ela possua mais de uma L1, podendo serem duas línguas maternas ou nativas.

Para Spinassé (2006), a expressão língua materna (LM), não diz respeito, necessariamente, à língua da mãe, mas à primeira língua que a criança adquiriu em seio familiar. Assim, alguns fatores como o modo que as línguas são adquiridas pela criança de forma natural e espontânea em contato com adultos são considerados.

Encontramos, ainda, em Quadros (2009) firmada em conceitos elaborados com base em Ellis (1994), Sharwood-Smith (1994), Gass&Selinker (1994) e Quadros (1997) a noção de falante nativo (ou sinalizante), compreendido como aquele que fala uma ou mais línguas como línguas nativas. A autora ainda exemplifica a situação das crianças que, tendo seus pais surdos falantes da Libras, elas são sinalizantes nativas da Libras. Neste entendimento, situamos nossos sujeitos da pesquisa, pois desde muito novos falam as duas línguas.

Já o conceito de segunda língua, trazido pela autora, sob uma perspectiva de ensino das línguas, é compreendido como qualquer língua aprendida depois da primeira, independentemente da quantidade de línguas que o falante venha aprender. Desse modo, a língua aprendida, após a primeira, será sempre alocada no lugar de segunda língua.

Semelhante a este entendimento, Spinassé (2006) considera que a aquisição da segunda língua (L2) ocorre, quando o indivíduo já possui parte ou totalmente uma primeira língua.

Areladas a estes conceitos, face à subjetividade da pessoa surda, que envolvem língua e cultura, conforme discutido anteriormente, sob uma hipótese que seus filhos sejam monolíngues, falantes da Libras e, posteriormente, adquirissem o Português Brasileiro, por exemplo, essa última se configuraria como uma segunda língua.

Com relação ao termo língua estrangeira (LE), Quadros (2009), conforme conceitos elaborados por Ellis(1994), Sharwood-Smith (1994), Gass&Selinker(1994) e Quadros (1997), relata que para entendermos o que pode ser considerado como LE,devemos levar em consideração o contexto ao qual esta língua é aprendida e logo o distingue da segunda língua, conforme esclarecido, a seguir:

[...] a distinção entre segunda língua e língua estrangeira está relacionada com a forma de acesso às línguas. o ensino de uma língua estrangeira se dá de forma institucionalizada ou em contextos em que a língua não faz parte da comunidade na qual a pessoa está inserida. nesse caso, a pessoa aprende a língua estrangeira em um curso de ensino de línguas. no entanto, o termo segunda língua pode abarcar o termo língua estrangeira, isto é, uma língua estrangeira sempre é uma segunda língua. no Brasil, o inglês e a língua de sinais americana, por exemplo, são consideradas línguas estrangeiras. (QUADROS, 2009, p. 70 citando (conceitos elaborados com base em ELLIS, 1994; SHARWOOD-SMITH, 1994; GASS &SELINKER, 1994; QUADROS, 1997)

Na medida em que se distingue a segunda língua (L2) de língua estrangeira (LE), esclarece que uma LE é percebida, sob o ponto de vista institucional e territorial, em que esta língua, não faça parte da língua falada nacionalmente, porém existe um ponto de intercessão entre ambas, quando diz que, de qualquer modo, uma língua estrangeira pode ser considerada uma segunda língua.

Para ilustrarmos esta afirmação, nos apoiamos na suposição anterior, considerando que os kotas possam ser monolíngues sinalizantes da Libras. Mesmo que estes

apreendessem o PB, posteriormente, uma vez que esta seja aprendida em solo brasileiro, esta língua não é configurada uma língua estrangeira (LE), mas uma segunda língua (L2).

Porém, ainda seguindo esta hipótese, caso seus pais, sendo surdos, apreendessem a Língua de Sinais Americana, em um curso, por exemplo, esta língua, além de ser considerada uma língua estrangeira, seria uma segunda língua.

Conforme esclarecemos, aspectos territoriais somam, nesta análise, e o fato de os kotas pertencerem ao território brasileiro. Portanto, não poderíamos dizer que estas crianças teriam no PB.

No campo da aquisição da linguagem de criança ouvinte, filhas de pais surdos, alguns conceitos são bastante polêmicos e alguns autores divergem de opinião, mas, diante destas considerações e analisando fatores micros e macros, podemos entender que os kotas desta pesquisa possuem duas línguas maternas.

Desse modo, encontramos nesses conceitos um lugar de denominação que esta pesquisa adota, que considera os kotas como falantes nativos da Libras e do PB. Assim, a sua situação bilíngue se configura em além de ter duas línguas maternas, adquiridas simultaneamente as mesmas possuem articuladores distintos e caso estes kotas viessem aprender uma outra língua esta seria a sua segunda língua.

2.4.2 Distinções no campo da linguagem

Para fomentar tais constatações anteriormente expostas, Quadros (2009), citando Ellis (1994), Sharwood-Smith (1994) Gass&Selinker (1994) e Quadros (1999), traz algumas distinções, as quais iremos discutir ao longo desta seção 2.4.2. Elegemos as que mais poderiam validar os caminhos percorridos nesse estudo.

2.4.2.1 Aquisição natural *versus* língua ensinada

Com base nas contribuições de Quadros (2009), os conceitos de aquisição natural de línguas e o ensino de línguas são diferenciados da seguinte forma:

[...] a distinção entre aquisição natural de línguas e ensino de língua é relevante. Essa distinção se dá porque a língua adquirida de forma natural depende da interação espontânea da criança com adultos. Por outro lado, o ensino de uma língua vai acontecer observando metodologias de ensino em um ambiente linguístico diferenciado, ou seja, o ambiente de sala de aula ou ambiente voltado

para o ensino de línguas. Normalmente neste contexto, o aluno está interagindo com outros colegas que também estão aprendendo a nova língua, ou seja, falantes não nativos da língua alvo e contam com um professor que usa a língua alvo e aplica estratégias de ensino para que os alunos aprendam a nova língua. (QUADROS, 2009, p.72citando ELLIS, 1994; SHARWOOD-SMITH, 1994; GASS & SELINKER, 1994; QUADROS, 1999).

A partir destes conceitos, podemos entender que distinguir esses termos se faz necessário, a fim de nortearmos a presente pesquisa, tendo em vista os ambientes linguísticos que os kotas estão inseridos, ou seja, em ambiente familiar e em ambiente escolar, no sentido de compreender como está o grau de aquisição e como se concretiza esse processo, face às situações que envolvem, também, a comunicação e a interação entre as línguas, se fazendo necessária a distinção de ambos os conceitos.

Partiremos da hipótese de que antes de adentrar no ambiente escolar, os kotas possuem as duas línguas maternas, sendo a Libras e o PB, as quais compõem o par linguístico do seu bilinguismo. Nesse contexto, considerando a possibilidade destes kotas apresentarem um bilinguismo balanceado mais para a Libras que para o PB, principalmente nos primeiros anos de vida desta criança, podemos constatar que a aquisição da Libras, quando se trata de ambiente familiar, ocorre de forma natural pois esta língua é falada durante a interação com seus pais, no seio familiar e transmitida de forma natural através desta interação com adultos surdos

Em contraponto, quando consideramos o PB, a outra língua que os kotas falam inicialmente com menos fluência que a Libras e quando adentramos em ambiente escolar, considerando que esta língua é uma matéria neste ambiente linguístico, sendo ensinada de forma sistemática, podemos concluir que esta língua, neste ambiente linguístico, ao constituir uma disciplina, trata-se de uma língua ensinada.

2.4.3 Competência comunicativa versus performance comunicativa

O outro passo que daremos em busca de compreensão do lugar e do modo como ocorre este tipo de bilinguismo bimodal, em ambos os ambientes linguísticos aos quais os kotas pertencem, está relacionado ao desempenho desenvolvido pelos kotas, para que permaneceremos apoiados nas contribuições de Quadros (2009)Ellis (1994), Sharwood-

Smith (1994) Gass&Selinker (1994) e Quadros (1999),quando distinguem competência comunicativa *versus* performance comunicativa da seguinte maneira:

[...] a competência comunicativa inclui o conhecimento que os falantes/ouvintes (sinalizantes/videntes) tem do que constitua a forma apropriada da língua em relação aos seus objetivos comunicativos. A performance comunicativa consiste em usar este conhecimento para entender e produzir os discursos na outra língua. (QUADROS, 2009, p.72citando ELLIS, 1994; SHARWOOD-SMITH, 1994; GASS &SELINKER, 1994; QUADROS, 1999)

Acreditamos que estes conceitos podem ser aplicados no caso dos bilíngues bimodais, pois, conforme veremos durante as análises, o falante bilíngue é possuidor de conhecimentos pertencentes à sua competência linguística. Em outras palavras, os indivíduos utilizam elementos apropriados para fins comunicativos. No entanto, a performance consiste em como estes falantes usam estes elementos. Os kodas, desde muito novos, apreendem conhecimentos linguísticos em ambas as línguas do seu par linguístico de forma competente, conforme necessidade comunicativa, desenvolvendo performance apropriada, tanto para entender, quanto para produzir discursos.

2.4.4 Conhecimento *versus* controle linguístico

No tocante ao conhecimento linguístico e a performance linguística, as autoras trazem conceitos,que envolvem elementos mentais:

o conhecimento linguístico é o conjunto de representações mentais sistematizadas que sustentam o uso da língua. É o conhecimento linguístico que o falante/sinalizante tem. O conhecimento não necessariamente envolve o mesmo conhecimento do falante/sinalizante nativo. O controle refere aos controles de percepção e produção da língua que o falante/sinalizante da língua possui. O controle baixo do conhecimento refere ao conhecimento que está disponível, mas que só pode ser acessado em condições específicas. Fluência, proficiência ou habilidade em uma língua inclui a ideia de ser hábil em controlar eficientemente o que o falante/sinalizante já conhece. (QUADROS, 2009, p. 72citando ELLIS, 1994; SHARWOOD-SMITH, 1994; GASS &SELINKER, 1994; QUADROS, 1999).

Os conceitos de conhecimento e controle linguísticos estão atrelados não somente ao fato de um falante ser nativo ou não, mas ao conhecimento que esse possui da língua,

com seus controles de percepções e de produções, estando este nível atrelado à fluência e proficiência ou à habilidade que possuem na língua.

A seguir, refletiremos sobre a aquisição e aprendizagem, visto que estes dois campos estão interligados a esta pesquisa, pois enquanto o primeiro ocorre de forma natural, o segundo requer um ambiente de ensino.

2.4.5 Aquisição *versus* aprendizagem

Ao nos alinharmos às definições de Quadros (2009) citando Ellis (1994), Sharwood-Smith (1994) Gass&Selinker (1994) e Quadros (1999), perceberemos que estes autores situam estes campos da seguinte forma:

[...] alguns pesquisadores fazem a distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”. O primeiro processo refere a um processo mais inconsciente de acesso à língua, no qual a pessoa vai adquirindo a língua de forma espontânea mediante a exposição à ela. Aprendizagem de uma língua seria aplicado ao contexto de ensino (...). É importante separar estes termos de “ensino” de línguas que refere às didáticas que são aplicadas para tornar a aprendizagem mais fácil, mais acessível aos alunos. (QUADROS, 2009, p. 72 citando ELLIS, 1994; SHARWOOD-SMITH, 1994; GASS & SELINKER, 1994; QUADROS, 1999).

Neste sentido, a aquisição é atribuída como um processo natural no qual o indivíduo é exposto à língua, como por exemplo, a forma com que os kotas adquirem a Libras, através da transmissão por seus pais, em que não há avaliações ou punições, mas uma colaboração deste processo de forma natural e saudável, com apoio mútuo.

O processo de aprendizagem de uma língua, para estes autores, ocorre em contexto de ensino, como o ambiente escolar dos kotas, sendo expostos ao ensino de línguas, por meio de um professor, em uma perspectiva sistemática, através de métodos didáticos. Comungando com este entendimento, Del Ré *et. al* consideram:

[...] que tais processos são diferenciados pelo fato de a aquisição se dar de forma inconsciente, sem estudo formal da língua, assim como acontece com a aquisição da LM. Já a aprendizagem é tomada como um estudo formal, no qual a língua é aprendida de maneira consciente, hora como regras, hora com foco no uso, resultado em um sistema advindo do trabalho sistematizado do estudo e/ou ensino da língua. (DEL RÉ *et al.* 2014, p. 146)

Essas questões em torno da aquisição e aprendizagem das línguas, frequentemente, têm sido objetos de pesquisas. Assim como na nossa, que se trata do bilinguismo bimodal de dois sujeitos kotas observados em ambientes linguísticos diferentes, em que, no ambiente familiar, vemos a aquisição da Libras de forma natural e, no ambiente escolar, vemos o ensino da língua portuguesa planejado pela escola com o objetivo de assegurar a aprendizagem da língua em sua natureza estrutural.

Para este trabalho, usaremos os termos *aquisição*, quando se tratar do ambiente linguístico familiar e *aprendizagem*, quando a pesquisa abordar acerca do ambiente linguístico escolar dos kotas.

Nessa sessão, pudemos desfrutar de conceitos fundamentais que nos ajudaram na compreensão da forma como acontece a aquisição e aprendizagem das línguas pertencentes ao bilinguismo bimodal dos kotas, assim como pudemos refletir quais os resultados que eles apresentam diante da obtenção da competência linguística, em que são capazes de desempenhar suas habilidades, de acordo com seus objetivos de comunicação.

Vimos, ainda, que o processo de aprendizagem se refere ao processo contextual de ensino da língua, a exemplo do ambiente linguístico escolar. Tais definições colaboraram para que pudéssemos achar o lugar da aquisição linguística dos kotas, que ocorre de modo autêntico na seara familiar, durante as exposições à língua, sem cobranças ou julgamentos, mas, sobretudo, com colaboração mútua e dinâmica, como poderemos ver durante as análises.

2.4.6 Gestos e fala nas línguas orais e nas línguas de Sinais e a gestualidade cultural na Libras

A matriz gesto e fala nas línguas orais, tem sido objeto de estudo bastante discutido sob a ideia de que a gestualidade e a fala nesta modalidade de língua são indissociáveis, conforme Cavalcante (2009) concordando com McNeill (1985) que defende que o funcionamento da língua é sempre multimodal.

No entanto, reconhecemos que, ao contrário das línguas orais, cuja identificação do que seria o gesto e a fala, é uma tarefa claramente perceptível, devido ao fato de a modalidade desta língua ser oral. Nas línguas de sinais, esta identificação representa um desafio para os profissionais desta área, seja pelo grau da modalidade destas línguas que

são visuais gestuais. Assim, identificar o que é gesto, dentro deste universo, requer, além de bastante conhecimento da área, muito cuidado para não soar pejorativamente, considerando a luta secular que os falantes das línguas de sinais enfrentam para que sejam reconhecidas, assim como as línguas orais, como línguas naturais com estrutura gramatical.

Corroborando com McCleary e Viotti (2011), o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais com características linguísticas próprias sem dúvida foi uma grande conquista para os usuários dessa língua, visto que, por séculos, os falantes destas línguas foram vítimas de preconceitos linguísticos que as colocavam a margem das línguas, analisando-as apenas como gestos ou mímicas. Por essa redução do significado, estas línguas nem aos menos eram estudadas.

As conquistas advindas através do reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais traz consigo a outra face na mesma moeda, que é a banalização do estudo dos gestos, em pesquisas voltadas a esta língua, até mesmo pelo receio de se colocar anos de estudos linguísticos, hipoteticamente perdidos, em busca deste reconhecimento.

Conforme os autores supracitados, os estudos da matriz gestos e fala, nas línguas orais, têm ganhado cada vez mais espaço significativo firmado em pesquisas como as de Kendon (2004) e McNeill, (1992). Já no que diz respeito as pesquisas das línguas de sinais, neste ramo, andam na contramão, não sendo tão frequente encontrarmos pesquisas voltadas a esta matriz em estudo nas línguas de sinais.

Esta postura é totalmente compreensível, diante do que inicialmente expomos, bem como a delicadeza destes fatos, face à natureza linguística das línguas de sinais que são línguas gesto visuais. Analisar o que é gesto e o que é fala, neste universo, se faz necessário. Apesar de representar um desafio, estes estudos podem fomentar e trazer contribuições para com os estudos linguísticos destas línguas, por exemplo, a corroboração de que as mesmas são línguas com a sua natureza linguística própria, mas similar às línguas orais, pois os gestos ora se imbricam ora se separam nestas.

McCleary e Viotti (2011) se propõem a fundamentar a coexistência dos gestos nas línguas de sinais e, em busca de respostas, os pesquisadores destacam que os caminhos percorridos para identificação do lugar dos gestos nas línguas de sinais têm sido, inicialmente, o mesmo percorrido pelos estudos das línguas orais.

Diante disso, McCleary e Viotti (2011) citando Ducan (2003) apontam para característica universais presentes no discurso das línguas orais e, assim, nos ajudam na identificação do que é linguístico e do que é gestual, classificando ambas as categorias, da seguinte forma: o aspecto linguístico é descrito como (discreto, categórico, combinatório, linear, convencional, hierarquicamente organizado), já os gestos são por ele categorizados como analógico, contínuo, não-combinatório, espacial, idiossincrático e não-hierárquico.

Assim como os primeiros autores, apesar de encontrarmos nos estudos dos gestos orais um caminho em busca do lugar dos gestos nas línguas de sinais, salientamos uma distinção nestes estudos e nestas classificações. Por exemplo, o gesto, nas línguas orais, corresponde aos movimentos realizados pelas mãos dos falantes, já, nas línguas de sinais, os sinais podem ser realizados com as mãos, a face, o tronco e o corpo. Então para se distinguir o que é gesto do que é língua se faz necessário observarmos o contexto, o uso da língua e a gramática das línguas sinalizadas.

McCleary e Viotti (2011) consideram que, assim como os sinais manuais independem dos seus graus de iconicidade que são convencionais, discretos e fixos alocados na categoria linguística, os mesmos destacam a possibilidade de correlação de algumas categorias com as línguas orais diante da variedade e flexibilidade existente nas línguas de sinais, visto que os gestos icônicos e as pantomimas podem ser improvisados, concluem que:

[...] por outro, elas contam com uma variedade de recursos que parecem não ter correlatos entre as unidades que têm sido usadas na descrição das línguas orais... Podemos dizer que, de maneira geral, com exceção dos sinais manuais convencionalizados, todas as formas das línguas sinalizadas exibem grande variabilidade e flexibilidade: tais formas variam desde os sinais dêiticos (como pronomes e verbos indicadores³), que gestualmente apontam para referentes no discurso, estejam eles presentes ou não; passam por sinais policomponenciais, que usam configurações de mão convencionais e movimentos icônicos, com vários graus de convencionalização; passam também por sinais não-manuais, como expressões faciais e direção do olhar, que, além de sua função prosódica e gramatical, servem como apontamentos dêiticos e como expressão de emoção e de atitude; até chegar a verdadeiras pantomimas, conhecidas como troca de referentes (reference shift), alternância de papéis (role shift), ou ação construída (constructed action), em que o sinalizador usa seu corpo para representar um objeto ou, na maioria das vezes, a ação e a atitude de um personagem. (QUINTO-POZOS, 2007, *apud* MCCLEARY e VIOTTI, 2011, p. 291).

Estes autores apontam recursos que distinguem as unidades que têm sido usadas para descrição dos gestos nas línguas orais das de sinais, pois, fora os sinais manuais

convencionados, há, nas línguas de sinais, grandes variedades e flexibilidades que vão desde os sinais dêiticos, seguidos dos sinais policomponenciais ou classificadores até as expressões não manuais para então chegar nas pantominas.

Diante disto, destacamos que nas línguas de sinais há ainda sinais convencionalizados pelos surdos e por sua comunidade, como a gestualidade cultural, o tocar no outro para chamar atenção, acenar, quando se está em distâncias consideráveis, mas no mesmo campo de visão do surdo ou não, o brincar com taças, mas, ao invés dos copos se tocarem, as mãos se tocam representando a onomatopéia do tim-tim. A este grupo de gestualidade não há atribuição linguística e sim culturais.

Os autores supracitados relatam ainda que alguns linguistas tenham se proposto a envesgar os gestos, com o objetivo de compreender o estabelecimento do léxico e das relações gramaticais, na criação do significado e na organização do discurso alinhando-se a outros pesquisadores das línguas de sinais conforme relatam:

Liddell (2000, 2003a) deu um passo importante na análise da língua de sinais americana (ASL), valendo-se do conceito de integração conceitual para dar conta da indiscutível participação da gestualidade no discurso. Cuxac (2000), em estudo seminal sobre a língua de sinais francesa (LSF), discute as diferenças entre línguas orais e línguas sinalizadas, ressaltando a opção destas por estruturas de grande iconicidade, que se verificam fundamentalmente nas narrativas e nas construções de referência espacial. Wilcox (2004) demonstra as relações históricas entre a iconicidade gestual, o léxico e a gramática das línguas sinalizadas, evidenciando uma constante permeabilidade entre língua e gesto. (MCCLEARY e VIOTTI 2011, p. 290)

Conforme autores, tais pesquisas contribuíram para a demonstração da importância da gestualidade das línguas de sinais. Os gestos na Libras, por vezes, se misturam com a fala do sinalizante em busca de uma possível identificação do que é língua e o que é gesto na Libras para melhor compreensão das falas dos kotas. Durante o período de análises dos dados desta pesquisa, nos nortearemos pelos caminhos por estes autores, aliados aos conceitos de Kendon, (2004), McNeill, (1992), Cavalcante e Brandão, (2012), bem como Duncan (2003).

