

# Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Codas

*Giovani Ferreira Bezerra<sup>1</sup>*

*Joyce Hellen Mateus<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este trabalho aborda a temática dos sujeitos ouvintes e filhos de pais surdos, os quais têm sido denominados como *Children of Deaf Adults* (Codas). Objetivou-se analisar o processo de escolarização e interação comunicativa de uma criança Coda, matriculada em uma creche municipal. Adotou-se abordagem qualitativa e recorreu-se à metodologia do estudo de caso. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e a coordenadora que trabalhavam ou já tinham trabalhado com essa criança, nos anos de 2014 e 2015. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, recorrendo-se, também, a observações coparticipantes na turma onde estudava a criança e a registros em diário de campo. Concluiu-se que a criança enfrenta dificuldades comunicativas e de interação social no contexto da instituição de ensino, sendo, às vezes, confundida com uma criança com deficiência, além de sofrer as consequências negativas da incapacidade da instituição para estabelecer comunicação com seus pais surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade linguística. Codas. Educação Inclusiva.

*Reflections about the schooling of a student listener fathers son deaf - an initial discussion of Codas*

---

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Assistente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail:* [gfbzerra@gmail.com](mailto:gfbzerra@gmail.com)

<sup>2</sup>Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail:* [joyce.mateus.95@hotmail.com](mailto:joyce.mateus.95@hotmail.com)

**ABSTRACT**

This work deals with the theme of the hearing subjects and children of deaf parents, who have been denominated as Children of Deaf Adults (Codas). The objective was to analyze the process of schooling and communicative interaction of a Coda child, enrolled in a municipal day care center. A qualitative approach was adopted and the methodology of the case study was used. For data collection, semi-structured interviews were carried out with the teachers and the coordinator who worked or had already worked with this child, in the years 2014 and 2015. The interviews were recorded, transcribed and analyzed, using also collaborative observations in the group where he studied the child and in the records in the field diary. It was concluded that the child faces communicative difficulties and social interaction in the context of the educational institution, being sometimes confused with a child with disabilities, in addition to suffering the negative consequences of the institution's inability to establish communication with their deaf parents.

**KEYWORDS:** Linguistic Diversity. Codas. Inclusive education.

\* \* \*

*O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos CODAs.*  
Ronice Müller de Quadros e Mara Massutti

**Introdução**

Este trabalho tem como objetivo precípua problematizar o processo de escolarização e interação comunicativa de um aluno ouvinte, filho de pais surdos, no contexto da Educação Infantil de uma cidade pequena, localizada no sul do estado de Mato Grosso do Sul. Crianças nessa condição têm sido denominadas, pela literatura especializada, como *Children of Deaf Adults*<sup>3</sup> (Codas). A fim de melhor compreender a particularidade desses sujeitos, buscou-se analisar como o aluno em questão era incluído no contexto

---

<sup>3</sup> Literalmente, em português, “crianças de surdos adultos”, essa expressão tem sido traduzida, mais precisamente, com o sentido de “filhos de pais surdos” ou “filhos de surdos adultos”.

educacional, haja vista sua singularidade linguística e as conseqüentes necessidades educacionais apresentadas por ele.

De início, houve dificuldade de encontrar materiais conceituados e pesquisas relacionadas especificamente aos Codas, por ser um tema ainda pouco discutido e pesquisado até o momento. Segundo Oliveira (2014, p. 277, grifo da autora), “As pesquisas e reflexões em torno dos Codas – *Children of Deaf Adults* – Filhos de Pais Surdos ainda são incipientes no Brasil. As questões que permeiam essas reflexões e pesquisas orbitam a esfera da cultura e língua”. Depreende-se, portanto, a relevância e originalidade da pesquisa ora relatada, que surgiu da realização de um trabalho de conclusão de curso (TCC) na graduação em Pedagogia. Os resultados obtidos com esse trabalho são ora socializados com toda a comunidade acadêmica.

### **Codas: primeiras aproximações conceituais**

Partindo-se do pressuposto de que a interação social e comunicativa faz parte do desenvolvimento humano, verifica-se a importância da aquisição da linguagem pelos indivíduos desde os primeiros meses de vida. Entende-se que a criança desenvolve a linguagem verbal por meio do contato com o adulto ou parceiros mais experientes inseridos na cultura, podendo estes serem os pais, professores ou até mesmo crianças que já possuem uma fala mais elaborada (VIGOTSKI, 2001).

