



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e
Saúde**

**“TENHO PAIS SURDOS, E AGORA?”
TRAJETÓRIAS DE OUVINTES FILHOS DE SURDOS**

Rosa Maria Godinho Monteiro

Brasília, maio de 2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e
Saúde**

**“TENHO PAIS SURDOS, E AGORA?”
TRAJETÓRIAS DE OUVINTES FILHOS DE SURDOS**

Rosa Maria Godinho Monteiro

**Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutora em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, na
área de Desenvolvimento Humano e
Educação.**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Brasília, maio de 2020

T292" Monteiro, Rosa M.G
"Tenho pais surdos, e agora"? Trajetórias de ouvintes
filhos de surdos / Rosa M.G Monteiro; orientador Cristina
Broglia Feitosa de Lacerda. -- Brasília, 2020.
260 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2020.

1. Cudas. 2. Ouvintes filhos de surdos. 3. Pedologia. 4.
Vigotski. 5. Perspectiva Histórico-Cultural . I. Broglia
Feitosa de Lacerda, Cristina, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda – Presidente
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva – Membro
Universidade de Genebra (UNIGE)

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos – Membro
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos – Suplente
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Brasília, maio de 2020

Agradecimentos

A jornada do doutorado tem uma data de início e de fim. São quatro anos de trabalho intenso, divididos entre alegrias e tristezas. Diferentemente, as relações que se constroem ao longo dessa jornada permanecem, e as que já existiam se potencializam. Os agradecimentos que aqui se seguem são uma forma simbólica de demonstrar o carinho à pessoas que atravessaram a minha formação de maneira fundamental. Agradeço:

À professora Cristina Lacerda, minha orientadora, que me acolheu em um momento tão difícil deste doutorado. Aceitar o desafio de terminar uma tese que já estava em andamento com tanta maestria demonstra seu cuidado e competência para com a formação de seus alunos. Obrigada por ressignificar a forma de produzir na academia e de me mostrar um outro modo de exercer a docência no Ensino Superior. Uma orientadora rara, como poucas na academia, com quem tive a honra de dividir este trabalho, cercado de uma orientação minuciosa, atenta, ética e com uma forma de pensar sempre “fora da caixinha”. Agradeço também por ter me recebido em São Carlos, pelas oportunidades nas discussões do seu grupo de pesquisa, por ter me apresentado para pessoas tão generosas e pelas conversas fora da pauta “orientação”, que renderam muitas risadas e inquietações e que acalmaram meu coração. Obrigada por ter acreditado em mim sem nem mesmo me conhecer! Tenho certeza de que este é só o início de tantos frutos que ainda colheremos.

À professora Daniele Nunes, primeira orientadora que conduziu esta pesquisa. Que você veja que esses 10 anos em que estivemos juntas reverberou de maneira decisiva neste trabalho. Obrigada pelas orientações incansáveis, pela leitura cuidadosa, pela ousadia no trabalho de campo, sempre acreditando que eu daria conta. Sou grata pelas tardes de trabalho intenso e pelas conversas profundas sobre coisas da vida que renderam muitas risadas, e por todos os desafios que enfrentamos: sem eles, não estaríamos aqui. Obrigada pela oportunidade

de aprender com uma professora/pesquisadora tão potente como você, atenta e comprometida com o desenvolvimento de seus orientandos.

À professora Patrícia Pederiva, pelas contribuições teóricas e de vida, pela escuta generosa e pela acolhida. Sua prática docente é inspiradora!

Às Professoras, Lúcia Pulino, Lara Santos, Mariana Campos e Daniele Nunes, por gentilmente aceitarem ler este trabalho. Obrigada pelas contribuições para minha formação.

Ao grupo Surdez e Abordagem Bilíngue (UFScar), pelas trocas tão significativas e por compartilhar os desafios desta trajetória. Aprender com pesquisadores tão comprometidos foi um presente. Meu agradecimento especial à professora Lara Santos, pela acolhida e pelas contribuições.

Ao extinto grupo de pesquisa Diálogos em Psicologia (UnB), pelas trocas e pelo aprofundamento teórico e metodológico nos estudos de Vigotski que mostrou a importância do trabalho coletivo.

À minha mãe, Danise, pelos sábios conselhos e por proporcionar mais essa realização. O seu jeito leve, paciente e nada convencional de compreender a vida, me fizeram corajosa. Obrigada por sempre me acolher com carinho, bom humor, generosidade e respeito e por ser meu porto seguro. Grata pelas conversas longas e por me empoderar como mulher. Sorte a minha tê-la como mãe!

À Carine, amiga querida dessa e de outras jornadas. Nossas chamadas de vídeo, mensagens e áudios, me fortaleceram em momentos essenciais. Aprender com você e partilhar todas as alegrias e angústias desse processo fez tudo ficar mais leve. Que possamos viver por muito tempo nossas “sessões de terapia” no Bar do Alfredo e do Godofredo! Sem você, não faria sentido.

À Ana Cecília, amiga-irmã que sempre me acolheu com tanto cuidado. Sou grata pelas longas conversas, pela partilha e pela cumplicidade.

À Janaísa, amiga linguista inquieta. Obrigada por me acolher em sua casa em São Paulo, pelas conversas, aventuras, trocas teóricas e por me tornar potente em nossas diferenças.

À Thiago, Luana e Diego, pela disponibilidade e pelo carinho familiar que tanto precisei nesse período longe de casa.

À Marina Costa, pelas contribuições e por partilhar tantos momentos com bom humor, afeto e irreverência. É preciso leveza para enfrentar esse mundo! Obrigada por isso!

À Érica Barbosa, amiga que este doutorado me deu. Obrigada por todo apoio, pelas trocas de vida, pela leituras atentas, pelas tardes de estudo e de muitas risadas. Ter você ao meu lado neste processo tornou tudo mais fácil! Sou grata também por aprender com uma profissional tão cuidadosa e comprometida como você!

À Cândida Souza, o melhor presente que Brasília-Natal poderia ter me dado. Obrigada pela companhia nas tardes de cerva e de escuta atenta e carinhosa. Obrigada por ser um ponto de apoio e amizade nessa e em todas as horas.

Aos amigos queridos que fiz em São Carlos, agradeço a acolhida e por serem um respiro de sanidade em uma cidade que se mostrou tão desafiadora. Obrigada pelas tardes/noites no Bar do Toco e no Bar do Alex!

À Marianna Queiroz, amiga de luta e de vida, grata pelas conversas longas, pela acolhida, pelas trocas teóricas e pelas tardes em “terapia” com a melhor psicóloga-antropóloga que já conheci!

À Álvaro, Ana, Antônio, Denise, Jana, Mari e Thiago, obrigada por compartilharem a vida de vocês comigo e por me ensinarem tanto. Este trabalho é o resultado da riqueza das trajetórias de vocês e de nossas co-transformações.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pelo investimento na minha formação e pela oportunidade de cursar o doutorado.

Ao povo brasileiro que paga seus impostos duramente, agradeço a oportunidade de estudar, usufruir e vivenciar a maior riqueza que uma nação pode ter: a Educação Superior pública.

Resumo

O presente estudo, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, tem como premissa basilar que a constituição do ser humano se dá na e pelas relações sociais. Ao tratar como os ouvintes filhos de surdos (Codas) significam suas experiências, a pesquisa teve como objetivo central investigar a partir das vivências destes sujeitos as produções de sentidos e significados que emergem de suas trajetórias bilíngues-bimodais e biculturais. Em um desdobramento, intentamos: a) discutir as experiências bilíngues biculturais dos Codas; b) compreender os desafios familiares (cuidado, atenção, educação etc) que emergem da peculiaridade linguística dos genitores surdos a partir das narrativas de seus filhos Codas e, c) contribuir com a discussão para o campo da Psicologia do Desenvolvimento sobre vivência, desenvolvimento bilíngue-bimodal, biculturalismo e dinâmica familiar de ouvintes filhos de surdos. Para tanto, foi realizado um trabalho investigativo no ano de 2017 no Distrito Federal com 07 Codas adultos. Por meio de encontros semanais individuais com duração de aproximadamente 1h30 durante o período de 01 ano, realizou-se entrevistas semiestruturadas que se desdobraram em narrativas acerca das vivências sobre o que é ser Coda. Os modos de construção dos dados foram organizados em duas fases: a) Fase 1 (sensibilização investigativa): apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa e, b) Fase 2 (caracterização dos participantes a partir de suas narrativas): realização de encontros narrativos videogravados. Para a análise dos dados, foram feitos registros em um diário de campo e em videograções, que foram transcritas integralmente após a sua realização. Tendo como base os estudos pedológicos de Vigotski, os dados foram organizados em sete cenas, uma para cada participante, que representam as unidades de análise da vivência dos sujeitos, nomeadas com os seguintes títulos: Cena 1: “No curso de Pedagogia, aos 34 anos, eu reconheci a língua de sinais em mim. Não vou mais sair! Eu pertenço a isso!”; cena 2: “Ser Coda é uma benção!”; cena 3: “É sobre ser Coda? Nossa, até que enfim seremos ouvidos, chegou a minha vez!”; cena 4: “Nunca parei para pensar sobre o que é ser Coda”; cena 5: “Eu não gostava de interpretar. Mas tenho uma coisa clara para mim: é a minha obrigação enquanto filho. Paciência!”; cena 6: “Coda? Fiquei surpresa em receber um convite para falar disso, não sabia o que era Coda” e, cena 7: “Fiquei muito chateada quando descobri que meu pai não precisava de mim para resolver as coisas”. Em linhas gerais, destacamos os principais resultados: a) as significações sobre o que é ser Coda estão circunscritas no meio (no sentido pedológico) que cada sujeito vivenciou e diferem entre si por esta razão; b) as vivências acerca do que é constituir-se Coda estão intimamente relacionadas com as dinâmicas familiares de cada sujeito; c) mesmo com um traço biológico comum (língua de sinais materna herdada) os ouvintes filhos de surdos não denotam as mesmas experiências acerca de suas trajetórias; d) a etapa etária articulada com as vivências do meio tem um papel central para se compreender a constituição da personalidade dos Codas e, e) a experiência de ser intérprete dos pais apresenta vivências negativas e positivas evidenciadas por meio de dinâmicas contraditórias, garantindo um caráter não permanente acerca da constituição do que é ser Coda culminadas na perspectiva que entende o desenvolvimento como heterogêneo, mutável, não-linear e tensionado na concretude dramática dos papéis sociais.

Palavras-chave: ouvintes filhos de surdos; Codas; pedologia; Vigotski; vivência; perejivanie

Abstract

The present study, based on the historical-cultural perspective, has as its basic premise that the constitution of the human being occurs in and through social relations. By addressing how hearing children with deaf parents (Coda) signify their experiences, the main objective of the research is to investigate, from the experiences of these subjects, the production of senses and meanings that emerge from their bilingual-bimodal and bicultural trajectories. In an offshoot, we intend to: a) discuss the bilingual bicultural experiences of the Coda; b) understand the family challenges (care, attention, education, etc.) that emerge from the linguistic peculiarity of deaf parents from the narratives of their children and, c) contribute to the discussion in the field of Developmental Psychology about experience, bilingual-bimodal development, biculturalism and family dynamics of hearing children with deaf parents. To this end, an investigative work was carried out in 2017 in the Federal District (Brazil) with 07 adult Coda. Through individual weekly meetings lasting approximately 1h30 during the 01 year period, semi-structured interviews were carried out which unfolded in narratives about the experiences of what it means to be Coda. The modes of construction of the data were organized in two phases: a) Phase 1 (investigative awareness): presentation of the researcher and research objectives and, b) Phase 2 (characterization of participants from their narratives): carrying out narrative meetings video recordings. For data analysis, records were made in a field journal and in video recordings, which were fully transcribed after completion. Based on Vigotski's pedological studies, the data were organized into seven scenes, one for each participant, representing the units of analysis of the subjects' experience, named with the following titles: Scene 1: "In the Pedagogy course, at age 34, I recognized the sign language in me. I will not go out anymore! I belong to that! "; scene 2: "Being a Coda is a blessing!"; scene 3: "Is it about being Coda? Wow, at last we will be heard, my turn has come! "; scene 4: "I've never thought about what it is to be HCDP"; scene 5: "I didn't like to play. But I've made one thing clear to myself: it is my obligation as a son. Patience!"; scene 6: "Coda? I was surprised to receive an invitation to talk about it, I didn't know what Coda was "and, scene 7: "I was very upset when I realized that my dad didn't need me to work things out". In general, we highlight the main results: a) the meanings of what it is to be Coda are circumscribed in the environment (in the pedological sense) that each subject experienced and differ from each other for this reason; b) the experiences about what constitutes being Coda are closely related to the family dynamics; c) even with a common biological trait (inherited native sign language), hearing children with deaf parents do not denote the same experiences about their trajectories; d) the age range articulated with the experiences of the environment has a central role to understand the constitution of the personality of Codas and, e) the experience of being an interpreter of the parents presents negative and positive experiences evidenced through contradictory dynamics, guaranteeing a non-permanent character in respect to the constitution of what it is to be Coda, culminated in the perspective that understands development as heterogeneous, changeable, non-linear and strained in the dramatic concreteness of social roles.

Keywords: hearing children with deaf parents; Coda; experience; pedology; Vygotsky; perezhivanie

Lista de Quadros

Quadro 1. Fases da pesquisa de campo.....	98
Quadro 2. Participantes da pesquisa	100

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	ix
Abstract	x
Lista de Quadros	xi
Apresentação	1
Capítulo 1 - Aportes Teóricos da Perspectiva Histórico-Cultural	5
1.1 A Língua é a Raiz do Humano: Desenvolvimento, Linguagem e Surdez na Perspectiva Histórico-Cultural	18
Capítulo 2 - O Meio e o Desenvolvimento de Ouvintes Filhos de Surdos: um novo Olhar acerca de Velhas Questões	27
2.1 A Pedologia e seu Objeto.....	27
2.2 O Meio e a Questão Etária no Desenvolvimento.....	32
2.3 A Vivência como Unidade de Análise do Desenvolvimento: Aspectos Conceituais e Históricos no Campo da Psicologia	41
Capítulo 3 - Bilinguismo: uma Breve Introdução para Continuar a Conversa	55
3.1 - Bilinguismo dos Surdos: o que ele tem a nos Dizer sobre o Bilinguismo dos Codas? ...	61
Capítulo 4 - Existir em Duas Línguas: o Contato-Confronto Bilíngue dos Codas	73
4.1 Codas: Estranhos no Ninho?.....	77
4.2 Objetivos	86
Geral.....	86
Específicos.	87
Capítulo 5 - Caminhos Metodológicos	88
5.1 Construção Investigativa dos Dados	96
5.2 Caracterização do Campo – os Codas desta Pesquisa	99
5.3 Modos de Construção dos Dados.....	101
Cena 1: “No curso de Pedagogia, aos 34 anos, eu reconheci a língua de sinais em mim. Não vou mais sair! Eu pertencço a isso!”	103
Cena 2: “Ser Coda é uma benção!”	129
Cena 3: “É sobre Coda? Nossa, até que enfim seremos ouvidos, chegou a minha vez!”	145
Cena 4: “Nunca parei para pensar sobre o que é ser Coda”	166
Cena 5: “Eu não gostava de interpretar. Mas tenho uma coisa clara para mim: é a minha obrigação enquanto filho. Paciência!”	186

Cena 6: “Coda? Fiquei surpresa em receber um convite para falar disso, não sabia o que era Coda”	204
Cena 7: “Fiquei muito chateada quando descobri que meu pai não precisava de mim para resolver as coisas”	220
Considerações finais.....	233
Referências.....	241
Apêndice 1: TCLE	256
Apêndice 2: Instrumento metodológico: Charges.....	258

Apresentação

Aos 5 anos, como toda criança, enfrentei os desafios da aurora da vida: vivenciar experiências inéditas, reais, inaugurar o mundo em mim. Esse período de muitas descobertas e alegrias também se mostrou um processo desafiador. Tive meu primeiro contato com a enérgica língua brasileira de sinais (Libras). A convivência com um amigo surdo da minha idade, que estudava na mesma escola que eu, fez com que aprendesse a me comunicar em Libras, língua que passou a fazer parte da minha vida desde então e que traz consigo um universo ligado aos seus praticantes, os surdos.

Esta experiência permitiu adquirir um olhar inédito a respeito das questões cotidianas: havia descoberto uma nova maneira de existir. No decurso dos anos, concluí que seria professora e trabalharia com surdos, dando início à minha formação no extinto Curso Normal (Magistério). Meu interesse por crianças com uma trajetória de desenvolvimento atípico era crescente, em especial pelas questões sobre linguagem, cultura e identidade. No mesmo período, atuei como professora em classe exclusiva para surdos, podendo alargar minhas experiências com a educação de surdos e a surdez.

Ao longo da graduação em Pedagogia, explorei melhor as questões sobre aquisição de língua de sinais, e inclusão dos surdos na escola. Atenta às demandas que emergiram destas dinâmicas, atuei como pedagoga no Programa de Atendimento Psicoeducacional para Surdos no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos da Universidade de Brasília (CAEP – UnB).¹ O objetivo de nossa equipe multidisciplinar (pedagogos, psicólogas e intérpretes) nesse projeto era oferecer um lugar de cuidado para surdos jovens e adultos em sofrimento psíquico.

Língua de sinais, comunidade surda e identidade eram temas que apareciam frequentemente entre as demandas terapêuticas. Os dados apontavam que as questões, *a priori*

¹ Projeto financiado pelo CNPq sob a coordenação do Prof. Dr. Ileno Izídio da Costa e da Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva (2010).

de ordem linguística, estavam relacionadas com as experiências vivenciadas em um contexto mais amplo, englobando as relações interpessoais em espaços como a família e a escola. Tal fato evidencia que as questões da linguagem se confundem com a própria trajetória de desenvolvimento dos sujeitos e não podem ser analisadas de maneira isolada. A constituição de tais sujeitos no mundo acontece com o outro nas relações sociais, de maneira dialética e historicamente determinada (Amorim, 2013). A partir da Psicologia Histórico-Cultural, decidi aprofundar a temática da identidade, e isso deu origem ao meu Mestrado.

A pesquisa de Mestrado se centrava em compreender como os surdos com experiências marginais de identidade (surdos pobres, sem acesso à língua de sinais) narravam sua trajetória identitária (Monteiro, 2014). Para tanto, foram realizados vinte encontros videogravados com um grupo focal de surdos adultos atendidos semanalmente por uma equipe multidisciplinar (psicóloga, pedagoga e intérprete) em uma instituição de apoio para surdos de Brasília.

A partir da análise das narrativas, os resultados do estudo apontaram que as dinâmicas familiares, as situações de violência física e simbólica, o discurso médico e as diferenças materiais e de condições de vida e produção que esses surdos vivenciaram configuravam seu processo identitário. Concluí, durante a pesquisa, que as questões ideológicas e de classe social precisam ser consideradas quando analisamos o fenômeno das dinâmicas identitárias e de trajetórias não hegemônicas – aspectos explicados não por um único fator, mas pelas produções de sentido emergidas nos contextos culturais e econômicos e nas trocas sociais mediadas pela linguagem.

Após o Mestrado, de volta à atuação docente no campo da educação especial e da educação de surdos, realizei um projeto de acolhimento para mães de crianças com surdez e outros diagnósticos. Em um dos encontros, uma mãe surda relatou os desafios que enfrentava com seu filho ouvinte e seus irmãos surdos, narrando como era difícil “dividir o amor”.

Posteriormente, verifiquei que seu filho ouvinte também estudava na escola e havia sido encaminhado para avaliação psicológica, pois apresentava “dificuldades em se relacionar e autoestima baixa” (dado transcrito no diário de campo em novembro de 2015).

Instigada com o depoimento da mãe, lembrei que uma demanda desta temática havia aparecido na pesquisa de campo do Mestrado. Em um dos encontros videogravados, uma surda contou a reação de sua mãe, que também é surda, sobre o nascimento de seu irmão: “Para minha mãe, quando meu irmão nasceu ouvinte, o mundo se partiu. Ela ficou triste...” (dado transcrito no diário de campo em novembro de 2013). Para a irmã, a mãe sentiu algo negativo por ter um filho ouvinte. Mas por quê? O dado em questão foca a problemática que se anuncia neste trabalho: as trajetórias de desenvolvimento de Codas (*children of deaf adults*), como são chamados os ouvintes filhos de surdos.

Os Codas são considerados bilíngues bimodais ou intermodais. Eles apresentam um tipo único de bilinguismo, pois adquirem línguas de modalidades distintas: a língua de sinais (visuoespacial) e a língua majoritária, oral-auditiva. Em decorrência disso, despertam crescente interesse nas pesquisas, principalmente no campo da Linguística. Muito se tem estudado acerca da sobreposição de línguas, que se caracteriza pelo uso das duas línguas ao mesmo tempo, por exemplo. Outro fator é a aquisição das duas línguas por esses sujeitos: quais são os critérios utilizados para usar a língua de sinais em determinado contexto, como se dá a fluência, são questões recorrentes.

Ao longo da história de seu desenvolvimento, os Codas são convocados a vivenciar um bilinguismo compulsório, único, tendo como pais uma minoria linguística que também apresenta um tipo diferente de bilinguismo – este compreendido atualmente como uma *diferença* linguística, mas outrora ambientado como *deficiência*, como será abordado neste trabalho. Nesse sentido, os desdobramentos sobre o desenvolvimento de minorias linguísticas é uma temática profícua de investigação. Questões como identidade e língua, relações

familiares e comunicação, desenvolvimento escolar e constituição do psiquismo têm aparecido de forma contundente no cenário sobre língua, bilinguismo e minorias linguísticas.

No que tange à Psicologia do Desenvolvimento, percebe-se uma lacuna investigativa acerca dos desdobramentos da constituição bilíngue-bimodal dos Cotas. Por exemplo, quais são as experiências subjetivas de existir entre duas línguas? Como são as relações familiares quando o filho vivencia o papel de intérprete, na medida em que acessa as duas modalidades linguísticas sem impedimento, diferentemente de seus pais surdos?

Desse modo, a partir da perspectiva histórico-cultural, escopo teórico deste trabalho, indaga-se: quais produções de sentido emergem das dinâmicas bilíngues e biculturais constitutivas dos Cotas? Mais especificamente, o que esses filhos ouvintes narram acerca das suas experiências com seus pais surdos? E, ainda, como essa experiência se materializa na sua trajetória de desenvolvimento?

Capítulo 1 - Aportes Teóricos da Perspectiva Histórico-Cultural

As leis eternas da natureza vão se convertendo cada vez mais em leis históricas
(Engels, 1999)

A gênese da construção da perspectiva histórico-cultural, que tem L. S. Vigotski (1896-1934) como principal precursor, é ambientada no contexto da Revolução Socialista de 1917. A estrutura social que despontava na Rússia naquele período inaugurava uma maneira de pensar e fazer ciência com vistas a um *novo homem*: o homem do devir, homem forjado pelos ideais da Revolução Socialista (Cunha et al., 2010; Tuleski, 2008; Vigotski, 1930).