Para separar matriz gesto e fala nas línguas de sinais McCleary e Viotti (2011), apoiados em Klima e Bellugi (1979), encontraram o caminho dos sinais policomponenciais, definidos da seguinte forma:

Os sinais policomponenciais são intrinsecamente icônicos e parecem ser formados por mais de um componente de significação. O estatuto desses componentes de significação como morfemas tem sido bastante debatido, basicamente porque esses componentes não têm significado por si só: eles só adquirem significado quando postos juntos e quando usados em um contexto particular. (MCCLEARY e VIOTTI, 2011, p. 292)

Os sinais policomponenciais também são conhecidos como sinais classificadores, pois podem assumir diversos formatos, entre eles de objetos ou pessoas.

Desse modo, separar o que é fala do que é gesto nessas línguas de sinais compreende este grande desafio, pois, no campo dos sinais policomponenciais, as mãos podem assumir formas que são descritas durante a sinalização. Sendo assim, os sinais não podem ser classificados como a uma mímica, pois, em contexto, é reconhecido gramaticalmente, mas, se sinalizado juntamente com posturas corporais emblemáticas, a forma que o corpo do sinalizante assumir para dar ênfase a fala pode ser compreendido como gesto diante de uma fala. Para ilustrar este pensamento vejamos os exemplos das frases sinalizadas abaixo:

Figura 1 - Exemplo 1: BICICLETA – CAIR (CAIR DA BICICLETA)



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 2 - Exemplo 2: BICICLETA – CAIR (com a intensificação das expressões faciais e corporais)



Fonte: Elaborado pela autora

No exemplo (1), o falante pode utilizar para sinalizar CAIR-DE-BICICLETA apenas o sinal de BICICLETA e depois o sinal classificador de BICICLETA e em seguida o CLASSIFICADOR de pessoa caindo deste sinal. Porém, se eu desejo dar ênfase a este sinal e a esta fala, conforme exemplo (2), meu corpo acompanhará o sinal de cair juntamente com a expressão facial. Neste caso o movimento que o sinalizante adotou, no segundo exemplo, dá ênfase a fala e assim a adoção desta postura corporal constitui o gesto emblemático, visto que o interlocutor utilizou a gestualidade para acentuar sua fala, que, ao contrário, este sinal poderia utilizar apenas o classificador de CAIR DA BICICLETA e isto seria totalmente compreensível.

Diante deste pensamento, poderíamos entender que assim como nas línguas orais, nas línguas de sinais, o gesto também é linguístico e compõe a matriz gesto-sinal, podendo este gesto não ser sinal necessariamente. No caso dos sinais classificadores, quando sinalizados simultaneamente se conectam com a fala nestas línguas, eles podem representar formas ou gestos de seres animados ou inanimados onde o corpo e as mãos podem assumir formas exatas ou aproximadas de objetos e seres animados ou inanimados, que de acordo com a fala, as expressões faciais corroboram com esta gestualidade no papel estas expressões desenvolvem um papel prosódico, conforme vemos no exemplo (2).

Há ainda alguns casos em que e/ou em alguns casos, que como no caso da gestualidade cultural dos surdos, estes podem ser compostos também por gestos emblemáticos culturalmente convencionalizado.

Destacamos ainda que apesar de nas línguas de sinais assim como na Libras, os sinais se misturarem a fala, ficando complexa a distinção do que é gesto e do que é fala, acreditamos que além dos caminhos apontados pelos autores anteriormente citados através dos sinais policomponenciais, na Libras encontramos a distinção do que é gesto e o que é língua com mais clareza, embora para percebê-los é necessário além de olhos atentos, o domínio da língua e cultura são imprescindíveis, nos gestos os quais denominamos de gestualidade cultural, que é utilizado naturalmente pelos surdos e aderido pela comunidade surda e seus falantes.

Isto posto, os estudos da matriz gesto-sinal, se faz necessário também nas línguas de sinais uma vez que estas são línguas, é preciso nos aprofundarmos em busca de

desenharmos um caminho para a identificação desta matriz em busca da identificação do que é e como distinguir o que é gesto e o que é sinal na Libras.

3.O BILINGUISMO E OS KODAS

Sabemos que os estudos sobre o bilinguismo são um campo bastante discutido, seja no ramo linguístico ou, até mesmo, na educação. Alguns autores comungam do mesmo entendimento e outros divergem. No entanto, buscamos entender acerca do bilinguismo, principalmente, o infantil, e o bimodal, a fim de iniciarmos as discussões para que possamos subsidiar nossa reflexão.

O bilinguismo pode ser observado por vários pontos de vistas, mas o que é ou o que torna uma pessoa bilíngue? Em busca de respostas para estes questionamentos, vimos que o dicionário Oxford traz a seguinte definição: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. (OXFORD, 2000, p. 117).

Se observarmos do ponto de vista conceitual, o dicionário Oxford (2000) leva em consideração o domínio linguístico e o fator tempo, quando define que o indivíduo, desde muito novo, já articula e domina duas línguas. Se partirmos deste entendimento, a pessoa bilíngue é aquela que desde seus anos iniciais dominam duas línguas.

Já para Harmers; Blanc(2000) o termo bilinguismo é definido da seguinte forma: “o controle nativo de duas línguas”. Nesta concepção a pessoa bilíngue deve ser aquela capaz de falar duas línguas com a mesma competência linguística.

Partindo destas constatações, a pessoa bilíngue pode ser compreendida como uma pessoa nativa, a qual fala fluentemente duas línguas com a mesma capacidade linguística e tendo em vista as contribuições de Harmers; Blanc, (2000), que consideram o bilinguismo acontecer, quando o indivíduo domina duas línguas, desde muito novos. Sobre essa questão, vejamos a seguir, como Megale subdivide o bilinguismo infantil:

[...] o bilinguismo infantil subdivide-se: em bilingüismo simultâneo e bilingüismo consecutivo. No bilingüismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas às mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilingüismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases lingüísticas da 1ª, aproximadamente aos cinco anos. (MEGALE, 2005, p. 4)

Nesse sentido, sobre o bilinguismo infantil, diferente de algumas crenças que as pessoas possam trazer consigo, uma criança pode adquirir, simultaneamente, duas línguas, inclusive sendo as mesmas de modalidades diferentes, como é o caso da Libras e do PB.

Já para Hermes; Blanc (2000), o conceito de bilinguismo está atrelado a competências linguísticas de falar, ouvir, ler e escrever, pois “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (HARMERS; BLANC, 2000, p. 6)

Este conceito se opõe ao primeiro, pois reconhece como bilíngue o indivíduo capaz de falar, ouvir, ler e escrever e não somente aquele que, desde seus primeiros anos de vida, fale duas línguas.

Hermes; Blanc (2000) nos trazem mais um conceito distinto considerando os bilíngues de uma segunda língua, definindo este indivíduo como aquele que “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (HARMERS; BLANC, 2000, p. 7).

Partindo deste entendimento, a pessoa bilíngue é aquela que não se apoia em sua primeira língua para falar a segunda, ao contrário, o ser bilingue domina ambas as línguas de tal forma que conhece as suas estruturas e as reconhecem como independentes não as misturando.

O bilinguismo é um tema que, apesar de complexo e abrangente, pode ser discutido de acordo com a peculiaridade e os pares linguísticos envolto desta.

Ao tratarmos do bilinguismo bimodal dos kotas, nos referimos às diferenças de modalidades dos articuladores do par linguístico envolvendo, no caso desta pesquisa, a Libras e o PB.

Partindo do princípio de que o bilinguismo bimodal é análogo à situação de bilinguismo dos kotas, que envolve duas línguas de modalidades diferentes, corroboramos com o que aponta Del Ré *et. al* (2014), que consideram a aquisição da língua materna e o bilinguismo serem processos congêneres, independentemente do nível de fluência, pois o que entra em questão é o fato de que as crianças adquirem duas línguas, simultaneamente, desde o nascimento, o que independe do nível de competência e das condições que tornaram possíveis essas aquisições.

Segundo Grosjean (2001, p. 4), “os bilíngues podem ter duas maneiras de se comunicar dependendo da situação de comunicação, ou seja, eles podem ter uma produção monolíngue ou bilíngue”.

Tais elucidações nos ajudam a compreender o bilinguismo bimodal dos kotas face à aquisição da linguagem. Em primeiro lugar, a diferença entre as modalidades pode dar possibilidades diversificadas de comunicação. Dependendo da situação de comunicação, pode haver produções monolíngues, bilíngues ou, ainda, produções simultâneas em ambas as línguas.

Em segundo lugar, entendemos que a escolha da língua pode depender das situações durante o uso, assim como, do interlocutor. Como exemplo de situações de usos dos kotas, conforme analisamos durante a coleta de dados e podemos apresentar o que diz Quadros, Lillo-Martin e Chen-Pichler, citando Petitto *et al.*:

[...] as crianças bilíngues são sensíveis ao interlocutor, ou seja, escolhem a língua alvo de acordo com quem está interagindo. No caso específico das crianças bilíngues bimodais, as pesquisas verificaram que o desenvolvimento linguístico é alcançado em cada língua, de forma consistente, assim como observado em crianças bilínguesmono-modais (PETITTO *et al.*, 2001, *apud* QUADROS, LILLOMARTIN E CHEN-PICHLER, 2013, p. 381).

As crianças bilíngues bimodais escolhem a língua de acordo com o interlocutor e, assim como os bilíngues monomodais, as mesmas obtêm desenvolvimento linguístico em ambas as línguas pertencentes ao seu bilinguismo.

Todavia, estas visões não são únicas. Existem correntes a exemplo de Macnamara (1967), que associam o bilinguismo com questões ligadas puramente a língua materna.

No entanto, nos apoiaremos, conforme afirmamos, anteriormente, nas assertivas apresentadas por Del Ré *et al.* (2014), sobretudo por se tratar de um bilinguismo bimodal.

3.1 AS ABORDAGENS DO BILINGUISMO BIMODAL DOS KODAS: ALTERNÂNCIA (CODE-SWITCHING); SOBREPOSIÇÃO (CODE-BLENDING); MISTURA DE LÍNGUAS (CODE-MIXING).

A criança, quando filho de pais surdos, é considerada como koda. Quando esta criança é ouvinte, em seu processo de comunicação desde seus primeiros anos de vida, ela pode acomodar duas línguas. No caso de kotas brasileiros, a Libras é configurada uma das línguas, pois é proveniente dos pais, com quem ela possui o seu primeiro contato, desde seu nascimento, tornando-se sua língua nativa, a língua materna.

Já o Português Brasileiro é reconhecido também como sua língua materna, uma vez que geograficamente, é a língua nativa de seu país, e, assim, desde seus primeiros anos de vida, é utilizada para a comunicação entre seus familiares e amigos ouvintes, até mesmo entre kodas.

Desenvolver as duas línguas de modalidades distintas requer excelentes habilidades de comunicação, pois, enquanto uma se constrói pelo contato tão somente visual espacial, a outra, no caso do PB, é estabelecida por seu ponto de articulação oral. Essa caracterização faz do koda uma criança bilíngue bimodal, tendo em vista as duas possibilidades de articulação da linguagem.

Estas línguas, por sua vez, podem ser apreendidas e desenvolvidas, simultaneamente, embora, em alguns momentos, aquela de maior uso na comunicação, poderá se manifestar mais, visto que seus articuladores são independentes, tornando esta possibilidade real.

A seguir, veremos definições sobre os kodas, conceitos de bilinguismo para uma melhor definição do bilinguismo bimodal.

3.2 TIPOS DE BILINGUISMOS

A possibilidade de articular duas línguas ao mesmo tempo, como é o caso da situação bilíngue bimodal dos kodas, cujas línguas são de modalidade distintas, tem sido fruto de estudos envoltos da temática. A seguir discorreremos sobre fenômenos que envolvem este tipo de bilinguismo.

O termo *Code-switching*, ao ser traduzido para nossa língua, significa mudança de código, ou em uma abordagem discursiva, mudança de línguas, como apontam Sousa e Quadros, (2012). Esta possibilidade, até meados da década de 1970, era vista como uma impossibilidade por linguistas, a exemplo do que diz Labov (1971, p.457), pois segundo o mesmo: “ninguém foi capaz de mostrar que tais alternâncias rápidas são governadas por quaisquer regras ou restrições sistemáticas e devemos, portanto, descrevê-las como a mistura irregular de dois sistemas distintos”. Para este teórico, até então, ninguém havia sido capaz de registrar as alternâncias das línguas, sob um sistema de regras e, dessa forma, ele considerava irregular este tipo de mistura.

Quadros *et al.*(2013), citando Emmorey *et al.* (2008),constataram este tipo de fenômeno em codas adultos considerando-o raro, porém possível.

Além deste fenômeno, a alternância das línguas (*code-blending*), também, fora constatado, a bimodalidade dos articulados do par linguístico envolvidos no bilinguismo dos kotas, a Libras e o PB, favorecem estas possibilidades, por possuírem naturezas diferentes, podendo ser mudadas sistematicamente.

Quadros *et al.*(2013), citando Emmorey *et al.* (2008), trazem dados estatísticos das observações de alguns fenômenos possíveis nos bilíngues bimodais em sua pesquisa, a saber:

[...] a alternância entre as línguas (*code-switch*) é rara (em torno de 6%). Já a sobreposição de línguas (*code-blending*), quando as duas línguas são produzidas simultaneamente, apresenta uma produtividade bem maior: Em torno de 30%. Essa sobreposição geralmente envolve equivalentes traduzíveis (~82%), apesar de haver algumas ocorrências de não-equivalentes (~16%). A ocorrência de produção de ambas línguas com elementos lexicais traduzíveis envolve a produção congruente das expressões linguísticas que expressam uma única proposição. (QUADROS; LILO-MARTIM; PICHLER, 2013, p. 3)

Conforme esses dados há um maior índice nas sobreposições das línguas, sendo um fenômeno possível apenas nos bilíngues bimodais e não possível nos monomodais. Esta afirmação corrobora com o discutido anteriormente, o fato dos articuladores dos bilíngues bimodais serem distintos torna este fenômeno possível.

Quadros *et al.* (2014),reafirmando as considerações de Van Den Boagaerde; Baker (2008) apontam casos de sobreposição em bilíngues bimodais nas produções de kotas adultos e em crianças bilíngues bimodais (kotas de 1;06 a 6;0 anos adquirindo a língua de sinais holandesa e o holandês, e assim foram identificadas:

(1) sobreposição com base no holandês (língua falada com produções ocasionais de sinais); (2) sobreposição com base na língua de sinais holandesa (língua de sinais com produções ocasionais de fala); (3) sobreposição completa (produção das duas línguas simultaneamente) e (4) mistura das duas línguas (em que aspectos de uma e de outra língua são produzidos para compor a sentença). As autoras observaram que em todos os quatro casos as produções compunham uma mesma sentença. (QUADROS, 2014, p. 208)

No entanto, apesar das variações das sobreposições, estas foram congruentes, não sendo identificadas divergências. Porém, os elementos do par linguístico de ambas as línguas são produzidos ao mesmo tempo.

E, por último, temos o *code-mixing* que diz respeito à mistura de elementos de ambas as línguas, que ocorre, quando um falante de uma língua usa a outra para complementar sua fala.

3.3 OS KODAS QUEM SÃO? O QUE OS CONSTITUEM?

Dentro da realidade da surdez, existem muitas situações relacionais interessantes. O objeto de estudo dessa pesquisa está pautado na relação social que corresponde à interação entre pais surdos e filhos ouvintes, que são definidos, segundo a linguística, como Coda.

Já mencionamos anteriormente, mas é relevante repetir que o termo Coda, *Child of Deaf Adults*, foi criado por Millie Brother, nos Estados Unidos e é usado para referir-se às pessoas ouvintes, filhas de pais surdos, e se popularizou por volta da década de 80, com a criação da Organização Internacional *Children of Deaf Adults, Inc* (CODA), que logo foi adotado em diversos países, inclusive no Brasil.

Percebemos que a expressão é utilizada de maneira diferente por alguns autores, que as distinguem conforme a aplicação. Geralmente, em letras maiúsculas, o termo CODA tem valor siglonômico, remetendo à instituição. Em letras minúsculas, coda refere-se a um adjetivo para designar os sujeitos ouvintes filhos de pais surdos.

Este termo pode ser escrito ainda com a inicial maiúscula, Coda, para falar das experiências de indivíduos que são sujeitos que reafirmam a experiência Coda.

Baker e Van Den Bogaerde (2008), em seus estudos linguísticos, adotam o termo koda com “k” que se refere a *kids*, crianças ouvintes filhas de pais surdos. E, assim, adotamos, nessa pesquisa, esta grafia, conforme essa referência, utilizando a expressão com “k”, com letra minúscula, por se referir a um adjetivo direcionado às crianças ouvintes cujos pais são surdos.

Conforme Cruz e Finger (2013, p.2), pessoas ouvintes, filhas de pais surdos, são “consideradas bilíngues biculturais, pois, além de terem o potencial para compartilhar a cultura e a língua de sinais de seus pais surdos, por serem ouvintes tornam-se inevitavelmente membros da comunidade ouvinte.”

A caracterização do bilinguismo bimodal dos kotas constitui-se a partir dos seguintes fatores: são bilíngues por terem duas línguas, a Libras e PB, bimodais devido ao fato da distinção de seus articuladores e biculturais por fazerem parte das duas culturas.

Em se tratando do bilinguismo, parte constitutiva do aparato linguístico dos kotas, temos uma situação peculiar. Não devemos atentar-nos apenas para a sua situação biológica – o fato de serem ouvintes, tampouco a sua situação territorial, os fatos serem brasileiras – mas, também, se faz necessário que os estudos que circundam a realidade destes sujeitos e os que propõe investigar os fenômenos linguísticos que entornam o tipo de bilinguismo bimodal contemplem uma perspectiva muito ampla, conforme podemos constatar nas análises de autores como por exemplo Quadros *et. al.* (2013), Quadros (2009) e Spinassé (2006).

O fato de os kotas serem ouvintes, cujos pais são surdos, pode levá-los, em alguns momentos, a vivenciar experiências de situações de fronteira linguística e cultural com as possibilidades de transição entre línguas e culturas. Sendo seus pais falantes da Libras e, em paralelo, há as pessoas ouvintes falantes do PB não sinalizantes, os kotas se localizam na região limítrofe entre esses dois universos, que os caracterizam sujeitos, além de bilíngues, bimodais, biculturais.

A sua aquisição é desenvolvida na medida em que o sujeito é exposto a um meio social linguístico, recebendo influência cognitiva e linguística. Na realidade dos kotas o desenvolvimento linguístico seja com a língua oral do país e/ou a língua de sinais, no caso dessa pesquisa, a Libras e o PB, pode ser constante. O fato de serem filhas de pais surdos torna o contato com a Libras frequente e, como são ouvintes, eles obtêm contato com a língua oral com outras pessoas ouvintes. Estas crianças, podem transitar, constantemente, entre dois sistemas linguísticos e duas realidades culturais.

A forma como os kotas podem aprender uma língua, segundo Almeida (2007), é bastante natural, ou seja, com a observação, o que esclarece como uma criança ouvinte pode aprender uma língua visual ou qualquer outra. Sobre este fato, o autor afirma:

[...] através da observação e de conversas, ouvidas por acaso, que ocorrem à sua volta. As crianças aprendem assim valores e comportamentos que, por vezes, nem a família nem a sociedade desejariam. O mesmo ocorre com as crianças filhas de pais surdos; também elas são capazes de observar e aprender a partir das interações que presenciam, sobretudo se tiverem familiares surdos e estiverem rodeadas de língua gestual. (ALMEIDA, 2007, p.20)

Como vimos, o contato com seus pares linguísticos proporciona a estas crianças a obtenção natural de uma língua, enquanto aprendem a outra língua. O que por outro lado desmistifica qualquer possível hipótese de que uma criança ouvinte não poderia ser bilíngue, ou seja, ser falante do PB e ainda aprender ou adquirir uma língua visual espacial, com uma pessoa fluente nesta modalidade, principalmente por ser surda.

No Brasil, os estudos linguísticos, a exemplo daqueles apresentados por Quadros *et al.* (2014), têm voltado seus olhares para este campo, a fim de compreender como acontece o bilinguismo bimodal em kotas. Um fator a ser considerado diz respeito a seus pais, que são surdos. A língua falada por estes é a Libras, e, assim, consequentemente, a língua adotada em ambiente familiar é a mesma.

O par linguístico envolvido, neste contexto bilíngue, denota uma peculiaridade com relação a outras situações que envolvem as crianças bilíngues, visto que na maioria dos estudos são relatadas situações bilíngues de monomodalidades, ou seja, em que as duas línguas orais são envolvidas, e este fato as impedem de serem produzidas, simultaneamente, bem como a existência de alguns fenômenos linguísticos.

No caso do bilinguismo bimodal dos kotas, esses fenômenos linguísticos são passíveis de observação, uma vez que os articuladores da Libras e do PB são de modalidades diferentes. Embora consideremos as peculiaridades provenientes desse tipo de bilinguismo, não foram identificadas produções com falas incongruentes, nos estudos trazidos por Quadros *et al.* (2013, p.384), ao afirmar que “os bilíngues bimodais não produzem dois enunciados diferentes simultaneamente – i.e., eles não produzem uma proposição em sinais enquanto uma outra proposição diferente está sendo produzida na fala ou vice-versa (grifo nosso)”.

Assim, dentro das possibilidades de produções simultâneas identificadas por Quadros (2013), foram identificadas congruências nas produções dos bilíngues bimodais kotas estudados.

No entanto, em um dos dados analisados em nossa pesquisa, que será apresentado adiante, detectamos uma sobreposição com informações diferentes produzidas pelo koda mais velho, Tony, em um de seus momentos de interação com outros kotas, em ambiente linguístico familiar.