Assim, no cotidiano das crianças crescidas em uma família em que todos falam e são ouvintes, elas têm contato com barulhos, ruídos, sons de conversas, entre outros estímulos sonoros e vocais. Mas, e se uma criança for ouvinte e tiver pais surdos e não oralizados? Como fica seu processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo, inserção cultural e escolarização? Antes de apresentar possíveis pistas para entender e/ou problematizar essas questões, é preciso apresentar alguns esclarecimentos iniciais sobre o caso. Para melhor compreensão, Quadros e Massutti (2007, p. 246) explicam que::

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.

Destarte, uma característica apresentada pelo Coda é, em muitas situações, o caráter bilíngue, pois esse sujeito está inserido em ambientes de convivência onde as pessoas se comunicam de diferentes maneiras: em casa, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>4</sup>, quando esta é dominada fluentemente pelos familiares da criança; e, na escola, pela língua falada. Em decorrência disso, outra característica marcante no desenvolvimento da pessoa Coda é seu pertencimento tanto à cultura surda, como à cultura ouvinte, o que gera uma espécie de hibridismo cultural, marcado por tensões e estranhamentos sociais, sobretudo por parte daqueles que, sendo ouvintes e membros de famílias ouvintes, não partilham do universo surdo.

No caso dos Codas, é, pois, muito comum que vivenciem, desde cedo, a cultura surda, mesmo não sendo surdos, pois estão em constante contato com a família e a comunidade surda (OLIVEIRA, 2014). Segundo Quadros e Massutti (2007, p. 245):

A grande maioria desses surdos tiveram contato com a língua de sinais e a utilizaram em associações de surdos e outras organizações. Dentro desses espaços, os CODAs, que são trazidos geralmente, pelos pais e familiares, crescem juntos com outras

---

<sup>4</sup> Essa situação do sujeito Coda torna-se mais complexa quando os pais não dominam a Língua de Sinais ou quando não a utilizam de forma preponderante para se comunicar com os filhos, o que carece de pesquisas e análises mais detidas. Por isso, nem todos os Codas podem ser considerados, a rigor, bilíngues. Oliveira (2014), a partir de entrevistas com esses sujeitos, indicou dados sobre autopercepção dos Codas, apontando que alguns se comunicam com os pais surdos por meio da língua portuguesa escrita e falada, de modo que “[...] não se consideram bilíngues e vivem em um único universo partilhando uma única cultura” (OLIVEIRA, 2014, p. 284); outros, podem ser filhos de surdos oralizados, tendo aprendido a língua de sinais na fase adulta apenas e, por fim, há os Codas, cujos pais se comunicam por língua de sinais propriamente dita.

crianças e até adultos surdos, exercitando, assim, a língua e sua cultura.

Desse modo, quando a criança Coda começa a ter os primeiros contatos com a língua dos pais, adquire um modelo de espaço visual muito mais aguçado, buscando detalhes pequenos em todos os objetos e, com isso, adquire características dos surdos no seu desenvolvimento psicossocial e perceptivo. Como relata Oliveira (2014, p. 284-285) sobre o universo dos Coda, “Nascemos em uma piscina que tem uma água que nos encanta os olhos e, com o tempo, o outro ouvinte nos apresenta outra piscina com uma água que nos encanta os ouvidos. Vivemos lá e cá”. Por outro lado, quando chega ao contexto escolar, muitas vezes, há implicações contraditórias por esse fato e se cria uma barreira ou resistência linguística entre os agentes escolares e os pais dos alunos Coda, com impactos negativos para os últimos. Para Quadros e Massutti (2007, p. 256-257, grifos nossos):

*A perspectiva bilíngue de um Coda em escola de ouvintes é negligenciada. O reconhecimento dessas características culturais, sociais e linguísticas, que deveriam ser tomadas como elementos relevantes para o seu processo interativo escolar, é neutralizado. Na maioria das vezes, a escola recebe essa criança ouvinte, filha de pais surdos, e estabelece um muro que a separa de seus pais.*