Paralelo a estas mudanças do contexto social e histórico da Rússia, a Psicologia enfrentava uma crise epistemológica e metodológica mundial em relação ao modo de compreender seu objeto de estudo e seus métodos para analisar os processos subjetivos. O debate centrava-se em superar a dicotomia entre corpo e mente, que dividiu historicamente as teorias psicológicas como idealistas – subjetivistas – e materialistas mecanicistas reducionistas – objetivistas (Tuleski, 2008).

Tais teorias não conseguiam explicar o problema da consciência em sua totalidade e, conseqüentemente, as especificidades do pensamento humano. Já era conhecido na Psicologia que o homem vivia suas experiências para além do mundo das impressões imediatas, operando também no mundo dos conceitos. Dito de outra forma, a diferença que se apresentava entre o pensamento do homem e o psiquismo dos animais é que o homem vivenciava a realidade não só por meio da experiência sensorial, imediata, mas também por meio da experiência simbólica, abstrata, traço fundamental da *consciência* humana (Luria, 1991).

Na tentativa de esclarecer a passagem do homem sensorial para o homem racional (simbólico), a corrente idealista acreditava que o pensamento abstrato se dava por mérito de propriedades espirituais existentes somente nos seres humanos, e não nos animais. Desse modo, os estudiosos dessa corrente acreditavam que seriam próprias do homem dinâmicas simbólicas

resultantes de “propriedades espirituais” internas (Luria, 1991, p. 15).

Por outro lado, a teoria mecanicista salientava a relevância da pesquisa empírica objetiva. Nessa vertente, o funcionamento da *psyché* estava submetido às mesmas leis naturais do comportamento dos animais. Nesse sentido, o psiquismo era explicado como um sistema de reflexos condicionados, no qual a *reação* era a lei por trás de todos os comportamentos do homem (Luria, 1991; Vigotski, 2014):

En ese sentido, más allá de lo elemental y primitivo, a la reflexología sólo le ha quedado la afirmación general escueta, aplicable por igual a todas las formas de comportamiento, de que éstas están constituidas por un sistema de reflejos condicionados. Pero esta afirmación excesivamente general no ha tenido en cuenta ni las particularidades específicas de cada sistema, ni las leyes que rigen la combinación de los reflejos condicionados en el sistema de conducta, ni las complejíssimas interacciones y los reflejos de unos sistemas sobre otros, y ni siquiera ha esbozado un camino hacia la solución científica de esas cuestiones. De ahí el carácter declarativo y esquemático de los trabajos reflexológicos allí donde se plantean resolver los problemas del comportamiento del hombre en vertientes más o menos complejas. (Vigotski, 2014, p. 3)

Desse modo, para os pesquisadores da reflexologia, a consciência capaz de ser estudada era a consciência revelada no comportamento, em uma relação de estímulos e reflexos condicionados. Ao fazer isso, esses pesquisadores reduziam a consciência humana ao comportamento elementar dos animais, analisando o fenômeno distante de sua especificidade (Vigotski, 2000).

Obstinado em superar a dicotomia cartesiana que cindia o homem de suas raízes históricas, Vigotski fundamentou-se no materialismo histórico-dialético para propor um novo paradigma de compreensão do humano em sua radicalidade. O psicólogo russo revolucionou a

forma de pensar o psiquismo ao considerar sua constituição na e a partir da realidade material, entrelaçando a cultura e a história da natureza. Assim, a resposta para a grande pergunta sobre a consciência na Psicologia estava, para este autor, no que é idiossincrático ao homem: a vida social, a experiência histórica de seu desenvolvimento ontológico por meio da relação com a natureza a partir do trabalho. Desse modo, o funcionamento psíquico está amalgamado na materialidade das relações sociais, na cultura e na linguagem, pois é a partir das relações sociais que o homem se constitui e é constituído como pessoa social (Vigotski, 2000).

Partindo dos aportes teórico-metodológicos do marxismo, Vigotski e seus colaboradores apontam a centralidade do trabalho social na constituição humana. É a partir do trabalho, ação direcionada que emerge das necessidades humanas, que o homem altera sua realidade, criando outras condições de vida. Dito de outro modo, é na atividade laboral, que é peculiar ao homem, que está sua atividade consciente, o que diferencia os homens dos animais (Luria, 1991; Marx & Engels, 2009). Ao mudar o meio em que vive, o homem muda não só suas condições de sobrevivência, mas também a si mesmo, modificando a estrutura do seu psiquismo, o que resulta em formas qualitativamente diferentes de existência. Daí emerge a singularidade de cada ser humano.

[...] São os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (Marx & Engels, 2009, p. 32)

Destarte, é nessa atividade *conscientemente* exercida que o homem supera os limites da natureza, produzindo a si humanamente e metamorfoseando a história da natureza em história cultural. Pino (2005, 2013), importante estudioso da teoria vigotskiana, discorre sobre a complexa relação entre o biológico e o cultural. O autor elucida que a história do ser humano tem em sua gênese uma espécie de duplo nascimento – um natural e o outro, cultural. O natural

refere-se ao nascimento biológico, à nossa natureza mais “crua”, por assim dizer. O nascimento cultural é, na verdade, o real *nascimento* do homem; é o seu processo de “hominização”, termo cunhado por Leontiev (1978).

Um elemento importante na obra de Vigotski para a análise do psiquismo humano é o caráter dialético atribuído ao desenvolvimento. Ao analisar a ontogênese, isto é, o processo de constituição da pessoa desde o início da sua vida, o autor observa que os desenvolvimentos natural/biológico e cultural/simbólico andam paralelamente, com raízes distintas, mas se interpenetram no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, é justamente o caráter dialético do materialismo marxista que nos ajuda a compreender que não se trata da substituição do biológico pelo cultural e nem da transformação das funções elementares em funções superiores, mas sim da inter-relação da dimensão cultural/simbólica com o dimensão natural/biológica, caracterizando a natureza dialética do psiquismo (Pino, 2013; Vigotski, 2000).

Em publicações/traduições mais recentes acerca de sua obra especificamente dos estudos pedológicos, ciência do desenvolvimento da criança que trataremos mais profundamente adiante, Vigotski (2018) postula considerações importantes acerca do desenvolvimento psicológico. O autor explica que o desenvolvimento é “um sistema complexo que não pode se desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos” (p. 93). Essa afirmação em uma primeira leitura, parece não trazer contribuições inéditas sobre a temática tendo em vista a base materialista dialética de suas produções, que prioriza o caráter contraditório-dialético das relações sociais no desenvolvimento – evoluções/ involuções; público/particular; inter/intra. No entanto, ao dizer que o desenvolvimento psicológico é um sistema complexo e que seus aspectos não se desenvolvem de maneira homogênea em todos os momentos, Vigotski traz um novo componente para se pensar a interação entre as funções psicológicas, ou melhor, a relação entre elas:

[...] o próximo passo a dar no estudo do desenvolvimento do homem é conhecer os principais elementos em que devemos separá-lo com o objetivo de investigar, lembrando apenas e sempre que **esses distintos aspectos se encontram numa determinada relação, numa determinada dependência uns dos outros**. Isso, contudo, não os impede de ter leis próprias, autônomas, leis estas que se manifestam num dado aspecto do desenvolvimento e não o fazem em outro (p. 93, grifo do autor).

Nessa linha, quando Vigotski afirma que existem aspectos que se manifestam em um dado momento e que em outro turno tais aspectos não estão em protagonismo, o autor está se referindo à *regularidade* do desenvolvimento psicológico. A antiga psicologia ao estudar o desenvolvimento psíquico, considerava que as funções psicológicas se desenvolviam separadamente e que as relações entre elas permaneciam além de isoladas, inativas. Na perspectiva da regularidade do desenvolvimento psicológico, esta premissa está equivocada. Vigotski (2018) afirma que é justamente o contrário: na dinâmica desenvolvimental as funções psicológicas se alteram, mudam, crescem qualitativamente, e, do mesmo modo, se alteram também as relações entre elas, concorrendo para que o protagonismo de determinada função psicológica ocorra de acordo com a demanda que cada etapa de vida, cada etapa etária, convoque, configurando assim um sistema complexo de desenvolvimento:

Primeiramente, devemos começar esclarecendo a principal regularidade do desenvolvimento psicológico. Ela consiste no fato de que, **no decorrer deste, se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas**, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções para cada etapa etária. **Na passagem de uma idade para outra, muda, em primeiro lugar, o sistema de relação entre as funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve** (Vigotski, 2018, p. 97)

Dessa forma, a idade, o momento etário, parece assumir uma posição importante para determinar o protagonismo desta ou daquela função psíquica, conforme veremos posteriormente neste trabalho.

Seguindo o debate, é a partir dessa relação dialética entre natureza e cultura que o homem se torna homem; é por meio das relações sociais, na coletividade, que as funções psicológicas superiores abroham concorrendo para o desenvolvimento da personalidade. À luz dessas considerações, Vigotski (2000a) anunciou a *lei genética geral do desenvolvimento cultural*:

Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança. (p. 26)

É justamente com base na formulação da lei geral que Vigotski (2018) avançou nas postulações acerca da regularidade do desenvolvimento psicológico. Seguindo a lógica que o desenvolvimento se dá na e pelas relações sociais (primeiro plano) e posteriormente no plano intrapsicológico, que a aparição de determinada função em determinado momento se orienta. Isso significa dizer, que de acordo com as demandas relacionais as funções psicológicas se organizam para atender as prioridades desenvolvimentais que requerem as situações sociais. Se em um determinado contexto a situação social demande a presença da atenção com mais prevalência, por exemplo, esta será protagonista no fluxo do desenvolvimento. Todavia, isso não significa dizer que isso ocorra de maneira dissociada das particularidades orgânicas – do que o organismo no sentido biológico tem condição de fazer. Mas, é que para aquele momento de vida, em uma idade específica, articulados à etapa de desenvolvimento biológico que a criança se encontra, que o sistema de desenvolvimento elege qual função necessita ter centralidade naquela situação social do meio.

Nesse sentido, é por meio da *internalização* das relações sociais que os sujeitos são constituídos e constituem uns aos outros. Este processo acontece em uma via de dupla significação – o outro e o signo, elementos basilares intensamente discutidos na obra de Vigotski. Mas como este mundo, em suas dimensões culturais, sociais e históricas, é transformado em funções psicológicas em suas dimensões particulares, históricas e próprias?

A esta “passagem” do mundo externo para o interno, Vigotski chamou de “internalização”, importante conceito para compreender a constituição das funções psicológicas superiores. No entanto, preocupado com o caráter dialético que fundamenta a teoria de Vigotski, Pino (2000, 2005) alerta que é preciso ter cuidado para que o conceito não se oriente para dicotomias reducionistas. O estudioso da teoria de Vigotski amplia em seus trabalhos a discussão acerca do termo “conversão”.

Pino (2005) explica que “conversão” remete a mudança, passagem de um plano para outro, porém considerando a natureza dialética teórica em que foi forjada: em movimento, contraditória, dinâmica. Ora, se a conversão é o processo de interiorização das relações sociais – para os outros e para si –, esta premissa não pode ser compreendida de forma mecânica, automática. Não se trata de um processo involuntário. Preconiza-se a atividade do sujeito:

A internalização das relações sociais consiste numa conversão das relações físicas entre pessoas em relações semióticas dentro da pessoa. Em outros termos, algo que ocorre no mundo público passa a ocorrer também no mundo privado. Isso implica duas coisas: uma transposição de planos, como indicado pelo termo internalização, e a ocorrência, nessa transposição, de uma mudança de *sentido* nas relações sociais. (Pino, 2005, p. 112, grifo do autor)

Pino (2000, 1992) explica que a conversão das relações sociais em relações particulares, endossa a premissa de que o desenvolvimento perpassa obrigatoriamente pela dimensão cultural, que só é possível neste nível de profundidade de relações que estamos discutindo,

entre humanos, entre pessoas reais. Nessa linha, quando o sujeito converte relações, ele converte *significações* dos eventos, e não a coisa em si: “Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação” (2000, p. 66). Este conceito se mostra interessante para pensarmos sobre a constituição psicológica de pessoas que se desenvolvem no entrever de duas línguas, como é o caso dos sujeitos deste estudo, os Codas. Neste contexto, é importante refletir: de que forma as relações sociais são convertidas para estes sujeitos? Como se constituem tais relações em um contexto bilíngue bimodal?

Essas relações que vão alterando a organização psicológica da pessoa não ocorrem a esmo, ou de forma automática, como em uma situação de estímulo-resposta; elas ocorrem de forma indireta, mediada. Nessa direção, Molon (2011, p. 102) explica que a “mediação é o processo, não é o ato que alguma coisa se interpõe, mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação”. Disto decorre que a relação do homem com o outro e com a natureza é necessariamente mediada, atravessada por componentes que estão na intersecção da díade social-particular.

Sobre esta questão, Vigotski (2013) afirma que os artefatos culturais produzidos pelo homem se dividem em dois: os instrumentos (martelo, vara de pescar, enxada, máquinas utilizadas para o trabalho, por exemplo), e o signo. O instrumento é um produto cultural que compõe a relação do homem com seu trabalho e, conseqüentemente, com o coletivo. É na ação laboral do instrumento a partir de uma operação mental que o homem internaliza novas condutas específicas de existir. Dessa forma, a criação de instrumentos extrapola as necessidades naturais de sobrevivência e incorpora a especificidade histórica de seu uso. É a partir do trabalho então, que o homem, em seu exercício consciente de transformar o meio, acaba transformando o próprio comportamento, mudando suas formas de agir, pensar e se relacionar consigo e com os outros (Barbosa, 2011; Fontana & Cruz, 1997; Silva, 2002). O

signo diz respeito à mediação semiótica, que age na atividade psicológica de forma a auxiliar o homem a solucionar problemas (lembrar, comparar, escolher, contar etc). Ele é “análogo à invenção e uso de instrumentos, só que agora na dimensão psicológica” (Vigotski, 2008, p. 56). Os instrumentos têm por princípio uma materialidade orientada para mudanças *na e da* natureza. Os signos, por sua vez, são “instrumentos psicológicos” (Vigotski, 2008, p. 60) que atuam no psiquismo, internamente, para o sujeito, e não na dimensão externa.

No entanto, tanto o signo quanto os instrumentos, mesmo que sejam conceitualmente diferentes, são parte de uma atividade simbólica do homem. Leontiev (1978) aponta que o instrumento também apresenta uma dimensão simbólica por se tratar de um objeto social com elaborações históricas do psiquismo humano. Nesse sentido, conforme aponta Silva (2002), o instrumento acontece em primeira instância no plano intrapsíquico, configurando-se como signo, pois caracteriza um objeto repleto de significações da história da produção humana. Antes de existir no plano material, o instrumento existiu no plano do psiquismo, representado conceitualmente. Isso significa dizer, conforme já apontado, que existe uma relação intrínseca do trabalho com o desenvolvimento do pensar humano e, especificamente, do ato de pensar sobre si de maneira consciente, regulada e dirigida.

A partir desses elementos, a mediação é o caminho pelo qual o real é apreendido e transformado dialeticamente: daí decorre a individualização do sujeito e sua significação e ação sobre o mundo, que, ao mesmo tempo, por ele também é transformado. Assim, seja do ponto de vista filogenético (evolução da espécie humana) ou ontogenético (história do desenvolvimento da pessoa), as relações passam a ser cada vez menos automatizadas, responsivas, tornando-se intencionais, direcionadas, conscientes, complexas e elaboradas.

Apoiado nas premissas marxistas, Vigotski (2000) assevera que foi por meio da complexificação do trabalho (ação do homem sobre a natureza) e dos intercâmbios sociais e culturais que derivam dele que se tornou possível existir o instrumento e o signo. É na atividade

laboral que se manifesta a necessidade dos homens de exercer uma relação interativa.

[...] Evidentemente, não é possível buscar a origem do homem, o mais social dos animais, em antepassados imediatos que não vivessem congregados. Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram *necessidade de dizer algo uns aos outros* [...]. (Engels, 1999, s/n, grifo nosso)

Da mesma forma, quando pensamos a partir da ontogênese, percebemos que a função da linguagem em primeira instância é a de interação, de contato social entre os homens. Assim, é graças à linguagem que a produção subjetiva da realidade passa a ser traduzida em palavras, signos. A palavra, signo por excelência, confere uma nova forma de funcionamento psíquico ao homem, alterando sua forma de sentir, agir e pensar.

A linguagem é a amálgama que orienta a discussão na obra de Vigotski, conduzindo o debate de temas importantes para a Psicologia e outras áreas do conhecimento. No texto “Metodología de investigación en reflexología y psicología”, Vigotski (2014) discute os métodos investigativos da psicologia reflexologista em voga na época e alerta que, para compreender o comportamento do homem e a consciência, é necessário ir além da observação dos reflexos condicionados ou involuntários; é preciso, ainda, mudar o ponto de análise para a linguagem: “en el amplio sentido de la palabra es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la consciencia” (tomo I, p. 12).

Não é arbitrariamente que a consciência é a problemática inicial de Vigotski para

demarcar o objeto de uma Psicologia científica no contexto da crise de 1924. Ao discutir os métodos outrora validados pelo comportamento animal, o autor elabora, ao longo dos anos, uma teoria cada vez mais sólida e contundente sobre o papel da linguagem para o desenvolvimento. O ápice dessa elaboração é o texto “Pensamento e palavra”, já ao final de sua carreira. Em “El método instrumental en psicología”, em busca do que singulariza o homem em sua essência, o autor assevera que o desenvolvimento das funções psicológicas é qualitativamente alterado no momento em que a linguagem aparece: “los principales hitos en el desarrollo son el período en el que no hay lenguaje y aquél en el que el lenguaje aparece” (Vigotski, 2014, tomo I, p. 4).

Para ilustrar tal premissa, tomemos como exemplo a aquisição de linguagem de crianças surdas. Não era raro, na década de 1980 e início da década de 1990, crianças surdas que tinham apenas gestos caseiros ou algum outro tipo rudimentar de comunicação serem diagnosticadas com autismo, principalmente pelo embotamento social, pela agressividade, pelo comportamento demasiadamente agitado e pelo baixo rendimento escolar (Monteiro, 2014). No entanto, a partir da entrada na escola, que é quando ocorre a exposição à língua de mais fácil acesso aos surdos, a língua de sinais, acontece uma mudança radical do desenvolvimento das funções psicológicas: “desaparece” o diagnóstico de autismo, assim como as queixas acerca do comportamento agitado (autorregulação) e da agressividade.

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, *transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.* (Vigotski, 2008, p. 144, grifo nosso)

Nesse sentido, para além das questões de acesso à língua neste caso, o desenvolvimento das condutas comportamentais está imbricado com o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, com o papel do outro no percurso do sujeito. Em outras palavras, a língua,

a palavra, a linguagem humana só existem materialmente, por meio da necessidade que provém das relações, do criar, da força motriz constitutiva do homem que são as próprias relações materiais de humanidade. É por meio do outro, da mediação das práticas culturais e da língua, que essas crianças ora “autistas” têm seu diagnóstico esclarecido e suas vidas transformadas.

Ainda sobre isso, no texto “O papel da linguagem na organização do ativo voluntário”, Luria (2001) explicita que a organização de qualquer ato voluntário está baseada no desenvolvimento linguístico da criança. O autor exemplifica esse argumento a partir da interação da mãe com a criança, que no início atém-se a seguir as instruções verbais da mãe: “pega o balão”, “levanta a mão”, e ainda “onde está a boneca?” (Luria, 2001, pp. 95-96). No primeiro momento, a atenção da criança está direcionada aos atos motores e processos atencionais do pequeno. Na segunda etapa, o desenvolvimento ocupa-se no e pelo domínio da língua pela própria criança, que vai dando ordens a si mesma, caracterizando o processo como uma “atividade interpsicológica” – origina-se daí a fala interior, em sua última instância de desenvolvimento (Luria, 2001; Vigotski, 2008).

Esta atividade interpsicológica, denominada “fala egocêntrica”, foi amplamente estudada por Vigotski em sua obra mais expoente sobre as questões da linguagem no texto “Pensamento e linguagem” (1934), publicado no Brasil como livro. Avançando na teoria de Jean Piaget (1923), que estudou os estágios de desenvolvimento infantil com base na análise genética, Vigotski opõe-se à ideia do psicólogo suíço ao dizer que a fala egocêntrica não desaparece na fase adulta. Segundo Vigotski, a fala egocêntrica tem a função de organizar o pensamento, exercendo papel regulador no plano intrapsicológico. Deste modo, não se trata apenas de narrar ações, mas sim de buscar soluções, organizando-se.

Embora investigar a fala egocêntrica em adultos não tenha sido o objetivo do estudo de Monteiro (2014), temos em seu trabalho um episódio que ilustra essa proposição. Sua pesquisa discutia o que era identidade surda para surdos pobres com aquisição tardia da língua de sinais.

Um dos sujeitos da pesquisa, Gilberto, narra que, quando começou a falar a língua de sinais, sinalizava sozinho sobre o que iria fazer naquele momento, organizando sua rotina: “Meu irmão falava: ‘você é doido, fica falando sozinho [risos]’. Mas eu não era doido. Eu podia falar, entender o que eu ia fazer naquele dia, dar nome às coisas, agora eu entendia, clareou [...]” (Monteiro, 2014, p. 115).

Essa experiência que nos parece corriqueira – organizar o dia, pensar sobre os afazeres – não era comum para Gilberto até os 40 anos, idade em que teve acesso à língua de sinais. Nesse sentido, Luria (2012) afirma que a fala egocêntrica deve ser considerada como a formação de novos tipos de atividade psíquica, que estão intrinsecamente ligados à aparição de novas funções da linguagem. Esta linguagem, a fala egocêntrica, “representa um ‘dizer a si mesmo’, construído sobre as mesmas leis léxicas, sintáticas e semânticas que a linguagem externa” (Luria, 2012, p. 111).

Dito de outro modo, Gilberto teve seu “mundo duplicado” ao nomear, categorizar, especificar seus atos cotidianos; é justamente no significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal (Vigotski, 2008, p. 5). Dessa forma, como postula Vigotski, quando uma palavra nova é apreendida por uma pessoa, seu desenvolvimento está apenas começando, pois, ainda que o significado da palavra caracterize um ato de generalização, este se amplia à medida que seus contextos de utilização se modificam e que, paralelamente, o sujeito avança no domínio das operações intelectuais (Vigotski, 2008).

Diante dessas considerações a respeito da história do desenvolvimento, cabe indagar: o que delinea a formação do campo conceitual cognitivo? O que possibilita ao homem pensar sobre si próprio, extrapolar as condições naturais e criar signos, instrumentos e novas formas de existir? Para compreender melhor estes e outros apontamentos, abordaremos o papel da linguagem na constituição do psiquismo tendo como temática a surdez e seus desdobramentos.