3.4 A LIBRAS NA VIDA DE CRIANÇAS FILHAS DE PAIS SURDOS, KODAS.

A realidade linguística dos kotas, por vezes, é semelhante a realidade de seus pais, pois envolve uma língua minoritária, comprovadamente com estruturas linguísticas, como constatados por estudiosos, porém desconhecida e pouco difundida por alguns órgãos do poder público.

Embora estudos nessa área sejam fomentados por várias pesquisas, acreditamos que o poder público deveria fazer mais pelos grupos de falantes minoritários, a exemplo dos kotas. Acreditamos que implementar formações no âmbito dos profissionais em educação é um caminho para a formação destas crianças, pois, diante da subjetividade dos mesmos, eles podem chegar na escola monolíngue, dominado só a Libras, e o espaço poderá influenciar sua forma de ver o mundo.

Assim, no tocante a esta criança, ao ser inserida em ambiente escolar, sendo monolíngue e ainda não detentor do PB, que é uma língua falada pela maioria da escola, face à singularidade linguística da Libras, algumas pessoas poderão desconhecer a língua deste sujeito cultural, passando a considerar que este indivíduo não possui uma língua, o que não condiz com a verdade, pois ele tem uma língua, que não é falada pela maioria, e, apenas, não adquiriu a língua oral do país, o PB. No entanto, o contato cotidiano com esta língua permitirá que esta criança a adquira, se adequando à forma sistemática deste ambiente.

Este fato contribui para o fortalecimento da conscientização da sociedade e da família, garante o direito de escolha da língua pela criança e assegura o respeito linguístico, para que o indivíduo se expresse na língua que melhor domina.

Sabemos que a escola representa um espaço de aprendizado e interação. Por isso, é importante que esta compreenda as peculiaridades linguísticas do bilinguismo bimodal dos kotas, para que a criança seja inserida de forma linguisticamente saudável, conhecendo outras línguas, sendo respeitadas e entendidas.

Acreditamos que a escola, de posse das informações acerca da realidade linguística dos kotas, poderia ser um espaço de promoção, respeito e de difusão da diversidade linguística, ensinando de forma eficaz até que a criança, caso não fosse falante do PB, pudesse adquiri-la.

Acreditamos que a escola deva apresentar a todos os educandos outras formas de falar, a exemplo da Libras, para que as crianças, desde cedo, possam conhecer outros universos linguísticos, banindo, assim, o falso senso de que só há uma língua e, neste contexto, o bilinguismo bimodal seria fortalecido, uma vez que estas crianças teriam contato com a Libras em outros espaços da sociedade.

Sabemos que, desde os primeiros dias de vida, normalmente, a criança tem contato com seus pais. Quando não, esse contato se restringe, ao menos, a à mãe. No caso dos koda estudados, este contato primário fora estabelecido com sua mãe, que é surda usuária da Libras e, conseqüentemente, com seu pai, sem nenhum prejuízo linguístico.

Como as primeiras tentativas de estabelecimento de comunicação das crianças são feitas através de expressões faciais, corporais, olhares, bem como, posteriormente, por apontações carregadas de significados, tanto para crianças surdas, quanto para crianças ouvintes, sejam seus pais surdos ou não, estes precisam estar atentos para o estabelecimento de comunicação inicial.

O que chamamos de apontações, na Libras fazem parte do dêitico⁶ linguístico, que, entre outras funcionalidades, é utilizado para indicar localidades (advérbio de lugar) e expressar seus pronomes, por exemplo.

Os estudos linguísticos em torno da Libras, assim como os marcos legais, asseguraram o direito linguístico das pessoas surdas, dentre as quais, o reconhecimento da Libras como língua, o direito à educação, em que as informações devem ser transmitidas na Língua Brasileira de Sinais.

Estes direitos, uma vez concretizados, podem favorecer ao bilinguismo bimodal koda, pois os mesmos poderão ter acesso a comunicação em Libras para além do ambiente familiar, em ambientes como, por exemplo, comércio, televisão, escola, saúde e teatros.

Este direito garantido, possivelmente, evitaria que a sociedade, ao visualizar sua comunicação em Libras, exprimisse os pensamentos pejorativos, considerando este universo, às vezes, até como alienígenas, como descreve Quadros (2007) ao se referir que as escolas veem os pais surdos como seres extraterrestres, fora do planeta em que habitam, ou seja, seres estranhos a eles.

⁶ Segundo Crystal (2008) Dêixis é "Termo usado na teoria linguística para explicitar um recurso da linguagem que se refere diretamente às características pessoais, temporais ou locacionais da situação em que um enunciado ocorre, cujo significado é, portanto, em relação a essa situação".

Por outro lado, o que não conhecemos gera preconceitos e este estranhamento faz parte de anos de exclusão linguística desta língua, e para solucionar este problema, a fim de garantir uma educação de qualidade para os kotas, se faz necessário repensarmos em políticas linguísticas voltadas para eles.

3.5 OS KODAS E A ESCOLA

Conforme hipótese na sessão anterior, os kotas, bilíngues ou não, podem chegar à escola sem o nível de fluência no PB compatível com a sua idade, o que as fazem buscar a fluência nesta língua, não apenas para fomento de sua língua pátria, mas como forma, também, de trabalhar o seu processo de inclusão, tendo em vista a importância da comunicação em uma sociedade, majoritariamente, ouvinte.

Dessa maneira, ao adentrarem nesse espaço, os kotas podem passar por processos de inclusão semelhante aos surdos. Embora sejam bilíngues, é notório que, para uma criança nesta condição linguística, a não presença da Libras, conforme o ambiente familiar e, dependendo do seu grau de fluência no PB, o poderá ser um aspecto impactante que gerará dificuldades iniciais para se expressarem no PB, podendo recorrer a Libras e aos seus recursos visuais.

Tratando-se do bilinguismo bimodal, consideramos que seus falantes possam apresentar um grau de balanceamento com maior nível de fluência em uma das línguas. Conforme Quadros *et al.* (2016) citando Lillo-Martin, Quadros, Chen Pichler e Fieldsteel (2014) observaram algumas possibilidades de balanceamento em crianças filhas de pais surdos:

[...] há uma variabilidade considerável entre crianças ouvintes, filhas de pais surdos, em relação ao balanceamento entre as línguas que elas estão adquirindo. Seus pais variam muito no acesso à língua falada: alguns podem falar a língua falada, outros podem lê-la, alguns podem acompanhar partes do que é falado por meio de leitura labial. (QUADROS *et al.*, 2016, p. 141)

Além de vermos a influência dos pais no processo de aquisição da Libras, por parte dos kotas, as autoras trazem a possibilidade de balanceamento no bilinguismo por parte destas crianças, ou seja, esta pode dominar uma língua mais que a outra.

Considerada esta possibilidade, diante de situações em que a criança possa dominar mais a Libras que o PB, os professores que, por não possuírem habilitação em Libras, nem conhecimento do contexto linguístico dos kotas, podem não perceber a tentativa de estabelecimento de comunicação. Sendo assim, a Libras pode não ser considerada língua nem adequada ao processo de escolarização dos kotas.

Diante dos pontos elencados, não se pretende culpabilizar os docentes sobre não possuírem a habilitação em Libras, tendo em vista que as Universidades ofertam essa disciplina como um componente curricular. Muitas vezes, dependendo do currículo do curso que o estudante faz a Libras pode compor o núcleo das disciplinas optativas.

No entanto, percebe-se que esta disciplina que envolve cerca de sessenta créditos, possivelmente não dê conta de apresentar com mais profundidade, o universo que circunda a pessoa surda, a exemplo do bilinguismo dos seus filhos. Assim, promover formações específicas, pode mudar esta realidade vivenciada pelas escolas, pelas crianças e por seus pais.

Diante desta peculiaridade linguística, quando a escola desconhece esta especificidade, o processo de ensino/aprendizagem tende a se tornar ineficaz.

Caso os profissionais deste espaço linguístico desconheçam, minimamente, estas realidades como, por exemplo, não compreender ou considerar. Quando porventura os kotas venham a usar gestos, olhares e recursos provenientes de uma de suas línguas maternas, a Libras, isto pode acarretar no isolamento linguístico, por parte da criança.

Conforme discutimos anteriormente, outro fato que pode ocorrer, em ambiente escolar, é a atribuição do papel de intérprete de Libras para as crianças, visto que as línguas estão sempre em contato, principalmente, quando seus pais vão à escola e precisam estabelecer diálogo com a instituição, pois o koda está localizado em uma zona fronteira que delimita os espaços das línguas. Contudo, a criança não dispõe de maturidade linguística para interpretar assuntos de adultos.

Devido a suas condições bilíngues e biculturais, os kotas vivem zonas de fronteiras entre os dois mundos, o do surdo e o dos ouvintes:

A experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que a percepção das representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por

tensões em zonas fronteiriças de contato. O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos CODAs (QUADRO; MASSUTTI, 2007, p. 246)

O bilinguismo bimodal dos kotas os submete às zonas de fronteiras entre as línguas e as culturas podendo influenciar as suas representações. Quadros e Massutti (2007) afirmam que a perspectiva bilíngue de um koda, é, por vezes, negligenciada pela escola.

Para vencer este desafio, a escola por sua vez, de posse dos conhecimentos, poderia considerar as singularidades linguísticas, sociais e culturais deste público, para que sejam pontos relevantes ao seu processo interativo escolar. Comumente, ao receber um koda, estabelece-se um muro que o separa de seus pais, este muro linguístico é estabelecido, quando a comunicação não é estabelecida com os mesmos de forma plena, através da Libras.

Contudo, a escola deve se relacionar com um sistema de ensino que segue os ditames das Políticas Públicas educacionais. Nesse sentido, para que a instituição escolar venha considerar a especificidade da cultura surda, deverão ser instituídas Políticas Públicas que de em condições sociais e linguísticas dignas para os kotas.

O que muitas vezes foi anunciado em Lei, não acontece como previsto, porque as condições materiais e de acessibilidade não foram dadas, e, quando ocorre, estas não se estendem aos kotas. Nesse sentido, o não reconhecimento da Libras como meio de acessibilidade e comunicação entre a escola e os pais surdos cria barreiras e segrega os pais surdos, fazendo com que não participem do processo escolar de seus filhos. “O espaço [escolar] privilegia as línguas faladas e costuma não reconhecer as línguas que não estão em seu currículo” (QUADROS; MASUTTI, 2007, p. 257).

Este fato passa a impressão da regência de uma língua única, limitando as crianças, sejam elas kotas ou não, de conhecer outras formas de falar, podendo, ao contrário disso, a escola favorecer manifestações da diversidade linguística.

Os CODAs, desde a tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência linguística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças. Sem saber, as crianças CODAs já se deparam com o território da intradutibilidade dos idiomas com os quais convive. (QUADRO; MASSUTTI, 2007, p. 247)

Os kotas aprendem desde muito cedo estes princípios, carregados por atitudes diferenciadas, falas e experiências vivenciadas em sua zona de fronteira linguística e

cultural. Desse modo, ser koda é definido da seguinte maneira: “ser Coda não é melhor nem pior que ser filho de pais ouvintes. Ser Coda é ter um olhar diferente sobre a diferença. Nascemos nela, na diversidade. Fomos constituídos assim” (OLIVEIRA, 2014, p. 285).

A escola não deve se eximir deste papel. É desejável que um koda, em sua idade escolar, ao adentrar neste universo, possa vivenciar um ambiente linguístico saudável, pois isto contribui para o seu processo de adaptação e aprendizado.

Cabe a escola compreender quais os aspectos visuais colaboram com o entendimento destas crianças. Embora sejam bilíngues, devemos lembrar que a bimodalidade está presente neste bilinguismo, pois uma das línguas, que compõem este bilinguismo, a exemplo dos koda estudados, é a Libras. Portanto, responder ou interagir com apontamentos, com olhar e com expressão facial, corresponde, também, a uma forma de expressão e comunicação. Por isto, a escola, ao receber este perfil de aluno, deve estar atenta a fatores desta natureza.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para atingir os objetivos propostos, a partir das observações vivenciadas no campo da pesquisa, adotamos a natureza metodológica qualitativa, assim como uma revisão bibliográfica com base em livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e relatórios que possam subsidiar nossa discussão.

No trabalho de campo, a observação, parte integrante da pesquisa descritiva exploratória, foi desenvolvido em ambientes naturalísticos, ou seja, espaços pertencentes ao cotidiano dos sujeitos: na residência das duas crianças e na escola onde elas estudam, visando acompanhar seus meios de vivência, para que se possa identificar como as relações com a Libras e o Português Brasileiro são constituídos nestes espaços, atentando-se ainda para os fenômenos linguísticos, para os processos de escolarização dos mesmos, para suas dinâmicas de comunicação, e, enfim, para elementos que, ao serem identificados, e, conseqüentemente, analisados, possibilitem um estudo mais consistente da temática. Estas observações possibilitarão o alcance dos objetivos.

Para alimentar nossa coleta de dados, utilizaremos registro de imagens a partir de filmagens, fotografias, entrevistas semiestruturadas, além de escritos desenvolvidos no caderno de campo, sempre mantendo a distância necessária e a postura de pesquisador, para que não haja interferência no processo, cumprindo com o rigor o que a ciência exige.

Assim, diante deste método, submetemos nosso projeto ao comitê de ética, a fim de nos posicionarmos com bases científicas éticas.

4.1.1 Tipo da Pesquisa

Para o cumprimento dos objetivos propostos, a pesquisa se configurou de natureza descritiva e exploratória. O caráter descritivo significa que o estudo “analisa, observa, registra e correlaciona aspectos (variáveis) que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55). Já a condição exploratória poderá nos fornecer dados para uma investigação mais eficiente, podendo resultar em descobertas.

4.1.2 Sujeitos da Pesquisa e seus pais

Os sujeitos da pesquisa são duas crianças com idades de 6 e 7 anos, do sexo masculino, pertencente à mesma família, ou seja, são irmãos, residentes na cidade de João Pessoa. Ressaltamos que seus pais são surdos, ambos formados em Letras Libras, professores desta língua. O pai dos sujeitos, de codinome Huet, tem um importante legado na comunidade surda, participando de lutas e conquistas neste espaço, relacionadas à obtenção de bens materiais, à aquisição de uma sede em sua gestão como presidente da Associação de Surdos de João Pessoa, ASJP, e à bens imateriais como, por exemplo, a difusão e o ensino da Libras para pessoas surdas e ouvintes em nossa capital e em várias cidades de nosso Estado. Seu pai tem uma significação muito importante na comunidade surda não só local, mas também regional e nacional, participando de vários movimentos deste corpo social.

A figura materna, nominada Ane, é professora Universitária de Libras, e, assim como seu esposo, tem contribuído com a difusão e com o ensino da Libras para pessoas ouvintes. Ambos são fluentes em Libras e no PB na modalidade escrita, que representa a sua segunda língua.

Ao nos debruçarmos sobre esta pesquisa, optamos por trilhar um caminho que nos permitisse atingir os objetivos propostos, tal como o de problematizar e refletir sobre o bilinguismo bimodal Libras em ambiente familiar, e, a Língua Portuguesa, em ambiente escolar.

Para isto, foi necessário estabelecer alguns recortes, sendo uma família de pais surdos, com dois filhos ouvintes residentes no bairro da Torre da cidade de João Pessoa, os principais sujeitos de análise, além dos professores e colaboradores que assistem diretamente estes alunos em sala de aula.

O quadro, a seguir, apresenta informações sobre a coleta de dados com a identificação dos participantes da pesquisa, contendo expressões fictícias dos Kudas e dos demais, a fim de garantir o sigilo de suas identidades.

Em seguida, seguirá outro quadro com as datas e as durações das filmagens.

Quadro 4 – Dados dos sujeitos e participantes

Código	Idade
Tony	7 anos
Hugo	6 anos
Lucas Participante Koda da Filmagem 2	3 anos
Marta (Professora KodaTony)	+ 40
Paula (Professora Koda Hugo)	+25
Mãe (Ane)	+30
Pai (Huet)	+45

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 5 – Informações sobre a realização das entrevistas e filmagens

Local da coleta	Data	Participante	Tipo de Coleta	Duração≈
Ambiente Escolar	01/08/2019	Marta - Professora do aluno Tony	Entrevista	40m
Ambiente Escolar	01/08/2019	Paula - Professora do aluno Hugo	Entrevista	40m
Ambiente Escolar	04/08/2019	Paula- Professora Aluno Tony em sala de aula com conteúdos da língua portuguesa	Filmagem da aula de Português	30m
Ambiente Escolar	04/08/2019	Marta- Professora Aluno Hugo em sala de aula com conteúdos da língua portuguesa	Filmagem da aula de Português	30m
Ambiente Escolar	04/08/2019	Paula- Professora Aluno Tony em sala de aula com	Filmagem da aula de Português	30m

		conteúdos da língua portuguesa		
Ambiente Escolar	04/08/2019	Marta- Professora Aluno Hugo em sala de aula com conteúdos da língua portuguesa	Filmagem da aula de Português	30m
Ambiente Familiar	22/01/2020	Kodas: Tony e Hugo e mais outra criança Koda.	Filmagens	40m
Ambiente Familiar	15/01/2020	Pais e Kodas Tony e Hugo	Filmagens	40m

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.1.3 Coleta de Dados

Segundo Dabène e Moore, há pelo menos três possibilidades para uma coleta de dados:

- (i) Uma abordagem tradicional consiste na utilização de procedimentos experimentais padronizados para obter as amostras de fala. Os colaboradores são geralmente selecionados de acordo com rigorosos critérios de seleção.
- (ii) Uma segunda abordagem privilegia entrevistas informais gravadas com entrevistadores bilíngues. Aqui, novamente, os informantes são escolhidos de acordo com vários critérios definidos (...)
- (iii) Uma terceira orientação visa registrar eventos de fala natural em situações de interação que sejam as mais naturais possíveis. Um valor elevado é reconhecido em observações participantes realizadas pelos investigadores pertencentes ao mesmo grupo investigado (...). (, 2005, p. 26-27)

As abordagens que mais se aproximam do presente trabalho é o item três, pois visa coletar dados de forma naturalística. Resolvemos não considerar o item dois em nossa pesquisa, pois apesar de os pais serem bilíngues, não participarão de entrevista, apenas as professoras das crianças.

Conforme o exposto, registramos nossos dados também através de filmagens e, para possibilitar as análises, utilizamos o Software popularmente conhecido como *ELAN*,

Eudico Linguistic Annotator, que foi desenvolvido pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, na Holanda. O ELAN é um transcritor bastante utilizado para fins de análise de dados, inclusive por linguistas do nosso grupo de pesquisa, pois permite transcrições de dados tanto das línguas orais, quanto das línguas de sinais.

Nos estudos das línguas de sinais, mais especificamente da Libras, o programa tem sido bastante utilizado, por possibilitar as anotações de seus elementos linguísticos, como expressões, movimentos faciais e corporais, gestos, entre outros, com a precisão necessária para pesquisas que envolvem uma língua visual.

Dentre as possibilidades de registro do ELAN, temos também as opções de inserir observações, correlacionando-as com as trilhas, editar, criar, buscar anotações e/ou vídeo e áudio, sendo possível a qualquer momento uma revisão, inserção, exclusão ou alterações dos dados, conforme necessidade do usuário.

Estas possibilidades contribuíram para a eleição deste software para a análise dos dados, pois suas funcionalidades favorecerem uma investigação mais precisa, tanto da Libras como do PB, visto que os sujeitos desta pesquisa são bilíngues bimodais.

4.1.4 As autorizações, agendamentos e entrevistas semiestruturadas

No primeiro momento, visitamos a escola, apresentamos a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, convidamos as professoras para participar da pesquisa, que aceitaram o convite.

Por conseguinte, elaboramos, junto às entrevistadas, um planejamento para que as datas das entrevistas ficassem pré-agendadas. No primeiro encontro, coletamos dados através da entrevista semiestruturada com ambas as professoras, e, nas datas posteriores às gravações, durante as aulas de língua portuguesa nas turmas nas quais os Kodas estudam.

Com relação às entrevistas com os profissionais da escola, se estabeleceu um roteiro (Apêndice A), para dar suporte à condução das entrevistas, tendo em vista que deixá-las em aberto poderia acarretar no desvio do foco proposto pelo objeto de estudo.

Neste sentido, a entrevista é entendida como uma técnica de pesquisa de coleta de dados, que, segundo Rosa e Arnoldi, “é considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos” (2006, p. 17).

Foram realizadas duas entrevistas, uma para cada professora dos kodas e foi usado um codinome para identificar as docentes. Nesse aspecto, para a professora do koda mais velho (Tony) se usou o codinome Marta e, para a professora do koda mais novo (Hugo) o codinome Paula.

Nossa entrevista, dentre outros pontos, partiu do seguinte questionamento: Você já ensinou a alguma criança cujos pais são pessoas com surdez? Você sabe o que significa bilinguismo bimodal? Diante deste questionamento, faz-se esclarecer três fatores, um sobre os aspectos da surdez, o outro são os pares linguísticos do bilinguismo bimodal: a LIBRAS e o PB, as particularidades de cada uma das línguas e, sobre o que os estudos linguísticos denominam como kodas, os filhos de pais surdos.

4.1.5 Os processos de filmagens em ambiente linguístico escolar e familiar

No ambiente linguístico escolar, a pesquisadora desenvolveu seu plano de ação a partir de filmagens em uma aula de português. Inicialmente, esse processo aconteceu na sala de Hugo e, depois, na sala de Tony. Durante a primeira coleta de dados, a pesquisadora percebeu que os kodas ficaram tímidos e esta percepção foi confirmada pela professora Marta, que nos revelou que possivelmente a câmera estabeleceu uma mudança comportamental no seu aluno atípica do seu cotidiano, como vergonha ou curiosidade diante do aparato tecnológico e/ou da pesquisadora que já os conhecia e convivia com os mesmos, mas em ambiente linguístico familiar.