Nessas condições, a criança Coda é inserida no contexto escolar, com características culturais diferentes de sua casa e família, principalmente pela diferença da língua utilizada em um e outro espaço. Pela falta de conhecimento da instituição, essa criança acaba sendo negligenciada, em vez de a escola valorizar essa situação para trabalhar com e pela diversidade. Não é raro que, nesse cenário, o aluno Coda acabe caracterizado como “deficiente”, indesejável ou problemático. A falta de comunicação dos profissionais da escola com os pais surdos acaba por prejudicá-lo ainda mais no seu desenvolvimento e aprendizagem, reforçando uma suposta

“deficiência” herdada pela criança, o que leva a muitos equívocos na prática pedagógica.

### **Procedimentos metodológicos**

A abordagem utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é qualitativa. O tipo de pesquisa é estudo de caso e, como procedimentos técnicos para coleta de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas e sessões de observação na classe onde estava matriculado o aluno Coda. Segundo Rivero (2004, p. 2):

A pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador através do contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes diante dos fatos que envolvem o contexto social [...].

Optou-se por um estudo de caso para se ter uma visão de todo o processo de escolarização do aluno Coda. Torna-se interessante mencionar que, para Carvalho (2012), o estudo de caso tem como objetivo promover uma investigação empírica de um fenômeno social que se deseja compreender em sua complexidade, conhecendo mais profundamente suas características e o contexto no qual se manifesta.

### ***O sujeito-alvo da pesquisa e a instituição***

No momento de realização do estudo, o sujeito-alvo da pesquisa, do sexo masculino, tinha 4 anos de idade e estava matriculado, no período matutino, em uma turma de maternal II de um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) da rede municipal de ensino da cidade. Ele tem a mãe e o pai surdos, que foram alfabetizados na Língua Brasileira de Sinais e não são oralizados. Vale ressaltar que a criança era atendida na mesma instituição desde o berçário, onde permanecia em período integral, tendo

essa situação sido alterada após o menino completar os 3 anos de idade e ingressar no maternal II, quando passou a ficar apenas meio período no CIEI. A partir de então, no restante do dia, ficava em casa, com os pais.

Atualmente, essa instituição oferta Educação Infantil, da creche à pré-escola, para cerca de 450 alunos. Localizada em um bairro periférico da cidade, tem recebido crianças cujos pais e/ou responsáveis são trabalhadores que atuam, sobretudo, no comércio local, em indústrias do município, em serviços domésticos e/ou profissões braçais, o que caracteriza uma população relativamente vulnerável e de baixa renda. O alto número de crianças por turma, considerando que seus pais e/ou responsáveis dependem do CIEI para exercer suas atividades laborais, compromete a qualidade do trabalho docente, que, assim, nem sempre consegue articular satisfatoriamente as dimensões de cuidar e educar na instituição. Esse cenário, aqui descrito em linhas gerais, fica refletido no caso ora discutido.

### ***Processo de observação***

A criança foi observada durante 30 dias, nas aulas da professora regente, no período matutino, realizando-se em todos esses dias de observação um diário de bordo, em que eram anotados os principais acontecimentos.

Apesar de a escolha ter sido, de início, a observação não participante, a professora regente solicitou, em vários momentos, que a pesquisadora a auxiliasse nas atividades que pretendia aplicar para a turma, porque a sala era muito agitada e numerosa. Assim, a professora encontrou na pesquisadora um apoio para sua prática pedagógica.

Tais solicitações foram atendidas, de modo a se viabilizar a continuidade da pesquisa e ofertar algum suporte à professora, o que acabou por se caracterizar em uma prática de observação participante ou colaborativa. Mesmo que a pesquisadora não tivesse planejado, foi válido coparticipar nas atividades realizadas, de modo a se compreender melhor a

interação do aluno Coda na realização dessas atividades, bem como sua comunicação com os colegas da turma.