1.1 A Língua é a Raiz do Humano: Desenvolvimento, Linguagem e Surdez na Perspectiva Histórico-Cultural

Conforme mencionado anteriormente, a linguagem imprime ao homem uma nova forma de se relacionar com o mundo.² De acordo com Luria (1991), a linguagem confere três mudanças radicais no psiquismo, a saber:

- 1) conservação de informações do mundo exterior, discriminando objetos e estabelecendo memórias a partir de palavras e imagens. A pessoa opera com a palavra no plano mental, que se desdobra em imagens dos objetos correspondentes às palavras. Desse modo, conserva a informação do mundo exterior, criando um mundo interior de imagens e duplicando o mundo perceptível;
- 2) capacidade de designação, traço, ação ou relação do objeto. Uma palavra, por exemplo, não só nomeia um objeto, como mesa ou cadeira. Ela designa propriedades essenciais deste, e o coloca em um sistema de categorias de definições. Isso assegura a possibilidade de generalização e abstração, importante para a formação de conceitos; e
- 3) o papel de comunicação, veículo fundamental de transmissão de informação. Ao transmitir informações e se comunicar, o homem não fala apenas do que ocorreu ou do que pretende fazer; ele transmite informações produzidas em anos de práticas históricas e culturais, o que lhe possibilita a assimilação dessas experiências.

Nessa perspectiva, a linguagem concebe comportamentos, valores, conteúdos de nossos antepassados, elementos que atuam de forma direta na constituição do psiquismo. Para além de transmitir informações e conteúdos, a linguagem nomeia o mundo, atribuindo sentido a gestos, expressões, olhares, choros e risos. Desse modo, residem na estrutura da linguagem

² Sabemos que a definição de linguagem, língua e signo pode variar de acordo com a perspectiva teórica. Na teoria vigotskiana, a linguagem é utilizada com a função de signo – língua, tendo em vista que a abrangência da palavra “linguagem” é um “movimento significativo *propriamente humano*” (Delari Junior, 2013, p. 45).

aspectos volitivos, cognitivos e afetivos que vão se constituindo a partir da interação entre as pessoas (Lacerda et al., 2013; Silva, 2002).

Para os estudiosos da corrente histórico-cultural, isso significa que desde que nasce a criança está inserida em um universo discursivo, que vai sendo revelado a partir de sua interação com os pares sociais. A família, primeiros pares sociais da criança, vai nomeando o mundo para os pequenos. Em seu exercício de apresentar o cotidiano, a mãe fala com a criança mesmo sabendo que não está sendo totalmente entendida. Ela atribui significados aos movimentos, choros e risos do filho, do irmão e de familiares. Imersa no universo discursivo, a criança vai nomeando, apontando, compartilhando e recortando o mundo a partir do que lhe é dito, do que lhe é significado. O real, então, passa a ter cores, formas, ações, tamanho. Fontana e Cruz (1997) comentam:

O mundo povoa-se de palavras, pois tudo o que se percebe, tudo o que se sente, tudo o que se faz, tudo o que se é e também o que não se é, tudo o que se deseja e imagina, tem nome, pode ter nome, é dito, pode ser dito [...]. (p. 85)

Dessa forma, o mundo passa a existir a partir da experiência da criança com a palavra, que então pode nomear, identificar, escolher, narrar. A criança passa a compreender a condição material em que vive, refletindo ideias, ideologias e seu contexto histórico, internalizando o mundo semioticamente mediado, dando origem às estruturas psíquicas superiores. Nas palavras de Vigotski (2013), “[...] todas as formas de interação social verbal do adulto com a criança se tornam mais tarde funções mentais” (p. 162).

Importa ressaltar, conforme elucidado por Vigotski nas produções ao final de sua carreira, que o processo de formação de conceitos não se resume a um conjunto de informações e impressões que a criança memora ou percebe e que é posteriormente representado pela palavra. Pelo contrário, a formação do conceito se dá na relação com a palavra (Góes, 2012).

O processo consiste em generalizar e internalizar a vivência com o objeto, com suas características e propriedades, significando as coisas do mundo para si.

Nesse processo de conversão da palavra do outro para a palavra para si, pensamento e palavra se fundem no significado, que é definido por Vigotski (2008) como um “critério da palavra, seu componente indispensável” (p. 150), acrescentando que “uma palavra sem significado, é um som vazio” (p. 150). Desse modo, o significado da palavra representa uma generalização, um conceito. Portanto, além de expressão comunicativa, a palavra é um ato do pensamento. O autor ressalta que o significado das palavras se configura de maneira dinâmica e modifica-se de acordo com o desenvolvimento da criança e das mudanças estruturais do pensamento:

A relação entre o pensamento e palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. (Vigotski, 2008, p. 156)

Nesse contexto, pensamento e palavra se articulam na dinâmica das práticas discursivas, fundidos na significação – sua unidade. As palavras, então, vão se transformando. Seus processos de generalização tornam-se cada vez mais complexos e os significados se desenvolvem, ampliando as conexões e as redes conceituais, pois qualquer palavra já é uma generalização (Vigotski, 2008).

Para além disso, a esfera da significação circunscreve a produção de sentidos. Não se trata apenas da operação com o significado da palavra. Vigotski (2008), com base nos estudos de Paulhan, aponta que o sentido de uma palavra se dá contextualmente, pois “é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (p. 181). É nas

interlocuções culturais, nas trocas sociais, que o sentido vai se constituindo, adquirindo aspectos distintos:

[...] O enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado. (Vigotski, 2008, p. 181)

É nas e pelas relações sociais que a produção de sentido vai sendo forjada, oportunizando vivências com a palavra e produzindo acessos subjetivos inimagináveis. É nos intercâmbios sociais a partir da linguagem, conforme apontado anteriormente, que a mãe vai significando o mundo para a criança. Nesse sentido, a palavra “signo”, por excelência, assume centralidade não somente pela possibilidade de simbolização, mas também pela configuração radical no desenvolvimento psíquico.

Contudo, a centralidade da palavra traz indagações acerca de pessoas com desenvolvimento linguístico atípico, como é o caso dos surdos: como se dá o desenvolvimento diante da impossibilidade de ouvir? Em sua maioria, os surdos nascem em famílias de ouvintes, que têm como materna uma língua na modalidade oral-auditiva (Eleweke & Rodda, 2000). Desse modo, a questão central das pessoas surdas é a não apropriação da palavra falada, o que configura uma dificuldade no acesso a elementos culturais da língua hegemônica.

Considerando a importância da linguagem na constituição do psiquismo, os surdos crescem alheios aos processos mediados pelos primeiros pares linguísticos, a família. Por essa especificidade, o desenvolvimento simbólico da criança surda fica comprometido, acarretando problemas sociais, afetivos e cognitivos. No entanto, é imprescindível esclarecer que este problema se deve a uma questão linguística – não partilhar do mesmo canal comunicativo, já que a língua materna dos surdos é a língua de sinais. Isto é, não se trata de uma incapacidade

do surdo em estabelecer interação ou atribuir significado – ou seja, de utilizar a linguagem como elemento mediador com o mundo –, mas sim de uma limitação material decorrente do fato de que a língua hegemonicamente difundida nas relações sociais estabelecidas por esse sujeito não é a sua (de sinais). Desta forma,

é imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a Libras como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condições para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. (Dizeu & Caporali, 2005, p. 587)

A Libras desenvolve-se no canal visuoespacial, por expressões faciais e pelas mãos, engendrando processos singulares de desenvolvimento. É por essa língua e nesta língua que se centraliza o debate acerca de bilinguismo de surdos, identidade, políticas educacionais, cultura surda e estudos linguísticos, ao mesmo tempo que se determinam desdobramentos específicos, como cuidado e dinâmicas familiares (Kelman et al., 2011); o impacto do diagnóstico médico da surdez (Monteiro et al., 2017); o sofrimento psíquico de surdos (Amorim, 2013); e questões sobre surdos homossexuais (Abreu, 2015).

Com o avanço das políticas linguísticas, as questões sobre a surdez têm sido amplamente estudadas por diversas áreas, como Antropologia, Fonoaudiologia, Educação e Psicologia. Nesses termos, a surdez, não mais compreendida como um déficit orgânico, é entendida por diversos olhares. Os Estudos Surdos, por exemplo, que compreendem a experiência da surdez como um traço cultural e político, têm como gênese teórica os Estudos Culturais, abordagem pós-moderna e interdisciplinar que se destaca atualmente no debate das questões linguísticas e culturais e na demarcação política e identitária (Perlin, 2003; Sá, 2006;

Skliar, 1998). Nosso interesse em estudar estas questões e seus desdobramentos (língua, cultura, identidade, entre outras) é compreender, da perspectiva histórico-cultural, como o surdo se constitui a partir de uma diferença articulada com os elementos históricos e culturais de nível macro, que se particularizam conforme as especificidades vivenciadas pelo sujeito.

Indo na radicalidade da análise do fenômeno, Vigotski (1997) propõe uma teoria que explica a materialidade da constituição do surdo, não partindo do indivíduo que se insere em determinado grupo cultural por possuir uma característica específica (a surdez), mas a partir do olhar para a relação dialética estabelecida com o mundo. Essa relação constitui esse sujeito como humano, tendo em vista suas interlocuções singulares.

Em *Fundamentos da Defectologia* (1997), Vigotski discorre sobre a emergência das contingências culturais no desenvolvimento e aponta que, no caso das crianças com deficiência, a ênfase está na *mediação* das suas relações com o mundo. Para ele, não há diferença entre o desenvolvimento de uma criança sem deficiência e uma com deficiência; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores obedece à mesma lei geral. A diferença está, isto sim, nas trajetórias de desenvolvimento, pois elas produzem maneiras peculiares de significar o mundo; disso decorre a centralidade da mediação (Silva, 2002).

As contribuições teóricas de Vigotski sobre esta temática se destinavam eminentemente ao contexto educacional, à escola. O enfoque terapêutico e clínico centrado no diagnóstico, que limitava o sujeito à deficiência, estava impregnado nas abordagens educacionais da época (e mesmo hoje) e era fortemente criticado pelo autor. Para ele, isto fazia com que os estudos da deficiência estivessem concentrados nos limites decorrentes dos defeitos. Nesta linha, o autor redimensionou a educação de crianças com necessidades especiais, sinalizando que as relações sociais e os intercâmbios culturais são marcas definidoras no desenvolvimento:

A educação social, que surge na grandiosa época de reconstrução definitiva da humanidade, está chamada a realizar o que sempre sonhou a humanidade como um milagre religioso: que os cegos vejam e que os mudos falem.

Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez, e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança deficiente” como marca de um defeito insuperável de sua natureza. O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmo não experimentarão sua insuficiência nem darão motivo dela aos demais [...]. (Vigotski, 1997, p. 82)

Seguindo o debate, Vigotski argumenta que os obstáculos ao desenvolvimento humano não decorrem da especificidade e do grau de comprometimento de cada deficiência, mas dos limites que a sociedade impõe aos homens: o *efeito secundário da deficiência* (Barroco, 2012; Vigotski, 1997). O autor aponta que há peculiaridades importantes no desenvolvimento de crianças surdas porque a surdez impossibilita a interação do sujeito com seus pares, que utilizam majoritariamente a linguagem oral (Góes, 2012; Vigotski, 1997). Este fator é ainda mais importante, pois, conforme explicitado anteriormente, a palavra é a matriz que funda o desenvolvimento do psiquismo.

Em *Princípios da Educação Social da Criança Surda*, de 1925, Vigotski faz fortes críticas aos métodos de oralização utilizados na educação dos surdos à época, que são “mecânicos, artificiais e penosos para a criança” (Góes, 2012, p. 40). Vigotski sinaliza que esses métodos são cruéis por submeterem os sujeitos a longos e exaustivos treinamentos, além de proibirem a “mímica” (denominação utilizada à época). Contudo, tais críticas não afastam a centralidade da fala no desenvolvimento das elaborações de Vigotski, pois “o autor sugere que a fala precisa ser desenvolvida como recurso necessário e interessante para a vida da

criança surda; só assim a *mímica*, enquanto recurso mais fácil, pode ser tornada desnecessária e desinteressante” (Góes, 2012, p. 41). Desta forma, percebe-se a necessidade de o surdo aprender a língua falada, oralizada, pois ainda se considera a “mímica” como limitada, insuficiente para o desenvolvimento simbólico.

Em *O Coletivo como Fator no Desenvolvimento da Criança Anormal*, de 1931, identifica-se uma diferença na análise do autor. Vigotski sinaliza a grande dificuldade de o surdo aprender a falar oralmente e critica a linguagem artificial gerada pelos treinos. A criança se limita a adquirir uma fala mecânica e carente de significação, em um cenário onde a articulação correta e a pronúncia perfeita de uma palavra consomem todos os investimentos:³

No ensino tradicional de surdos, a fala, a linguagem, devora como um parasita todos os aspectos da educação e se converte em um fim em si mesmo. Justamente por isso, a linguagem perde sua vitalidade: a criança surda aprende a pronunciar as palavras, mas não aprende a falar, a utilizar a língua como meio de comunicação e pensamento. (Vigotski, 1997, p. 31)

Segundo Silva (2002) e Góes (2012), o autor reconhece que a “mímica” apresenta valor de signo, mas, por não ter legitimidade na comunidade majoritária, perde o *status* de língua, servindo apenas para garantir o acesso do surdo à língua oral. Nesse sentido, Vigotski propõe o uso de recursos diversificados para a aprendizagem da fala, salientando a importância da “mímica” e da linguagem escrita e, ainda, a necessidade de uma metodologia que coordene essas várias experiências. Nas análises sobre surdez nas obras de Vigotski reunidas por Góes (2012), constata-se que as mudanças nas teorizações da educação de surdos levaram o psicólogo bielorusso a pensar, já no final da carreira, o papel do pensamento e da linguagem no desenvolvimento desses sujeitos a partir da problemática linguística. Ao se referir à

³ Essa crítica às técnicas de oralização como geradoras de uma “fala morta” também aparece no texto sobre a pré-história da linguagem escrita (Góes, 2012).

“mímica”, o autor afirma que a linguagem não depende da natureza que se utiliza ou do meio em que acontece (vocalização ou não); o que importa é o uso de signos que possam assumir o papel correspondente da fala.

Embora Vigotski a princípio tenha descrito a língua de sinais como “mímica” e não como língua legítima da comunidade surda, ao fazer a contextualização histórica de suas teorias relacionando-as às pesquisas sobre linguagem na época, nota-se que o autor avança ao prever que a “mímica” é fundamental para a aquisição da língua oral pelos surdos, demonstrando um posicionamento ousado para aquele momento histórico (Silva, 2002). Conforme as pesquisas vão avançando, é a partir da década de 1960, com os estudos do renomado linguista estadunidense Willian Stokoe, que a discussão passa a ter como foco a aquisição da língua de sinais e sua relação com o desenvolvimento dos surdos, deslocando a surdez para a seara das minorias linguísticas. Contudo, como assinala Behares (1993), mesmo que o escopo teórico garanta o *status* linguístico da língua de sinais, os estudos majoritariamente se apoiam em interpretações inatistas ou cognitivistas quando discutem aspectos psicolinguísticos, educacionais e subjetivos do surdo.

Nessa linha, algumas pesquisas avançam nas questões afetivas e subjetivas e revelam que os estudos no campo da surdez, principalmente na Psicologia, precisam contemplar os desdobramentos da experiência com a língua que constitui estes sujeitos, investigando o fenômeno a partir das contradições subjetivas produzidas no cotidiano das relações sociais (Abreu, 2015; Amorim, 2013; Monteiro, 2014).

Tendo esses primeiros apontamentos teóricos no horizonte, para melhor compreender o objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário discutir as relações dos sujeitos com o meio, bem como as especificidades que a surdez propicia em tais relações. Para tanto, apresentamos a seguir tal discussão em suas dimensões social e histórica e, por consequência, de constituição do sujeito.

Capítulo 2 - O Meio e o Desenvolvimento de Ouvintes Filhos de Surdos: um novo Olhar acerca de Velhas Questões

2.1 A Pedologia e seu Objeto

Vimos, no primeiro capítulo, a partir da base epistemológica que compõe este trabalho, que o mundo é significado para a criança de forma mediada por instrumentos e signos. A criança vive os cuidados, os afetos, as ausências, o dito e o não dito; ela sofre e revive o mundo que lhe é traduzido, apresentado na e pela contradição, por meio dos combinados, dos olhares, das especificidades do meio. É na e pela linguagem que ela aprende maneiras de reagir a uma perda, ao luto, ao conhecimento, à paixão, ao sofrimento. Imersa nessa trama de significação, a criança se constitui produzindo novas relações de significados e sentidos, alicerçada no meio em que está inserida de maneira inescapável.

Mas onde se localizam, se assim podemos dizer, essas interações? Se o homem se desenvolve na e pela linguagem – e, dialeticamente, nas e pelas relações sociais –, qual seria o papel do meio para o desenvolvimento do psiquismo da criança?

Pino (2000) nos ajuda a responder a estes questionamentos quando defende que a essência humana é o próprio conjunto das relações sociais, isto é, não há humano sem sua relação com o meio. Inclusive, Marx (1987) advogava a centralidade das relações sociais na formação do humano:

A maneira como os homens produzem/reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são. Existe uma estreita interdependência entre o modo de ser dos homens (sua essência), seus modos de produção (condições de produção) e o tipo de relações sociais que deles decorre. (pp. 70-71)

Guiados pela premissa de que não há desenvolvimento humano fora das relações com o meio, pretendemos discutir como o meio afeta o desenvolvimento do psiquismo da criança

com base nos estudos pedológicos de Vigotski (2018). O que é o meio e qual é seu papel na trajetória de vida da pessoa? Consideramos importante abordar este conceito neste trabalho tendo em vista a particularidade dos sujeitos desta pesquisa, os Cotas, que vivem uma experiência bilíngue radicalmente diferente de outro tipo de bilinguismo, em que duas línguas de modalidades distintas (português e língua de sinais) estão, de maneira compulsória, na centralidade de sua existência. A partir desta experiência de existir em duas línguas, podemos pensar quais são os elementos presentes no meio que compõem esta trajetória. E ainda: como o meio, as condições de vida da criança se relacionam com o desenvolvimento da linguagem, do existir bilíngue, das relações familiares, da constituição identitária, cultural e profissional de maneira singular para cada processo de desenvolvimento, por exemplo.

Os estudos sobre o meio estão ambientados nos estudos pedológicos de Vigotski (2018), e pode ser considerada uma seara ainda pouco explorada pelos pesquisadores brasileiros, embora já existam publicações pertinentes da temática e de seus desdobramentos (Andrada et al., 2019; Liberali & Fuga, 2018; Marques & Carvalho, 2014; Martinati & Rocha, 2015; Mello, 2010; Pino, 2010; Sawaia & Silva, 2015; Vinha & Welcman, 2010).

A Pedologia, ciência do desenvolvimento da criança, conforme definiu Vigotski (2018), teve maior destaque na efervescência do cenário pós Revolução Socialista de 1917, na União Soviética. Os estudos pedológicos serviram de base para as pesquisas no campo da pedagogia e da psicologia de diversos pesquisadores soviéticos na década de 1920 e no início da década de 1930 e tinha como objetivo formar o homem do devir, o novo homem que surgiria com as mudanças históricas (Prestes & Tunes, 2018).

Aquino e Toassa (2019) esclarecem, que o campo de estudo já estava presente na Rússia desde 1907 com a fundação do Instituto Psiconeurológico em São Petersburgo, chefiado por Bekhterev. Em 1911, a pedologia contou com um Congresso próprio, o Congresso de Pedagogia Experimental. Neste mesmo ano também foi fundado um prédio para os estudos

pedológicos, o Instituto Psicopedológico, que foi incorporado pelo governo bolchevique ao Comissariado de Educação em 1918 (Van der Veer & Valsiner, 2001).

A área da pedologia se mostrava tão profícua, que houve um periódico de produção científica dedicado aos seus estudos, o *Pedologia*, que era produzido de forma quinquenal pelos psicólogos do Instituto. A notoriedade da área estava tão proeminente, que o I Congresso de Toda União sobre Pedologia em 1927, teve entre os comunicadores Lunacharsky, Krupskaja e Bukharin, nomes bolcheviques de destaque. Já nos anos 1930, Blonski, Basov e Vigotski, se destacavam como os principais nomes dos estudos pedológicos (Aquino & Toassa, 2019; Bauer, 1952).

Interessante observar que Vigotski publicou paralelamente às suas descobertas dos estudos pedológicos, a obra “O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica” (1927), estudo que versava sobre uma crítica da velha Psicologia e a emergência de se construir uma nova Psicologia que contemplasse as mudanças históricas que ocorriam na União Soviética pós-revolucionária. Desse modo, os estudos pedológicos, assim como as obras sobre a mudança de paradigma teórico e metodológico da Psicologia, bem como o texto “Pensamento e Linguagem”, fazem parte do período final da carreira do autor, que faleceu em 1934 em decorrência de complicações causadas por uma tuberculose que o acompanhou por boa parte de sua vida.

Nessa direção, os estudos teóricos sobre Pedologia, correspondem a uma etapa mais madura da carreira de Vigotski, revelando também as mudanças que emergiam no contexto soviético pós revolução. Com a queda do regime czarista que tinha como base uma economia baseada na agricultura, na desigualdade social e em um Estado autocrático de cunho militar com manipulação ideológica e política, os movimentos marxistas ganharam destaque também na área científica, alinhados com o pensamento da construção do novo homem. Dessa forma, Vigotski estava empenhado junto a outros pensadores da área na construção de uma nova

maneira de pensar o homem que rompesse com a antiga ordem das relações capitalistas de produção:

Pode-se dizer que a análise de Vygotski em relação à crise da “velha” psicologia expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção. A revolução socialista possibilitava a construção de uma “nova psicologia”, capaz de superar o antagonismo clássico entre o materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo. No entanto, como ainda permanecia a luta de classes no interior da sociedade russa, permanecia a luta pela superação da velha psicologia, que assumia um caráter cada vez mais agressivo no mundo das ideias, tal como se fazia na vida prática a expropriação da burguesia. A visão do homem unificado, uno e indivisível, só poderia afirmar-se no terreno da prática humana, no interior da sociedade russa, se houvesse a união de todos os homens para a construção de um projeto coletivo também único, que sintetizasse as necessidades de toda a população russa, o projeto comunista. (Tuleski, 2008, p. 87)

Constata-se, portanto, que a produção teórica de Vigotski está intimamente relacionada com o contexto histórico que vivia não como espectador, mas como figura central atuante no projeto de reescrever a história de uma nova ciência e isso pode ser visto na evolução conceitual de seus estudos. Tendo em vista o cenário histórico e político da então União Soviética em meados da década de 1920, o caráter agressivo no mundo das ideias ganhou força com a morte de Lênin, em 1924. Imersos em conflitos partidários de quem assumiria o comando tendo como pauta os rumos ideológicos-práticos que guiariam a consolidação da União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), Stalin, aproveitando as instabilidades políticas e a insatisfação da população, assume a centralidade instaurando uma ideia distorcida do marxismo e dos ideários de Lênin, promovendo ações que concorrem para um Estado de regime totalitário e violento (Capucci, 2017; Teixeira, 2004).

Sob a esfera de um falso sucesso, os estudos pedológicos despontaram no cenário russo no final da década de 1920/início da década de 1930 com o objetivo de atender os anseios do regime stalinista. Visando o valor de um ensino prático, de prontidão, onde os mais capazes e habilidosos se sobressaíam, os estudos pedológicos se voltaram para a aplicação de testes com a finalidade de separar os mais talentosos e encaminhá-los para funções laborais (Aquino & Toassa, 2019).