A fim de coletarmos dados de forma mais natural possível e permitirmos que as crianças ficassem confortáveis, camuflamos a câmera filmadora, colocando-a em uma caixa. Nesse contexto, combinamos com as professoras e sugerimos uma localização para que os dados fossem coletados por meio do melhor ângulo, privilegiando a captação de áudio e vídeo, para que fosse possível visualizar seus rostos. Assim, conseguimos coletar os dados para que nosso objetivo fosse atendido.

Enquanto no ambiente linguístico escolar, coletamos informações através de pesquisas semiestruturadas com suas professoras e utilizamos filmagens de seus comportamentos em sala de aula. Alertamos que essas filmagens, neste momento, não serão discutidas, porém estão armazenadas para possíveis estudos posteriores.

Visto que os kotas são bilíngues bimodais, esta última orientação foi tão imprescindível quanto a primeira, pois expõe uma leitura dos kotas para além da fala. Elementos como gestos e olhares detectados entre eles se constituem importantes para compreendermos este tipo de bilinguismo.

Já em ambiente familiar, buscamos agendar datas e horários com seus os pais, de forma que se sentissem confortáveis.

Tendo em vista a experiência inicial, onde as crianças não estavam muito confortáveis com o uso da câmera, buscamos investir em equipamentos mais discretos, providenciando uma mini câmera, atentando para a necessidade de camuflar tais equipamentos, a fim de que pudéssemos coletar dados da forma mais natural possível.

Mas, neste ambiente as crianças apresentaram-se mais confortáveis com a presença da pesquisadora que, diante do contexto linguístico, buscou capturar imagens com a interação entre as crianças e os pais, em ângulo favorável. Sendo necessárias algumas movimentações, então resolvemos conversar com as crianças sobre as filmagens.

Durante nossa conversa, descobrimos que os kotas desejavam ser blogueiros, e perguntamos se poderíamos gravá-los enquanto brincavam ou conversavam com seus pais, explicando, ainda, que o vídeo poderia servir para várias pessoas visualizarem, assim como os blogueiros são vistos, o que gerou o consentimento e o visível entusiasmo. Entendemos que, mesmo embasado por uma neutralidade e por estratégias advindas de seu preparo científico um pesquisador deve utilizar-se, em algum momento, de métodos que assegurem a coleta dos dados, sem ferir a integridade do sujeito. Por isso, caminho seguido partiu do diálogo e das intencionalidades das crianças, de modo saudável e eficaz.

Na segunda gravação, a família recebeu a visita de um familiar surdo cuja criança é koda e tem três anos de idade. Eventualmente, este também participou da gravação, porém teve seu rosto desfocado, bem como suas produções descartadas, visto que não foi um sujeito deste estudo.

A comunicação e os diálogos com os pais foram realizados, pela autora, em Libras. Com isto, houve a comunicação em ambiente familiar de forma bastante confortável e, sempre após as gravações, os mesmos demonstravam bastante interesse e apoio à pesquisa.

Conseguiu-se obter algumas imagens importantes com relação ao processo de comunicação entre pais surdos e filhos ouvintes, as quais foram analisadas nos capítulos a seguir a partir do programa ELAN.

Infelizmente algumas coletas de dados precisaram ser canceladas devido à pandemia do COVID-19 e o risco de contágio, no entanto os dados coletados inicialmente nos possibilitaram o alcance de análises bastante significativas.

Durante as coletas de dados, pudemos analisar o comportamento linguístico das crianças estudadas em dois ambientes linguísticos: o escolar e o familiar.

No ambiente linguístico familiar, os dados coletados consistem em interações entre as crianças e seus pais, entre si. Em uma das coletas esteve presente outra criança koda, pertencente à sua família. Pelo fato de esta não ser sujeito desta pesquisa, os dados deste último participante não foram analisados.

A seguir, apresentaremos, em primeiro lugar, as análises e os resultados obtidos pelos dados coletados em ambiente linguístico familiar para, na sequência, tratarmos das discussões, a partir dos dados coletados no ambiente linguístico escolar, seja através das imagens coletadas durante as aulas ou através das entrevistas semiestruturadas.

4.2ANÁLISE DOS DADOS EM AMBIENTE LINGUÍSTICO FAMILIAR

As cenas que compõem as análises no ambiente linguístico familiar são bastante dinâmicas e variam desde interações com uma fala compartilhada por um interlocutor destinadas a todos os membros da família, até falas mais direcionadas, entre o Pai e Tony, entre a Mãe e Tony, entre os irmãos Hugo e Tony ou, ainda, entre Hugo e sua Mãe e/ou Hugo e seu Pai. A fim de diferenciar, durante as análises, quando as falas forem em Libras das falas em PB, resolvemos segmentar as cenas em recortes, transcrever a descrição das cenas, numerando as falas e identificando os falantes. Então, para facilitar a compreensão, durante as discussões, resolvemos destacar o interlocutor, bem como diferenciar as produções, quando realizadas em PB e ou em Libras

. Assim, as falas receberam numerações: quando produzidas em PB, as transcrevemos com caracteres minúsculos, já as produções em Libras, com caracteres maiúsculos, em forma de glosas, sem, contudo, desprezar sua significação sintática e prosódica, como podemos observar nas trilhas descritas como tradução.

Para analisarmos as cenas vivenciadas em seio familiar, onde a Libras é a língua falada pelos kotas e seus pais, é necessário que voltemos nossa atenção para todo o contexto, principalmente o visual, uma vez que, por exemplo, um olhar, o apontar, o movimento do corpo, as expressões não manuais em conjunto com os sinais são fatores constitutivos da Libras e, semelhantemente, as palavras no PB são carregadas de significações.

Desse modo, cada recorte foi numerado e nestes contém: as imagens do software ELAN que engloba as imagens e as anotações das cenas compostas nas trilhas, além de ser possível identificar as falas em Libras, em PB, gestos ou outros elementos identificados de acordo com sujeito na cena. Em seguida, disponibilizamos as imagens contidas no ELAN, em tamanho maior numerando-as conforme falas contidas no quadro abaixo. Nestes quadros, identificamos quem são os falantes e as línguas utilizadas durante as falas, quando em Libras há uma tradução abaixo, bem como descrevemos as cenas, os gestos.

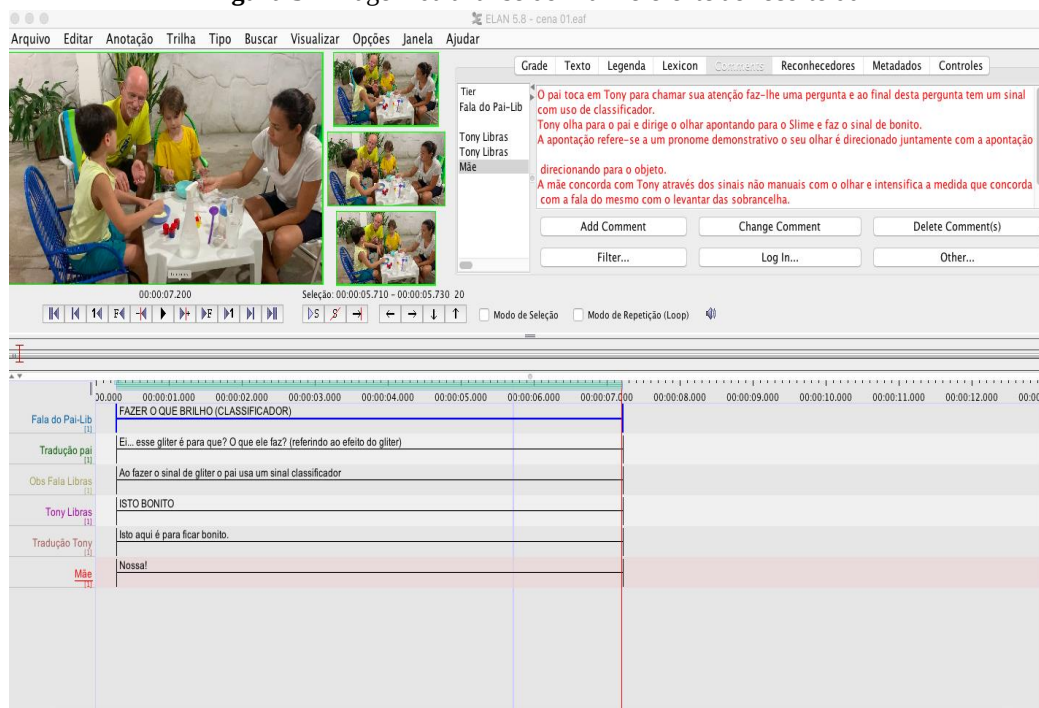
Em alguns momentos das cenas, diante da complexidade da coleta de dados, necessitamos validar algumas falas dos kotas, com seus pais e/ou um surdo adulto professor proficiente na Libras. Na sequência, daremos início às análises dos dados coletados em ambiente familiar que foram subdivididas em duas coletas enumeradas como coleta 01, com suas subdivisões através dos recortes também enumerados, e, na sequência, teremos os dados analisados na coleta 02.

4.2.1 Análises das cenas em ambiente linguístico familiar contidas na coleta 01

Recorte 001

A seguir, veremos a dinâmica da comunicação familiar e como os gestos e os sinais se imbricam nesta dinâmica. Na sequência veremos as anotações feitas no ELAN e suas respectivas imagens, seguidas de falas detalhadas e as análises do recorte neles descrito:

Figura 3— Imagem da análise do Elan referente ao recorte 001



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 4 - Imagens do recorte 001 (Fala 01 - o Pai interage com Tony fazendo-lhe uma pergunta)



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 5 - Imagem do recorte 001 - (Fala 01 –03 Tony interage com o pai e a mãe concorda)



Fonte: Registro feito pela autora

Quadro 6- Transcrição das cenas: recorte 001

Pai	Tony	Mãe
Sinais manuais em glosa	Sinais manuais em glosa	Sinais manuais em glosa
Descrição dos Gestos da fala 01:O pai toca em Tony para chamar sua atenção e em seguida lhe pergunta: 01- Fala:FAZER O QUE BRILHO (CLASSIFICADOR) Tradução da autora: Ei... esse gliter é para que? O que ele faz? (referindo-se	Descrição dos Gestos da fala 02:Tony olha para o pai e em seguida olha e aponta para o Slime. 02- Fala:ISTO BONITO Tradução da autora: Isto aqui é para ficar bonito. -O koda usa expressão facial afirmativa. Olha em direção a mãe	Descrição dos Gestos da fala 03:(Mãe e Tony): A mãe olha no momento em que Tony vai responder ao pai e, após ele responder, Tony direciona o olhar para a mãe que estava olhando em direção ao mesmo. Em seguida, a mãe usa a expressão facial intensificada, levantando a

ao efeito do gliter)		sobrancelha, quando o viu sinalizando “BONITO” para o Pai, concordando com a fala da criança. 03- Fala: A mãe usa a expressão facial intensificada, levantando a sobrancelha, quando o viu sinalizando “BONITO” para o Pai. Tradução da autora: NOSSA!
----------------------	--	---

Fonte: registro feito pela autora

Análise do recorte 001

Observamos claramente o quando o que é considerado gesto se embrica com a fala nas línguas de sinais, pois como pudemos ver nas cenas descritas acima, o Pai ao tocarem Tony em seguida dirige a fala ao menino (cena 01), o olhar direcional de Tony para o objeto (Slime) junto com a apontação, o olhar da Mãe (com as sobrancelhas levantadas para intensificar a fala) concordando com a fala do Tony são carregados de significações linguísticas, sendo o tocar (de Tony no Pai) um gesto emblemático e ao mesmo tempo um gesto cultural pertencente à cultura surda.

Percebemos ainda através deste recorte, a Libras é estabelecida em comunicação familiar de forma natural, harmônica e, tanto os sinais quanto os aspectos culturais desta língua, que foi transmitida por seus pais, são naturalmente percebidos, correspondidos, e reproduzidos pelos kotas com o mesmo peso de significação a que a língua pertence.

Desse modo, este recorte esclarece os pontos elencados nos objetivos desta pesquisa, quando nos propusemos a analisar a Libras em ambiente familiar e nos ajuda a entender como ocorre o processo de aquisição/aprendizagem da Libras por esta família. Vimos que estas crianças, desde tenra idade, adquirem/aprendem a Libras, através de seus Pais, inicialmente, tornando-se um nativo também nesta, e, a reproduzem com seus traços culturais e linguísticos de forma plena e proficiente.

Recorte 002

Analisaremos nosso segundo recorte que contém cenas com a matriz linguística gesto/sinais, a seguir, temos as anotações feitas no Elan e suas respectivas imagens, na sequência, um quadro com as descrições dos gestos, das falas detalhadas, suas traduções e logo abaixo as análises do recorte.

Figura 6 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 002 – interação entre a mãe e Tony

The screenshot displays the Elan software interface for video analysis. At the top, there are tabs for Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. Below these, a video player shows a scene of a mother and two children sitting at a table. To the right of the video player, there is a list of annotations with their corresponding translations and observations. The timeline at the bottom shows the duration of the video and the positions of the annotations.

Tier	Text	Translation	Observations
04 - Fala da mãe...	ERGUE O HIDRANTE EM DIREÇÃO A TONY E OLHA PARA O MESMO COM EXPRESSÃO FACIAL AFIRMATIVA.	vamos inserir?	A mãe ergue o objeto e marca o sujeito com a direção da cabeça e o olhar
05 Tony Libras	JÁ	JÁ	JÁ? expressão facial interrogativa inclinando o corpo e a cabeça intensificando a marca interrogativa através das expressões faciais.
06 Fala da mãe Lib	JÁ colocamos o hidratante?	NÃO AQUI	já colocamos o hidratante?
07 Fala Tony Lib	não colocou aqui	AH! (expressão facial) AINDA NÃO	ah, sim! O hidratante ainda não foi inserido.

Fonte: Registro feito pela autora

Figura 7 - Imagem do recorte 002 (Fala 04 - a mãe mostra o objeto a Tony/ Fala 05 - Tony responde à mãe)



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 8 - Imagem do recorte 002 (Fala 06 - mãe interage com Tony/ Fala 08 - mãe interage com Tony)



Fonte: Registro feito pela autora

Quadro 7 - Transcrição da cena: recorte 002

Mãe	Tony
Sinais manuais em glosa	Sinais manuais em glosa
Descrição dos Gestos da fala 04: a Mãe pega o hidratante, ergue-o e direciona seu olhar para Tony. 04- Fala:ERGUE O HIDRATANTE EM DIREÇÃO A TONY (SUA EXPRESSÃO FACIAL É INTERROGATIVA) Tradução da autora: vamos inserir?	Descrição dos Gestos da fala 05: Tony que olha em direção a sua Mãe, depois, para o hidratante e, olhando novamente para a Mãe, a responde. 05- Fala:JÁ (A EXPRESSÃO FACIAL UTILIZADA É AFIRMATIVA) Tradução da autora: Já inserimos
Descrição dos Gestos da fala 06: a mãe inclina o corpo um pouco para o lado no momento em que produz o sinal para dar mais ênfase a fala. 06- Fala: JÁ? Descrição: A mãe aponta para o objeto, e repete o mesmo sinal (JÁ) na forma	07- Fala : NÃO AQUI Tradução da autora: não, colocou aqui.

interrogativa.	
Tradução da autora: já colocamos o hidratante?	
Descrição dos Gestos fala 08: neste momento a mãe volta o seu corpo a posição inicial. 08- Fala: Sinais manuais e não manuais: AH! AINDA NÃO. Tradução da autora: ah, sim! O hidratante ainda não foi inserido.	

Fonte: Registro feito pela autora

Análise do recorte 002

Na Libras, é possível a construção de sentenças ou palavras com marcas de concordância através das expressões não manuais ou por demonstrações, a exemplo deste recorte na fala 03, onde a Mãe utilizou a demonstração do objeto a Tony é, simultaneamente, através das expressões não manuais do seu rosto efetuou a pergunta.

Logo, esta sentença foi compreendida por Tony, uma vez que ele interagiu com a mãe, respondendo: Tony direciona seu olhar para o objeto marcando-o e, em seguida, olha para a Mãe novamente e responde de forma afirmativa através das expressões faciais e com o sinal manual (JÁ).

Percebemos que esta construção de sentença realizada pela Mãe na fala (04) foi possível pelo fato de ela estar defronte ao interlocutor. O que nos leva a crer nessa evidência, é que ao compararmos com as falas do Pai, no recorte (001), que devido fato de ele estar no campo de visão lateral de Tony, sempre o tocava para dar início às interações, conforme podemos observar, por exemplo, nas análises descritas no recorte mencionado.

Destacamos que, na Libras, as sentenças não são produzidas apenas com a presença dos sinais manuais, mas, também, através da utilização apenas das expressões e marcas não

manuais, podendo desempenhar um valor prosódico, como vimos anteriormente, sendo possível construir sentenças, sejam elas afirmativas e/ou interrogativas, por exemplo, ou, até mesmo, construir interjeições.

E ao mesmo tempo, estes olhares e expressões podem estar contidos nos estudos dos gestos, pois em algum momentos vemos uma dissociação do gesto de e do sinal como, por exemplo, na fala (01), e em outros os mesmos se embricam durante a fala do sinalizante como por exemplo na fala (08).

Diante desta análise, percebemos mais uma vez que a Libras, em ambiente familiar, é uma língua falada e compreendida pelos kotas, independente do grau de complexidade em que as sentenças são construídas. Neste ambiente, a comunicação é estabelecida de forma natural, sem correções ou julgamentos do certo ou errado, e, assim, as interações são compreendidas e esclarecidas de acordo com o contexto comunicacional.

Recorte 003

O recorte 003 compreende a uma cena compreende a um momento de interação Hugo e sua Mãe, onde visivelmente Hugo divide sua atenção entre sua atividade, a atividade do irmão e a interação com sua mãe, veremos ainda o uso do termo “AINDA-NÃO” sendo empregado com finalidades diversas. Abaixo, temos as anotações feitas no Elan e suas respectivas imagens, na sequência teremos as falas detalhadas e as análises do recorte descritas:

Figura 9- Imagem da análise do Elan referente ao recorte 003 - mãe interage com Hugo

The screenshot displays the Elan software interface for video analysis. At the top, there are tabs for Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. The 'Comments' tab is active, showing a comment for '09- Fala da mãe' with the text: 'A mãe posiciona o hidratante para o recipiente do slime de Hugo e aguarda para ver se pode a dicionar ou não, porém como não esta de frente para ele sua expressão facial é neutra.' Below the comment are buttons for 'Add Comment', 'Change Comment', and 'Delete Comment(s)'. There are also buttons for 'Filter...', 'Log In...', and 'Other...'. The video player shows a scene with a mother and two children at a table. The timeline at the bottom shows a sequence of events with timestamps and descriptions:

Time	Description
00:03:15.760	Fala sem sinais manuais, apenas gestos comportamentais
00:03:16.000	A mãe posiciona o hidratante para o recipiente de Hugo e aguarda para ver
00:03:17.000	Este gesto pode ser entendido como posso colocar? pois a mãe não adiciona
00:03:18.000	NÃO AINDA-NÃO
00:03:19.000	não adicione ainda
00:03:20.000	SIM AINDA-NÃO
00:03:21.000	Sim, ainda não é o momento

Fonte: Registro feito pela autora

Figura 10 - Imagem do recorte 003 (Fala 09 - mãe interage com Hugo/ fala 10 - Hugo interage com a mãe



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 11 - Imagem do recorte 003 (Fala 11 - mãe interage com Hugo)

Fonte: Registro feito pela autora

Quadro 8- Transcrição da cena: recorte 003

Fonte: Registro feito pela autora

Mãe	Hugo
Sinais manuais em glosa	Sinais manuais em glosa:
09- Gesto/Fala:A mãe posiciona o hidratante para o recipiente onde está sendo feito o slime de Hugo e aguarda para ver se pode adicionar ou não, porém como não está de frente para ele, sua expressão facial é neutra.	10- Fala: NÃO, AINDA-NÃO Tradução da autora: não adicione ainda
11- Fala:SIM (Sinal não manual através da cabeça), AINDA-NÃO. Tradução da autora: Sim, ainda não é para adicionar.	

Análise do recorte 003

Nesta cena, percebemos a recorrência do sinal de “AINDA NÃO” que na Libras, assim como exposto nas falas 08, 10 e 11, pode ter várias significações assim, para compreendê-lo melhor, é importante nos distanciarmos do PB e voltarmos totalmente, nossa atenção para os aspectos de Libras e da cultura surda.

Isto posto, entre as significações possíveis para este sinal na Libras conforme falas mencionadas acima, está o fato de incompletude, negação e/ou de afirmação, confirmação ou concordância, como observamos na fala 08, que, embora o termo tenha sido usado pelo koda para dizer que não era o momento de colocar o ingrediente, na fala 10, quando a Mãe confirma que compreende que não é o momento de adicionar o ingrediente e, assim, repete o sinal (AINDA NÃO), balançando a cabeça de forma afirmativa, ou seja, confirmando que compreendeu que Hugo não desejava que o ingrediente fosse adicionado naquele momento.

Então, através desta observação, percebemos que na Libras o termo AINDA NÃO, em alguns casos, emprega-se de forma negativa, afirmativa ou de forma afirmativa em concordância com uma negação.