### ***Sujeitos entrevistados***

Para o desenvolvimento da pesquisa, no mês de abril de 2015, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, autorizadas pelas entrevistadas, que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As pessoas entrevistadas foram: I) duas professoras, sendo uma que trabalhara com o aluno no ano anterior ao da pesquisa, portanto, em 2014, e sua professora no ano de realização do estudo, em 2015, e II) duas coordenadoras pedagógicas (a coordenadora anterior, de 2014, e a coordenadora que assumira o cargo na instituição pouco antes do início da pesquisa, em 2015). Os sujeitos são identificados, arbitrariamente, pelas designações indicadas no quadro abaixo, para preservar suas identidades reais:

**QUADRO 1:** Identificação dos sujeitos entrevistados para a pesquisa

| Nome fictício dos sujeitos | Função dos Sujeitos entrevistados |
|----------------------------|-----------------------------------|
| Anne                       | Coordenadora pedagógica (2014)    |
| Hellen                     | Coordenadora pedagógica (2015)    |
| Paula                      | Professora (2014)                 |
| Aparecida                  | Professora (2015)                 |

Fonte: Os autores.

A coordenadora que assumira suas funções em 2015 assinou o TCLE; porém, antes de começar a entrevista, questionou sobre quais eram as questões e, por fim, disse não entender sobre o assunto, pois não havia conhecimento de ter uma criança Coda matriculada na instituição, alegando ser recém-chegada nesse cargo. Assim, acabou desistindo de conceder o relato, o que foi acatado e interpretado como mais um indício da invisibilidade dos Coda no espaço das instituições escolares.

## Resultados e discussões

A análise de dados foi proposta a partir das questões norteadoras das entrevistas, as quais geraram alguns tópicos temáticos, conforme explorado nos subitens a seguir.

### *A instituição de ensino e o aluno Coda*

De início, as participantes da pesquisa foram questionadas se a instituição de ensino as avisara sobre a presença ou chegada de um aluno ouvinte filho de pais surdos, cujas respostas podem ser conferidas abaixo:

*Não, não fui informada. (Aparecida)*

*Informada pela direção, não. Eu tinha conhecimento por conta dele [o aluno Coda] já ter ficado um ano aqui, em outra sala, mas pela direção eu não fui informada não. (Paula)*

*Primeiro, eu nem sabia que ia receber uma criança, que nem, com os pais com deficiência, deficiência auditiva. Era uma tortura! Era traumático receber essa criança [Coda] e tentar passar um recado para os pais. Ficava até constrangedor pra mim e para os pais também, e para os pais do lado esperando receber a criança deles. (Anne)*

Por meio dos relatos apresentados, é notável que a escola não informara, formalmente, aos professores que receberiam uma criança cujos pais são surdos, o que pôs em xeque a importância e efetividade da comunicação entre pais e professores, bem como a interação dos pais com a direção e coordenação e desta com os docentes. A perspectiva de educação inclusiva ficou comprometida no processo de inclusão escolar da criança Coda, pois, conforme as falas de Anne, instaurou-se uma situação “traumática”, “constrangedora” e até “torturante” para a escola, para o aluno e seus familiares, haja vista a ausência de diálogo entre as partes. Quadros e Massutti (2007, p. 257) denunciam essa realidade, afirmando que:

Dentro dessas escolas, os pais se tornam figuras alienígenas, não recebem o feedback em relação aos seus filhos, porque a maioria delas não está preparada nem para compreender a cultura surda e muito menos a língua de sinais. Isso cria uma cisão entre o mundo escolar e o universo íntimo, espaços que concorrem de maneira distinta na forma de colocar relevância aos assuntos e construir um olhar para a realidade.

[...] A escola não consegue atribuir a esses pais o status de pais, por que [sic] eles são surdos. Eles não são vistos como pais, mas vistos como surdos. A eles não é outorgado o direito de serem pais.

As instituições de ensino esperam receber alunos ouvintes, filhos de pais ouvintes, e que utilizam a língua oral. Destarte, encontram muitas dificuldades/barreiras para assumir uma responsabilidade maior de inclusão quando essa expectativa é frustrada. Diante da complexidade desse cenário, a criança Coda, que não possui, por princípio, nenhuma deficiência, passa a ser vista como uma criança surda pela escola. Ainda utilizando Quadros e Masutti (2007, p. 257), estas afirmam que:

O espaço [escolar] privilegia as línguas faladas e costuma não reconhecer as línguas que não estão em seu currículo. A escola desconhece os surdos e sua língua. Então, quando esta criança precisa ir à escola, ela se sente fora de seu mundo, ela não tem uma relação de pertencimento com aquele espaço.