Com o recrudescimento do regime stalinista, a Pedologia, assim como diversas obras teóricas de pensadores russos alinhados com a construção da nova Psicologia, foi vítima de um severo banimento causado pelo dirigismo ideológico de Stalin. O novo Estado idealizado pelo ditador deveria produzir arte e ciência que servissem aos interesses de supremacia expansionista do regime, não havendo lugar para qualquer ideia divergente. A Pedologia foi banida por ele em 1936 e tal medida foi considerada como um golpe para os psicólogos que atuavam como pedólogos, inclusive muito deles vinculados a Vigotski. Apoiado no decreto “Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Narkompros⁴”, Stalin baniu a Pedologia até o fim da União Soviética, em 1991 (Toassa, 2009; Van der Veer & Valsiner, 2001).

Sobre a publicação mais recente traduzida para o português, o livro “*7 aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*”, Prestes e Tunes (2018) revelam que os textos estiveram guardados por mais de 60 anos sob a responsabilidade da família de Serapion Alekseevitch Korotaiev, aluno de Vigotski entre 1929 e 1936 no Departamento de Pedologia do Instituto de A. I. Guerstsen de Leningrado. Korateiev era um professor iniciante da Escola Técnica de Aperfeiçoamento Nekrassov de Leningrado e, no intuito de ajudar seu aluno, Vigotski entregou um calhamaço de “folhas amarelas e cinzas” datilografadas contendo as aulas de Pedologia (p. 13).

⁴ Narkompros ou Comissariado do Povo de Educação foi o departamento soviético responsável pela maior parte das matérias relativas à cultura e educação. Fundado em 1917 com o propósito de oferecer uma educação justa e igualitária ao povo soviético, sofreu severas mudanças ideológicas com a deturpação dos ideais marxistas por Stalin (Prestes, 2014).

Já sabemos que a Pedologia se refere à ciência da criança, mas de uma maneira específica diferente de outras ciências que também estudam crianças, o que difere este campo teórico e metodológico dos outros?

Na tradução literal para a língua russa, pedologia significa “ciência da criança”. Mas como acontece frequentemente, a tradução literal de uma denominação da ciência ainda não expressa suficientemente e de forma precisa o que, desse objeto, é estudado. Podem-se estudar doenças infantis, patologias das idades infantis, o que, em certo sentido, também será ciência da criança. Na pedagogia, pode-se estudar a educação da criança, o que, até certo grau, é ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança e isso também será, em certo grau, ciência da criança. Por isso, desde o início, é preciso estabelecer exatamente o que da criança é o objeto do estudo pedológico. Portanto, seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. *O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência.* (Vigotski, 2018, p. 18, grifo do autor).

Vigotski (2018) propõe um novo olhar para o desenvolvimento infantil amparado nos estudos pedológicos que evidenciam que o desenvolvimento não pode ser analisado em uma lógica fragmentada, etapista e dissociada da materialidade das relações. Uma das características inovadoras da pedologia diz respeito ao desenvolvimento orientado em ciclos (etapas etárias), que determinariam a idade pedológica da criança, ou seja, a etapa de desenvolvimento que a criança se encontrava. No intuito de aprofundar os estudos sobre o meio veremos a seguir as discussões do autor sobre o problema da idade e seus desdobramentos para o desenvolvimento.

2.2 O Meio e a Questão Etária no Desenvolvimento

Para os estudos pedológicos de Vigotski (2018), é importante atentar-se que todos os aspectos do desenvolvimento analisados por esse prisma se dão de maneira dialética, orientados para as relações entre o desenvolvimento articulados com a variável (ou variáveis) que se

pretende compreender. Desse modo, quando se fala do *meio* estamos nos referindo não ao meio em si, em absoluto, mas às *relações* que determinados elementos apresentam com ele.

Pino (2010) esclarece que a palavra “meio”, além de ser muito usada nas falas cotidianas, abrange diferentes significados em áreas diversas do conhecimento, como Biologia, Geologia, Geografia, Biologia, Antropologia, Psicologia e Sociologia. Embora a concepção de meio possa ser diferente para cada campo, é sabido que todos investigam o conjunto das condições naturais em que vivem os organismos, que podem ser de diferentes espécies. Essa conjuntura é denominada pelos estudiosos como “meio ambiente” ou *habitat*.

Assim, o meio desempenha um papel basilar na vida dos indivíduos que o habitam. Imaginemos, por exemplo, quantas variáveis estão envolvidas no simples ato da alimentação de uma espécie: é necessário que o clima esteja favorável, que a água esteja potável, que não esteja chovendo, pois isso modifica os hábitos dos animais. Se fôssemos considerar todas as variáveis que pautam a refeição de uma espécie, dedicaríamos um bom tempo discorrendo sobre os motivos de determinadas condutas de alimentação e caça, por exemplo.

Pino (2010) explica ainda que, por abranger aspectos gerais e simultaneamente privilegiar especificidades, o conceito de meio é tanto vago como preciso. É suficientemente vago para poder ser empregado em qualquer análise de condições ambientais de qualquer tipo de organismo, concluindo o que seriam as determinações básicas para a sobrevivência da espécie. E é abundantemente específico para explicar peculiaridades de uma espécie e a evolução das suas condições de existência.

Pensando no contexto do desenvolvimento, o que seria o meio de que Vigotski fala? E qual seria a finalidade de estudá-lo no campo da Psicologia? Sobre o estudo da pedologia, o autor explica:

A pedologia não estuda o meio enquanto tal, pois isso é objeto de outras ciências – de ciências mais próximas à pedologia, como as ciências sanitárias, que estudam o meio

especialmente a partir de sua relação com doenças e preservação da saúde. Do mesmo modo que em relação a hereditariedade, o pedólogo não estuda o meio e as leis de sua estruturação, mas o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança. (Vigotski, 2018, p. 73)

Vigotski (2018) parece interessado nas dinâmicas relacionais do meio com a criança, e não no meio *per se*. O autor esclarece que o meio não deve ser estudado a partir de “indicadores absolutos”, mas sim tendo em vista “indicadores relativos” (p. 74). Nessa direção, o meio em si não pode ser considerado uma “circunstância do desenvolvimento”, por conter um conjunto de características que proporcionam, por si próprias, elementos para o desenvolvimento da criança.

Tomemos como exemplo uma criança com excelentes condições materiais que não vive a experiência de privação de suas necessidades e de seus desejos. Ela se alimenta de forma adequada e abundante e estuda em uma escola de qualidade condizente com a renda superior de sua família. A ela não faltam brinquedos diversos, livros posicionados em fácil acesso e boas condições sanitárias e de saúde. Se analisarmos o meio considerando os “indicadores absolutos”, poderíamos concluir precocemente que o desenvolvimento desta criança certamente se daria de maneira muito satisfatória. Poderíamos até pensar em um desdobramento, que ela seria uma leitora ávida e funcional, já que tem livros a sua disposição de maneira integral. Mas, e as suas relações com a leitura? Será que houve alguma mediação entre o livro e a criança? A ela foram direcionadas interações específicas sobre o prazeroso mundo da fantasia que se encontra na leitura? Quais foram as suas vivências com o meio e de que forma ela significou todos estes elementos em determinada idade, são alguns dos “indicadores relativos” que o pedólogo precisa considerar ao observar um episódio tendo como referência o meio na esteira do desenvolvimento:

É sempre necessário abordá-lo (o meio) do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento. Isso pode ser afirmado como uma regra geral que se repete com frequência na pedagogia: é necessário passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança. (Vigotski, 2018, p. 74)

Sobre este último ponto, um momento específico do desenvolvimento da criança, ou, como o autor define, “determinada etapa do desenvolvimento” é o elemento principal para compreender as dinâmicas emergidas da relação da criança com o meio. A idade teria, neste contexto, um papel fundamental para discutir como cada experiência repercute e transforma o psiquismo infantil. Segundo Vigotski (2018), um elemento do meio que desempenha determinado papel em uma etapa etária, pode assumir outro significado em outra idade. O autor exemplifica esta questão:

[...] O papel de quaisquer elementos do meio se distingue de acordo com as diferentes faixas etárias. Por exemplo: a fala das pessoas ao redor pode perfeitamente ser sempre a mesma tanto quando a criança tem seis meses, como um ano e seis meses e também três anos e seis meses, isto é, a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem no que se refere a seu nível cultural, ao vocabulário, à correção, à erudição de estilo podem permanecer sempre os mesmos, mas qualquer um entende que esse fator, inalterado ao longo do crescimento, possui um significado diferente quando a criança entende a fala, quando ela não a entende em absoluto e quando ela se situa entre ambos os estágios e está apenas começando a entendê-la. Dessa forma, só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança *quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio*. (Vigotski, 2018, p. 74, grifo nosso)

Nessa linha, são as relações que a criança vive com o meio tendo em vista a sua etapa etária que irão evidenciar em qual condição seu desenvolvimento se encontra. É na relação

entre a concretude das situações sociais e da etapa etária articuladas em uma trama dialética, que a criança (re)inaugura e revela os prismas de seu desenvolvimento. Vale esclarecer que não se trata de analisar a idade como uma etapa fixa, acabada. Longe dessa perspectiva, trata-se de compreender a periodização como ciclos de desenvolvimento: “No desenvolvimento, o significado de cada mudança e de cada acontecimento isolado se define pelo ciclo a que estão relacionados” (Vigotski, 2018, p. 22).

Nesse sentido, em um determinado ciclo, por exemplo, a criança apresenta conteúdos e formas específicas de desenvolvimento que não acontecem em outro momento da trajetória do desenvolvimento, em outro momento etário. Dito de outro modo, não se trata de relacionar a etapa etária com um número por si mesmo, mas com um conjunto de características específicas que a criança desempenha em um ciclo, um período específico que pode ter relação com a idade cronológica mas que também pode não ter, principalmente, quando consideramos crianças com desenvolvimento atípico:

Esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados de idade. A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado de outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos. Se tomarmos as principais idades infantis, veremos também que elas, por sua duração, não coincidem umas com as outras. Por exemplo, a primeira idade – a do recém-nascido – dura aproximadamente um mês, e, apesar disso, é uma idade completa. (Vigotski, 2018, p. 23, grifo do autor)

Com base nessas ideias, o autor postula “*a primeira especificidade do desenvolvimento infantil*” dos estudos pedológicos (p. 23), a de que o desenvolvimento se dá em ciclos. Essa forma de compreender os aspectos desenvolvimentais inaugura um novo modo de entender as trajetórias de desenvolvimento originando uma grande contribuição para os estudos contemporâneos da perspectiva histórico-cultural. Todavia, tal compreensão só se faz possível

se nos orientarmos pelo caráter dialético e contraditório da natureza do desenvolvimento, premissa já explorada nos estudos vigotskianos. Caso contrário, cairemos do mesmo modo em uma análise etapista e fragmentada do desenvolvimento. Considerando a lógica dialética, se o desenvolvimento se dá em ciclos e os ciclos não são lineares, os ciclos permitem o entendimento de que as *involuções* também representam saltos “qualitativos” se mirarmos o fim do processo. Vamos entender melhor.

Tomemos como exemplo uma criança que está aprendendo o conceito matemático de conservação de quantidade no contexto de sala de aula. Kamii (1986) explica que a noção de conservação de quantidade corresponde à invariância das características de um objeto ou de um numeral, independente das interações ou transformações que podemos propor. A professora então explica uma operação aditiva: “ $2 + 3 = 5$ ” e todas as crianças da classe parecem acompanhar. Todavia, uma criança em questão, ainda não consegue entender como 2 unidades + 3 unidades dá o resultado de 5 unidades, porque ela ainda não conservou que as unidades presentes no numeral 2, são invariáveis: o número 2 corresponde necessariamente a 2 unidades e somado a mais 3 unidades, já que essas são invariáveis em decorrência da conservação de quantidade, resultará sempre em 5.

A criança ainda não conservou esta operação no campo conceitual porque ainda se encontra no estágio sincrético⁵ de desenvolvimento (Vigotski, 2008). Ela ainda depende da percepção concreta para construir tal conceito e essa é uma informação valiosa para sua professora. Uma professora atenta entenderá que possivelmente não se trata de um atraso propriamente dito. A criança que ainda está na fase do pensamento concreto indicam duas coisas: a) que ainda é necessário intervir com mais qualidade e constância nesse estágio

⁵ Com base nos estudos de Vigotski, Luria (2006) também discorre sobre as fases do desenvolvimento. O autor realizou um experimento sobre as fases do pensamento matemático e no experimento em questão, ele discute a operação de divisão e os processos de desenvolvimento do pensamento conceitual: sincrético, complexo e o conceito propriamente dito.

aproveitando o que ela já realiza, pois isso é um indicativo de desenvolvimento e, b) estar na fase sincrética significa que no horizonte do desenvolvimento dos conceitos, está o devir de outra fase, a do pensamento complexo, pois conforme afirma Vigotski (2006) “[...] el aprendizaje de toda nueva operación es el resultado de un proceso de desarrollo” (p. 155). Com a conquista da percepção direta de quantidade, a criança começará a contar nos dedos, estabelecendo novas relações mentais que concorrem para a passagem da aritmética *natural* para a aritmética *cultural* (Vigotski, 2008). Assim, a progressão da percepção direta para a percepção mediada, ou seja, da aritmética natural para a aritmética cultural, são processos de um ciclo de desenvolvimento que não estão relacionados, muitas vezes, com a faixa etária cronológica, mas sim com um ciclo de conteúdos desenvolvimentais específicos de um determinado momento, ou seja, com a idade pedológica da criança.

Destarte, se considerarmos a permanência na fase sincrética como uma involução ou como um atraso em relação às outras crianças da classe, incidiremos em um erro ao avaliar o desenvolvimento infantil. Por isso afirmamos que ao considerarmos as particularidades da natureza do processo de desenvolvimento, a involução é um elemento qualitativo à medida que indica que ali também ocorre desenvolvimento, e não a falta dele. Em um contexto dialético complexo, as involuções assim como as evoluções, compõem o cenário final da trajetória do desenvolvimento demonstrando definitivamente que é de sua natureza não ser linear:

Esses ciclos, essas ondas são observadas tanto em relação a diferentes aspectos do desenvolvimento, digamos, do crescimento, do peso, da fala, do desenvolvimento mental, da memória, da atenção etc., quanto em relação ao desenvolvimento como um todo. *Se quisermos apresentar um quadro geral do desenvolvimento da criança, teremos uma linha ondulada.* (Vigotski, 2018, p. 23, grifo nosso)

Em vista disso, a interpretação do desenvolvimento pautada na premissa de ciclos de

desenvolvimento somada ao entendimento das relações dialéticas da criança com o meio, explicam os indicadores relativos que alteram o significado de determinado elemento do meio em específica etapa etária, capturando uma unidade do desenvolvimento psicológico da criança – a vivência.

Nesse sentido, o problema da idade tratado pela ótica pedológica se contrapõe a qualquer caráter etapista do desenvolvimento. O modo como cada criança converte a situação vivida, a valência que ela confere ao vivido, o sentido que as coisas ganham para cada sujeito são constituídos pelas relações entre o meio e a etapa etária, constituindo a personalidade consciente.

Conforme exploramos no primeiro capítulo, o meio não exerce de maneira linear e em igual intensidade a mesma influência em todos os aspectos do desenvolvimento. Durante a trajetória de vida da criança existem sistemas que estão em maior ou menor evidência para a formação das funções psicológicas, do sistema nervoso, do sistema motor, por exemplo. Em um enlace entre as demandas de desenvolvimento, que podem ser de ordem físicas, neurológicas, emocionais entre outras, e os elementos das situações sociais - o meio, as funções psíquicas desempenham papéis diferente e com intensidade distinta em cada uma dessas etapas:

Junto a uma compreensão dinâmica do meio, começamos a entender que a relação entre ele e diversos aspectos do desenvolvimento é diferente. Por isso, devemos estudar, de forma diferenciada, a influência do meio, digamos, no crescimento da criança, no crescimento de determinadas partes específicas e sistemas do organismo, ou, digamos, a sua influência sobre o desenvolvimento de funções sensório-motoras ou, ainda, das funções psicológicas e assim por diante. (Vigotski, 2018, p. 84)

Nesse sentido, não se pode atribuir ao meio um caráter generalizante, de formulações prontas e de fórmula-resultado. Ao contrário disso, é necessário encontrar o *prisma* que reflete a influência do meio na trajetória da pessoa. É o conceito de prisma que nos ajuda a

compreender de que forma as condições materiais – o meio – alteram o desenvolvimento psicológico particular da pessoa, tendo como guia a unidade de análise da *vivência* daquele contexto:

[...] Se a pedagogia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o “prisma” que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante. (Vigotski, 2018, p. 77)

Sobre isso, Veresov (2014), em comunicação oral, explica que devemos compreender o desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural tendo como ponto de análise o prisma tal como a metáfora do iceberg. O que vemos é só a aparência de algo muito maior, que não pode ser explicado apenas pela solidificação da água em gelo; é necessário considerar a relação da realidade do meio para ter indícios de respostas, tais como o que mantém aquele bloco de gelo inerte no meio do oceano, ilustra o autor. Segundo Veresov (2014), o prisma reflete a experiência das dinâmicas relacionais entre o meio e as significações do sujeito. Nesse sentido, é o conteúdo do meio vivenciado intrapsicológica e emocionalmente que permite entrever, pelo prisma, os componentes indissociáveis do meio e da realidade experienciada com um sentido singular para cada pessoa, refletindo e refratando as vivências sociais em unidades experienciais indivisíveis do público-particular.

Nessa direção, a partir de qual elemento podemos compreender como o meio, em certa medida, se mantém inalterado, mas em outro momento metamorfoseia-se para a criança? Se a paisagem não mudou, o que mudou? Vigotski nos responde dizendo que são as *vivências* que

a criança experencia com o meio que se mostra uma unidade captável de um momento específico do desenvolvimento considerando a relação entre a situação social e os significados vividos pela criança. No conjunto dessas considerações, nos interessa compreender melhor o que é a vivência para a perspectiva histórico-cultural e como ela se articula com a temática proposta neste trabalho, o desenvolvimento dos Cotas.

2.3 A Vivência como Unidade de Análise do Desenvolvimento: Aspectos Conceituais e Históricos no Campo da Psicologia

O conceito de *vivência* nas obras vigotskianas tem sido mote de discussões em decorrência dos conflitos acerca de sua tradução. Ele é facilmente confundido ou visto como sinônimo por alguns autores da palavra *perejivanie*, outro conceito que difere radicalmente de *vivência*. Delari Junior & Passos (2009) explicam que isso ocorre nos contextos de tradução pela natureza morfológica do termo *perejivanie*. Do russo, o substantivo neutro *perejivanie* é composto por duas partes. O prefixo *pere* que abrange significados como: “orientação através de algo”; “realização da ação outra vez e/ou de outra maneira” e ainda, “superação” (p. 9). Já o sufixo, *jivanie* significa “viver”, e é justamente a sua relação com o verbo “viver” que pode ter influenciado algumas traduções espanholas e, também, brasileiras das obras de Vigotski a considerarem *vivência* como um sinônimo de *perejivanie*. Reconstituindo as partes da palavra teríamos algo que indica uma “transformação vital”, “vida em transformação”. “transição vital”, o que ainda não indica, segundo Delari Junior e Passos (2009), uma tradução confortável, mas que ao se considerar o possível significado de “transformação vital”, já dão indícios de que não se trata de uma experiência comum, trivial, na trajetória de vida.

Ao analisar os processos psicológicos que estão envolvidos nos dois termos percebemos que se trata de conceitos distintos, e isso ganha força principalmente com os trabalhos pedológicos de Vigotski, onde a palavra *vivência* aparece não só com mais frequência, mas assume desdobramentos importantes no campo teórico e metodológico. Nas palavras do autor:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. (p. 77, grifo do autor)

Ao definir *vivência* o autor não faz menção, ao menos nos textos que nos debruçamos, sobre estar, necessariamente, relacionada a algum evento forte, dramático, que altere radicalmente o psiquismo. Esta definição na verdade, diz respeito ao conceito de *perejivanie*. A vivência nos estudos pedológicos é uma unidade que concentra elementos de um episódio da vida da pessoa interpretado por ela atribuindo sentidos particulares da situação vivida. Ela é uma *unidade de análise* que captura duas esferas: o meio e as significações refratadas pela pessoa da experiência com o meio. Lidamos então com uma unidade de análise que representa metodologicamente o caráter dialético: o particular e o público, o intra e o inter, as relações sociais encarnadas em nós, convertidas em personalidade. Uma vivência conta uma história cultural, social e histórica que é refratada pela experiência particular vivida pela pessoa.

Jerebtsov (2014) explica que o termo *vivência* está relacionado à compreensão teórica dos sistemas psicológicos e dos eventos psicológicos que formam a personalidade e que esta, a personalidade, não poderia ser analisada pela lógica psicológica positivista e nem pelos aspectos filosóficos por si próprios, já que a personalidade é obrigatoriamente uma construção, um resultado dos significados e sentidos da pessoa com suas relações sociais.

Antes mesmo do conceito *vivência* aparecer com profundidade nos estudos

vigotskianos assumindo o conceito que se tem hoje, uma ideia embrionária já surgia no cenário da Psicologia. Wilhelm Dilthey (1833-1911), filósofo e psicólogo alemão, esteve empenhado em compreender o homem a partir de suas raízes históricas na tentativa de superar a interpretação metafísica do campo das ciências naturais, de que a constituição da psiquê humana era uma obra do acaso, de fenômenos internos dissociados dos fenômenos da vida material. Para o autor, as respostas para entender “as ciências do espírito” ou as ciências humanas como chamou posteriormente, se orientavam para uma espécie de *unidade interna entre a apreensão histórica do mundo e as experiências psicológicas vividas pela pessoa* (Scocuglia, 2002).

Dilthey então afirmava que o homem era sujeito de sua própria história e estava significado em uma rede complexa de relações, dividido entre elementos materiais e psicológicos. Desse modo, o autor discutia que o homem e sua consciência seriam fruto da experiência do mundo real e das experiências pessoais, enfatizando que a chave para se compreender tal máxima estaria na relação entre as duas esferas: “Ambos *self* e mundo real são, portanto, dados na totalidade da vida psíquica. Cada um só existe em relação com o outro e são igualmente imediatos e verdadeiros (Dilthey, 1989, p. 493). Embora tenha representado um avanço epistemológico importante para o campo da Psicologia, os estudos de Dilthey tinham como matriz filosófica o materialismo de Hegel, corrente oposta ao materialismo de Marx, matriz dos estudos de Vigotski. Jerebtsov (2014) alerta ainda, que a psicologia de Dilthey era uma psicologia descritiva, abordagem que se ocupava com a descrição dos fenômenos sem refletir sobre suas raízes.