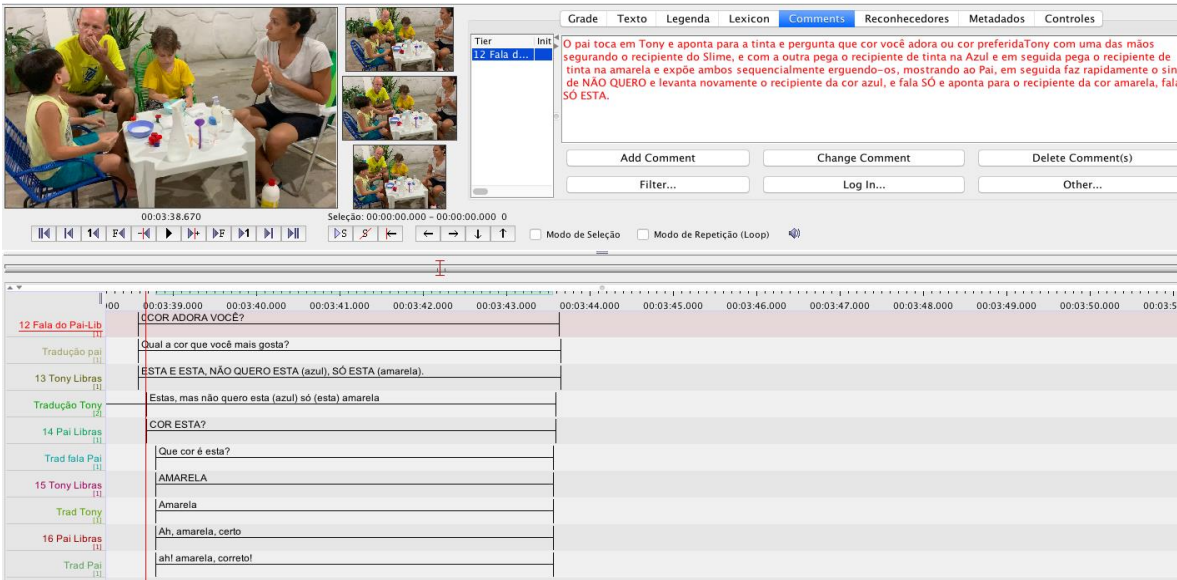
Desse modo, reafirmamos o quanto estas crianças desde muito novas, são bilíngues e proficientes também na Libras, compreendendo e a utilizando de forma natural, de acordo com as necessidades de comunicação.

Recorte 004

No decorrer deste recorte, teremos a cena referente a interação entre O Pai e Tony, neste podemos dentre outros pontos, observar a presença de gestos emblemáticos pertencentes a cultura surda,

Segue abaixo, as anotações feitas no Elan e suas respectivas imagens, na sequência teremos as falas e gestos detalhados, assim como as análises descritas deste recorte.

Figura 12 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 004



The screenshot displays the Elan software interface for video analysis. At the top, there are tabs for Grade, Texto, Legenda, Lexicon, Comments, Reconhecedores, Metadados, and Controles. The main window shows a video of a family (a man, a woman, and two children) sitting around a table, engaged in an activity. Below the video, there is a timeline and a list of comments. The comments are organized into a table with columns for time, speaker, and text.

Time	Speaker	Text
00:03:38.670	12 Fala do Pai-Lib	Qual a cor que você mais gosta?
00:03:39.000	Tradução pai	Qual a cor que você mais gosta?
00:03:40.000	13 Tony Libras	ESTA E ESTA, NÃO QUERO ESTA (azul), SÓ ESTA (amarela).
00:03:41.000	Tradução Tony	Estas, mas não quero esta (azul) só (esta) amarela
00:03:42.000	14 Pai Libras	COR ESTA?
00:03:43.000	Trad fala Pai	Que cor é esta?
00:03:44.000	15 Tony Libras	AMARELA
00:03:45.000	Trad Tony	Amarela
00:03:46.000	16 Pai Libras	Ah, amarela, certo
00:03:47.000	Trad Pai	ah! amarela, correto!

Fonte: registro feito pela autora

Figura 13 - Imagem do recorte 004 (Fala 12 - Pai interage com Tony)



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 14 - Imagem do recorte 004 (Fala 13 - Tony interage com o pai)



Fonte: Registro feito pela autora

Quadro 9 - Transcrição da cena: recorte 004

Pai	Tony (Koda)
Sinais manuais em glosa:	Sinais manuais em glosa:
Gestos: Pai toca em Tony, aponta para a tinta e pergunta: 12- Fala: COR ADORA VOCÊ? Tradução da autora: Qual a cor que você mais gosta?	Gestos/sinais: Tony, com uma das mãos, segurando o recipiente do Slime, com a outra, pega o recipiente de tinta na azul e, em seguida, pega o recipiente de tinta na amarela e, expõe ambos, sequencialmente, erguendo-os, mostrando ao Pai, em seguida faz, rapidamente, o sinal de “NÃO QUERO”, levanta, novamente, o recipiente da cor azul, e fala “SÓ”. Apontando para o recipiente da cor amarela, fala: SÓ ESTA, usando os pronomes em Libras. 13- Fala:ESTA. ESTA, NÃO QUERO ESTA (azul), SÓ ESTA (amarela).

Descrição: O pai aponta (este apontar é um pronome na Libras) para a cor e pergunta: 14- Fala: COR ESTA? Tradução da autora: Que cor é esta? 16- Fala:AH! AMARELA, CERTO! Descrição: o pai através da expressão facial, exclamativaproduz a interjeição “ah”. Tradução da autora: ah! amarela, correto!	Tradução da autora:Estas, não quero (a azul), só esta (a amarela). 15- Fala:AMARELA
---	---

Fonte: Registro feito pela autora

Análise do recorte 004

Nesta cena, pudemos perceber uma excelente performance na Libras desenvolvida pelo koda Tony, quando ele escolhe usar, em sua construção sintática, a demonstração de objetos e os pronomes demonstrativos em substituição do sinal.

Esta construção pode se assemelhar à produzida por um surdo adulto, a exemplo da produção realizada por sua Mãe, no recorte 02, fala 04. Podemos compreender, então, que

Tony possui proficiência na Libras a tal ponto que cria novas construções durante o uso desta língua.

Destacamos que nas falas de 11 a 13, as apontações referem-se a sinais pronominais demonstrativos, assim, o ato de apontar, corresponde a um sinal dêitico na Libras, conforme vemos nestas cenas.

Recorte 005

Esta cena contida neste recorte é bastante dinâmica, pois ocorre em diálogos simultâneos. No primeiro momento, enquanto a Mãe coloca o hidratante no recipiente de Hugo (ingrediente que compõe os materiais para fazer Slime caseiro), Tony está olhando em direção a Hugo, acompanhando atentamente o momento em que sua Mãe está incluindo o ingrediente no recipiente do seu irmão.

No mesmo instante, o pai, que está entre Tony e Hugo, toca em Tony, aponta para o hidratante (que sua mãe está inserindo no recipiente de Hugo) e pergunta: O QUE É ISTO? Tony (o koda), neste momento, está com a cabeça minimamente direcionada para o lado que o Pai estava, pois, conforme explicamos, ele está sentado entre ele e Hugo seu irmão. Tony está com a visão periférica acionada e, com seus olhos minimamente baixos, responde ao Pai, fazendo o sinal de espremer algo, se referindo ao hidratante (mesmo sinal que configura o termo laranja, só que localizado no espaço neutro).

O Pai balança a cabeça em sinal de afirmação e esfrega as mãos como se estivesse passando o hidratante nas mãos e volta sua atenção para o koda, Hugo.

Tony, simultaneamente, no mesmo instante em que faz o sinal acima descrito, abre um pouco mais os olhos, e, como sua cabeça já estava mais direcionada para o ponto de localização em que a Mãe se encontrava, com os olhos, pede à sua mãe o suposto sinal de hidratante feito por ele. No momento da resposta dada ao Pai com esta mudança, na expressão do olhar, está pedindo o hidratante, fazendo o sinal citado anteriormente, ao mesmo tempo em que pede à Mãe para que coloque o hidratante no seu recipiente. Ela adiciona o ingrediente e, através do classificador (hidratante) em Libras, que é algo borrifado no antebraço e esfregado com uma das mãos, Tony olha e movimenta a cabeça em sinal de afirmação.

Em suma, podemos dizer que Tony interagiu com dois interlocutores simultaneamente de forma instantânea em um curto espaço de tempo e com apenas uma mudança em um dos parâmetros fonológicos. Pois, por meio das expressões não manuais,

através do olhar, ele mudou o tipo de sentença na Libras, obtendo a satisfação com relação a resposta dada ao Pai, e, teve o seu desejo atendido pela Mãe.

Esta é uma das cenas mais complexas de nosso banco de dados, por causa da produção da fala de Tony, na interação com os dois interlocutores, em que construiu dois tipos de sentenças usando um único sinal para ambas. Assim, em uma sentença, ele responde ao pai afirmando ao passo que ao interagir com sua mãe, Tony (o koda), constrói uma frase imperativa afirmativa, por meio de uma mudança prosódica feita, sutilmente, realizada através do olhar.

Para validar esta análise, foi solicitada a ajuda de um professor adulto surdo nativo nesta língua e, dos pais do koda, que não somente confirmou a análise, mas, também, de forma muito natural, recebeu esta percepção como algo comum, o que, para a pesquisadora, traduz o quanto precisamos entender mais sobre o bilinguismo bimodal dos kotas. Vamos então, ver como esta complexa relação de comunicação foi desenvolvida.

Figura 15 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 005 - Tony interage com o pai e a mãe simultaneamente

The screenshot shows the ELAN 5.8 software interface. The main window displays a video of a family interaction. The interface includes a timeline at the bottom with various annotations for speech and gestures. A comment box on the right contains a note about the analysis.

Annotations from the timeline:

Time	Speaker	Annotation
00:03:54.420	Fala do Pai-Lib	O QUE ISTO?
00:03:57.000	Tradução pai	o que é isto?
00:03:58.000	ESTE HIDRATANTE	ESTE HIDRATANTE
00:03:59.000	isto é um hidratante	isto é um hidratante
00:04:00.000	HIDRANTE muda o olhar.	HIDRANTE muda o olhar.
00:04:01.000	com cabeça virada para mãe olha para o produto e muda levemente o olhar	com cabeça virada para mãe olha para o produto e muda levemente o olhar
00:04:02.000	HIDRATANTE ensina um novo sinal de hidratante para o Tony e em seguida insere o ítem	HIDRATANTE ensina um novo sinal de hidratante para o Tony e em seguida insere o ítem
00:04:03.000	SIM. (Tanto aprendeu o sinal como quer que insira o mesmo	SIM. (Tanto aprendeu o sinal como quer que insira o mesmo

Comment box text:

Para validar esta análise solicitei a ajuda de um professor adulto surdo nativo nesta língua e da própria mãe do koda, que não somente confirmou a análise, mas também de forma muito natural recebeu esta percepção, o que para mim traduz o quanto precisamos entender mais sobre o bilinguismo bimodal.

Fonte: Registro feito pela autora

Figura 16 - Imagens do recorte 005 (Fala 17 - pai interage com Tony/ Fala 18 – Tony interage com o pai)



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 17 - Imagens do recorte 005 (Fala 19 - Tony interage com o pai/ Fala 20 – Tony interage com o pai)



Fonte: Registro feito pela autora

Quadro 10 - Transcrição da cena: recorte 005

Pai	Tony (o koda)	Mãe
Sinais manuais em glosa:	Sinais manuais em glosa:	Sinais manuais em glosa:
17- Fala:O QUE ISTO? Tradução da autora: o que é isto?	18- Fala:ESTE HIDRATANTE (Expressão facial neutra) Descrição: Tony usa a visão periférica para ver o que o pai lhe pergunta sem tirar a atenção da mãe. Tradução da autora: Isto é um hidratante. 19- Fala:HIDRANTE Descrição:Tony que já estava na frente da mãe com a sua cabeça virada para a mesma, olha para o produto e muda levemente o olhar em direção a sua mãe. 21-Fala: SIM (Com os olhos mais abertos movimenta a cabeça que sim e o seu olhar marca o produto neste momento.)	20-Fala: HIDRATANTE Descrição: Neste momento a Mãe, Faz um outro sinal para o hidratante, e assim ensina um novo sinal para o koda.

Fonte: Registro feito pela autora

Análise do recorte 005

Diante da complexidade desta cena, para uma análise precisa, conforme mencionamos anteriormente, foi necessário validar as cenas tanto com um professor surdo nativo na Libras, quanto com os pais, que confirmaram as análises expostas a seguir.

Neste recorte pudemos perceber uma interação plena e proficiente por parte do koda Tony ao se comunicar com seus pais, construindo e criando sentenças pouco vistas e, até o momento, não identificadas em algumas pesquisas que norteiam este objeto.

Desse modo, percebemos que nas falas 18 e 19, Tony interage quase que simultaneamente com duas pessoas ou, de forma minimamente consecutiva, ao tempo que o koda Tony, na fala 19, produz a resposta dada a seu pai. A criança instantaneamente abre mais os olhos e com a cabeça mais voltada em direção à sua Mãe, interage com ela, fazendo um pedido.

Na sequência, a mãe, ao ver Tony sinalizar o sinal de hidratante através de uma gesticulação diferente do sinal convencional, a mesma compreende a sinalização como uma solicitação do objeto (hidratante) e ao tempo que ensina uma nova forma de sinalizar o nome do objeto (fala 20) e, em seguida, atende a seu pedido.

Sequenciando esta cena, Tony olha atentamente para o sinal produzido pela mãe e, confirmando com o movimento da cabeça (possivelmente que havia compreendido o novo sinal) ao mesmo tempo, ele expressa uma afirmação por sua cabeça confirma que quer o ingrediente citado. Este entendimento foi possível, ao percebermos a postura da mãe, que adiciona o ingrediente, logo após o movimento realizado pelo koda.

Assim, em uma mesma fala realizada pelo koda através do léxico (hidratante), houve duas possibilidades de sentenças, uma em resposta à pergunta do pai, ou seja, “isto é um hidratante!” – Interpretação da autora – e outra sentença de pedido com tom imperativo, afirmação que pode ser entendido como “sim, entendi, *eu quero o hidratante*” - interpretação da autora.

Acreditamos que nesta construção, ocorreu um fato possível de construção de duas sentenças distintas realizadas por um único sinal associado a mudança prosódica realizada pelas expressões não manuais. Embora esta dinâmica não seja observada comumente em produções de koda bilingues bimodais durante as produções de uso nas línguas de sinais, ela é totalmente possível e gramatical, uma vez que pela mudança realizada pela expressão

não manual, através do olhar que tanto corroborou para esta troca de sentença, quanto para marcar o objeto.

Além da validação destes dados, obtida principalmente pela análise do vídeo feita também pelos pais dos koda, podemos confirmar este fato através da análise e sequência da cena, onde observamos as posturas dos pais: - o pai reforça a resposta com sinal de afirmação através do movimento da cabeça, já a mãe,corrobora com as afirmações uma vez que ‘corrige’ ao tempo em que ensinando um novo sinal para a criança, pergunta se ele deseja este ingrediente. Ao obter a resposta afirmativa de seu filho, a mãe atende ao seu pedido.

A construção destas falas não é possível em casos onde os falantes são bilíngües monomodais, com duas línguas orais, não sendo possível uma produção semelhante a esta em que foi realizada uma sobreposição, *code-blending*, tão pouco comeste tipo de simultaneidade, sem que haja um intervalo de tempo maior que neste tipo de bilinguismo, junto a uma mudança prosódica e, conseqüentemente, a repetição da frase seria imprescindível para uma boa compreensão semântico- pragmática.

Sabemos que as expressões não manuais, correspondem a vários tipos de movimentos que os olhos, a boca e o corpo, podendo formar os mais diversos contornos para, conjuntamente, com outros elementos constituintes dos sinais na Libras, compõem sinais ou frases e, assim, as ENM desenvolvem também um papel prosódico.

Através deste parâmetro fonológico, foi possível ao koda interagir com os dois interlocutores em um mínimo espaço de tempo, por meio de mudanças prosódicas efetuadas com a marca através do olhar e, sobretudo, devido à alta habilidade que este koda possui na Libras, ao ponto de usar as ENM para promover e realizar a mudança prosódica das sentenças

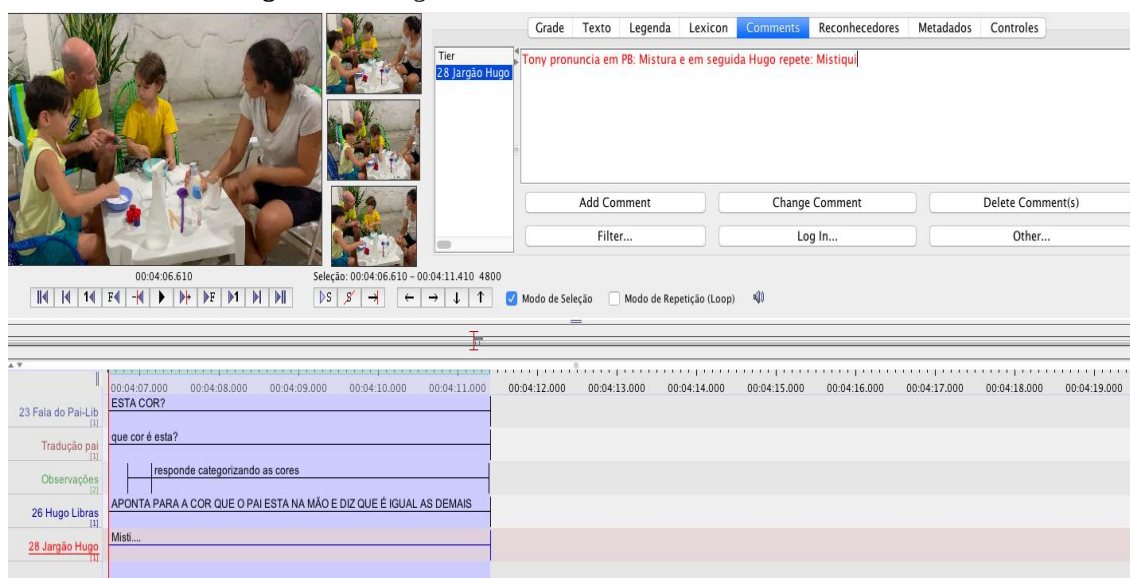
Acreditamos que estes fatos demonstram que o koda possui um excelente domínio desta língua, conhecendo suas regras e possibilidades de construções usando livremente sua criatividade, assim como um falante surdo nativo.

Recorte 006

Neste recorte, veremos a produção de uma categorização em Libras, e a proficiência de Hugo durante a interação com o seu Pai. Na sequência temos as anotações feitas no

ELAN, suas respectivas imagens, um quadro com as falas e as descrições contidas neste recorte e, em seguida, teremos as análises do recorte descrito desta cena:

Figura 18 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 006



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 19 - Imagens referentes ao recorte 006 (Fala 21 - Pai interage com Hugo/ Fala 22 - Pai interage com Hugo)



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 20 - Imagens referentes ao recorte 006(Fala 23 -



Fonte: Registro feito pela autora

Quadro 11- Transcrição da cena: recorte 006

Pai	Hugo (koda)	Tony (koda)
Sinais manuais em glosa:	Sinais manuais em glosa:	Sinais manuais em glosa:
Descrição da fala (20) e Gestos: o pai, em uma de suas mãos, pega uma tinta, e com a outra, toca em Hugo e faz a seguinte pergunta: 20- Fala: ESTA COR?	Descrição da fala (21): Hugo olha a cor e aponta (pronome na Libras) para uma que está próxima e, em seguida, aponta (pronome na Libras) na direção a outras quatro tintas juntas.	

Tradução da autora: que cor é esta?	21-Fala: APONTANTANDO PARA A COR QUE O PAI ESTÁ NA MÃO E DIZ QUE É IGUAL ÀS DEMAIS QUE ESTÃO JUNTAS NA MESA. Tradução da autora: Esta é igual a estas (tradução possível: Isto é uma tinta, igual a estas) Descrição da Fala(23): Hugo continua mexendo o Slime e responde com uma das mãos, compondo o sinal da cor verde no antebraço, próximo ao ponto de articulação convencional, por está com uma de suas mãos ocupadas. 23-Fala: VERDE Tradução da autora: verde 24-Fala: Mistiqui	
Descrição da fala (22): O pai pergunta novamente: 22-Fala: ESTA COR? Tradução da autora: que cor é esta?		Descrição da fala (25): Tony que estava atento para a conversa que seu pai e seu irmão estavam tendo, após a finalização da conversa fala em português: 25-Fala: mistura

Fonte: Registro feito pela autora

Análise do recorte 006

Este recorte vem corroborar com nossas afirmações no que diz respeito à forma natural com que a Libras é adquirida em ambiente linguístico familiar, sem julgamentos, os sistematização do ensino, e ainda mais, como crianças ouvintes filhas de pais surdos podem ser bilingues bimodais fluentes e/ou balanceado, tanto na Libras quanto na língua oral.

Dessa forma, vimos que o koda mais novo, Hugo, conforme construção na fala 23, cujo sinal produzido por ele, apesar de não estar configurado conforme norma padrão da Libras, é compreensível, em momentos de uso da língua.

Em algumas situações, produções semelhantes a esta, feita por esta criança, é realizada por pessoas surdas e/ou usuárias proficientes na Libras, quando uma das mãos estão ocupadas e assim produzem os sinais em pontos aproximados da locação convencional. Contudo, esta produção e compreensão só são possíveis quando o usuário desta língua é plenamente proficiente, tanto no uso, quanto na percepção desta língua.

Para exemplificar esta afirmação, vemos claramente quando o koda Hugo, tendo uma de suas mãos ocupadas, produz o sinal da cor verde em um local aproximado, o que foi compreensível e aceito por seu pai, que também estava com uma das mãos ocupadas, e repete o sinal da cor verde na zona lateral, próxima ao punho, ou seja, em uma locação próxima ao sinal convencional da cor verde.