Assim, o aluno Coda, quando não invisível em suas peculiaridades linguísticas, fica prejudicado por estar em um ambiente que não atende suas necessidades culturais e não reconhece seu pertencimento bilíngue. Por outro lado, se não se organizar para o recebimento desta criança, a escola pode, ainda, conformá-la aos parâmetros ouvintistas, cerceando-lhe a comunicação com os pais surdos, ao tratar, inadvertidamente, a língua de sinais como língua inferior e subjugada.

### ***A reação das profissionais sobre o ingresso da criança Coda na instituição de ensino***

As profissionais que acompanhavam ou tinham acompanhado o percurso escolar da criança Coda foram questionadas sobre sua reação ao saber que trabalhariam com ela. As respostas tiveram algumas variações, que passam a ser problematizadas a seguir. Para Aparecida:

*A minha reação foi normal, porque...eu já conhecia os pais, não conhecia a criança ainda, mas os pais eu já conhecia... E... saberia assim... como eu já tenho curso de Libras... Assim o básico...eu.. ia ter uma boa relação com os pais e com o filho [...]. (Aparecida).*

Em relação à professora do aluno no momento da pesquisa, pode-se perceber a importância de ela estabelecer a comunicação com os pais da criança. Porém, conforme registrado no diário de bordo, muitas vezes que os pais procuravam se comunicar com tal professora, tentando avisar que a criança, por exemplo, não poderia tomar água gelada, ou que ela precisaria faltar no outro dia para ir ao médico, a professora regente não entendia o que a mãe ou o pai queriam dizer.

Em outro momento, a criança deixou de participar de uma apresentação da creche, porque os pais não entenderam o bilhete enviado. Na reunião realizada pela instituição, não havia intérpretes para que os pais entendessem do que se tratava. Não obstante, cabe ressaltar que, conforme rege o parágrafo único do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, n. p.).

Logo, os pais, independentemente de qual necessidade especial ou deficiência tenham, devem estar a par de todo o processo pedagógico da instituição, bem como do progresso educacional de seu filho, devendo a escola se organizar para viabilizar tal participação, promovendo a inclusão

da família na vida escolar do filho. Outro relato sobre a reação inicial das professoras quanto ao ingresso do aluno Coda na creche desenrolou-se assim:

*Foi preocupante, mas assim....ao mesmo tempo... eu não fiquei muuuuito assim.... preocupada, porque é uma...é uma... uma coisa que eu gosto. Educação Especial, eu gosto muito, mas assim a dificuldade foi grande em relação aos pais, por... ter que se comunicar e a gente 'num' tem qualificação adequada. (Paula).*

Em um primeiro momento, a professora relata que havia ficado um pouco apreensiva quando soube que haveria uma criança ouvinte e filha de pais surdos na sala, mas se contradisse logo em seguida, dizendo que, ao mesmo tempo, não se preocupara muito, pois gostava da Educação Especial. Ora, ao dizer isso, torna contraditório seu discurso, pois o aluno em questão não possuía qualquer deficiência para ser considerado público-alvo da Educação Especial. Antes, tratava-se de uma questão de diversidade cultural. Ademais, a professora explicita sua dificuldade na comunicação com os pais, haja vista ela não saber a língua de sinais, um problema a ser enfrentado pelos docentes e instituições escolares, que poderia ser ao menos contornado com a presença de um tradutor- intérprete de língua de sinais. Na mesma direção, deve-se, ainda, destacar este outro relato:

*Ficou a desejar, ficou a desejar porque eu não tinha qualificação, não tinha orientação, então, assim ... No ano seguinte, foi melhor porque eu recebi uma estagiária que já tinha esses dons, de falar com 'surdo-mudo', mas aí foi melhor. Recebi também um estagiário com essa deficiência, que também foi bacana, é ... aprendi muito, até o olhar, o respeito foi maior em relação a pessoas assim. (Anne).*

Mediante essa fala, deve-se, inicialmente, ressaltar que o termo surdo-mudo não é considerado adequado para se referir a pessoas nessa condição. Afinal, os surdos não são necessariamente mudos e não falam porque não ouvem, experienciando a apropriação linguística de outro modo.