Jerebtsov (2014) afirma que até meados do século XX esboços do que seria a vivência apareciam com destaque no cenário da abordagem existencialista-fenomenológica, tendo como representantes nomes como Husserl, Carl Rogers, Heidegger, Boss, Binswanger, Frankl e Lengle. É importante esclarecer que não se tratava da *vivência* tal como é conhecida hoje nos

estudos pedológicos de Vigotski (2018), mas os ares iniciais do conceito já despontavam no cenário da Psicologia sob outros olhares teóricos e históricos.

Para os estudos pedológicos o conceito de *vivência* tem uma relação estreita com a constituição da personalidade e com a consciência, ou como definiria Vigotski (2018), com “o desenvolvimento da personalidade consciente” (p. 75). Na tentativa de compreender melhor as questões que balizam o conceito, utilizaremos as contribuições de Serguei Jerebtsov (2014), professor da Universidade Estatal F. Srokina de Gomel – Bielorrússia, que entre outras temáticas de Vigotski, tem se dedicado ao aprofundamento do conceito de *vivência* nos estudos pedológicos. A fim de conservar o contexto interpretativo da construção teórica do autor, optamos por trazer o texto integral de duas das quatro formulações que Jerebtsov (2014) elencou sobre a *vivência* seguido de nossos comentários:

“1) as vivências são a unidade afeto-intelecto. Não seria correto encará-las como manifestação exclusiva da esfera emocional, no que insistem muitos autores (V.P. Iliin, A.V. Petrovski, M. G. Iaroshevski). E é verdade, o que são as vivências de uma pessoa sem a sua reflexão, sem a análise racional da situação de vida? As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).

2) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação. L.S. Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. Quanto mais nova for a criança observada, mais indiferenciadas e menos conscientes serão as suas vivências. Uma pessoa adulta é capaz de tomar consciência de uma ampla

parte do seu mundo interno, mas o alto nível de diferenciação das vivências torna essa tarefa complexa. É necessário um esforço pessoal para que possa se apoiar nos recursos existentes (formações antigas - antônimo de neoformação) e, ao mesmo tempo, negá-los, o que leva a neoformações” (p.16-18).

No primeiro tópico, o autor assume que se trata de uma unidade que concentra afeto e intelecto em uma relação dialética, entrelaçando essas duas na trajetória de desenvolvimento. Em seguida, quando Jerebtsov trata da vivência, ele afirma que ela só pode ser validada, só pode existir, caso haja consciência por parte de quem a vive. Temos uma das inúmeras problemáticas acerca das traduções deste conceito. Conforme destacamos, diversos autores (Andrade & Campos, 2019; Toassa, 2011; Toassa & Souza, 2011) entendem *vivência* e *pereživanie* como sinônimos, pois para estes estudiosos ambos conceitos tratam de uma experiência emocional muito forte que altera o desenvolvimento de maneira profunda. Esta visão se difere de nossa interpretação, conforme já afirmamos anteriormente e isso pode ser confirmado nos estudos pedológicos de Vigotski (2018) em que ele trata especificamente da vivência como um conceito e como uma unidade de análise metodológica, a definindo de modo distinto de *pereživanie*, conforme aprofundaremos posteriormente nos dados deste trabalho.

Ainda sobre a mesma problemática, o autor comenta que a vivência não é uma exclusividade da “esfera emocional”, e acreditamos que ele faz essa referência tendo em vista à interpretação de outros autores sobre a vivência como uma experiência estritamente emocional, descolada da consciência, estando somente sob o domínio da percepção pela percepção, com atribuição de sentidos e significados insuficientes se assim podemos dizer.

Nesse sentido, o que Jerebtsov (2014) discute, é que a vivência precede necessariamente a tomada de consciência para que ocorra, pois na verdade “*o que são as vivências de uma pessoa sem a sua reflexão, sem a análise racional da situação de vida?*” Estamos novamente no emaranhado das traduções e interpretações. Essa ideia condicional

entre vivência e consciência, advém na verdade, do entendimento do conceito de *perejivanie* e vivência como sinônimos, adotada por alguns autores. No dossiê da Revista de Psicologia da USP⁶ (2010), sobre Vigotski e os estudos pedológicos, estudiosos da perspectiva histórico-cultural, acordaram nas produções desse dossiê temático, que *perejivanie* e vivência seriam sinônimos. Diante disso, observamos nas produções dos anos seguintes, que esta conceituação se vigora na maioria dos estudos sobre vivência e *perejivanie*. Para tentar discutir, vamos nos ater a um exemplo prático que Vigotski (2018) apresenta em uma de suas aulas pedológicas. Imagine a situação de uma morte na família. Para uma criança que entendeu o que ocorreu, os sentidos e significados atribuídos serão diferentes de uma criança que não compreendeu o que se passou. Talvez, para uma criança de tenra idade, a morte não tenha nenhum significado. Ela ainda não sabe, não tem como atribuir sentido acerca do que é perder um ente querido. Então, de certo modo, podemos dizer que ela está protegida pelo seu próprio estado de consciência daquele momento. Pode ser que mais tarde quando alguém lhe dê notícia da situação, já com os recursos psíquicos necessários, a narrativa simbólica que ela viverá seja outra:

De forma breve e simples, poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas (p.79)

Em suma, uma mesma experiência vivida por uma criança de 02 anos e por outra de 04 anos, por exemplo, é completamente diferente. E por que é diferente? Conforme vimos, uma criança mais nova não tem ainda recursos psíquicos para atribuir significado para uma determinada situação. Mas não só isso. A criança ainda não consegue porque organicamente ainda não é possível que ela faça tais relações psicológicas; ela ainda não apresenta a

⁶ Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>

capacidade neuropsíquica para tal. Ela vivencia, então, da maneira que lhe é possível. Muitas vezes, ela pode não ter consciência da complexidade da situação que vive, mas isso não significa que ela não a viveu e que não podemos analisar a vivência que ela teve do episódio em que está circunscrita. Para compreender melhor esta questão, tomaremos mais um exemplo, desta vez da clínica de Vigotski e de seus colaboradores sobre como as vivências se diferenciam a partir do momento etário da criança.

Vigotski cita como exemplo o caso de uma mulher, mãe de três filhos, que sofre de transtornos nervosos e psíquicos em decorrência do alcoolismo. Durante os momentos de embriaguez ou nos episódios em que está tomada por esses transtornos, ela agride os filhos (atira-os ao chão, espanca-os), ou ainda ameaça a vida dos pequenos ao tentar atirá-los pela janela (Vigotski, 2018, p. 75).

Neste cenário, cada filho apresenta uma resposta ao comportamento da mãe. Ou seja, a mesma circunstância, o mesmo meio, resulta em experiências completamente diferentes para as três crianças. O mais novo reage com sintomas neuróticos, isto é, reações defensivas, reativas. Apresenta, em seu comportamento, “gagueira, enurese e silencia, perde a voz” (Vigotski, 2018, p. 76). Em suma, está indefensável, em desespero total, vendo-se à deriva em uma situação de completo pavor. O segundo filho assume uma atitude contraditória em relação à mãe: ele a ama, demonstra apego, quer estar ao seu lado, mas, ao mesmo tempo, tem horror e muito medo dela. Vigotski comenta que este conjunto de sintomas é denominado por autores alemães como o “complexo da mãe-bruxa”: quando o amor pela mãe e o terror pela bruxa se fundem. Por fim, o filho mais velho demonstra uma maturidade incomum para a idade. Aparenta ser uma criança séria, tímida e com características prestativas que emergiram precocemente, de forma amadurecida. Tentaremos compreender as especificidades dos pequenos articuladas com a questão da idade para Vigotski. O filho mais novo exibe um estado de terror incompreensível, inenarrável. Vigotski não deixa claro qual é a idade das crianças,

mas podemos inferir pela série de sintomas que o autor narra que se trata de uma criança muito pequena, com menos de 3-4 anos. O comportamento desta criança interessa-nos para refletir acerca de um sintoma específico apresentado por Vigotski neste caso: o de que essa criança “silencia, perde a voz”.

Não é raro o mutismo seletivo estar atrelado a disfunções emocionais provenientes de traumas ou abusos em crianças pequenas:

O mutismo pode ser constatado “em crianças taciturnas em suas relações interpessoais, com exceção de um grupo restrito de pessoas. Pode depender de situações traumáticas, como uma repentina separação da mãe ou da recusa de situações novas, por exemplo, a experiência na escola”. (Galimberti, 2010, p. 765)

Galimberti (2010) aponta que este quadro é comum em crianças até 5 anos, no entanto, pode aparecer em indivíduos mais velhos. Geralmente, aparece em situações sociais nas quais a criança escolhe ficar “muda” para evitar o confronto ou ainda, no caso de abuso doméstico, evitar que seu algoz seja descoberto.

É necessário esclarecer que o mutismo seletivo pode não estar relacionado predominantemente a casos de abuso. Crianças com esta característica podem apresentar um elevado grau de ansiedade e se caracterizar como seletivas em sua oralidade pela recusa em falar com pessoas não próximas, que não lhe são íntimas. Por isso, é comum este sintoma ser notado no contexto escolar, onde os primeiros vínculos com pessoas além do núcleo familiar aparecem como algo inédito para a criança.

Não podemos afirmar que Vigotski se referia a tal transtorno, mas é inevitável relacionar o episódio com este quadro tendo em vista que o medo de falar está associado com situações de apego, retraimento social, isolamento, medo exacerbado de interagir, situações de abuso e pavor de contar sobre a própria vida (Alcântara et al., 2018). Outrossim, a respeito do desenvolvimento psíquico, é necessário levar em conta que crianças muito pequenas ainda não

possuem as condições psicológicas necessárias para lidar com situações de extremo sofrimento ou de grande complexidade, o que é demonstrado pela impossibilidade do caçula de significar qualitativamente seu contexto familiar.

Sobre isso e sobre o que falamos anteriormente sobre a questão da consciência nas vivências, Pino (2010) afirma que a vivência pode ou não ser significada com consciência a depender da etapa de refinamento das funções psicológicas da criança, pois “pode-se dizer que a ‘vivência’ de uma experiência envolve, de alguma forma, ter um significado do que ela acarreta: é um trabalho semiótico. Mesmo se o indivíduo, particularmente se é criança, nada sabe disso” (Pino, 2010, p. 751). Para o filho mais novo, a situação foi vivida da maneira que lhe foi possível: a partir do temor, do medo, do horror implicado naquele episódio envolvendo uma mãe violenta. As emoções que ainda não eram significadas pelo signo em sua totalidade, ainda não eram generalizadas através da mediação dos significados das palavras, posicionando o pequeno em um cenário apavorante, despido de interpretações semióticas qualitativamente potentes para compreender o que se passava em sua casa. Desse modo, podemos afirmar que a vivência reflete e refrata, de certa maneira, a condição da consciência da pessoa que a vive, no caso, da criança:

De forma breve e simples, poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas. Sabemos que, muitas vezes, acontecimentos tristes significam alegria para a criança por ela não ter clareza do significado deles. Isso ocorre porque lhe permitem o que comumente não é permitido, por exemplo, lhe oferecem bala para que ela se cale e não atrapalhe. Assim, ela percebe uma doença grave da mãe como um acontecimento alegre, prazeroso e, de

repente, parece até uma aniversariante. Tudo isso quer dizer que a influência de uma ou outra situação não depende apenas do seu conteúdo, mas também do quanto a criança a compreende ou lhe atribui sentido. (Vigotski, 2018, p. 79)

A segunda criança, o filho do meio, vivenciou a situação de maneira concebível, demonstrando apego intenso e sentimentos de “medo, ódio e raiva” (Vigotski, 2018, p. 77). A respeito dos sentimentos contraditórios de “apego intenso” e pavor e ódio pela mãe, podemos pensar que esta criança está vivendo o *drama*, no sentido vigotskiano do conceito. O pequeno se vê entre duas vivências: ele vive a experiência de amar sua mãe, sente apego, afinal, ela é fundamental para sua existência; entretanto, o medo e o pavor derivados das situações de espancamento e atentados contra sua vida e a de seus irmãos são igualmente presentes na figura materna, eclodindo o choque de sistema dos papéis sociais:

[...] O segundo filho foi trazido com um conflito evidente, com uma *contradição interna* decorrente do choque da relação positiva e negativa com a mãe; por um lado, uma relação afetiva forte e, por outro, um ódio terrível dela, ou seja, um comportamento terrivelmente contraditório. Ele queria voltar prontamente para sua casa e, ao mesmo tempo, expressava pavor quando falavam desse retorno. (Vigotski, 2018, p. 76, grifo nosso)

Já abordamos brevemente que o psicólogo bielorrusso entende a constituição da personalidade como um *drama*. Também iremos falar sobre esse conceito nas análises de dados articulando com as trajetórias de desenvolvimento dos Cotas pesquisados. Na busca de alcançar uma ciência psicológica que atendesse verdadeiramente a compreensão histórica e social do homem, Vigotski se debruçou em compreender a constituição da personalidade tendo em vista a relação dialética do homem com o meio – com as relações sociais (Delari Jr., 2013).

Tendo em vista que o homem se constitui na e pelas relações sociais e estas apresentam caráter contraditório e dialético, a formação da personalidade de igual maneira também é

contraditória, não linear, dialética, imersa em tensões e conflitos culminados pela natureza dos papéis sociais. Dessa forma, para se compreender a dinâmica da constituição da personalidade é necessário considerar a “luta interna de posições sociais convertidas em uma dinâmica de personalidade que, portanto, não pode ser harmônica, mas tensionada, dramática, no sentido de sistemas contraditórios” (Vigotski, 2000, p. 35). Ao ser convocado pelas diversas situações sociais durante sua trajetória de vida, o homem desempenha nessa dinâmica diferentes papéis sociais que o interpelam de maneiras distintas nas relações reais entre pessoas.

No processo de suas vivências culturais, o homem transpõe a experiência coletiva em experiência particular, convertendo as funções sociais em funções pessoais (Pino, 2005). Partindo dessa premissa, é novamente o caráter dialético que nos ajuda a compreender a relação entre o social e o particular na perspectiva histórico-cultural. Para o psicólogo russo, o desenvolvimento não deve ser entendido como estanque, imutável. É na ideia de “movimento”, no fluxo das relações sociais e nas contradições, que o sujeito se constitui. Vigotski (2000) assevera que a natureza psicológica só “[...] pode ser desenvolvida na forma de *drama*” (p. 27).

Retomemos o avanço teórico de Pino (2000) sobre o conceito de conversão, chamando atenção para o caráter *dramático* do psiquismo. Para explicar, o autor se apoia no termo *Homo Duplex*, cunhado por Vigotski (2000) no Manuscrito de 1929. Pino (2000) elucida que toda relação social é precisamente uma relação de um *eu* e um *outro*. Nesta configuração, o *outro* permanece presente como um *não eu*, um “estranho essencial” (p. 67). O que ocorre é a conversão de dois em um, de uma relação social em mim, para mim – de algo social convertido para mim a partir de leituras particulares, conforme postula Vigotski (2000): “em si – para os outros – para si” (p. 24).

Desse modo, o conceito de conversão acena para a constituição *dramática* do psiquismo ao considerar que diferentes tensionamentos advindos dos papéis exercidos nas relações sociais se chocam na constituição do sujeito. Dito de outro modo, as relações sociais são encarnadas

no sujeito em diferentes contextos, apresentando uma performance singular e peculiar a cada cenário; configura-se então uma espécie de drama, que é agudizado pelas questões vividas por nós, em nossos papéis sociais. Sobre a estrutura dramática do psiquismo, Sawaia e Silva (2015) elucidam:

Esse conceito, de conversão, por sua vez, abre a possibilidade para se compreender melhor a subjetividade na forma de *drama*, compondo um conjunto conceitual que traz implicações importantes para os estudos no campo da Psicologia, pois, de um lado, não nega a determinação social, mas a atravessa pela criação e, de outro, elimina a visão clássica de psiquismo estruturado e harmonioso. (p. 349)

O psiquismo compreendido como drama se atém às conversões do público para o privado que compõem a subjetividade, eliminando a visão tradicional do psiquismo harmonioso, uniforme, estruturado. Para compreender o sujeito em sua radicalidade, não se pode ambientar a análise na dicotomia social-pessoal, mas deve-se atentar para a dinâmica dramática que emerge das relações sociais e que é desarmônica por natureza. Nesse sentido, o conceito de drama articulado com o estudo do meio nos ajuda a pensar sobre como cada sujeito tem uma experiência emocional diferente tendo o mesmo contexto em comum. Não se nega o caráter determinante do meio, mas é urgente considerar que as vivências de cada sujeito sob uma mesma situação, tensionado pelo conteúdo dramático da vida, configuram o caráter singular da constituição psíquica (Sawaia & Silva, 2015).

Destarte, quando Vigotski (2018) indica que o segundo filho foi trazido com “contradição interna decorrente do choque da relação positiva e negativa com a mãe” (p. 76), ele se refere ao drama que esta criança vive ao ter consciência com os diferentes papéis sociais que a mãe assume em determinada situação social, já em outro momento, o papel desempenhado pela é completamente distinto. O filho só está no enfrentamento do drama porque apresenta em relação ao irmão mais novo, atribuição de sentido e significado

qualitativamente diferente, revelando a idade pedológica de sua consciência.

Por último, o filho mais velho já entendia a situação. Sentia pena da mãe e estava alerta quanto ao perigo quando ela se descontrolava. A ele, ficou incumbido um papel peculiar: cuidar de sua mãe, levá-la para se deitar, proteger a vida de seus irmãos e consolar os pequenos. Conforme Vigotski assevera, ele se tornou o chefe da família. Seu desenvolvimento mudou radicalmente. Não apresentava interesses simples decorrentes de sua idade, nem o entusiasmo peculiar de sua faixa etária. Era “uma criança de outro tipo” (Vigotski, 2018, p. 76).

O exemplo trazido por Vigotski (2018) exemplifica três vivências distintas de um mesmo contexto. Só é possível observar experiências diferentes de uma mesma situação ao considerar as significações particulares que cada criança vivenciou de um mesmo contexto. Mas não só isso. Vigotski (2018) elucida que não é só importante reconhecer as peculiaridades desenvolvimentais de uma determinada vivência, mas qual delas, em determinada situação, realizaram determinado papel; já em outro contexto, outra vivência é revelada a partir da convocação de papéis sociais diferentes daqueles já estavam em cena. Isso significa dizer que os sentidos atribuídos da vivência concorrem para a constituição da personalidade revelando o caráter não homogeneizador das singularidades. Não se trata de procurar características da personalidade cristalizadas, imóveis no movimento da vida, mas de compreender que cada vivência específica representa particularidades de um momento, que pode não aparecer em outro contexto:

Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Por isso, metodologicamente, quando

estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação. (p.78)

Diante das ideias apresentadas, podemos afirmar que, no compêndio das obras pedológicas de Vigotski, o autor não atribui à vivência a ideia de um evento psicológico que altere de maneira radical o desenvolvimento, contrapondo os estudos que consideram sinônimos *vivência* e *perejivanie*. Ambas alteram funções do psiquismo, mas diferem quanto a sua natureza. Enquanto a vivência pode ocorrer em crianças/pessoas que não apresentem consciência de determinada situação que vive, a *perejivanie* só pode acontecer com a consciência do choque de sistemas que eclode sincronicamente no psiquismo, configurando a partir da tomada da consciência, uma alteração radical no psiquismo de quem vive uma experiência dramática, com cargas emocionais contundentes que mudam o rumo da história do seu desenvolvimento.

Tendo como base os princípios expostos acima, pensemos nos sujeitos que são o foco deste trabalho: os Codas. Eles partilham da mesma experiência, o bilinguismo bimodal, que se configura como um bilinguismo completamente diferente de qualquer outro, visto que são convocados a transitar entre línguas de modalidades distintas, oral e visuoespacial.

O que é pertinente considerar para a contribuição teórica do meio é como os Codas, estando no mesmo contexto, singularizam a vivência da sua condição. E mais: como a vivência se reconfigura sob o prisma no desenvolvimento, considerando as tensões inerentes aos papéis sociais contraditórios que estes exercem em seu meio. Dito de outro modo, é no jogo dialético com o meio, representado em uma situação concreta, que as singularidades são culminadas no caráter histórico das diferenças.

Nesse sentido, de qual bilinguismo bimodal estamos falando? Será que a vivência das

questões de cuidado, afeto, identidade, diferença se manifesta da mesma forma para todos os Cotas? Na tentativa de ambientar o debate, veremos a seguir um pouco da história do bilinguismo e como essas questões se desdobram no bilinguismo dos surdos, articuladas com a constituição bilíngue dos Cotas.

Capítulo 3 - Bilinguismo: uma Breve Introdução para Continuar a Conversa

Apesar de as discussões acerca do bilinguismo terem ganhado destaque no século XXI, o debate desta temática não é novidade no contexto internacional. A origem deste conceito está intimamente relacionada com os movimentos das minorias étnicas que se propuseram questionar a lógica do monolinguismo imposta pelos Estados-nação (Nora, 2016).

A ideia de Estado-nação tem origem no século XIV no norte da Itália com a Revolução Burguesa, longo período que correspondeu à transição para o Capitalismo e culminou no século XVIII na Inglaterra. Tal período de transição representou uma transformação primordial da história humana ao considerar que a organização da vida social não era mais atribuída à tradição e à religião, mas ao Estado e ao mercado, ideias consolidadas pelo Iluminismo, como veremos adiante. As transformações da esfera econômica durante a Revolução Capitalista podem ser observadas pela acumulação do capital, pelo mercantilismo e pelo surgimento do mercado moderno. Tais elementos passam a caracterizar a vida econômica e seus desdobramentos, como o lucro, a acumulação do capital, os salários e o surgimento de uma nova configuração acerca dos modos de produção (Marx, 2005).

A divisão social do trabalho gerou uma nova forma de se relacionar com as atividades de subsistência. Nas corporações de ofício da Idade Média, por exemplo, os artesãos possuíam suas ferramentas e matérias-primas, e trabalhavam sob a supervisão de um mestre-artesão. Com

a mudança dos modos de produção durante a Revolução Capitalista, os mestres-artesãos passaram a deter a propriedade dos meios de produção, transformando os artesãos em assalariados. Mais tarde, com a eclosão da Revolução Industrial, evento que demarca o surgimento do Capitalismo, instaura-se um modo de produção que reconfigura a estratificação de classes e faz emergir a luta entre a burguesia e a classe trabalhadora (Bresser-Pereira, 2016; Marx, 2005). O intuito de trazer esta reflexão não é aprofundar o debate sobre o conceito de classe social, mas contextualizar que o modo de produção atual provém deste período histórico e o antagonismo de classes permanece na contemporaneidade como marca que atravessa materialmente a constituição dos sujeitos em sua relação com o meio.

A organização social da produção não se refere somente a aspectos econômicos, visto que é responsável pela própria mudança das relações sociais estabelecidas em determinado período histórico. Desta forma, ao pensar sobre a esfera cultural, destacaremos o Iluminismo, que, embora tenha nascido no século XVIII, foi fortemente influenciado pelo movimento científico que o antecedeu, tendo como principais precursores Francis Bacon, René Descartes, John Locke e Baruch Spinoza, por exemplo. O Iluminismo, movimento intelectual e filosófico originado na Europa no século XVII, tinha a razão como referência e foi demarcado pela mudança de paradigma na forma de o homem pensar sobre si mesmo e sobre a produção de conhecimento, outrora monopolizada pela Igreja Católica e pela monarquia absolutista.