Outro destaque está na fala 21, que se refere à resposta de Hugo para o pai, onde Hugo, correlacionou as cores através do *dêixis* pronominal, categorizando-as. Poderíamos inferir que o mesmo está dizendo: -esta (cor) é igual estas outras. Ou seja, são tintas assim como o recipiente com tinta na cor verde que seu pai tem na mão. Mais adiante, na fala (23), ele faz o sinal da cor verde, respondendo ao pai de forma mais específica.

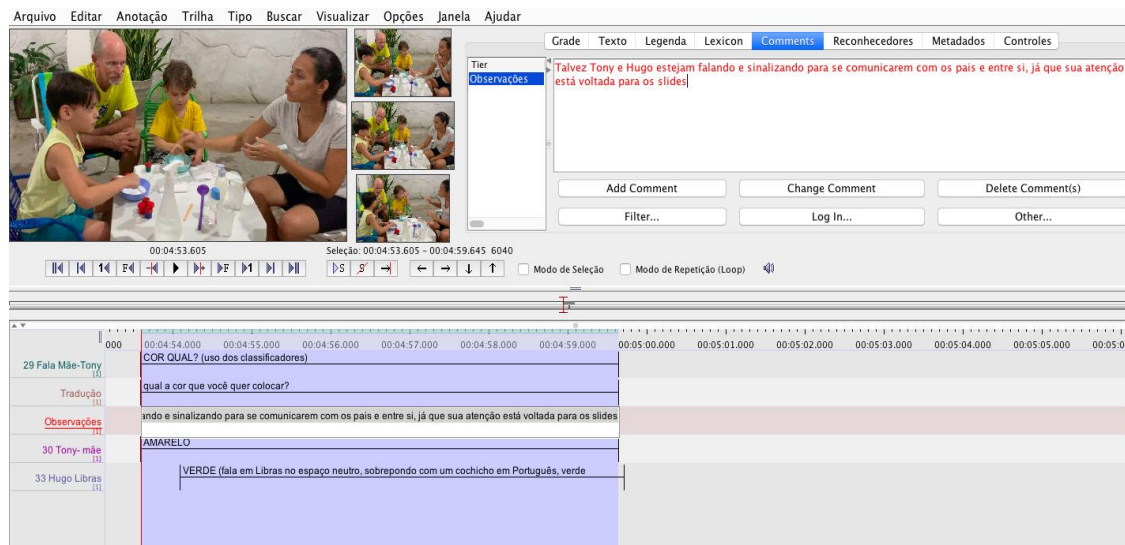
Esta correlação realizada por Hugo na fala (21) é uma categorização. Na Libras, assim como no PB, alguns substantivos são categorizados em hipônimos e hiperônimos. Hugo, ao apontar para as demais tintas, talvez quisesse dizer que o objeto que o pai tinha na mão é uma tinta igual às outras que estavam agrupadas, até mesmo por que como vimos, ele sabia o sinal padrão da cor, pois na fala (23), ele produz o sinal da forma convencional.

Na sequência da cena, percebemos que Hugo não completou a palavra em PB, jargonizando-a, o que não fora corrigida de forma repreensiva por Tony que repetia a palavra e, mesmo Hugo jargonizando, outra vez, seu irmão mais velho não o repreendeu, o que nos faz entender que tanto a Libras, quanto a língua portuguesa são apreendidas naturalmente neste ambiente linguístico, porém devido à fluência do koda mais velho nas duas línguas Tony, passa a contribuir com a aquisição por parte do seu irmão tanto da língua sinalizada quanto da língua oral.

Recorte 007

Veremos neste recorte as imagens que contribuíram para análise destes dados a seguir, bem como o quadro com as interações feitas entre a mãe e os kódis com falas em Libras e sobreposições convergentes nas duas línguas produzidas por estas crianças:

Figura 21 - Imagem da análise do Elan referente ao recorte 007



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 22 - Imagens referente ao recorte 007 (Fala 26 - mãe interage com Tony)



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 23- Imagens referentes ao recorte 007 (Fala 27 - Tony interage com a mãe/ Fala 30 - Hugo interage com a mãe)



Fonte: Registro feito pela autora

Quadro 12- Transcrição da cena: recorte 007

Mãe	Tony	Hugo
Sinais manuais em glosa	Sinais manuais em glosa	Em PB
Descrição e gestos fala (26): mãe de posse de uma palheta, tocando no braço de Tony. Em seguida, faz o classificador de pegar a tinta e colocar no recipiente, o qual Tony está fazendo o Slime, aponta e pergunta: 26- Fala: COR QUAL Tradução da autora: qual a cor que você quer colocar aí? 28- Fala: ESCURO OU CLARO? Tradução da autora: você	27- AMARELO - amarelo - O koda usa falas sobrepostas convergentes em Libras e em PB 29-Fala:CLARO -Novamente Tony usa falas sobrepostas convergentesEm Librase em PB	Descrição do gesto e da Fala 30:VERDE (fala em LIBRAS no espaço neutro, sobrepondo sua fala em Libras e emPB) E interagem com sua mãe respondendo que deseja que fique escuro, intensificando o sinal através do gesto produzido por seu corpo ao incliná-lo para frente levemente para a frente somado as expressões faciais. 30: Fala:ESCURO

quer que fique mais escuro ou claro (se referia a intensidade da tonalidade da cor)		
---	--	--

Fonte: Registro feito pela autora

Análise do recorte 007

Durante este recorte, percebemos sobreposições durante as falas de Tony e de Hugo, ou seja, ele fala em Libras e em PB de forma congruente (*code- blending*), conforme citado nas falas (27, 29 e 30). Como vimos, este fenômeno é algo possível e peculiar aos bilíngues bimodais, devido ao fato dos articuladores linguísticos da Libras e do PB, serem distintos.

Chama-nos atenção, à medida que nos deixa inquietação a respeito se há ou não intencionalidade nas produções falas 27 e 29 produzidas por Tony de maneira sobreposta, visto que, nas falas 24 e 25 quando ele fala e seu irmão jargoniza na sequência da cena ele repete a palavra em Português da maneira formal de pronunciar. Daí como vimos que a aquisição da Libras e do Português Brasileiro no ambiente familiar é tida de forma natural e colaborativa, sem julgamentos do certo e do errado, possivelmente Tony tenha produzido esta sobreposição com a intencionalidade da aquisição da Língua portuguesa por seu irmão mais novo.

Outro que corrobora com esta suspeita de intencionalidade por parte de Tony para a produção destas falas sobrepostas, é quando a professora durante a coleta de dados na

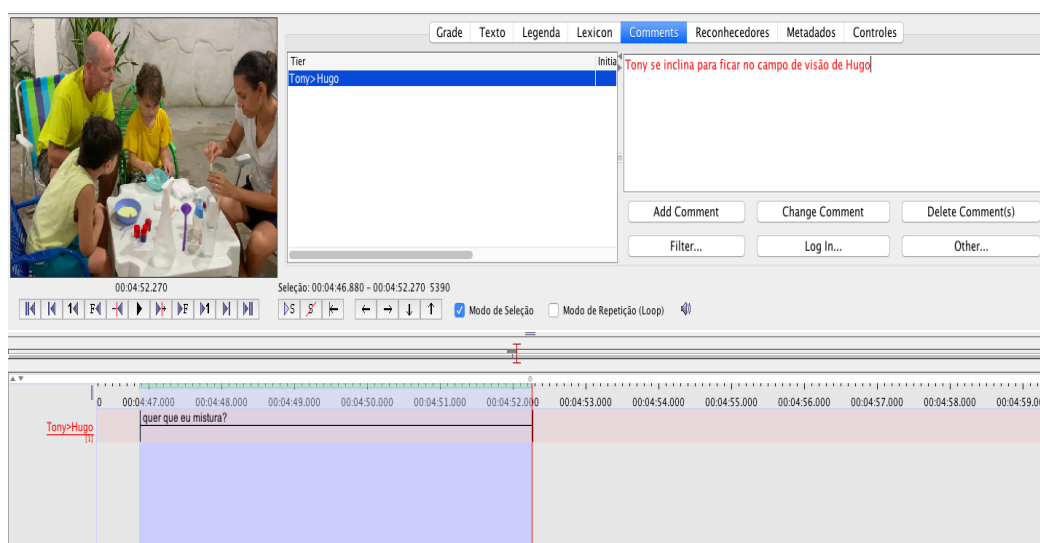
entrevista, diz que Hugo se comparado a Tony, chegou na escola com um nível de fluência no Português Brasileiro bem mais avançado do que Tony quando adentrou nestes ambientes com a mesma idade.

Vimos percebendo a possibilidade dessas sobreposições, serem intencionais, uma vez que os mesmos interagem entre si em PB e, com os pais em Libras e, falar ao mesmo tempo em que sinalizam, possibilita a comunicação entre os kudas, caso estes não estejam com sua atenção visual voltada para os mesmos, no momento da produção dos sinais eles podem ouvir. Já com relação as sobreposições realizadas por Tony, em alguns casos possibilita ao seu irmão a aquisição da língua oral.

Recorte 008

Neste recorte dentre outros pontos podemos observar o quanto a cultura surda e a ouvinte esta acomodada por estas crianças em seus modos de se expressar. Vemos o quanto estas crianças colaboram e interagem entre si durante a convivência familiar ao ponto de se compreenderem e colaborarem entre si, para a aquisição e aprendizagem das línguas, sem que haja julgamentos ou imposições do certo e do errado, mas de forma respeitosa, colaborativa e com plena liberdade linguística conforme veremos nas imagens, quadros e posteriormente análises dos dados a seguir:

Figura 24- Imagem da análise do Elan referente ao recorte 008



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 25 - Imagem referente ao recorte 008 (Fala 38 - Tony interage com Hugo em PB)



Fonte: Registro feito pela autor

Quadro 12- Transcrição da cena: recorte 008

Hugo (koda)	Mãe	Tony(koda)
Sinais manuais em glosa:	Sinais manuais e não manuais em glosa:	Sinais manuais e não manuais em glosa:
Descrição dos gestos, fala 31:Hugo com a cabeça um pouco baixa devido à atenção voltada ao seu Slime, toca em sua mãe e, com uma das mãos, 31- Fala: CLARO Tradução da autora: Está claro 33 Fala-SIM (sinal não manual com a cabeça)	Fala 32: QUER MAIS? Tradução da autora: quer mais? 35 Fala em PB- Querquer escuro. 37 em PB- é escuro	Descrição dos gestos, fala 34: Tony curva o corpo para ficar no campo visual de Hugo que está com sua atenção voltada para seu Slime e, assim, pergunta em PB 34-Fala em PB:Quer que eu mistura? 36 Fala em PB:então mistura! 37Fala: mistura, mistura

		muito.
--	--	--------

Fonte: Registro feito pela autora

Análise do recorte 008

Percebemos, ao analisar este recorte, que o gesto de inclinar do corpo de Tony, revela aspecto da cultura surda, pois o olhar é tão importante quanto estar no campo visual, para o estabelecimento da comunicação na cultura surda.

Outro fator percebido durante a fala de Tony é a sua entonação intensificada: pelo “muito” conforme a fala 37, são aspectos da cultura ouvinte, já a repetição da palavra “mistura” é um traço de intensificadores na Libras, pois o muito é representado pela repetição dos sinais.

Por outro lado, o fato de Hugo falar enquanto faz outra atividade, sem necessariamente estar olhando para o interlocutor, é um fator possível e, algumas vezes, comum na cultura ouvinte.

Estes fatos atrelados a outros comportamentos linguísticos e culturais apresentados pelos kotas como, o toque, a visão periférica aguçada e, o estabelecimento de comunicação espacial através do olhar, são traços culturais adquiridos pela doação de seus Pais aos mesmos, sendo estes um marco da cultura surda, em paralelo com algumas falas que denotam traços da comunidade ouvinte, como por exemplo, demonstram que estes kotas, além de bilíngues bimodais, são, também, biculturais, não apenas por terem duas línguas, mas, também, pelas manifestações comportamentais pertencentes às duas culturas, a saber, a cultura surda e a cultura dos ouvintes dos falantes do PB.

Percebemos, ainda, neste recorte, que Tony e Hugo se comunicam entre si em PB e, com seus pais em Libras, assim, eles escolhem a língua de acordo com o seu interlocutor. Nos fragmentos de 34, 35 a 37, vemos um exemplo que pode ser aplicado como possíveis falas kotas, pois apesar das respostas serem, aparentemente, distintas, eles se compreendiam assim a repetição da palavra pode se configurar uma atividade naturalmente colaborativa no processo de aquisição das línguas promovido pelo ambiente familiar. Isto é visto na fala 37, quando Tony aconselha Hugo: “então mistura!”, este misturar tem o sentido de *mexer a solução para que fique escura* como Hugo deseja e, após ele repetir “é escuro”, *no sentido que quero que fique escuro* Tony enfatiza: mistura, mistura muito.

4.2.2 Análises das cenas em ambiente linguístico familiar contidas na coleta 002

A nossa segunda coleta de dados, em ambiente linguístico familiar, refere-se a um momento de brincadeiras entre os irmãos koda e, outro familiar que, também, é ouvinte e tem seus pais surdos.

Como veremos a seguir, a língua falada por mais tempo entre os mesmos é o PB e acreditamos que, pelo fato do koda visitante não dominar bem o PB, em alguns momentos, eles fazem algumas produções multimodais baseadas em gestos.

Chamou-nos atenção que, em determinado momento, ainda no início do vídeo Tony faz o seguinte comentário:

“Ele fala diferente, é japonês, inglês...”

Percebemos esta curiosidade de compreensão da fala de seu par, embora o mesmo não a compreenda, percebe a diferença linguística, isto justifica sua escolha por uma comunicação baseada em estratégias multimodais durante as interações com seu parente.

Destacamos a sensibilidade da criança para com seu semelhante. Para incluir seu familiar e se fazer entender por este, os irmãos utilizam naturalmente várias formas de comunicação.

Esta observação feita pelas crianças e suas mudanças de atitudes comportamentais e linguísticas poderiam ser adotadas pelas escolas e sanadas neste espaço.

Sabemos do desafio educacional envolto pelos professores, mas como a diversidade é uma realidade, faz-se necessário pensar em um ensino plural, não apenas para as pessoas com algum tipo de deficiência, mas, também, para o ensino da língua materna para as pessoas bilíngues.

Assim, caso os centros educacionais, apoiados sob o conceito de ensinar para a diversidade e, de posse de conhecimentos diversos, como, por exemplo, das crianças bilíngues bimodais, poderiam compreender melhor seu tipo de bilinguismo, ou seja, as línguas que compõem este par linguístico, em que uma delas é a língua minoritária. Pensando em favorecer a diversidade linguística, poderiam ofertar o ensino da mesma, independente de ter alunos surdos ou não na instituição, pois, se ainda estes sujeitos não chegaram à escola, brevemente chegarão, pois estamos diante de um número massivo de pessoas com algum tipo de surdez em nosso país.

Pensar em um ensino pautado na pluralidade pode favorecer não apenas às pessoas com deficiência, mas, também, seus familiares e a sociedade em geral. Havendo uma oferta de disciplina como a Libras para todos, acessibilidade para os pais surdos nas escolas de seus filhos, inclusive nos eventos desta escola, os kotas brasileiros, os surdos, seus familiares a veriam para além de seu seio familiar e, os alunos, também, constatariam a existência de outras formas de falar, além do PB, considerada língua de prestígio, não apenas na escola, mas em toda sociedade e amplamente difundida nos meios de comunicação.

No caso destas minorias linguísticas a exemplo das línguas indígenas, assim como os usuários nativos da Libras, como os kotas, e, os surdos, por vezes, o único contato que os mesmos têm com a Libras é em seio familiar ou na comunidade surda.

Já na escola, quando a Libras não se configura como uma disciplina, os surdos ficam isolados, onde único contato que tem com a sua língua é através do Intérprete de LIBRAS e, quando há professor desta língua, este contato ocorre, também, com este profissional.

Diante do papel social que a escola tem, sem minimizar a importância do PB, a não apresentação de outras línguas, contribui com a falsa ideia de que no país só existe uma língua, o que não é saudável, pois o não contato com outras línguas, a exemplo da Libras, que é uma das línguas da linguística pertencente ao bilinguismo dos kotas, restringem os mesmos ao isolamento linguístico, não colaborando com a difusão desta língua, privando, assim, no caso da escola, para os alunos, e, a sociedade em geral, do conhecimento ou contato com outra língua.

Contudo, se alerta que esse fato vai muito além da responsabilidade da escola, pois envolve um sistema de ensino que precisa investir em Políticas Públicas voltadas para a formação de professores capazes de atuar de forma bilíngue em suas aulas.

Portanto, a responsabilidade em atender a um aluno bilíngue, que fala, simultaneamente, o PB e a Libras, perpassa pelo compromisso social da escola para com os seus estudantes, o que poderá ser enfatizado pela instituição de Políticas Públicas que atendam à pessoa com surdez, respaldando-se na perspectiva da equidade. Os textos de Lei citados nesse trabalho em tela já anunciam direitos para estas pessoas, mas muito ainda há o que se fazer para que as ações indutoras sejam efetivadas de fato e de direito.

A seguir, analisaremos a cena contida em nossa segunda coleta de dados, falas sobrepostas divergentes.

4.2.3 Descrição da cena: gestos x Libras

No momento da brincadeira de esconde-esconde entre os irmãos kotas e um familiar que também é koda, Tony, inicia sua contagem em PB para que seus pares se escondam, porém, em determinado momento, ele olha em direção à câmera e à pesquisadora e produz uma fala sobreposta, em Libras e em PB.

Com o dedo indicador próximo ao lado frontal (mesmo ponto de articulação do sinal - ideia) caminha alguns passos e inicia sua fala conforme transcrição abaixo:

Quadro 13 - Imagem da análise do Elan interação de Tony com falas sobrepostas diferentes

The screenshot displays the Elan software interface for video analysis. At the top, there are tabs for 'Grade', 'Texto', 'Legenda', 'Lexicon', 'Comments', 'Reconhecedores', 'Metadados', and 'Controles'. The 'Comments' tab is active, showing a comment box with the text: 'Tony chama a atenção erguendo os braços para cima, esta forma é comumente usada por falantes surdos ou ouvintes, já que não podem falar verbalmente'. Below the comment box are buttons for 'Add Comment', 'Change Comment', 'Delete Comment(s)', 'Filter...', 'Log In...', and 'Other...'. The video player shows a sequence of three small preview windows. The timeline at the bottom shows a sequence of events: 'Fala em Libras' (red), 'Tradução' (green), and 'Fala em PB' (blue). The timeline also includes a selection of the video segment from 00:05:22.930 to 00:05:28.300.

Fonte: Registro feito pela autora

Figura 26 - Imagens referentes à interação de Tony contendo falas sobrepostas diferentes



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 27 - Imagem 01 - referentes à interação de Tony chamando a atenção semelhante como os usuários da LIBRAS fazem quando interagem entre si / Imagem 02 - Tony com o olhar marca o local que irá se esconder apontando em seguida



Fonte: Registro feito pela autora

Quadro 14- Transcrição da cena contida no recorte 02

Tony em PB: Sobreposição (code-blending) de divergente:	Tony em Libras(fala em glosa) Sobreposição (code-blending) de divergente:
Dezessete... dezoito...dezenove...vinte...vinte e um...vinte e dois...vinte e três...vinte e quatro...	AH... IDEIA EU... OLHA AQUI...EU AQUI (apontando para seu futuro esconderijo) Tradução possível: Tive uma ideia, eu...ei olha para mim, vou me esconder aqui.

Fonte: Registro feito pela autora

Análise do recorte da cena 02

Tony, com o objetivo de não deixar que seus pares, ambos kotas, percebam seu plano futuro de se esconder, faz uma produção oral, contando até 30 em PB, porém olha para a pesquisadora que está realizando as filmagens, chamando sua atenção, gesticulando com as mãos, que é uma forma culturalmente utilizada pelos falantes da Libras para chamar atenção, em ocasiões em que os interlocutores estão a uma certa distância.

Após perceber que a pesquisadora estava olhando em sua direção, Tony continua a contar em PB e, de forma sobreposta e utilizando a Libras, revela seu plano.

Nesta fala sobreposta de forma simultânea, Tony usa as duas línguas pertencentes ao seu bilinguismo bimodal, porém, chama a atenção o fato das produções de falas com produções incongruentes.

Este fenômeno com sobreposições (*code-blending*), com produções simultâneas e distintas, é bastante raro e não identificado pela autora em sua revisão bibliográfica tampouco em outras produções durante a pesquisa.

Este fenômeno linguístico, além de bastante raro nos estudos sobre os tipos de sobreposições possíveis aos kotas bilíngues bimodais, requer até dos mais experientes

usuários da Libras ouvintes, uma profunda proficiência e habilidade nas duas línguas. Por outro lado, percebemos que aos nativos na Libras, vários fatos como estes e os contidos nos recortes 001 são possíveis.

Os estudos linguísticos neste campo, bem como nossas constatações, destacando a pouca idade dos kotas, desmistifica a ideia de que uma criança, que aprende duas línguas, pode ter dificuldade na fluência, ou até mitos que envolvem os pais surdos com seus filhos kotas e a Libras como, por exemplo, possível receio de seus familiares de que as crianças aprendendo a Libras não aprendam o PB. Este receio, tem privado as crianças e seus pais de um convívio ricamente linguístico e natural.

4.3ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS EM AMBIENTE LINGUÍSTICO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO DOCENTE FRENTE AO BILINGUISMO DOS ALUNOS KODAS

Nesta seção, iremos voltar nossos olhares para outro ambiente linguístico dos kotas que compreende o espaço escolar, seus colegas e mais diretamente seus professores.

Desse modo, no ambiente linguístico escolar, no qual os kotas estão inseridos, a língua falada é o Português Brasileiro, não existindo, neste contexto, a visualização da Libras, nem pessoas que a falem.