Eles possuem uma língua visual-espacial, a língua de sinais. Não obstante, têm muitos surdos que utilizam aparelhos auditivos e que oralizam algumas palavras. Além disso, não existe na surdez qualquer característica fisiológica que impeça, por princípio, a expressão oral ou a emissão de sons. Tal impedimento só ocorre se houver problemas nas cordas vocais, o que, praticamente, não acontece com pessoas surdas. Por isso, a incorreção do termo.

Outra fala equivocada de Anne é quando diz ter recebido uma estagiária que “tinha esses dons de falar com surdo-mudo”. Ora, a fluência em Libras, pelos ouvintes, não é algo inato ou divino, relacionado à esfera do metafísico. Ninguém nasce sinalizando, mas adquire essa língua a partir do treinamento, estudo e aprendizagem, fato que ocorre não somente nas línguas de sinais, mas com qualquer língua que se pretenda aprender. Vê-se, pois, a permanência de representações místicas em torno dos surdos e das pessoas que conseguem interagir com eles.

Sobre o relato acima, vale considerar também que, quando havia uma pessoa apta a estabelecer comunicação ativa com os pais da criança, conseguindo entendê-los e lhes transmitir os recados, conforme as necessidades do contexto institucional, percebeu-se que a própria coordenadora Anne notara diferença no desenvolvimento dos trabalhos educacionais. Mediante o exposto, ressalta-se a importância de um tradutor-intérprete de Libras na instituição de ensino. Os pais surdos necessitam dessa mediação especializada para que sua criança esteja inserida nas atividades escolares, de maneira que tomem conhecimento de todas as atividades da instituição na qual esta foi matriculada. Afinal, esse é um direito inalienável dos pais e seus filhos.

### ***A prática pedagógica e a comunicação com a criança Coda***

As professoras foram perguntadas sobre como conduziam sua prática pedagógica, diante da presença de um aluno Coda. No relato de Aparecida:

*Como eu te falei, não...não tenho feito atividades diferentes pra ele, até porque é ouvinte, mas como ele é uma criança que fala pouco...é ... de difícil diálogo. Eu tenho procurado assim, conversar com ele, chegar perto dele, tentar ouvir, porque ele fala muito baixinho...e ... com certeza é porque em casa...ele não tem esse contato com a fala. Então, aqui, eu acho, que ele tem um pouco de dificuldade, de falar frases assim inteiras, mais é som, gritos. E gritos altos, gritos finos. Teve um dia que parei, pra saber de onde vinha, porque ele grita muito. (Aparecida).*

Apesar de a professora relatar que estava sempre tentando contato verbal com o aluno, foi observado que, devido ao fato da turma na qual o aluno estava inserido ser muito agitada, a criança ficava de lado, principalmente porque estava sempre quieta. Quando necessitava de algo, tentava a comunicação com a professora, e ela não o compreendia. Então, gritava e apontava os objetos e/ou tentava fazer gestos para que a professora pudesse entender. No mais, o aluno não conversava com os outros colegas. O que acontecia, às vezes, era a repetição de algumas palavras por ele, porém notava-se que sem significado algum para a criança e sem efeito dialógico. Em muitas ocasiões, a criança tentava mesmo se comunicar em língua de sinais, a qual estava muito mais evidente em seu contexto familiar.

Ainda de acordo com as palavras da professora Aparecida, pode-se compreender as dificuldades iniciais que os Cudas experimentam, em seu desenvolvimento, para se comunicar com pessoas ouvintes, resultantes do duplo desafio de conciliar duas línguas, dois mundos tão distintos, sobretudo para uma criança ainda tão pequena, que, de repente, se depara com duas realidades diferentes, ficando confusa sobre qual modalidade linguística utilizar e sobre como ser compreendida. Como pontua Oliveira (2014, p. 284), que entrevistou sujeitos Cudas, de fato,

[...] existe na subjetividade desses Cudas um lado surdo e um lado ouvinte. Há necessidade de estar imerso na cultura surda, com os

surdos familiares e amigos surdos, no silêncio visual. E há a necessidade de estar imerso na cultura ouvinte, no som.