Desta maneira, o movimento se baseava no avanço da ciência e da razão, na liberdade econômica, no predomínio dos ideais da burguesia, na suposta liberdade e no progresso. Tais elementos foram os responsáveis pela concepção que subsidiou a formação dos Estados-nação (Bresser-Pereira, 2016). Os Estados-nação são definidos como uma área geográfica que possui política legítima e que, pelos próprios meios, constitui um governo. Mais do que isso, a junção dos termos “Estado” e “Nação” caracteriza não só o limite geográfico e geopolítico de um lugar, mas principalmente a produção étnica e cultural de uma nação, que é reconhecida

justamente por ter *seu* povo, com características singulares (Anderson, 1991).

O Estado-nação se configura, então, como uma soberania territorial que tem por objetivo o progresso, o desenvolvimento econômico e a consolidação do poder de determinado espaço territorial delimitado por fronteiras. Para governar, o Estado-nação precisa de unidade. A ideia de unidade garante a estabilidade econômica, geográfica, bélica e social, tendo em vista as interlocuções que derivam do prestígio de *status* de nação.

Para garantir a administração dos povos e, principalmente, assegurar os homens que lutariam nessa corrida por desenvolvimento, a ideia de pertencimento a uma nação é primordial. Pertencer a um grupo, uma cultura, uma língua, uma história garante o ideal de unidade na medida em que atribui ao indivíduo o sentimento de segurança, a possibilidade de pensar sobre o futuro e uma referência civilizatória.

Por esses motivos, em detrimento da consolidação da unidade-nação, diversas minorias étnicas e, por conseguinte, linguísticas tiveram suas línguas apagadas, silenciadas, reduzidas. Anderson (1991) afirma que, com o intuito de unificar para melhor governar, a construção dos Estados modernos sobrepôs língua e nação, conduzindo à consolidação do monolinguismo.

Achard (1989) argumenta que a exigência da homogeneidade como condição para o bom funcionamento da sociedade política delineou os “dialetos” geralmente oriundos de aldeias e províncias, que tiveram suas línguas classificadas como primitivas, menores, ou até mesmo como não línguas.⁷ Dito de outro modo, a referência do que era língua era deliberada por motivos políticos e ideológicos a partir da hegemonia linguística nacional dos Estados-nação. Dessa maneira, os conceitos de língua, identidade, povo e nação são associados à história da própria língua e à história do povo que a fala, mesmo que não haja neste bojo povos falantes maternos desta língua:

⁷ “Dialeto” é um termo utilizado na época para definir línguas de minorias linguísticas como não línguas, atribuindo-lhes um *status* inferior. Atualmente, já se sabe que dialetos e patuás são línguas.

[...] a língua promovida a critério de identidade é tratada de uma certa maneira como a alma das nações e, independentemente de qualquer juízo de valor, procede do que os positivistas do século XIX designavam com o termo metafísica: a suposição de uma essência escondida das nações, da naturalidade dos povos e das sociedades. (Achard, 1989, p. 54)

César e Cavalcanti (2007) discutem que a tensão entre os interesses da nação hegemônica e dos grupos minoritários contribui para o desprestígio e apagamento das línguas nacionais minoritárias. Os autores citam o exemplo do Brasil, que possui mais de 170 línguas nacionais indígenas, cerca de 30 línguas de imigração, a Língua Brasileira de Sinais e é considerando um país monolíngue, promovendo escassas políticas linguísticas que pautem o debate e o reconhecimento da diversidade linguística.

Nesse ínterim, o conceito de bilinguismo assume caráter multifacetado, tendo a contribuição não somente da Linguística, mas da Educação e dos estudos antropológicos e sociais que embasam a Sociolinguística, por exemplo. Não é raro ver nas metodologias para ensino de língua estrangeira as influências conceituais do que se entende por bilinguismo. Esse fato tem uma influência direta das chamadas competências linguísticas que o indivíduo deve ter para ser considerado, de fato, bilíngue.

Nora (2016) esclarece que existem duas vertentes que embasam a definição de bilinguismo: uma que trata mais da questão individual e outra que se dedica aos aspectos sociais. Tomemos a definição de Bloomfield (1993) para analisar a primeira vertente: “Bilinguismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo destas duas línguas” (p. 42). A leitura suscita de imediato a pergunta: quem é este falante e de quais elementos ele precisa ter controle? Trata-se do controle de quais habilidades linguísticas? Maher (2007) esclarece que, considerando a variedade de comportamentos linguísticos a depender da faixa etária, do gênero, do nível de escolarização etc. dos falantes, essa ideia de

“falante nativo e sua competência e controle” resulta apenas em uma abstração, um bilíngue idealizado.

Vejamos agora a definição de Halliday et al. (1970): “o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra” (p. 17). Esta premissa remete à ideia do bilinguismo equilibrado, que pressupõe competência comunicativa e gramatical em duas línguas equivalente à do monolíngue. No entanto, este conceito tem sido amplamente refutado por não condizer com o bilíngue real, que não apresenta comportamento idêntico nas duas línguas (Grosjean, 1982; MacSwan, 2000). Nesse sentido, Maher (2007) chama atenção para o fato de que, a depender do contexto, das necessidades oriundas de sua história pessoal, da exigência de seu interlocutor, do gênero discursivo em questão etc., o indivíduo bilíngue pode apresentar melhor desempenho em uma língua do que na outra, e isso não o caracteriza como “mais” ou “menos” bilíngue.

Com base nos estudos de García (2009), Nora (2016) discute que é necessário olhar o bilinguismo pelo prisma que compreende as complexas realidades dos falantes, e não só o contato linguístico ou uso das línguas isoladamente. Nesse sentido, García (2009) faz uso do termo “translinguagem” no intuito de abarcar as diversas práticas discursivas que os indivíduos exercem para viver o seu bilinguismo.

Embora esteja fora dos limites deste trabalho discutir profundamente as questões linguísticas específicas do bilinguismo, falarei brevemente sobre o conceito de translinguagem a fim de orientar o debate para a complexidade do que é ser bilíngue. A concepção de translinguagem vai além da ideia de utilizar duas ou mais línguas em momentos distintos. De acordo com este conceito, os sujeitos utilizam os recursos de suas línguas de forma dinâmica, simultânea, sem delimitações de fronteiras. O uso da língua se dá, então, a partir das experiências sociais e pessoais, o que oportuniza ao falante potencializar seu repertório linguístico-semiótico (García, 2009; García & Wei, 2014).

Segundo García e Wei (2014), perceber o bilinguismo a partir da translanguagem oportuniza ao falante existir no contínuo das duas (ou mais) línguas, promovendo a resignificação das práticas de linguagem que se encontram vivas no contexto da vida dos sujeitos. Desse modo, durante o processo os indivíduos vão “translinguajando” posições linguísticas, culturais, sociais e dos recursos de aquisição da língua em si.

Canagarajah (2013) comenta que a translanguagem é também uma habilidade de negociação de sentidos, principalmente no que concerne às línguas de prestígio, como o inglês. O autor explica que, no contexto da comunicação global, é possível “modificar, se apropriar e renegociar normas de variedades dominantes” (Canagarajah, 2013, p. 12). Isso se deve ao desenvolvimento das competências não só para falar uma língua, mas principalmente para vivê-la. Essa experiência permite que os indivíduos lidem com as formas plurais de se relacionar com a língua e com o que o autor chama de “recursos semióticos móveis”. Esses recursos advêm, na verdade, da adaptação dos falantes com os interlocutores em contextos variados e situações de interação para fins distintos, uma vez que o que importa é utilizar os recursos semióticos móveis com criatividade e intencionalidade para a que a comunicação ocorra de modo eficiente (Canagarajah, 2013).

Nesse sentido, o conceito de translanguagem, que descreve as práticas comunicativas em que os sujeitos bilíngues se engajam, impossibilita o idealizado “bilinguismo puro”, acenando para a ideia de que a língua, ou melhor, a *existência* em uma língua (ou duas) significa estar circunscrito às performances linguísticas oriundas das condições materiais de existência.

Sobre isso, Maher (2007) conta sua experiência como bilíngue português-inglês. A autora narra que sua capacidade de leitura de textos acadêmicos sobre políticas linguísticas, assunto de seu domínio, é equivalente nas duas línguas. Já sua capacidade de debater oralmente o mesmo assunto em um congresso científico é bem maior em português do que em inglês. Ainda, se tiver que escrever uma ata ou recitar o pai-nosso, só saberá fazê-lo em sua língua

materna, o português. Dessa forma, avaliar as competências comunicativas de um bilíngue só faz sentido se os parâmetros estiverem ancorados nas funções que ambas as línguas de seu repertório têm para ele. Diferentemente do monolíngue, cujos parâmetros de avaliação residem todos em uma só língua, o bilíngue exerce sua competência à medida que os padrões para cada língua mudam (Maher, 2007).

Voltemos, brevemente, ao conceito de bilinguismo de Halliday et al. (1970), destacando a “contaminação” de uma língua sobre a outra. De acordo com estes autores, as línguas do sujeito bilíngue precisam estar necessariamente bem separadas, “puras”, sem interferir uma na outra. Contudo, qualquer sujeito bilíngue em contato com suas comunidades linguísticas irá perceber que esta premissa do bilinguismo se trata de uma ficção. Na realidade, o comportamento bilíngue prevê a mudança de código (*code-switching*) e até mesmo os empréstimos linguísticos (*borrowings*) (Maher, 2007; Mello, 1999).

Desse modo, contrariando a ideia obsoleta do bilinguismo “puro”, um bilíngue eficaz, assertivo e real transita de uma língua para outra justamente porque tem competência e recursos gramaticais para tanto. A respeito disso, Karosas (2004) observou o comportamento linguístico de estudantes turco-dinamarqueses e concluiu que os adolescentes turcos que mais mudavam de código eram justamente os mais proficientes em sua segunda língua, o dinamarquês.

Ademais, Maher (2007) elucida que *code-switching* e *borrowing*, entre outros elementos, são recursos comunicativos sofisticados que o bilíngue utiliza para dar sentido a seus enunciados, como expressar afetividade, demarcar a identidade social e étnica, definir relações de poder etc. Diante das inúmeras variáveis que compõem o bilíngue, proponho, aqui, pensar esta temática no campo da Psicologia.

3.1 - Bilinguismo dos Surdos: o que ele tem a nos dizer sobre o Bilinguismo dos Codos?

A história do bilinguismo dos surdos é eminentemente marcada por controvérsias teóricas e lutas linguísticas. Brito (1993) faz um sábio apontamento ao dizer que existem dois

discursos ideológicos que pautam as filosofias educacionais para surdos, o Oralismo e o Bilinguismo. De fato, “qual língua usar?” é uma pergunta emblemática que sempre esteve no âmago das discussões sobre as decisões linguísticas, principalmente acerca da educação de surdos.

O Oralismo (século XVI) consiste em um trabalho de reabilitação dos surdos. Nesta abordagem, o aprendizado da língua oral tem como objetivo aproximar o máximo possível o surdo do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente. Para isso, foram utilizados enfadonhos treinos fonoaudiológicos de oralização. Segundo essa perspectiva, a surdez deveria ser superada, apagada. A língua era vista como um objetivo, um instrumento de aprendizado e socialização. Os esforços se centravam em afastar qualquer vestígio característico da surdez, pois esta era uma singularidade que impedia a ascensão do surdo. Acreditava-se que a oralidade era o ápice do desenvolvimento da linguagem, e a palavra falada, a única forma de acessar a abstração e a razão (Moura et al., 2005). Havia, dessa maneira, uma supremacia da fala oral diante de qualquer outra forma de interação, movimentando o debate linguístico daquela época.

Em contraposição, existia à época o gestualismo, ideias desdobradas dos estudos de Pedro Ponce de León (século XVI), considerado o primeiro professor de surdos, reconhecido por ensiná-los a falar, ler e escrever. Mais tarde, Juan Pablo Bonet, em 1620, ancorado nos pressupostos de León, publicou *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, primeira publicação reconhecida sobre o tema, centrada no ensino da escrita por meio de um alfabeto digital e da manipulação fonoarticulatória. Com base nestas ideias, no século XVIII foram criadas várias instituições de educação para surdos, onde o melhor método para o ensino era o que pautava a discussão.

A primeira escola para surdos, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, foi criada pelo abade Charles Michel de L'Épée em 1755. O método utilizado era misto: fala oral e sinais metódicos para aprendizagem da leitura e escrita. Os sinais metódicos, nome que foi

dado ao método, eram provenientes dos sinais compartilhados pelos surdos franceses e também criados pelo próprio abade, na tentativa de adequá-los à língua do país. A metodologia criada pelo abade representou um grande avanço ao ter como ponto de partida a linguagem desenvolvida pelos surdos. Observando grupos de surdos, De L'Épée constatou que existia um tipo de comunicação muito satisfatório pautado no canal visuoespacial. Baseados nisso, os professores do método francês deveriam aprender os sinais para se comunicar com os surdos e, através disso, promover um efetivo ensino da língua falada e escrita (Lacerda, 1993).

Com o sucesso do método, muitos surdos se destacaram profissionalmente como escritores, engenheiros, filósofos, formações até então impensadas para a época. Era comum que os estudantes do instituto De L'Épée fizessem aparições públicas comprovando a eficácia do método, oralizando. Contraditoriamente, devido ao bom desempenho na oralização dos surdos, os sinais metódicos e o delineamento do reconhecimento destes sinais como uma língua legítima viabilizaram as vantagens da oralização, que ganhava força entre profissionais, familiares, escolas e outras organizações (Rocha, 2007).

Por volta de 1750, foi fundada a primeira escola estritamente baseada no método oral da Alemanha, comandada por Samuel Heinecke. Segundo ele, o ensino dos sinais metódicos e do alfabeto digital prejudicava a aquisição da língua oral, comprometendo o desenvolvimento do surdo. Nos séculos XVIII e XIX surgiam, simultaneamente, múltiplos métodos que utilizavam os sinais e as contracorrentes oralistas. Estas últimas foram ganhando cada vez mais adeptos em decorrência de pressupostos fundamentados em questões filosóficas, religiosas e políticas, por exemplo. Neste processo, eram ignorados os resultados positivos alcançados pelo método dos sinais metódicos, e questionamentos sobre a legitimidade do aprendizado de uma linguagem de sinais promoviam o conflito (Sacks, 2010).

Com a discussão acalorada sobre o rumo da educação de surdos, em 1880, houve o II Congresso de Milão, considerado um marco histórico no debate da surdez. O evento foi

organizado fundamentalmente por oralistas que, com exceção da delegação e de dois professores britânicos, tornaram o Oralismo modelo oficial de ensino, acatado em toda a Europa. A metodologia teve adesão em grande escala por outros países, sendo oficializada no Brasil em 1911 (Rocha, 2007).

Apesar dos indicativos de fracasso escolar em vários países, essa filosofia perdurou hegemonicamente até finais do século XX, banindo qualquer iniciativa de utilizar a linguagem de sinais nos métodos de ensino. Outro fator que contribuiu para o fortalecimento e a propagação do Oralismo foi a unificação linguística para a formação dos Estados-Nação, conforme abordado anteriormente. Esse contexto, articulado ao prestígio social de Alexander Graham Bell – inventor do telefone, casado com uma surda e defensor veemente do Oralismo – e às questões religiosas relacionadas à confissão oral, foi definitivo para a defesa dessa abordagem (Sacks, 2010; Skliar, 1998).

Segundo Skliar (1998), os políticos italianos aprovaram o método oral para facilitar o crescente processo de alfabetização que o país enfrentava. Ao eliminar uma variedade linguística como a língua de sinais, o fenômeno de unidade nacional, que se desdobra em língua e território, ganhava forma e poder. Os motivos da igreja estavam ancorados nas questões de interesses confessionais e, conseqüentemente, de dominação e poder, pois como perpetuar os ensinamentos cristãos e garantir a manutenção da igreja com línguas em modalidades distintas?

Com o avançar das inúmeras metodologias, nos anos 1950, houve a descoberta do uso de próteses auditivas em crianças desde muito pequenas. Foram desenvolvidas novas técnicas, baseadas na leitura labial e na percepção auditiva, para aquisição da língua falada. As críticas aos exaustivos treinos de oralização e leitura labial eram evidentes. O que se tinha, na verdade, não era o desenvolvimento da linguagem, e sim um aglomerado de palavras ensinadas de maneira artificial e descontextualizadas (Lacerda, 1993).

Não é difícil imaginar os danos de ser submetido a constantes treinos de oralização para

garantir o acesso a elementos básicos da vida social. Segundo Skliar (1998), na prática escolar visando à oralização, uma das medidas para reprimir o uso da língua de sinais foi obrigar os surdos a sentar sobre as mãos. Em seguida, retiravam-se pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a interação sinalizada entre os alunos, que acontecia de forma “clandestina”, configurando uma resistência deste grupo. Ainda sobre os prejuízos desse treinamento, Monteiro (2014) discorre sobre o encontro dos surdos adultos que viveram a infância na década de 1970 sob o regime de oralização, cujas experiências eram pautadas na sensação de estar alheios à própria vida: “Eu vivia a vida como quem olha uma paisagem, eu não vivia. Após a Libras, o mundo passou a fazer sentido para mim”. (p. 79)

Cabe aqui, ainda, o relato de uma situação inusitada que ocorreu em uma classe de surdos composta por crianças por volta dos 9-11 anos. Essa turma tinha uma singularidade importante: todos os alunos, em torno de 15, haviam migrado de um centro oralista tradicional de Brasília para uma classe exclusiva de ensino em língua de sinais e português para surdos na modalidade escrita por conta do mau desempenho no método oralista. Além disso, estavam todos diagnosticados com algum problema de aprendizagem ou déficit intelectual reduzido. Um dos pequenos se mostrou extasiado ao descobrir que existia uma máquina que copiava, uma máquina de Xerox. Ele perguntou diversas vezes à professora como ela havia feito para replicar tantas páginas, todas iguais, de uma só vez. Ao mostrar a máquina, explicar seu funcionamento e, em seguida, apresentar o sinal de cópia ou o classificador regional de Xerox, esta foi a reação do aluno: “Existe um nome para tudo isso, né, professora? Como eu não sei de nada?”

O quanto do mundo foi subtraído deste aluno pela impossibilidade de acessar de maneira efetiva uma informação que esteve, até aquele momento, codificada em uma língua que não lhe era acessível, mas que era hegemônica em seu meio? A falta de adequação pedagógica à realidade desse sujeito acabou comprometendo de forma importante a formação

de conceitos, a sua vida, e produzindo um falso diagnóstico de problema de aprendizagem que mudaria sua trajetória escolar.

Não são raras as pesquisas que discutem esta temática revelando as experiências de surdos com o processo educacional baseado na oralização. Todas parecem destacar o sofrimento vivido com as práticas metodológicas do Oralismo e seus desdobramentos negativos para a vida particular (Amorim, 2013; Botelho, 2002; Mendonça, 2007; Monteiro, 2014; Ribeiro, 2014; Silva, 2014; Tartuci, 2001). Deste modo, o Oralismo, pautado na aquisição linguística a partir de treinos formais e não naturais da língua oral, impõe aos surdos o apagamento das características que lhes são peculiares, como sua língua e sua cultura, colocando-os em uma situação de marginalidade da sua própria natureza.

A língua, que constitui o humano, altera radicalmente as dinâmicas familiares, em especial no caso dos surdos (quando o sujeito é o único surdo em uma família ouvinte, por exemplo), influenciando suas relações sociais, sejam elas afetivas (relações de cuidado e afeto, relações amorosas) ou profissionais (inserção no mercado de trabalho, formação, questões prospectivas), entre outras.

Historicamente, foi somente na década de 1960, a partir dos estudos de Willian Stokoe (1978), que a língua de sinais passou a ser debatida como uma língua própria, com características particulares, mas com toda a complexidade típica das línguas orais hegemônicas. Desta forma, as línguas de sinais são línguas em essência, de modalidade visuoespacial, isto é, produzidas pelas mãos e também compostas pelas expressões faciais, sendo recebida pelos olhos (Quadros & Karnopp, 2004).

A perspectiva do bilinguismo é construída tanto como filosofia quanto como proposta pedagógica. Ambos os aspectos têm uma íntima relação e até certa interdependência, que se evidencia nos estudos sobre a evolução da língua de sinais como *língua*. Os desdobramentos educacionais do bilinguismo dos surdos são inúmeros, tais como as questões pedagógicas e

metodológicas que vêm sendo estudadas amplamente por diversos autores na contemporaneidade (Góes, 2002; Kelman, 2015; Lacerda et al., 2013; Lacerda & Lodi, 2009; Quadros, 2006; Skliar, 2010).

Ao estudar a língua americana de sinais (*American Sign Language, ASL*), Stokoe notou que a mesma apresentava especificidades estruturais de uma língua, assim como as línguas orais. O autor propôs o termo “quirema” para designar as unidades formacionais das mãos (configuração de mão, locação e movimento) que representam as unidades mínimas da dimensão gestual.⁸ Similarmente, na língua oral, há os fonemas, que representam as menores unidades de som de uma palavra. Os fonemas formam unidades de significado, que por sua vez dão origem às palavras; de forma equivalente, na dimensão gestual, os sinais são também unidades de significado (Quadros & Karnopp, 2004).

Desse modo, a língua de sinais apresenta os mesmos princípios de construção das línguas orais, compostas por um léxico (conjunto de símbolos convencionais) e uma gramática (sistema de regras). Com as descobertas de Stokoe, os estudos sobre as línguas de sinais despertaram bastante interesse. Nos anos 1960 e 1970, o linguista estadunidense e seu grupo fizeram importantes avanços no que tange à composição estrutural da língua de sinais. Os estudiosos concluíram que os sinais são composicionais e não holísticos e apresentam uma estrutura dual, isto é, “podem ser analisados em termos de um conjunto de propriedades distintivas (sem significado) e de regras que manipulam tais propriedades” (Quadros & Karnopp, 2004, p. 48).

Entre 1978 e 1988, os estudos sobre a ASL se ampliaram, contemplando as áreas da morfologia e da sintaxe. O crescente interesse dos pesquisadores pela estrutura da ASL promoveu maior visibilidade às línguas de sinais, conferindo, ainda que com limitações, *status*

⁸ Stokoe (1978, em edição posterior) e outros pesquisadores têm utilizado os termos “fonema” e “fonologia” para se referir à estrutura das línguas de sinais.

linguístico ao que antes era designado como um apanhado de gestos de um grupo de pessoas com deficiência.

No Brasil, os estudos sobre a língua de sinais tiveram início na década de 1980 com a pesquisa de Lucinda Ferreira Brito. Em 1984, a pesquisadora investigou duas línguas de sinais vigentes no Brasil: a língua de sinais dos índios Urubu-Kaapor, oriundos do Maranhão, e a Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB), nome antes atribuído à Libras. O trabalho da autora foi pioneiro ao propor um estudo da gramática da Libras (Brito, 1993). Com sua disseminação, importantes pesquisas sobre aspectos linguísticos específicos e sobre a aquisição da língua de sinais cresceram consideravelmente no Brasil (Felipe, 1998; Karnopp, 1994; Quadros, 1997, 1999).