Neste sentido, acreditamos que os kotas, ao adentrarem na escola, possam passar por um processo semelhante aos surdos, em que a maioria não fala a sua língua e desconhecem a sua cultura.

Assim, estes sujeitos se deparam com um grupo linguístico majoritário, que fala o PB que, como vimos discutindo, além de ser a língua de instrução, constitui-se uma disciplina em que o seu desempenho é avaliado na modalidade oral, através de leituras e, na modalidade escrita através de provas. Ou seja, esta língua é ensinada de forma sistemática.

No entanto, gostaríamos de refletir sobre o possível estado de bilinguismo balanceado apresentado pelos kotas, quando eles adentram na escola. Estes podem apresentar maior proficiência na Libras pelo fato de ser a língua de maior contato linguístico inicial em casa.

Este tipo de balanceamento não representa nenhum problema, visto que as duas línguas estão acomodadas no cérebro do indivíduo. Também, não significa dizer que não sabem ou não aprenderão o PB, em sua norma padrão, pois veremos, a seguir, relatos que

comprovam avanços no aprendizado desta língua bem como uma excelente habilidade pelos kotas com o passar do tempo, coroando seu bilinguismo bimodal.

Reconhecemos o desafio docente diante de um número considerável de alunos em sala de aula, cada um com as suas especificidades. No entanto, não podemos negar que o bilinguismo bimodal dos kotas tem passado despercebido.

Compreender uma língua a qual não se tem muito contato linguístico, requer, além de tempo, habilidades que são aperfeiçoadas e adquiridas na escola. E, caso seus professores tivessem conhecimento da Libras, bem como da cultura surda, poderiam perceber melhor as necessidades de seu aluno koda, bem como buscar mecanismos facilitadores, que contribuiriam de maneira mais eficaz no processo de ensino aprendizagem.

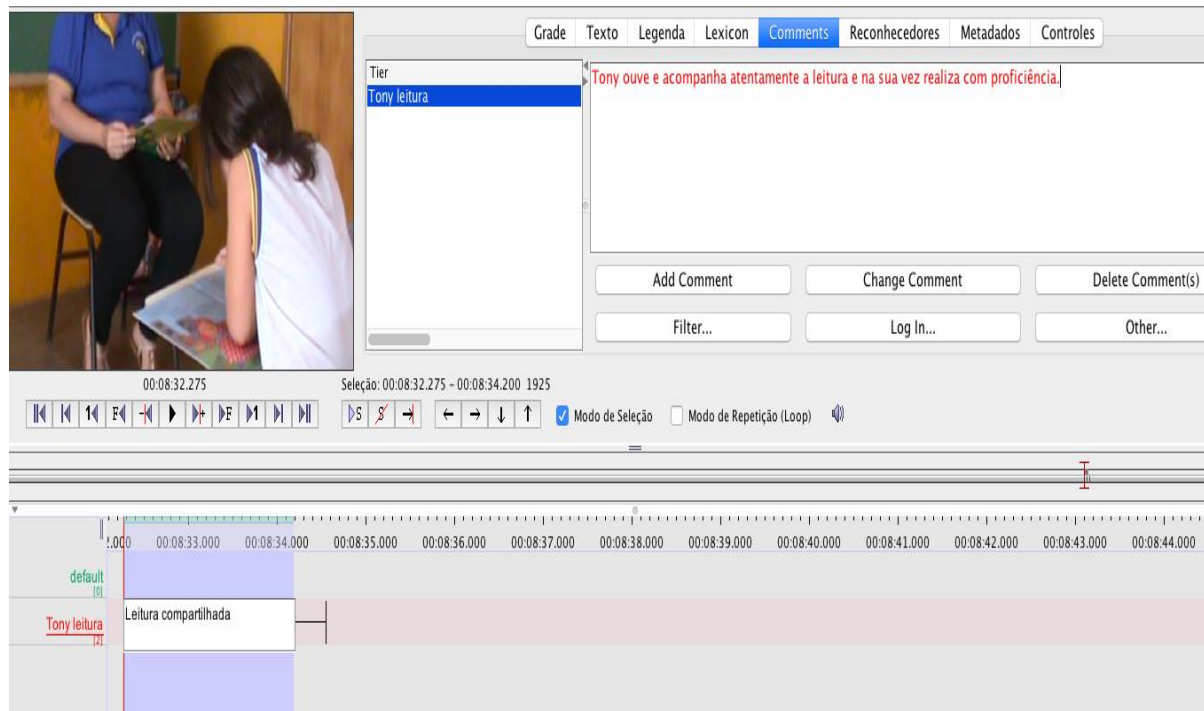
No tocante à relação família/escola, no Brasil, muitos pais surdos não têm tido acesso com plenitude à vida escolar das crianças, devido à falta de acessibilidade em Libras, pois, quando precisam ir à escola para saber do desempenho de seus filhos ou resolver algo administrativo, bem como participar de datas comemorativas alusivas ao dia das mães e dia dos pais, por exemplo, a comunicação em sua língua não tem sido garantida.

A seguir, apresentamos-lhes as análises em ambiente linguístico escolar feitas nas salas de aulas que os kotas estudam bem como as entrevistas instrumentalizadas aplicadas na escola com as respectivas professoras dos kotas, para que juntos reflitamos sobre as questões que norteiam sua vida escolar.

4.3.1 Recorte sala de aula

A seguir, analisaremos a coleta realizada na sala de Tony durante uma aula de português. Como o ambiente é monolíngue, as autoras não acharam necessário separar a descrição das análises como feitas durante as análises dos dados no ambiente linguístico familiar devido a dinâmica das cenas e do bilinguismo presente nesta seara.

Figura 28 - Imagem da análise do Elan Tony em ambiente escolar



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 29 - Imagem referente a interação de Tony em ambiente escolar realizando leitura

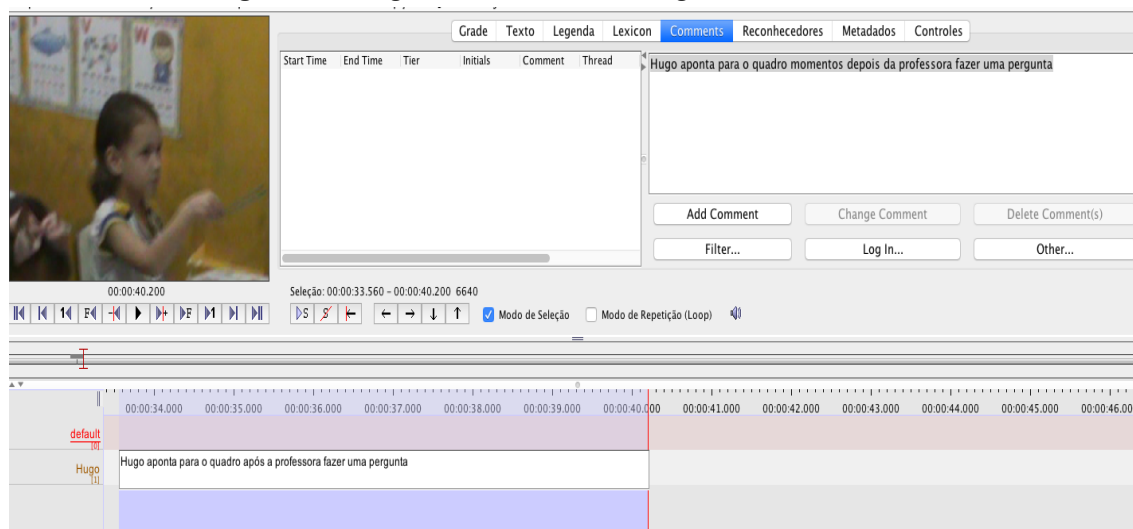


Fonte: Registro feito pela autora

Os registros acima se tratam de uma aula de português. Nesta, houve uma leitura compartilhada, a professora assumiu a posição de mediadora e foi selecionando a ordem que os leitores realizavam suas leituras.

Tony acompanha a leitura de forma silenciosa, atento e concentrado. Em sua vez, realiza a leitura com proficiência, comprovando que, também possui domínio nesta língua, assim como na Libras.

Figura 30 - Imagem da análise do Elan Hugo em ambiente escolar



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 31 - Imagem referente a interação de Hugo em ambiente escolar apontando para o quando onde esta as respostas de sua atividade



Fonte: Registro feito pela autora

Estes registros referem-se a uma aula da língua portuguesa em ambiente escolar, onde a professora estava corrigindo a atividade de separação silábica do livro no quadro e interage com as crianças, perguntando-lhe sobre as separações das sílabas.

Quando ela cita uma das sílabas, Hugo, que ouve atentamente a correção, acompanhando em seu livro, no momento em que a professora pergunta, Hugo aponta para o quadro como se quisesse interagir com a professora, respondendo à sua pergunta.

Este fato fomenta as nossas discussões e traz à tona a importância dos envolvidos na educação atentarem para as peculiaridades do bilinguismo koda e as línguas envolvidas nesse processo, pois, em alguns momentos, independente do seu grau de proficiência nas línguas envolvidas, os kotas podem desejar utilizar qualquer umas das línguas, seja por um desejo seu ou para melhor expressar seu pensamento e, assim, seus professores precisam estar atentos.

4.3.2. Análise com base nas respostas das professoras diante da pesquisa instrumentalizada: O bilinguismo dos kotas em ambiente linguístico escolar

A seguir, iremos analisaremos as respostas dadas pelas professoras dos kotas, durante a entrevista instrumentalizada, que vão de questões acerca do bilinguismo dos kotas, seus desenvolvimentos e desempenho escolar, até o estabelecimento das relações escola e família.

Inicialmente, buscamos conhecer um perfil social e profissional das professoras e, na sequência, perguntamos sobre assuntos voltados para o ensino aprendizagem dos kotas e as relações estabelecidas com a família. Diante disso, resolvemos selecionar algumas respostas referentes às perguntas contidas no questionário.

Assim, foi perguntado às professoras acerca do seu possível conhecimento sobre bilinguismo bimodal dos kotas e ambas responderam semelhantemente: “Não temos conhecimento sobre o bilinguismo dos kotas em si. Mas sabemos que seus pais são “surdos-mudos”.

A educação é um desafio para os professores que encontram um ambiente tão diverso. Porém o fato de as professoras desconhecerem aspectos que envolvem o bilinguismo bimodal dos kotas e as especificidades culturais e linguísticas traz à tona um sério problema de invisibilidade das características linguísticas dessas crianças. Todavia,

caso, não só as professoras dos kotas, mas os profissionais em educação tivessem este conhecimento, poderiam contribuir com o aprendizado sistemático do PB, principalmente, quando entram na escola, este universo novo unilíngue, em que o PB é a língua da maioria.

Raras são as escolas que exploram outro modo de falar, outra língua, e, quando a fazem, essa língua é outra língua oral, no caso o Inglês ou Espanhol, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9394/1996) em seu Art. 35, inciso 4, aponta ser obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a partir do sexto ano.

Como sabemos, o Decreto que regulamenta a lei de Libras o de número 5.626/05 trata do acesso, mas, especificamente, para as pessoas surdas, dessa maneira a especificidade no caso dos kotas, que são filhos de pais surdos e podem apresentar uma maior habilidade na Libras, esta legislação não os contempla.

A falta de uma política linguística mais efetiva para as crianças bilíngues falantes de herança, pertencentes a grupos linguísticos minoritários, assim como os kotas, tem os levado a uma privação de contato com a outra língua que compõe o seu par linguístico em ambiente escolar, que talvez tenham atentado para esta especificidade ou, de certa forma, desejam por ignorá-la, optando pelo não convívio por outras formas de falar que não seja na modalidade oral.

Sabemos que a Libras, como disciplina em escolas do ensino fundamental I e II em particulares ainda é uma realidade distante, devido à realidade da educação brasileira, que não tem investido em Políticas Públicas voltadas para a realidade das minorias linguísticas. Outrossim, além desta realidade, existem fatores econômicos e sociais que, por séculos, não reconheciam esta como língua. É dessa maneira que a Libras, assim como as línguas minoritárias dos falantes de herança, se restringem a apenas ser falada em ambiente familiar, nas associações e, em encontros com a comunidade Surda.

Uma vez que estas crianças se enquadram em um grupo linguístico de minorias, logo, a sua educação merece uma atenção devida, já que a maioria das crianças bilíngues, ao adentrar em uma escola, pode apresentar mais fluência em uma língua que em outra.

Ao visualizarmos a escola, a partir de suas funções sociais, culturais, como um agente de extrema importância no processo de conscientização, sensibilização sobre o papel do surdo na sociedade e da Libras na atualidade, pode ajudar no fortalecimento do processo de inclusão desses sujeitos, pois se a escola desde cedo pudesse apresentar, a todos, outros

falares, outros universos, como a exemplo dos kotas, que tem seus pais surdos e falam tanto o PB como a Libras, acreditamos que estivessem, contribuindo para uma educação mais diversificada, favorecendo a todos, desde a inclusão de surdos até uma tão sonhada forma de diminuição do preconceito linguístico.

Mas, para que a escola faça esse reconhecimento, como estamos apresentando, as Políticas Públicas terão que investir na capacitação dos docentes para poder lidar com uma realidade bilíngue. Vejamos, por exemplo, a educação bilíngue voltada para o sujeito surdo, em que contempla aspectos da língua e cultura, porém é intrínseca sua condição biológica, em que o aparelho auditivo destes está comprometido e, para estabelecer a comunicação, os mesmos falam a Libras. Diante desta condição, se a escola e seus atores não sabem Libras, quem precisa ser incluso ou bilíngue? Quem precisa aprender algo? Apenas o aluno surdo?

Com base nestas reflexões, acreditamos que todos nós temos algo a aprender, não apenas os surdos, pois a chave para o acesso à informação está na língua. Esta regra poderia ser aplicada nas escolas que recebem alunos kotas, pois mantém pais surdos, seja para diversificar os falares e oportunizar aos kotas e aos seus colegas a verem e aprenderem a Libras, ou seja, para que este sistema estabeleça a comunicação com os pais das crianças na Libras, proporcionando a estes uma participação na vida escolar de seus filhos.

Sabemos que os kotas por estarem em zona de fronteira entre estas línguas, podem vivenciar experiências linguísticas de tradução, porém não é viável a solicitação de interpretações para os mesmos, visto que estes não têm a maturidade linguística para uma interpretação de conteúdos de conversas entre adultos, assim se faz necessário as escolas cujo pais são surdos, desenvolverem estratégias próprias para o estabelecimento de comunicação com seus clientes.

Isto posto, a seguir veremos as análises das entrevistas das professoras dos kotas, cuja coleta ocorreu em ambiente linguístico escolar.

4.3.3 Sobre as estratégias no ensino aprendizagem

A professora de Tony, ao ser questionada sobre as estratégias que utiliza para o ensino da língua portuguesa, nos alega:

Não preciso. Eu ministro a aula de Tony e dos outros sem diferença alguma, ele pega, ele capta, sem eu precisar fazer nada de diferente em relação a ele, por ele ser filho de pais “surdo-mudos”, na sala de aula não tem diferença nenhuma dos outros alunos, ele as vezes é mais destacado do que outros. (PROFESSORA DE TONY)

Tendo em vista que Tony é o koda mais velho e está em uma série mais avançada, percebemos que pela fala da professora, ele compreende bem a língua e consegue acompanhar os conteúdos. A professora Marta destaca o desempenho do koda mais velho na língua, demonstrando surpresa, porém confirma a afirmação de Harmers e Blanc (2000), ou seja, o bilinguismo consiste no controle nativo de duas línguas.

A professora ainda acrescenta e nos revela aspectos sobre a fluência no PB apresentada por Tony, descrevendo características da sua atenção e seu excelente desempenho na modalidade escrita da língua:

[...] esta semana eu copieei no quadro para eles passarem para o caderno, e eu esqueci uma letra de uma palavra, se não me engano foi a letra N, e Tony me corrigiu, disse: Tia essa palavra está errada!

Para nós é uma surpresa muito grande, se supõe que eles teriam dificuldades no português ele se mostra totalmente o oposto, que ele se desenvolve bem, até percebe as palavras incorretas, corrige a outra língua. Como eu falei, Tony por ser filhos de pais surdos, poderia ter alguma dificuldade, ou ser um aluno diferenciado dos outros, e o diferencial aí está, em ele não ser diferente, dele está no mesmo patamar e as vezes até melhor do que o nível de alguns alunos da turma.

Segundo a docente, esta criança, em alguns casos, chega a corrigir possível relapso na escrita. Se observarmos o alto nível de proficiência em paralelo com este resultado apresentado pela professora, comprovaremos o pleno domínio nas duas línguas que compõem o bilinguismo bimodal de Tony, o que, também, comprova que o mesmo possui domínio na Libras e no PB desde seus primeiros anos de vida.

Com isto, vemos que é possível a um koda bilingue bimodal possuir domínio em duas línguas de modalidades distintas, com o mesmo grau de proficiência, de acordo com sua idade e suas experiências linguísticas e culturais.

Marta, já foi professora dos dois irmãos, assim que adentraram na escola, e resolve fazer um comparativo dos seus desenvolvimentos linguísticos no PB ao adentrarem na escola:

Marta é professora e gestora da escola e nos diz que acompanha o koda mais velho há muito tempo, pois ele está na mesma escola desde o início de seus estudos, e relembra a sua chegada na escola comparando com a chegada do seu irmão Hugo, koda mais novo:

Outra coisa, eu acompanho Tony aqui a mais tempo, desde que ele entrou. Eu vejo uma diferença de Tony com relação a Hugo, com relação a linguagem ele era bem mais trabalhoso, ele quase não falava, ele se comunicava por gestos, quando entrou aqui. Já Hugo foi deferente, quando ele iniciou, ele iniciou diferente de Tony, não sei se Tony ajudou na linguagem em relação a ele, mas acredito que Hugo iniciou melhor do que Tony, Porque Tony era filho único e só tinha aquela linguagem, já Hugo não tinha opção de ter Libras em casa e ter Tony que falava já algo, aí eu acho que Hugo teve diferença na iniciação (da vida escolar) com relação a Tony. Eu lembro mesmo que a fala dele era mínima, era mais por gestos, aí depois ele foi se desenrolando.

Para iniciarmos a análise deste fragmento, destacamos a diferença comparativa feita pela professora Marta, entre os níveis de desenvolvimento linguísticos com relação ao PB, apresentado por Tony, que é o koda mais velho, em paralelo a Hugo, o mais novo, o que corrobora com nossa hipótese que prevê a possibilidade de uma fluência do bilinguismo bimodal dos kotas, balanceada com maior fluência na Libras, quando entram na escola.

Diante desta constatação, cremos ser de suma importância que os envolvidos no processo educacional dos kotas, principalmente, nos momentos iniciais, deveriam inteirar-se de sua realidade linguística, para que, após isso, pudessem melhor contribuir com sua vida escolar, assim como no seu aperfeiçoamento linguístico no PB.

Para isso, acreditamos que a escola poderia adotar a Libras, aliada a estratégias de ensino baseadas na visualidade para minimizar possíveis incompreensões do ensino para os kotas. Este método facilitaria, também, na compreensão de suas tentativas de estabelecimentos de comunicação, favorecendo seu aprendizado de forma sistemática.

Em segundo lugar, acreditamos que se houvessem políticas públicas que proporcionassem, às escolas e aos seus docentes, conhecimento acerca desta peculiaridade linguística. Este sistema educacional poderia voltar seu olhar para a Libras e para as singularidades do bilinguismo bimodal, no qual os kotas fazem parte, e assim seus professores teriam suas incompreensões vencidas e a chegada de um koda seria uma oportunidade de mostrar a diversidade linguística na prática seus alunos, onde todos os falares são considerados.

Vamos tentar dimensionar os possíveis impactos na vida linguística desta criança que, ao adentrar em outro universo, a exposição ao mundo escolar, é imersa em uma realidade linguística inversa, a vivenciada em ambiente linguístico familiar. Na escola, a língua, que todos falam, é a língua oral e é por esta que os infantes devem ter acesso ao conhecimento, receber orientações e interagir com o professor e seus colegas. Com os kotas, esse processo acontece de forma diferente.

Reflitamos sobre o fato de que esta experiência seja semelhante à de um falante estrangeiro que, para conseguir estabelecer comunicação, utiliza estratégias multimodais para se fazer compreender.

Este fato também justifica a presença de possíveis gestos percebidos pela professora por maior parte do tempo, quando os kotas adentraram, pela primeira vez, em ambiente escolar, podendo ocorrer, ainda, a possibilidade de eles não expressarem apenas gestos, mas sim a utilização da Libras, na tentativa do estabelecimento da comunicação.

A maior incidência do que a professora denominou de “gestos”, quando os kotas adentram neste universo escolar, conforme relatado pela professora, eles se estruturam por assimilação - a princípio. Acreditamos que, na perspectiva do koda, exista a compreensão de que, assim como no seu seio familiar onde a Libras é falada de forma natural, a comunidade escolar, também, saiba essa língua e, assim, eles podem ser compreendidos, quando sinalizam. No entanto, esta possibilidade precisa ser investigada com mais profundidade no futuro.

Podemos ainda considerar que o fragmento extraído da fala desta professora, o qual imprime a percepção no desenvolvimento linguístico do PB de Hugo comparado a Tony, ao adentrarem na escola, possa ser resultado do que analisamos nas cenas em seio familiar, onde o comportamento linguístico dos irmãos kotas, Hugo e Tony baseiam-se em interações compostas por muita harmonia. Vimos Tony, assim como seus pais, contribuindo na aquisição/aprendizagem tanto do PB quanto da Libras de Hugo.