Ainda sobre o trabalho pedagógico que fora desenvolvido com a criança Coda, a professora Paula deixa perceber contradições em seu relato, quando descreve a interação desse aluno com os colegas:

*Não, não era diferenciada não [a estratégia de trabalho pedagógico], era igual aos outros, até porque ele...ele interagia muito bem, então, assim, não era nada diferente não. [Intervenção da pesquisadora] Ele interagia pela fala? Paula: Ele tentava, não adequadamente, mas ele tentava sim, só com os pais que ele usava a língua de sinais. (Paula).*

Constatou-se que, mesmo a criança tentando interagir com os colegas de turma, ela não conseguia se comunicar oralmente de modo eficaz, ficando em defasagem em relação a seus pares de turma e outras crianças da mesma idade. Em observações feitas durante a realização da pesquisa, a criança repetia muito palavras que outros diziam a ela, comportamento que pode sinalizar, basicamente, uma fala ecológica<sup>5</sup>. Dessa forma, chamou atenção, também, nas observações, o fato de que a criança Coda buscava interagir com outras repetindo não só palavras, mas alguns gestos que alguma criança fazia, mesmo sem entender o porquê da ação imitativa.

Todavia, ao considerar esse aluno, em sua comunicação e interação tanto com o professor quanto em relação aos demais colegas, Aparecida, por sua vez, que já mencionara as dificuldades comunicativas do aluno, também se contradisse, ao explicitar que:

*Olha, dentro da sala, ele...ele interage bem com as crianças. Brinca, faz as atividades, no parquinho também ele é uma criança*

---

<sup>5</sup> “A ecolalia é comumente definida como ‘uma repetição em eco da fala’” (SAAD; GOLDFELD, 2009, p. 256).

*assim ... que demonstra tá bem 'interagido' com as outras, e ... normal. (Aparecida).*

O relato supra pode indicar a invisibilidade das necessidades educacionais especiais manifestadas pelos alunos Cotas na educação infantil, que, nessa etapa, precisam de mais estímulos e referências verbais orais para se comunicar com os outros, substituindo o grito pelas palavras e frases conscientemente articuladas e reconhecendo no outro um parceiro para o diálogo. Já em relação a essa diversidade cultural que a criança Coda convive, Quadros e Massutti (2007, p. 247) relatam que esta se depara com variações linguísticas e culturais que impactam em seu desenvolvimento, pois estabelece o contato com a língua de sinais e a língua verbal, situação que muito exige dela:

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.

Perante essa diversidade linguística e cultural, a criança pode sentir-se confusa na interação com os demais. Isso porque, no âmbito escolar, são professores e crianças ouvintes exigindo que a criança se comunique oralmente; já no âmbito familiar, a criança não vê a necessidade de praticar a oralidade, pois seus pais não se comunicam por meio de sons, o que pode tornar difícil sua adequação a contextos diferentes, com demandas linguísticas diversas. Justamente por isso, a escola é chamada a ser uma instância de mediação entre esses dois mundos, sem considerar um ou outro melhor, mas partes de um mesmo caleidoscópio cultural.

### ***A organização da instituição de ensino para receber a criança Coda***

Por fim, as participantes da pesquisa foram indagadas sobre como a instituição de ensino se organizara para receber a criança Coda, ao que responderam:

*Não, na realidade eles [os alunos com deficiência, na concepção da entrevistada] eram matriculados como uma criança comum, tanto que nós só percebemos a deficiência alguns dias depois ou quando ia perguntar, porque não vinha nenhuma orientação falando: 'Olha essa criança tem, a família tem dificuldades, tem deficiências'. Nós não tínhamos orientação nenhuma. (Anne).*

*Na verdade, não se organizava, né? Era...deixava a desejar sim, humm.... ela [ a escola] não, não tinha um organização especial (Paula).*

*Na verdade, a escola não se organizou pra receber esse aluno. (Aparecida).*

Nota-se, pela fala de Anne, a transferência da deficiência dos pais à própria criança, o que pode levar a uma projeção negativa sobre suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e psicossocial no contexto escolar, responsabilizando-se a criança e/ou sua família por suas eventuais dificuldades e limitações. Além disso, é verbalizado, pelas entrevistadas, que a instituição escolar investigada não conhecia, de forma mais detalhada, a comunidade que atendia; logo, não se encontrava preparada para trabalhar na e com a diversidade de alunos e seus familiares.