Os desdobramentos das pesquisas promoveram uma mudança paradigmática no modo de pensar a surdez. O bilinguismo foi ganhando força entre os pesquisadores não só nas investigações acerca das metodologias educacionais, mas também em áreas como Antropologia, Linguística e Psicologia. Esse novo paradigma evidencia a possibilidade de desenvolvimento do surdo na e pela língua de sinais, língua de mais fácil acesso ao surdo, reconhecendo-o na e pela sua diferença linguística e cultural.

Em sua prática educacional, o bilinguismo preconiza o aprendizado da língua majoritária na modalidade escrita (existe também a configuração do bilinguismo com a língua de sinais, L1, e a língua oral, L2) considerando os processos de aquisição de uma segunda língua. A aprendizagem é pautada nas características e singularidades culturais e linguísticas da língua de sinais, distante dos objetivos do Oralismo, onde a premissa é normatizar, normalizar.

Deste ponto de vista teórico, a surdez é reconfigurada como uma *diferença* linguística e cultural, que tem como protagonistas os próprios surdos e sua comunidade, orientando o debate para a promoção de estratégias metodológicas qualitativamente mais adequadas, que

oportunizem melhores condições de vida. O contexto em que isso acontece envolve contradições e lutas dos surdos e dos profissionais que atuam com este público. Foram décadas de estigmatização e subalternização, no sentido de ter a vida decidida por ouvintes, sem poder participar efetivamente de escolhas. As raízes históricas do Congresso de Milão demarcam a luta da comunidade surda na contemporaneidade nas esferas políticas, sociais, filosóficas, mas principalmente linguísticas; nota-se que a luta dos surdos assume novas roupagens, embora permaneça a “reivindicação pelo direito primário (no sentido essencial) da língua” (Monteiro, 2014, p. 17).

Ainda no contexto educacional, a língua de sinais tem um papel central na metodologia educacional bilíngue, pois é a única modalidade de linguagem efetivamente mais acessível ao surdo e capaz de favorecer um desenvolvimento integral. Devemos levar em consideração que a maioria dos surdos é filha de pais ouvintes, portanto, a escola torna-se, geralmente, o único espaço de contato com outros surdos e com a língua de sinais. É na escola, por meio da experiência com outros surdos e também com ouvintes, que as oportunidades de desenvolvimento ocorrem, sugerindo-se

[...] a implantação de uma educação bilíngue para surdos, que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. (Lacerda & Lodi, 2009, p. 12)

Com a finalidade de solucionar os problemas de comunicação na inclusão do aluno surdo em uma escola regular, um profissional importante é o intérprete de língua de sinais. Lacerda (2006) explica que o intérprete surge na sala de aula para possibilitar ao surdo o ensino em língua de sinais por uma pessoa competente nesta língua. Com a diferença linguística respeitada, aumentam para o sujeito surdo as possibilidades de desenvolvimento e de

construção de novos conhecimentos. No entanto, a presença do intérprete não garante, por exemplo, que as questões metodológicas específicas do processo de construção do conhecimento sejam contempladas ou que o currículo se altere considerando as peculiaridades da cultura surda (Lacerda, 2006).

Outro ponto é a definição da função do intérprete educacional. Lacerda (2006) aponta que, no contexto escolar inclusivo (a criança surda em uma sala regular), o intérprete atua como educador, ficando responsabilizado pela educação do surdo. Se ele fizer “só a interpretação”, o surdo poderá, ocasionalmente, ter como resultado a não compreensão do conteúdo. Não obstante, a autora enfatiza que ao intérprete não cabe a educação do surdo, tendo em vista que seu papel é interpretar.

Há ainda outros desdobramentos sobre a atuação do intérprete no contexto educacional, como sua capacitação, as relações com o professor e com a equipe escolar e as especificidades técnicas de seu trabalho. Essas questões e a história da atuação do intérprete em outros contextos serão abordadas de maneira aprofundada nas análises de dados desta tese a fim de discutir o papel de intérprete desempenhado pelos Cotas com seus pais.

Em suma, o bilinguismo dos surdos apresenta aspectos completamente distintos de outros tipos de bilinguismo. Quadros (2015) elenca algumas diferenças:

- O desenvolvimento de surdos e ouvintes ocorre a partir de modalidades linguísticas distintas: visuoespacial e oral-auditiva;
- A maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e isso significa que os pais, primeiros pares linguísticos e sociais das crianças, não costumam conhecer a língua mais acessível para o filho, a língua de sinais;
- A língua de sinais é adquirida tardiamente – em geral, com a entrada do surdo no contexto escolar, mas mesmo assim tem status de L1 (primeira língua) para o surdo;
- Por uma questão cultural e ideológica, a língua portuguesa, a depender da

metodologia e da forma como é apresentada e conduzida no contexto escolar, representa uma ameaça para o surdo.

Tendo em vista esses elementos, o bilinguismo dos surdos implica uma experiência simbólica diferente. Nascer surdo em um mundo ouvinte é existir nas e pelas relações fronteiriças que se manifestam com os ouvintes (Souza, 2007). Ao surdo é conferido um bilinguismo compulsório, e sua constituição é marcada intrinsecamente por dois contextos de significação. Com isso, o surdo vive uma experiência não só bilíngue, mas também bicultural no que tange aos modos peculiares de existir entre duas culturas, a ouvinte e a surda. Muito se tem estudado acerca da identidade surda, predominantemente a partir dos Estudos Culturais, que, com o recorte destinado à surdez, originaram os Estudos Surdos (Campos & Stumpf, 2012; Ladd & Gonçalves, 2012; Perlin, 1998, 2003; Sá, 2006; Skliar, 1998). As premissas dessa linha teórica se concentram em demarcar a diferença surda ancorada em ideias pós-estruturalistas que preconizam a surdez como uma *diferença* política e linguística, ambientando-a como uma produção cultural (Skliar, 1998). Nesse sentido, é inegável a configuração de minoria linguística como diferença revelada no contexto político, ideológico e cultural.

Sobre o bilinguismo dos Coda, muito se tem estudado acerca das suas particularidades linguísticas (qual seria a predominância das línguas faladas ao mesmo tempo, ou se há diferenças do uso das línguas a depender do interlocutor, por exemplo), que serão tratadas mais à frente. Mas podemos pensar em algumas diferenças. Não há, por exemplo, uma *desvantagem* em acessar uma das línguas, pois o Coda não tem em sua trajetória um impedimento orgânico, com desdobramento histórico e social que configure uma dificuldade de acesso à língua; para o Coda as duas línguas, a majoritária e a de sinais, são maternas, isto é, a aquisição ocorre simultaneamente desde o nascimento.

Nesse sentido, a tessitura existencial do Coda é calcada entre duas experiências, a surda e a ouvinte. De maneira obrigatória, ele é submetido às tensões da vivência do bilinguismo e

biculturalismo bimodal. Daí vem uma questão pungente: os Cudas são intérpretes natos, pois vivem este papel desde tenra idade, traduzindo para seus pais as relações da língua majoritária. No entanto, vemos este papel também em relações bilíngues unimodais (por exemplo, crianças falantes da língua inglesa que falam também o português, por terem pai e/ou mãe nativos neste idioma). A elas também é conferida a tarefa de traduzir para os pais, considerando o contexto em que é necessário falar a língua inglesa e o fato de que os pais só falam o português. Mas no que esta experiência se diferencia para os Cudas?

Não se pode negar, por exemplo, a dimensão histórica em que a surdez é concebida para estes pais. Tem-se, então, a história de uma deficiência, reconfigurada como diferença, que atravessa o exercício dos papéis materno e paterno nas relações com os filhos. A surdez, neste caso, configura uma forma de vivência radicalmente diferente para esses filhos em seus papéis de intérpretes de línguas, filhos, homens, mulheres, pessoas. Desse modo, é nas tensões de natureza dialética entre os papéis desempenhados por cada sujeito que as dimensões históricas, culturais e sociais são reveladas.

Capítulo 4 - Existir em Duas Línguas: o Contato-Confronto Bilíngue dos

Codas

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”

Caetano Veloso

Não são raras as pesquisas em bilinguismo que tratam de questões relacionadas à temática língua-sujeito. Os estudos abordam, por exemplo, singularidades étnico-linguísticas em uma escola de língua alemã no Brasil (Jung & Garcez, 2007); a transculturalidade da oralidade e sua transição para a escrita (Freitas, 2007); as particularidades da identidade em contexto de imigração (Stübe-Netto, 2008); e a translanguagem e as repercussões para o bilinguismo, como tratamos brevemente no capítulo anterior, entre outras temáticas. O fato é que, independente do escopo teórico, as temáticas derivadas da aquisição de duas línguas (ou mais) sempre serão mote de interesse, considerando as diferenças epistemológicas de cada escopo, por se tratar do que faz do homem, homem: a linguagem.

Sylvia Molloy, renomada escritora e professora argentina radicada em Nova York, narra um fato inusitado a respeito de sua experiência de *Viver entre línguas* (2018), um de seus últimos livros que reúne crônicas sobre o assunto. A autora se denomina trilingue: espanhol, francês e inglês. Um amigo pergunta:

- Sylvia, em qual língua você fala com seus animais de estimação?
- Nunca em francês, por algum motivo, digo a ele muito segura, talvez porque o francês nunca chegou a ser realmente uma língua caseira, e os animais são parte da casa.

Sylvia pensa mais um pouco e acrescenta:

- Talvez eu fale em inglês porque gosto de falar nonsense com os animais quando ninguém está ouvindo, inventar nomes absurdos para eles [...]. Devo usar dois idiomas porque também chamo a cachorra de “mamita linda”, com os bichos a gente pode ser cafona. Mas com as galinhas eu falo em espanhol: Chicas, a comer!

Seu amigo ri. (p. 20)

Chamam atenção as escolhas linguísticas que Sylvia faz para se comunicar em determinados contextos. A passagem “talvez porque o francês nunca chegou a ser realmente uma língua caseira” nos instiga a pensar quais variáveis compuseram a escolha da autora. Dadas as contribuições de Maher (2007), vimos vários fatores que podem determinar qual língua será usada pelo falante bilíngue. Pode ser o interlocutor, o contexto, o nível de conhecimento de uma língua por um sujeito – que, como já sabemos, não é linear, e nem por isso se é menos bilíngue.

Rajagopalan (2006) cita o caso do hindi e do urdu, idiomas falados na Índia e no Paquistão. Estas são línguas muito semelhantes em sua estrutura e, sob muitos aspectos, idênticas. Diante disso, muitos linguistas da Índia e do Paquistão têm feito propostas de postular uma única língua derivada das duas, o “hirdu”. Obviamente, assevera o autor, tal proposta foi recusada por razões geopolíticas e religiosas que interpelam os dois países. Um paquistanês que tem o urdu como língua nacional consegue conversar sem nenhum problema de compreensão com um amigo que fala hindi pelas ruas de Nova Délhi. A diferença, portanto, não é linguística. Se fosse feito um estudo sobre a opinião dos dois amigos a respeito da fundição das línguas, as respostas dependeriam de inúmeras variáveis, já que critérios formais e funcionais, como inteligibilidade mútua e semelhanças estruturais, são insuficientes quando se trata de distinguir uma língua da outra (Rajagopalan, 2006).

Entre as questões políticas e religiosas que compõem a disputa das línguas nesse exemplo, poderíamos pensar também em como os dois amigos se sentem sobre este curioso e raríssimo caso de falar idiomas “diferentes”, salvo que em estrutura linguística são praticamente idênticos, e ser compreendidos. O que representa para eles cada uma das línguas?

No caso narrado por Molloy, somos provocados a pensar qual foi a vivência da autora para definir que o francês não era uma língua “de casa”. Quais foram as suas experiências para

definir o que é uma língua de casa? O que ela viveu por e com esta língua? Esses exemplos colocam em debate que existem outros elementos a ponderar quando se trata de uma “escolha” (será mesmo uma escolha?) feita por sujeitos que se constituem no entrever de duas línguas.

Entre as pesquisas que estudam essas outras relações advindas da língua, Revuz (1998) analisa alguns pontos interessantes sob a ótica psicanalítica. A autora discorre que, quando se trata de aprender uma língua estrangeira, existem três elementos que entram em choque, além dos processos de memorizar novas estruturas linguísticas ou uma nova articulação fonética: a dimensão cognitiva, o trabalho do corpo e a afirmação do eu.

A dimensão cognitiva diz respeito aos processos de memorização e compreensão de estruturas gramaticais. Longe da ideia da língua como mero instrumento de comunicação, a autora, em crítica aos métodos tradicionais que colocam ênfase na gramática no ensino de língua estrangeira, afirma que não se trata somente de memorizar as estruturas de uma língua. É necessário compreender o significado de uma palavra em determinado contexto social; mais do que isso, é imperioso viver o sentido que uma palavra, organizada em uma frase e articulada a um contexto com particularidades sociais e históricas, tem para o falante daquela língua.

O trabalho do corpo diz respeito à prática do aparelho fonador que está em jogo quando se pretende emprestar o corpo para uma experiência estrangeira. Por exemplo, a língua inglesa exhibe fonemas que não existem no português, como aquele grafado como “th”. Esse fonema pode apresentar três sons: o som semelhante ao [d] e ao [t], do português, ou ainda o som [θ] (como na palavra *think*), que não existe no português e é pronunciado colocando a língua entre os dentes e deixando passar um pouco de ar. Esse som, sem dúvida, é o maior desafio para estudantes que não têm intimidade com esse fonema em sua língua materna.

Revuz (1998) elucida que, nesta prática do aparelho fonador, está envolvido mais do que um esforço físico e cognitivo de interação. Exige-se um trabalho com o corpo, o ritmo e as curvas de entonação da língua, uma experiência relacional entre a vida com a língua materna e

a vida com a nova língua. Dito de outro modo, existe uma questão subjetiva.

Sobre o último ponto, a afirmação do eu, a autora explicita que a tentativa de aprender uma língua nova requer flexibilidade psíquica para o encontro com o outro e consigo mesmo:

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada maternal. (Revuz, 1998, p. 217)

Nesse sentido, o sujeito se encontra entre a sedimentação afetiva já conhecida da língua materna e as novas significações provenientes de um mundo estrangeiro, totalmente desconhecido. O sujeito se vê, então, imerso entre o desejo de aprender a nova língua e o risco de exílio apresentados pelo desafio de um novo idioma. Revuz (1998) aponta que, no processo de aquisição de outro idioma, o sujeito é interpelado pelas experiências vividas na e pela língua materna. Encara, então, um confronto provido de carga afetiva, provocando maior ou menor aceitação deste mundo que se anuncia com o novo idioma. O estranhamento com a nova língua pode ser fonte de desejo, prazer, ansiedade ou angústia na medida em que se trata de um “recorte do real, mas sobretudo de um recorte de significações” (p. 222).

Ainda sobre esse estranhamento, Revuz (1998) explora a ideia de que o constituir-se bilíngue causa um sentimento desconcertante. Isso se dá pelo descortinamento de novas perspectivas acerca das inúmeras possibilidades que a língua inédita promove:

O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. (p. 223)

Nessa linha, o desejo e o exílio se entrelaçam na constituição bilíngue, que se desvela entre o querer e o estranhamento oriundo do contato com o estrangeiro. Na perspectiva da autora, o exílio pode ser entendido pelo choque das dimensões subjetivas da língua materna e o confronto de inaugurar uma língua em si, revelando o conflito de sistemas linguísticos subjetivados com outro sistema linguístico subjetivado.

Revuz (1998) explora ainda a ideia de desejo, regressão, carga afetiva, potência, impotência à luz da psicanálise. Estas questões não serão exploradas neste trabalho por uma escolha teórica, mas as elaborações da autora fomentam a discussão sobre o que está em jogo quando se trata da constituição bilíngue: duas experiências, com duas línguas, em um mesmo sujeito.

Diante disso, farei algumas considerações à luz da teoria histórico-cultural. Os Codas são convocados a vivenciar uma situação subjetiva conflitante por natureza: por dominarem línguas de modalidades distintas, são intimados à vivência de uma constituição bilíngue e bicultural. O que nos interessa investigar é como, a partir de um mesmo contexto, se configuram as experiências subjetivas conflitantes das duas línguas articuladas ao prisma vivencial particular de cada Coda. Quais são, neste caso, os desdobramentos para as relações familiares considerando a relação contato-conflito de duas línguas?

4.1 Codas: Estranhos no Ninho?

As pesquisas realizadas no campo da Linguística e Audiologia na década de 1970 denominavam crianças ouvintes filhas de surdos como *hearing children with deaf parents* (crianças ouvintes filhas de pais surdos). Contudo, na década de 1980, o acrônimo *Coda* (*children of deaf adults*) ganhou popularidade por causa da organização norte-americana Coda Inc., dedicada à pesquisa sobre Codas, cultura surda, bilinguismo e educação de surdos e promotora de encontros de Codas ao redor do mundo (Coda Inc., 2015; Sousa, 2012).

Mas quem são os Codas e por que eles despertam interesse? Imagine como é nascer e

crescer vivenciando duas línguas e duas culturas, muitas vezes, simultaneamente. Isso não parece uma novidade ao considerar a vida cotidiana de pessoas bilíngues. No entanto, o caso dos Cudas é singular por se tratar de línguas de modalidades distintas: uma oral-auditiva e outra visual-espacial, que é originária de um grupo linguístico minoritário. Por essa especificidade, os Cudas são denominados bilíngues bimodais.

O interesse em investigar o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos Cudas tem aumentado no Brasil e no cenário internacional, principalmente no campo da Linguística (Bishop, 2010; Emmorey, et al., 2008; Quadros et al., 2011, 2014, 2016). Por se desenvolverem em um contexto com línguas de modalidades distintas, apresentam singularidades em seu desenvolvimento. Quadros et al. (2014) e Sousa e Quadros (2012), por exemplo, apontam que alguns tipos de mistura linguística que ocorrem com bilíngues unimodais também aparecem em bilíngues bimodais, com algumas diferenças.

De acordo com a literatura existente, é relativamente rara entre Cudas a alternância de línguas (*code-switching*), que compreende a interrupção no uso de uma língua (por exemplo, de modalidade oral, como o português) e o início da produção em outra língua (por exemplo, de modalidade visual, a língua de sinais). Este fenômeno também pode ser observado em bilíngues unimodais (interrupção da produção na língua portuguesa para o início da produção em língua inglesa, por exemplo). No entanto, os bilíngues bimodais fazem um tipo de mistura linguística exclusiva: a sobreposição de línguas, que se caracteriza pela produção da fala (língua oral) e dos sinais (língua visual) simultaneamente (Quadros et al., 2014).

Para a delimitação deste estudo, realizamos entre 2016 e 2017 uma pesquisa em artigos e periódicos em bases de dados nacionais e internacionais, predominantemente de língua inglesa, nas áreas de conhecimento da Psicologia e Educação.⁹ O critério “educação” foi

⁹ As bases de dados utilizadas foram: IndexPsi Periódicos Técnico-Científicos; Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs); Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); PsycINFO; Scientific Electronic Library Online (SciELO); Scopus Elsevier; e Journal Deaf.

incluído devido às escassas pesquisas sobre Cudas em Psicologia e, principalmente, sobre Cudas em geral. Não foi estabelecido um ano inicial como marco justamente pela necessidade de levantamento bibliográfico amplo. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: *coda, Coda, Cudas, children of deaf adults, deaf mothers, deaf family, hearing children, sobreposição linguística, sobreposição de línguas, ouvintes filhos de surdos, mães surdas, bilinguismo intermodal, hearing with deaf parents code-blending e bimodal bilingualism.*

Grande parte das pesquisas foram produzidas no campo dos estudos linguísticos a fim de analisar as singularidades dos Cudas. No âmbito nacional, constata-se, a partir dos anos 2000, um crescente volume de estudos na Linguística, investigando o tema da aquisição. Para além das questões predominantemente linguísticas, essas pesquisas levantaram assuntos sobre a vida cotidiana dos Cudas, como família, escola, história de vida e infância. As pesquisas que tratam da aquisição de segunda língua em um contexto bimodal e das peculiaridades dos Cudas como intérpretes de língua de sinais têm chamado a atenção de alguns autores (Corghi, 2006; Melo, 2015; Preston, 1995, Quadros & Massuti, 2007; Sousa, 2012; Souza, 2014).

Quadros & Massuti (2007) relatam a complexidade intrínseca à existência como Coda e às constantes experiências de fronteira cultural:

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 seja 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 Cudas. (p. 246)

As autoras discutem que não se trata de uma típica família bilíngue, como se tem em famílias refugiadas ou com línguas advindas de heranças familiares, por exemplo. No caso dos Cudas, vivenciar dois mundos culturais que apresentam uma forte assimetria nas relações de

poder é ter experiências de duas línguas irredutíveis uma à outra, vivenciando, por vezes, um abismo no que diz respeito às traduções culturais entre elas.

Sousa (2012) destaca as possibilidades de desenvolvimento que emergem do contexto bilíngue e bicultural vivenciado pelos Cotas: transitar entre duas culturas e ter habilidades de memória e pensamento visual, por exemplo, são especificidades positivas creditadas à língua de sinais. Entretanto, como apontado anteriormente, o constante *dever* de interpretação para garantir o acesso dos pais aos compromissos sociais importantes (resolução de problemas por telefone, ida ao banco, consultas médicas, relações com os vizinhos, entre outros) se traduz em um sentimento saudoso de uma infância que foi vivenciada de forma fragmentada, ou até mesmo em um sentimento de que não houve infância alguma. Os Cotas se sentem como se tivessem uma espécie de direito negado, uma “infância perdida e sacrificada” (p. 409).

Outra temática pesquisada diz respeito aos Cotas que atuam como intérpretes de língua de sinais. Souza (2014) relata que, devido à peculiaridade de pertencer a duas culturas e línguas fundidas em sua condição de existência, alguns Cotas relatam uma melhor qualidade na interpretação por terem uma “vantagem cultural” em relação aos intérpretes que não são Cotas. Contudo, Pizer et al. (2012) alertam que, embora muitos Cotas estejam envolvidos em trabalhos educacionais na área da surdez ou da interpretação profissional, nem todos são intérpretes ou fluentes em língua de sinais.

As traduções de língua de sinais para línguas orais eram comumente realizadas por membros da família (geralmente filhos) e amigos próximos em contextos diversos, como escolas, palestras, igrejas ou bancos (Quadros & Massuti, 2007). Ao realizar a interpretação de questões importantes, como tomar decisões escolares sobre a vida dos filhos, fechar negócios imobiliários, resolver conflitos familiares etc., os filhos se deslocam do lugar de receber cuidado, atenção, educação, proteção de entes mais velhos e passam a exercer o papel de cuidadores, de mediadores em decisões exclusivas da vida adulta de seus pais. Tse (1996),

afirma, que os pais surdos relatam, com frequência, que esse papel desempenhado pelos filhos ouvintes resulta em uma espécie de desqualificação da autoridade parental.