Um fato que nos chamou atenção foi os comentários da professora Marta, acerca da interação do koda mais novo, vejamos:

[...]Hugo, se comunica por palavras (orais) os seus gestos são quase imperceptíveis. Como disse... A evolução de Tony é gritante, porque eu acompanho ele desde as séries iniciais e ele era uma criança que só gesticulava, mas graças a Deus ele hoje apenas fala (oralmente) agente quase não percebe

gesticulação nenhuma, esperava-se que ele falasse e tivesse sempre junto o auxílio da gesticulação e não tem. Ele está no segundo ano.

Através deste fragmento, percebemos traços da bimodalidade linguística de Hugo, atualmente ainda mais presente em seu processo de comunicação que no de Tony, o que é plenamente compreensível devido à sua idade e a fatores de ordem do tipo do seu bilinguismo.

Por outro lado, vemos, através da fala desta professora, o desenvolvimento linguístico de Tony no PB, que, com o passar no tempo, este fato comprova a plena capacidade de aprendizagem e acomodação linguística das duas línguas no cérebro dos bilíngues bimodais, sendo aperfeiçoada com o passar dos anos.

Diante disso, sabemos da importância da relação entre a escola e os pais para o processo de desenvolvimento dos alunos. Quando se trata de pais surdos, é imprescindível que a escola estabeleça este contato através da Libras. Caso a instituição de ensino não possua pessoas que a fale, é aconselhável que esta comunicação seja intermediada através do intérprete de Libras ou de alguém fluente.

Pois, situações comuns como reuniões de pais, festividades comemorativas, *feedback* ou orientações sobre seus filhos devem ser passadas de forma clara, pois imaginemos, nós ouvintes, assistir a uma reportagem televisiva, sem a transmissão sonora. Certamente é algo desconfortável. Da mesma forma, para os pais surdos, saber informações da vida escolar da criança, sem estabelecimento da comunicação de forma correta, é no mínimo inquietante.

Como sabemos, apesar do conhecimento linguístico e domínio das línguas que as crianças possam ter, existem assuntos, para além de seu vocabulário e maturidade linguística, levando, possivelmente, a criança a uma frustração ou incômodo, ao ser exposta a uma situação qualquer dessa natureza.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA na Lei 8.069/90, no capítulo IV, prevê que os pais têm direito de saber sobre informações pedagógicas de seus filhos: “Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Assim, quando os pais forem surdos, cabe a escola desenvolver acessibilidade para viabilizar a comunicação para que eles tenham acesso a vida escolar das crianças.

Neste sentido, quando indagamos sobre a forma de comunicação com os pais, a professora Marta durante a entrevista relatou:

Ai complica, viu?! (risos) Porque como eu não sei Libras, eu tenho contato com eles por estar na direção da escola, eu tento me comunicar da maneira que eu acho que eles possam entender, eles também se comunicam com agente do mesmo jeito, em Libras, eles tentam se fazer entender. Eles apontam, exemplo, quando eles vêm pagar a mensalidade e um passeio, ele traz o papel do passeio e aponta, ele fala que esse é junto com esse (nesse momento explica através de gestos sobre o carnê da mensalidade), ai agente vai entendendo e vai se comunicando desta forma, já que a gente não tem essa noção de se comunicar em Libras. É mais fácil falar com a mãe que com o pai, porque a mãe entende leitura labial, ai fica mais fácil a comunicação. (MARTA, professora, 2019)

Quadros (2007) nos aponta que, muitas vezes, as escolas não atribuem aos pais o seu direito de serem pais, pelo fato de serem surdos, vendo-os como alienígenas.

Existem muitas situações em que, devido uma falta de conscientização, a escola não tem contribuído para o acesso a informações da vida escolar dos pais por parte de seus pais, estabelecendo a comunicação através da Libras. Devido aos pais se situarem em zona de fronteira linguística, desde muito cedo, a eles é atribuído o lugar de elo comunicacional entre os dois mundos, surdos e ouvintes, e entre as duas línguas, Libras e o PB. Assim, estas crianças têm ocupado o papel de intérpretes, tendo que interpretar assuntos para além de sua maturidade, inclusive a linguística.

A Libras é a primeira língua dos surdos, esta é a chave que possibilitará um diálogo entre escola/pais/escola. Portanto, é necessário que todas as escolas tenham na Libras o canal de comunicação para poder atender aos pais surdos dos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras é uma língua natural. O fato dos pais serem surdos e as crianças ouvintes usuárias da Libras, não é um fator impeditivo para a aquisição da linguagem, tampouco para a aquisição das do PB, inclusive no caso dos kotas desta pesquisa, esta fluência, aprendizagem e aquisição em ambas as línguas as tornam bilingues bimodais.

Durante nosso marco teórico pudemos refletir dentre outros pontos, sobre a cultura surda, identidades graus de surdez e diante de nossas análises pudemos perceber o quando estas realidades de cultura, identidade e língua dos pais podem refletir na realidade linguística dos kotas e no caso dos sujeitos desta pesquisa as experiências socioculturais e linguísticas que seus pais tiveram, puderam ser transmitidas com clareza e perfeição para seus filhos possibilitando aos mesmos a aquisição da Libras e do Português Brasileiro, e apropriadas do bilinguismo bimodal, estas crianças escolhe a língua que usar conforme os interlocutores.

Assim, conforme nossas análises, vimos que a Libras é adquirida em ambiente familiar, naturalmente, com uma forte espontaneidade e colaboração na interação linguística, seja entre os kotas e seus Pais e/ou seus Pais e os kotas. Já no ambiente linguístico escolar a mesma é aprendida através do ensino sistemático. Além disso, pode-se observar que a língua é escolhida, conforme o interlocutor.

Diante da maioria das análises e respondendo aos objetivos desta pesquisa, constatamos que os kotas possuem duas línguas maternas, com articuladores distintos, e duas culturas, o que os caracteriza como seres biculturais e bilíngues bimodais.

Analisando as exposições do domínio das duas línguas, percebemos que Tony, o koda mais velho, apresentou uma excelente fluência tanto no PB quanto na Libras.

Como sabemos o bilinguismo bimodal pode ser balanceado, sendo assim, o koda mais novo, o Hugo, em alguns momentos, apresentou mais fluência na Libras que no PB ou, ainda, em outros momentos, para tentar se expressar, a exemplo da análise em ambiente escolar, contida na imagem 39, em que Hugo se expressa pelo uso do sinal dêitico para responder a professora, talvez por não encontrar uma palavra correspondente no PB ou por livre escolha.

Percebemos ainda que, durante a interação em ambiente linguístico familiar, a todo o momento, todos os membros estavam atentos aos atos de comunicação, e que, as crianças, desde muito novas, conseguem, além de interagir e de se expressar em duas línguas, estar atentas a vários fatores no momento de interação.

Vimos que em momentos em que os kodas interagem entre si e, por escolherem uma palavra para expressar um termo ao qual se referem, mesmo que esta não esteja na norma padrão, eles se compreendem e por outro lado, o koda mais velho colabora com a aquisição do PB de Hugo, o koda mais novo, possivelmente intencionalmente repetindo as falas para que a aquisição do PB fosse possível, o que gera uma aquisição de forma natural.

Ambos os kodas, em ambiente linguístico familiar, apresentam uma excelente liberdade linguística. A língua é transmitida e falada sem julgamentos ou imposições, tanto que os kodas escolhem a língua que desejam se expressar, de acordo com os seus interlocutores, ou seja, em interação com seus pais falam em Libras e entre si em PB ou, ainda, podem escolher fazer falas sobrepostas (*code-blending*), o que retrata um ambiente linguístico extremamente colaborativo e saudável, pois as crianças falam em Libras com excelente proficiência, criando sentenças das mais diversas complexidades, bem como a compreende no mesmo nível.

Dentre outros fatos, identificamos sobreposições (*code-blending*) da língua com produções simultaneamente convergentes e divergentes, sendo a escolha da língua feita pelos kodas, de acordo com o interlocutor, ou seja, falam entre si (como são ouvintes) em português e em Libras com seus pais.

Destacamos que fora constatado e analisado a presença de produções com sobreposições (*code-blending*) divergentes, ou seja, em uma sentença produzida pelo koda mais velho, em que, no PB, ele dizia uma frase nesta língua e outra em Libras, simultaneamente.

Embora estejamos tratando de um tipo específico de bilinguismo infantil, e ainda que este fenômeno cujas sobreposições (*code-blending*) possuam frases distintas não seja comum, devido à complexidade deste tipo de construção requer.

No entanto, esta performance é totalmente possível no bilinguismo bimodal peculiar aos kodas, devido à diferença de articuladores do par linguístico envolto deste bilinguismo, pois, na medida em que esta construção exige uma alta proficiência na Libras

e no PB, por parte do sinalizante, quando testemunhamos esta existência, fica comprovado que as duas línguas estão plenamente acomodadas no sistema linguístico dos kotas.

Assim, pudemos constatar produções em Libras e em PB, em que o PB foi utilizado como forma de comunicação entre os kotas, com a presença de algumas gestualidades, constituindo um recurso multimodal para facilitar a comunicação com o koda visitante mais novo. Porém percebemos que talvez essa incidência tenha ocorrido com o objetivo dos kotas se fazerem entender pelo koda visitante, no entanto, estas produções precisam ser analisadas com mais profundidades, em pesquisas posteriores.

Devido às diferenças entre os articuladores da Libras e do PB característicos do bilinguismo bimodal kotas, em que uma das línguas tem sua natureza visual, perceber e distinguir os gestos dos sinais é um desafio, por se imbricarem com a fala, todavia, percebemos que estes gestos sejam mais presentes e fáceis de distinguir quando o ato de comunicação se dá em PB.

Observamos que alguns traços da cultura surda como o tocar no sujeito para chamar a atenção do interlocutor e iniciar a comunicação em Libras pode compor o estudo da gestualidade. No entanto, quando nos referimos a estes gestos emblemáticos, queremos dizer que estes são entendidos como movimentos sem significação gramatical na Libras e, para nos aproximarmos mais do universo da cultura surda, resolvemos denominá-los de gesticulação cultural.

Ao contrário antigo senso comum, na área da Libras onde se referiam a esta língua de forma pejorativa, a denominando de gesto, no campo dos estudos dos gestos nas línguas de sinais, o mesmo é compreendido como linguístico, por compor a matriz gesto-sinal, podendo ser sinal ou apenas gestos, como por exemplo as gestualidades culturais citadas anteriormente.

Com isto, esclarecemos que não estamos tratando a Libras como gestos até mesmo pelo fato de esta língua possuir estrutura gramatical com significações as quais compõem a matriz, gesto-sinal. Contudo destacamos que podemos identificar também a presença dos gestos na Libras, quando estes não compõem significação linguística, pertencendo assim aos estudos da gestualidade. Para tanto, é preciso uma análise atenta e contextualizada

Entre si, ficou evidente que eles preferem falar o PB, o que por um lado corrobora que eles escolhem a língua conforme o interlocutor e não anula o uso da Libras, nem a

colaboração no processo de aperfeiçoamento da aprendizagem desta língua, tampouco do PB. Ao contrário disso, percebemos, em alguns momentos, Tony ou seus pais, auxiliando o Hugo na busca pela fluência nas línguas, seja ela a Libras ou o PB, sendo a primeira auxiliada por mais vezes por seus pais, com ambos os irmãos e o PB, obviamente, por Tony.

Já em ambiente linguístico escolar, esta liberdade linguística é ocultada, pelo fato de a escola ser um ambiente monolíngue que nem sempre considera a multimodalidade.

Diante das falas colhidas durante as entrevistas, em ambiente escolar, podemos dizer que não há, neste primeiro momento, situações em que os kotas possam apresentar maior fluência na Libras, uma comunicação eficaz devido ao desconhecimento das características linguísticas e culturais dos kotas.

Os dêiticos, identificados no ato de apontar durante as análises, possuem significação na Libras podendo se relacionar a um pronome, desde o pessoal até o demonstrativo.

No ambiente escolar, talvez pelo fato de a professora não conhecer a singularidade do bilinguismo bimodal dos kotas, o gesto de “apontar” de Hugo para o quadro não foi compreendido como uma resposta, diante da dinâmica de sala de aula, uma vez que entram na escola muito novos e, anteriormente, como vimos no caso os kotas estudados, o maior tempo de contato linguístico foi com a Libras. Não há impasse nisto, mas o problema se dá pelo fato de estarmos em uma sociedade que se comporta de forma monolíngue, como se o PB fosse a única língua falada, pois esta é usada por mais tempo no ambiente escolar, além de ser a língua de instrução neste ambiente, carecendo de políticas linguísticas efetivas que contemplem os falantes de línguas minoritárias.

A situação vivenciada pelos kotas, em ambiente linguístico escolar, se assemelha a das crianças surdas, porém, a estas últimas, é garantido o direito linguístico de terem contato com a Libras, por meio do intérprete ou professor.

No entanto, os kotas, devido ao fato dos mesmos serem ouvintes, esta situação linguística e cultural, por vezes passa despercebida. O que os conduz a um possível isolamento ou privação linguística, pois os mesmos, neste novo universo, só têm contato com o PB, levando-os ao silêncio e/ou a incompreensão de sua fala em ocasiões em que, ou

por não ter conhecimento do léxico do PB necessite recorrer a Libras como forma de melhor expressar seu pensamento.

E diante desta realidade sugerimos uma política linguística para os kotas a fim de que os mesmos tenham o direito de liberdade linguística que no ambiente familiar, principalmente durante as séries iniciais onde ter o contato com a Libras como disciplina os retirará da restrição linguística presente neste ambiente, pois caso o koda for monolíngue com fluência apenas na Libras este tenha o direito a ter a transmissão de conteúdos inicialmente nessa língua para que ela seja a chave que o possibilitará a aprender a língua alvo, no caso, o Português Brasileiro.

Neste sentido, esta política linguística deve contemplar a formação de professores, para que os mesmos tenham conhecimento das singularidades linguísticas dos kotas bilíngues e monolíngues e de posse desses conhecimentos os mesmos possam contribuir de forma mais eficaz com o aprendizado da língua português no ambiente escolar, bem como, através do conhecimento e domínio da Libras estes professores possam se comunicar com os pais dos seus alunos em Libras e/ou contratar interpretes para que os mesmos possam participar das festividades das escolas de seus filhos com acesso na sua língua, e a Libras e, assim, a escola e a família caminharão juntas, seja na educação das crianças e/ou no respeito e difusão das diversidades linguísticas, sem o intermédio dos kotas.

Pois, acreditamos que dessa forma, com o passar do tempo, esta barreira de comunicação é vencida, pois assim como eles adquirem a Libras, possivelmente, suas habilidades no PB serão aperfeiçoadas.

Acreditamos ainda que um caminho viável a ser trilhado se construiria por meio de uma formação para os professores, a fim de esclarecer as especificidades linguísticas dos kotas, contribuiria para o processo de escolarização destes kotas e, ainda, favorecerá o processo de ensino aprendizagem do PB pautado na visualidade.

Um exemplo desta prática é um modelo adotado pelas escolas de tempo integral do município de João Pessoa, PB, pois, nessas, a Libras constitui-se em uma disciplina, na rede no ensino fundamental I e II, independentemente de haver pessoas surdas ou não.

Esta prática, além de proporcionar um ambiente linguístico diversificado, contribui para a formação humana, formando cidadãos que conhecem outro tipo de língua falado no país, respeitando as línguas minoritárias.

Os fatos corroboram para entendermos que a aquisição/aprendizagem é transmitida, adquirida e apreendida de forma natural em ambiente linguístico familiar e ensinada de maneira sistemática em ambiente linguístico escolar.

O que nos compete a afirmar que os kotas desta pesquisa são bilíngues bimodais tendo duas línguas maternas e duas culturas.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. Beginning fieldwork. *In*: AGAR, M. **The professional stronger**: an informal introduction to ethnography. 2ª ed. New York: Academic Press, 1996.

ALMEIDA, M. J. **A criança surda e o desenvolvimento da literária**. Dissertação. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Portugal, 2007.

BAKER, C.; COKELY, D. American sign language: a teacher's resource text on grammar and culture. *In*: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATTISON, R. **Lexical Borrowing in American Sign Language**. Silver Springs, MD: Linstok, 1978.

BISHOP, M. **Bimodal bilingualism in hearing**, native users of American Sign. 2006. Language. Unpublished doctoral dissertation. Washington, DC: Gallaudet University;

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 20 de maio 2019

BRASIL. **Decreto Federal n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005

BRASIL. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino de língua portuguesa para surdos**, v. 2. Brasília, 2002.

BRASIL. Parâmetro Curricular Nacional. **Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRITO, L.F. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAVALCANTE, M.C. B. **Sociolinguística**. Curso Licenciatura em Letras-Libras. UFPB, 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. Al.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CODE E SOUSA, J.R. DA SILVA. **Crescer bilíngue: As crianças ouvintes filhas de pais surdos**. Exedra Revista Científica. ESEC. Português: Investigação e Ensino. Número temático: Dezembro 2012.

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. MIT Press, 1995.

CRYSTAL, D. A. **Dictionary of Linguistics and Phonetics**. 6a edição. Blackwell Publishing, UK, 2008.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. 1ª ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

CRUZ, C. R.; FINGER, I. **Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear**. Let Hoje, v. 48, n. 3, p. 389-398, 2013.

DABÈNE, L.; MOORE, D. Bilingual speech of migrant people. *In*: MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages**: Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.

DEL RÉ, A *et al.*(orgs). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto. 2014a

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; MOGNO, A. S. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações. *In*: DEL RÉ *et al.* (Orgs). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014b.

DESSEN, M. A.; BRITO, A. M. W. de. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 12-13, p. 111-134, 1997. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 abril 2019

DICIONÁRIO Oxford. **Advanced Learner's Dictionary**. Oxford University Press. Oxford. 2000.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, nº 18, 1997, p. 8-13.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FELIPE. T. A. **Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Revista Espaço. INES, Rio de Janeiro, v. 7, p. 41-46, 1997.

FERNANDEZ-VIADER, M. P. **Educação bilíngüe do surdo, na Espanha**. Universidade Católica de Goiás, Curso de Mestrado em Educação, Goiânia, 2004. (Conferência).

FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F, BOESE, R. J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

GROSJEAN, F. **Life With Two Languages: an Introduction to Bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOUAISS. A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

KARNOPP, L. B Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. B. & Harrison, K. M. P. & TESKE, O. (orgs). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

LACERDA, C. B. F. de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 set. 2019.

LOUBIER, C. **Le droit linguistique et les droits linguistiques**. Banq: Bibliothèque et Archives Nationales Du Québec. Montréal: Office de la langue française, 2002. Disponível em: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48264>. Acesso em: 14 maio. 2019.

MACSWAN, J. **A minimalist approach to intrasentential codeswitching**, New York, Garland Press.

MACSWAN, J. **The argument status of NPs in Southeast Puebla Nahuatl**: Comments on the polysynthesis parameter. *Southwest Journal of Linguistics*, v. 17, p. 101-114, 1999a.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n.5, 2005.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, G. M. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: **Leis e Línguas no Brasil**. O processo de cooficialização e suas potencialidades. MORELLO, R. (org.) Florianópolis: IPOL, 2015

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-92.

OLIVEIRA, G. M. **Brasileiro fala português**: monolinguismo e preconceito linguístico. Revista Linguagem, n. 11, s.p., 2009.

OMS - **Organização Mundial da Saúde. Surdez e Perda Auditiva**. 2018. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> Acesso em: 05 maio 2020.

PERLIN, G. **Identidades diferentes surdas**. Revista da FENEIS - Ano IV – número 14 abr./jun. de 2002. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14 Acesso em: 05 novembro 2020.

QUADROS, M. de Q. R.; Lillo-Martin, D.; Emmorey, K. **As línguas de bilíngues bimodais**. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, v. 11, p. 139-160, 2016

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

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.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; PICHLER, D. C. **Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 799-834, 2014.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. **O que bilíngues bimodais têm a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue?** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 380-388, 2013.

QUADROS, R.M. **Didática da Libras**. João Pessoa. 2009. Disponível em http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/didatica_da_Libras_1462972859.pdf:. Acessado em: 02 agos. 2019.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A.; REZENDE, P. **Língua Brasileira de Sinais I**. Texto Base. Letras-Libras – Modalidade Ensino a Distância. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

ROCHA, S. M. da. **Memória e história**: a indagação de Esmeralda/ Solange Rocha. – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

ROSA, M. V. de F. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p

SAUSSURE, D. **Curso de Lingüística Geral**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001 [1916].

SEVERO, C. G. Políticas linguísticas e questões de poder. *In: Alfa*. São Paulo, n. 57, p. 451-473, 2013.

SKLIAR, C. **La Historia de los Sordos**: Una Cronología de Malos Entendidos y de Malas Intenciones. *In: Trabalho apresentado no III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos*. Mérida. Venezuela, 1996.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In: SKLIAR, C. (Org.). Educação e exclusão*: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism. *In: I. Ahlgren & K. Hyltenstam (eds.) Bilingualism in Deaf Education. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf*. Vol. 27. Hamburg: Signum-Verl, 1994.

SOUSA, J. **As crianças ouvintes filhas de pais surdos e a aquisição da língua gestual portuguesa e catalã**: História de vidas cruzadas. 2010. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Lisboa. Portugal.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. *Revista Contingentia*, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006.

STOKOE, W. **Sign Language Structure**: An outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in Linguistics*, n. 8, p.114-220, 1960.
UNESCO.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia. Colaboração: **Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. ABRIL 2017 disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2013/07/Manual-de-Audiologia.pdf> acesso em: 05 maio 2020.

UZAN, A. J. S.; OLIVEIRA, M. do R. T.; LEON, I. O. R. **A importância da Língua Brasileira de Sinais – (Libras) como língua materna no contexto da escola do ensino fundamental**. VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: GallaudetUniversity Press, 1996.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.