### **Considerações finais**

Pode-se depreender que, a partir das referências pesquisadas, das observações feitas na instituição de ensino, bem como pelas análises dos discursos das entrevistadas que a pessoa Coda pode ser vista, no início de seu processo de desenvolvimento, como uma pessoa surda. Tal fato ocorreu,

no caso pesquisado, porque os pais do aluno, como integrantes da cultura surda, se comunicam pela Libras, uma língua diferente daquela em que a criança precisa de comunicar na instituição de ensino, que utiliza a língua oral.

Desse choque interlinguístico, resultou que a criança apresentava dificuldades iniciais para estruturar a comunicação oral. E, diante disso, equivocadamente, as professoras e demais membros da instituição de ensino acabavam por tachar a criança Coda como uma daquelas que necessitava de apoio educacional especializado por ser, como os pais, “deficiente”, sem atentarem-se para as peculiaridades culturais que a acompanhavam desde o nascimento e que marcarão, para sempre, sua trajetória de vida. Como bem define Oliveira (2014, p. 285), “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”.

Assim sendo, notou-se, também, certo desinteresse da instituição - possivelmente motivado por desconhecimento de caso - em criar estratégias/mecanismos para que os pais da criança pudessem fazer parte da comunidade escolar, na perspectiva de uma educação multicultural, aberta à diversidade. Nessas condições, a criança deixava até mesmo de participar de atividades pedagógicas pelo fato dos professores, coordenação e direção não estabelecerem comunicação efetiva com os pais, inexistindo, nessa instituição pesquisada, um profissional tradutor-intérprete de Libras para mediar a comunicação entre os envolvidos.

Tais apontamentos são emblemáticos na medida em que revelam o quanto a instituição escolar tem se descuidado do fato de que precisa incluir não apenas os alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, mas também as famílias dos estudantes, nas quais alguns de seus membros podem ter alguma deficiência, e não o aluno. Considerar essa possibilidade é essencial para o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, tendo em vista os esforços empreendidos hodiernamente pela construção de uma escola para todos/as, capaz de reconhecer as

diferenças interindividuais e torná-las a base ético-política-filosófica da ação educativa (UNESCO, 1990,1994).

Cabe salientar, por fim, que os agentes escolares não conseguiram, às vezes, sequer dialogar com a criança, que estava confusa com a intersecção das duas línguas com as quais passara a conviver após a entrada na instituição de ensino, e, em vez de fomentar práticas mediadoras para seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, com vistas ao domínio do discurso elaborado, preferiam deixá-la se comunicando de forma elementar, aos gritos, por sons ecolálicos, por gestos primitivos ou repetidos sem significado.

Essa situação pode sugerir, por sua vez, a invisibilidade, pela instituição de ensino, das particularidades de uma criança ouvinte filha de pais surdos. Por isso, torna-se tão necessário divulgar o assunto, ainda pouco discutido no Brasil, a fim de que se possa investir em uma mediação pedagógica mais atenta às demandas da condição cultural e linguística do Coda, um sujeito que, por definição, vive em um entrelugar, isto é, nos espaços marginais existentes entre o mundo surdo e o mundo ouvinte. Nessas condições, é tarefa da atual proposta de educação inclusiva discutir e promover condições para que os Coda participem de ambos os mundos, constituindo sua própria identidade, sem que essa diferença seja uma barreira em suas vidas.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 8.69, de 13 julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Não paginado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm). Acesso em: 26 abr. 2016.

CARVALHO, R. E. Metodologia de estudo de caso e inclusão educacional escolar. In: \_\_\_\_\_. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 127-146.

OLIVEIRA, S. M. de. Coda: um mundo, duas culturas? Dois mundos, duas culturas? In: Quadros, R. M. de; Weininger, M. J. *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. Florianópolis: Insular, 2014. p. 277-286. (v. 3).

QUADROS, R. M. de; MASSUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, Gl. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 238-266.

RIVERO, C. M. L. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação - caminhos para uma síntese. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, São Paulo; Bauru. *Anais...* São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <[http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr2/mr2\\_5.pdf](http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2015.

SAAD, A. G. de F.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 21, n. 3, p. 255-260, jul. - set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n3/13.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso 2 de dez. 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial*. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em janeiro de 2017.