Pizer et al. (2012) comentam que este rearranjo das dinâmicas familiares conduz a um tipo diferente de equilíbrio de poder comunicativo e responsabilidade entre pais e filhos. Essa questão também pode ser observada em famílias bilíngues de imigrantes, diz o autor. Mas, no caso de famílias em que os pais são surdos, essa situação parece acontecer de maneira agudizada porque os genitores são vistos como deficientes, colocados em um lugar de incapacidade tendo em vista a forma como a *diferença* da surdez costuma ser narrada socialmente.

O que diferencia, afinal, a interpretação realizada em contexto doméstico pelos ouvintes filhos de surdos da função exercida pelos profissionais? De acordo com Silva (2019), traduzir e interpretar não é simplesmente transpor uma língua para outra. A autora explica que é necessário vivenciar as duas culturas e seus elementos, e não somente saber as línguas:

Traduzir e interpretar englobam experiências sociais e culturais, pois para realizar uma tradução ou interpretação é necessária a incursão na cultura do outro, tendo segurança do que está sendo dito/registrado, adequando-o ao emissor e ao receptor. Quando conhecemos a cultura do outro, temos mais propriedade para tomar as decisões tradutórias. (p. 40)

Nesse sentido, a autora discute que, se traduzir e interpretar requer profundo conhecimento da cultura surda, que é público-alvo dos intérpretes de língua de sinais, os Cotas, em sua atuação como intérpretes, estariam aptos a exercer tal função com primazia por serem dotados de um saber “intimista” da situação (p. 41). Sobre esse contexto de interpretação familiar, Tse (1996) explica que os Cotas realizam o fenômeno *language brokering*, termo utilizado para definir a tradução realizada em situações cotidianas por bilíngues que não possuem formação profissional específica. Se por um lado os Cotas não têm essa formação

específica, por outro, realizam tal função desde tenra idade na maioria dos casos e atendem ao critério de conhecer profundamente a cultura surda e a ouvinte – não como espectadores, mas como sujeitos que a vivenciam.

Andrade (2011) investigou a identidade de Codas no campo da Sociologia. O autor destacou que as experiências identitárias dos Codas estão relacionadas com as formas de socialização que eles vivenciam e com o que é ser surdo a partir das experiências de seus pais, que impactam diretamente o modo como os ouvintes filhos de surdos enxergam os surdos e a surdez. O autor nomeia a identidade de Codas de “identidades de fronteira”, por viverem entre dois mundos, o dos surdos e o dos ouvintes. Andrade (2011) revela ainda que, por assumirem a função de interpretar desde a infância, os Codas apresentam uma espécie de “ganho linguístico” em relação aos não Codas, mas também uma carga excessiva de responsabilidades.

O autor ressalta a importância de os Codas partilharem suas experiências. Andrade (2011) aponta que não havia lugar de acolhimento e trocas de experiências, sentimentos e inquietações deste grupo. Com quem eles se identificariam, então, se não eram nem surdos nem ouvintes regulares? – indaga o pesquisador. Na época em que Andrade (2011) escreveu sua pesquisa, ainda não havia acontecido o primeiro encontro de Codas no Brasil. O Encontro Nacional de Codas, que já está em sua 8ª edição, é organizado por Codas da comunidade e por pesquisadores Codas com o intuito de compartilhar experiências e fortalecer “as heranças Surdas em nossas vidas de ouvintes” (Coda Brasil, 2019). O primeiro encontro aconteceu em 2013 no Rio de Janeiro e, a cada ano, uma temática definida com base nas sugestões dos próprios Codas fomenta as discussões (Coda Brasil, 2019).

Já o trabalho de Pereira (2013), de cunho autobiográfico, investiga as relações de ouvintes filhos de surdos e seus pais tendo como fio condutor a educação e utilizando-se dos Estudos Culturais, da Antropologia e da Educação. Com base em sua própria narrativa e nas de outros Codas, ele concluiu que ser ouvinte filho de pais surdos “pode ser tão normal quanto

ser filhos de pais ouvintes” (p. 110). O autor se refere, com essa afirmação, aos contextos familiares que estes sujeitos vivenciam, pois a experiência de ser Coda pode ser radicalmente diferente de uma família para outra, por exemplo.

O autor retrata também as constantes demandas de interpretação que recaem sobre o Coda no contexto familiar. Alguns Codas da pesquisa de Pereira (2013) relataram ter que desde acompanhar os pais em consultas médicas até assistir ao *Jornal Nacional* e interpretar para os pais todo o programa, explicando questões de política e economia. A pesquisa revelou, ainda, que essa prática não ocorre com outras crianças ouvintes, salvo os filhos de imigrantes que também se tornam intérpretes de seus pais.

Ainda sobre pesquisas autobiográficas, o trabalho de Preston (1995), que entrevistou 150 Codas de idades distintas, tem como destaque uma percepção bastante difundida de que ouvintes filhos de surdos são “pontes” entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes, mediando-os para seus pais. Segundo as narrativas, a experiência de ser ouvinte filho de surdos tem pontos positivos e negativos, o que torna singular a experiência de cada Coda.

No cenário nacional, a obra *Língua de herança*, de Quadros (2017), tem tido bastante destaque. A autora, uma renomada pesquisadora Coda do campo da Linguística, aborda a língua de sinais como uma língua de herança, termo utilizado para se referir a uma língua falada por um grupo minoritário dentro de um grupo maior, como comunidades linguísticas locais ou famílias de imigrantes. A pesquisa da autora discorre sobre aspectos linguísticos dos bilíngues bimodais e, também, sobre como os ouvintes filhos de surdos herdaram de maneira compulsória a cultura e a identidade surdas por conta de sua condição de nascença.

A pesquisa fez entrevistas biográficas com Codas adultos e contou com o relato da própria autora, destacando as relações do sujeito com a língua, a cultura e a identidade. Os achados apontam para significações positivas a respeito do que é ser Coda. As narrativas revelaram diferentes relações com a língua – alguns indivíduos podiam ser considerados

bilíngues bimodais balanceados, segundo a autora, outros, mesmo com o contato intenso com a língua de sinais no contexto familiar, não exerciam profissões relacionadas com a língua e com a surdez e não sinalizavam tal língua fora do âmbito doméstico, configurando, muitas vezes, um vocabulário restrito. As biografias dos Cudas apontaram ainda diversos sentimentos que emergiram do cotidiano familiar: ora eles se sentiam felizes com a dinâmica familiar, ora sentiam falta de serem acolhidos em vez de significados como figuras centrais na resolução das questões domésticas, inclusive na mediação de conflitos familiares. Apesar de evidenciar questões preciosas sobre as diferenças do que é se constituir Coda, a autora, por seguir a linha dos estudos linguísticos gerativistas, não explorou em seu estudo por que tais diferenças existem, focando seu trabalho nos desdobramentos linguísticos que assemelham e diferenciam os ouvintes filhos de surdos.

Ainda sobre o estudo de Quadros (2017), nos indagamos se as trajetórias diferentes acerca das diversas nuances do que é ser Coda se atribuem somente à intensidade do contato com a língua, podendo resultar em um contexto de bilinguismo bimodal balanceado; e se a herança linguística é significada por todos os Cudas da mesma forma, independentemente do meio.

Seguindo o debate, Leigh et al. (1998) realizaram um estudo para debater a identidade de surdos de acordo com a Deaf Identity Development Scale, de Glickman (1993). Nesta ocasião, essa escala foi modificada para incluir os Cudas. Considerando o contexto da comunidade surda, os resultados apontaram que os Cudas se sentiam mais marginalizados, menos inseridos e similares a ouvintes regulares quando comparados a surdos filhos de surdos. Em outras palavras, ser considerado por surdos “similar aos ouvintes” quando se tem a língua de sinais como materna pode explicar a sensação de descolamento e exclusão, tendo em vista que Cudas não se caracterizam linguística e culturalmente como *ouvintes não bimodais*. Os

autores esclarecem ainda que, de acordo com a escala, os Cudas vivenciam mais conflitos acerca de sua identidade (surda e ouvinte) do que indivíduos surdos filhos de surdos.

Este último fato se revela interessante ao considerar que a singularidade dos Cudas é, na verdade, uma condição *sine qua non* de sua existência. Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) assinalam que os Cudas, além de serem uma geração única em suas famílias, são herdeiros da cultura surda tal qual os surdos, mas, ao mesmo tempo, estão também vivenciando a lógica ouvinte, o que o colocam segundo os autores, em um “entre lugar”. Sobre essa última questão, Bauman (2005) questiona se é a lacuna auditiva, o não ouvir, que legitima a cultura surda. Pois, se assim fosse, os Cudas não poderiam vivenciar e constituir-se na e por essa cultura, por exemplo. No entanto, não é o que acontece: os Cudas crescem compartilhando e são/estão alicerçados por duas culturas, duas línguas – assim como na surdez, não se trata de uma escolha. Analisando a pesquisa do autor, compreendemos que não se trata de um bilinguismo opcional; trata-se de um bilinguismo existencial, constitutivo, radical, peculiar e compulsório.

Corghi (2006) analisa o funcionamento de famílias de pais surdos utilizando o instrumento Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES III), elaborado por Olson et al. (1985) com base nos conceitos de coesão e adaptabilidade. O questionário foi aplicado em progenitores surdos e seus filhos ouvintes, totalizando 17 sujeitos. Corghi (2006) aponta que, de uma maneira geral, os resultados não diferem muito quando comparados aos de famílias ouvintes, pois todas aparentaram não ter problemas mais graves que o comum. No entanto, para o debate proposto nesta tese, a autora traz alguns pontos de análise interessantes acerca da dinâmica de desenvolvimento da família de pais surdos e filhos ouvintes. Algumas famílias relataram que ter um filho ouvinte foi motivo de alegria, pois agora teriam “alguém para ajudá-los e ser intérprete” (Corghi, 2006, p. 54). Adiante, a autora ressalta que a surdez não pareceu um fator determinante na qualidade da convivência e das relações parentais; o

que se destaca como fator estruturante dessas relações é a boa condição da saúde mental dos pais, que se sobrepõe à questão auditiva.

Similarmente, fundamentados na Psicologia Comportamental e na Teoria do Apego, Leigh et al. (2004) corroboram tais estudos afirmando que a qualidade do desenvolvimento infantil dos Cotas depende antes da competência das funções parentais (cuidado, educação e proteção) e das condições de saúde mental do que da linguagem *per si* (língua e efetividade da comunicação). Para o desenvolvimento dessas habilidades parentais, o envolvimento com a comunidade surda mostra-se central, pois tal vínculo reforça e medeia as competências parentais exigidas, revelando-se uma potente rede de apoio.

Ainda que baseadas em questionários padronizados para genitores ouvintes, essas pesquisas trazem indicativos importantes para aspectos do desenvolvimento dos Cotas que emergem como desdobramentos da questão linguística. Nesse sentido, o campo investigativo que se pretende abordar aqui, por meio da análise do desenvolvimento humano, é como se constituem os Cotas, ou melhor: o que eles narram acerca de seu desenvolvimento?

Desse modo, partindo da Psicologia Histórico-Cultural, indaga-se: o que os Cotas narram acerca das suas experiências com seus pais surdos? Num desdobramento, quais sentidos são produzidos em uma dinâmica familiar que se constitui no entrever de duas culturas e duas línguas? Nossa tese investigativa considera que os sentidos produzidos acerca do que é ser ouvinte filho de surdos em um contexto bilíngue bimodal e bicultural, tem estreita relação com as relações sociais dialéticas e contraditórias vividas pelos genitores dos Cotas como também por eles próprios.

4.2 Objetivos

Geral.

Investigar as produções de sentido que emergem das vivências dos Cotas no contexto bilíngue-bimodal bicultural que os constitui.

Específicos.

- Analisar a experiência bilíngue e bicultural dos Cotas;
- Compreender os desafios familiares (cuidado, atenção, educação etc.) que emergem da condição linguística peculiar dos genitores surdos a partir das narrativas dos ouvintes filhos de surdos;
- Contribuir com a discussão sobre vivência, dinâmica familiar e bilinguismo-bimodal no campo da Psicologia do Desenvolvimento

Capítulo 5 - Caminhos Metodológicos

Conforme discutido no primeiro capítulo, as transformações históricas oriundas da Revolução Russa de 1917, prenhes de ideários revolucionários, impulsionaram a criação de uma nova Psicologia para um novo homem. Aliás, não só a Psicologia aspirava a essa nova realidade que despontava; outras áreas, como a Educação, já consideravam necessária uma nova forma de pensar a vida e, por conseguinte, o desenvolvimento humano (Tuleski, 2008). Embebido pela práxis dos ares da Revolução, Vigotski se viu convocado a pensar na inevitabilidade de pensar um novo modo de compreender o homem para além das aparências, expandindo os limites da ciência determinista.

Opondo-se às principais correntes que pensavam o homem em sua época, o autor se empenhou em superar o ponto nevrálgico que circundava a Psicologia, que não era unificada: a dicotomia cartesiana. Para Vigotski, o dualismo presente nesta herança teórica e histórica fundamentava grande parte das teorias sobre o homem, fragmentando cada vez mais os olhares para ele e seus fenômenos e fazendo, ainda, com que essas teorias pouco dialogassem entre si (Lordelo, 2011).

Usufruindo da máxima “sob os ombros de gigantes”, pronunciada por Isaac Newton em referência aos caminhos percorridos na ciência, que é histórica em sua natureza, corroboramos, conforme já deixado explícito desde o início desta tese, com a matriz marxista em que Vigotski elaborou sua teoria. Nesse sentido, não são poucos os autores que endossam e pesquisam o método revolucionário como o psicólogo bielo-russo pensou sua nova Psicologia, fundamentado no materialismo histórico-dialético de Marx (Duarte, 2000, 2004; Lordelo, 2011; Martins, 2015; Tuleski, 2008).

Em busca das raízes históricas do método de Marx nas obras de Vigotski, Lordelo (2011) cita o historiador Loren Graham (1987), que resumiu alguns preceitos pensados e vividos pelos pensadores russos e também pela população militante na efervescência da

Revolução Russa e, principalmente, no período posterior, visando à construção do novo homem. Para os russos, era natural no sentido de que tais ideias faziam parte da forma de pensar e viver à época:

1) o mundo é material; 2) o mundo material forma um todo interconectado; 3) o conhecimento do homem deriva da realidade natural e social da existência objetiva; 4) o mundo está em mudança constante; 5) as mudanças na matéria ocorrem de acordo com determinadas leis; 6) as leis do desenvolvimento da matéria ocorrem em diferentes níveis correspondentes a áreas de interesse distintas na ciência, isto significa dizer que é impossível explicar um organismo biológico a partir, por exemplo, de leis físico-químicas; 7) o conhecimento do homem aumenta com o tempo e por conta da sua utilização prática, este “progresso”, no entanto, ocorre através da acumulação de verdades relativas e não absolutas. (Lordelo, 2011, p. 541)

Segundo a preciosa análise de Lordelo (2011), estes postulados do marxismo russo subsidiaram o pensamento de vários autores, inclusive de Vigotski, mas também eram vistos em pensadores ocidentais, embora estes não os denominassem como matriz marxista.

Considerando que o homem é o objeto por excelência da Psicologia, conforme pontuado no primeiro capítulo, as raízes para a investigação das funções psicológicas superiores, segundo os estudos de Vigotski baseados na materialidade marxista, não podem ser explicadas pelas leis da natureza ou pelas leis do espírito, por assim dizer; as funções psicológicas só podem ser explicadas na e pelas leis da história, que não são outra coisa senão as leis da materialidade, das necessidades materiais dos homens.

É a metodologia o alvo de Vigotski para a construção de uma psicologia geral que busque compreender o homem em sua totalidade, afastada de concepções binárias. No texto “O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica”, o autor explicita esta questão:

Proponho pois, esta tese: uma análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, isto é, sem criar uma ciência geral; que a única explicação legítima do marxismo na psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo na psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora deste projeto, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas ou testes; ao raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários, haverá a perda total de todo critério objetivo e o intento de negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; ocorrerá uma revolução simplesmente terminológica. (Vigotski, 1991, p. 388)

O que Vigotski elucida o tempo todo ao longo de sua obra é que o método em Psicologia precisa compreender o homem no seio das relações de produção que lhe conferem significado e que ao mesmo tempo, o homem também as significa. Daí a importância de construir uma Psicologia intimamente relacionada com a análise histórica, pois só considerando as mudanças históricas se faz do homem o sujeito-centro de suas próprias transformações (Tuleski, 2008).

Desse modo, Vigotski buscava a análise dos processos psicológicos a partir do conceito de totalidade.¹⁰ Nagel (2015) lembra bem que a totalidade humana não é uma “mera reunião dos fatos” (p. 25), nem uma fuga para o bojo das aparências fenomênicas. A totalidade

¹⁰ A complexidade deste conceito, que é central na obra de Marx, é explorada por diversos estudiosos na contemporaneidade (Korsch, 1977; Lukács, 1989; Netto, 2011; Viana, 2007). Não é o objetivo desta tese aprofundar uma análise da totalidade, pois esta não pode ser simplista e desarticulada, e originária, senão, uma outra tese. Mas este conceito é importante para compreender como Vigotski elaborou seu método de análise na Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, abordarei de maneira introdutória o conceito de Marx e tentarei dialogar com Vigotski para a construção do esboço de sua interpretação do método para a Psicologia.

compreendida pelo materialismo é justamente a realidade por suas múltiplas relações, permeadas por uma trama originalmente contraditória, superando a realidade aparente.

Isso significa que a lógica do pensamento marxista, diferentemente da lógica formal, incorpora por superação os opostos. Não se trata, conforme Martins (2015) elucida, de reconhecer opostos confrontados, mas de considerá-los parte de uma mesma unidade, pertencentes um ao outro e constituídos somente na objetividade material, fruto da contradição. Desse modo, a dialética marxista prevê que a realidade é compreendida justamente no encontro dialético entre o particular e o universal, o que constitui uma unidade. É mister considerar que esta essência só pode ser revelada nas contradições e na tensão dialética entre o singular e o universal. Sobre isso, Oliveira (2005) argumenta que é a relação entre o “singular-particular-universal” que garante a superação de falsas dicotomias, propiciando o desvelamento de um olhar investigativo calcado nas condições materiais de produção, que são, por si mesmas, contraditórias.

Nesse sentido, para a perspectiva histórico-cultural, esta unidade indivisível que reúne o particular e o universal não é apreendida de maneira direta, mas de maneira mediada. Delari Jr. (2015) esclarece que, ao anunciar que para pensar os fenômenos da Psicologia deveríamos pensar o objeto em *unidades de análise*, Vigotski considerava a realidade material como dinâmica. Dito de outro modo, não se trata de compreender a “verdade” de um determinado objeto, pois ela não terá um fim no sentido de uma “verdade absoluta”, mas de interpretar que aquele fenômeno que o objeto revela no momento em que está sendo analisado é passível de mudanças históricas.

Nessa direção, os dados analisados nesta pesquisa refletem a realidade material histórica dos sujeitos – a história de seus pais, de suas famílias e suas condições materiais –, mas refletem, também, a história dos sujeitos em um determinado momento, o momento em

que se faz a narrativa, concentrando então a contradição dialética própria da história e da vida material, que não é estática, harmoniosa ou isenta de conflitos e involuções.

Foi nos escritos de 1934 que Vigotski cunhou a ideia de unidades de análise, aprofundada nos estudos sobre Pedologia na mesma época. Nos textos que compõem o livro *Pensamento e Linguagem*, o autor apresenta logo no início que o problema para compreender os estudos acerca do pensamento e da linguagem está nos métodos de análise adotados até então. Ele cita o exemplo da fórmula química da água (H₂O), comparando então a análise em elementos componentes (método adotado pelos autores da época) e a análise em unidades, método proposto por ele:

Dois métodos de análise essencialmente diferentes são possíveis no estudo das estruturas psicológicas. Parece-nos que um deles é responsável por todos os fracassos dos primeiros pesquisadores que investigaram o velho problema. [...] O primeiro método analisa os todos psicológicos complexos em *elementos componentes*. Pode-se compará-lo à análise química da água em hidrogênio e oxigênio, sendo que nenhum deles apresenta as propriedades do todo, e cada um tem propriedades que não estão presentes no todo. O estudante que utilizar este método para tentar explicar alguma propriedade da água – porque ela apaga o fogo, por exemplo – descobrirá, com surpresa, que o hidrogênio queima e que o oxigênio alimenta o fogo. Essas descobertas não o ajudarão muito a solucionar o problema. (Vigotski, 2008, pp. 3-4)

Vigotski explicita, neste exemplo, a máxima da totalidade de Marx. Ao analisar os elementos químicos da água de maneira isolada, o estudante descobrirá outra coisa, mas não a água. No bojo desta análise, o hidrogênio e oxigênio não podem ser separados: se pensados como *elementos*, perdem as propriedades da água, atuando em antagonismo no processo de combustão. No entanto, a água enquanto *unidade* não é um comburente e apaga o fogo.

Nesse contexto, é justamente a não fragmentação, a *análise em unidades*, que nos permite compreender as propriedades da água. O autor assevera que, quando analisamos a fórmula da água propriamente dita, esta não perde as propriedades dos seus elementos. Para além disso, é na relação dos dois elementos que está a resposta possível para analisar o todo:

Com o termo *unidade* queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. A chave para a compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e seu comportamento, e não seus elementos químicos. A verdadeira unidade de análise biológica é a célula viva, que possui as propriedades básicas do organismo vivo. (Vigotski, 2008, p. 5)

Na busca de compreender o homem para além das aparências, Vigotski propõe que os fenômenos sejam analisados em unidades. E o que seriam tais unidades? As unidades de análise para Vigotski são duas: a generalização, ou o significado como unidade do pensamento-fala, e a vivência, como unidade personalidade-meio (Delari Jr., 2015; Vigotski, 2006).

Para este estudo, nos ateremos à unidade de análise da vivência. É importante lembrar, como foi afirmado no segundo capítulo, que não utilizamos aqui o termo “vivência” como sinônimo de *perejivanie*. Em seus escritos sobre Pedologia, Vigotski (2018) adota o termo “vivência” para explicar uma experiência de qualquer situação. A vivência, então, é compreendida neste contexto como experiência, e toda experiência é singular a quem vive:

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança. (Vigotski, 2018, p. 75)

Vigotski esclarece que, como cada ciência tem seu objeto de estudo específico, esta afirmação também é válida para a escolha ou elaboração de um método. Articulado ao bojo teórico, o objeto define, por conseguinte, o método particular para a análise. Desse modo, se já conhecemos um pouco o desenvolvimento da criança de acordo com a perspectiva histórico-cultural, diz o autor, convém escolher um método que privilegie o escopo teórico e o objeto.

As unidades de análise abordadas neste estudo são as unidades de análise do desenvolvimento. Este tipo de análise oportuniza lançar o olhar analítico para a personalidade do sujeito que contempla tanto os traços biológicos/naturais como os culturais, na tentativa de abranger todos os aspectos do desenvolvimento. É a vivência, unidade desenvolvimental indivisível, que incorpora as relações públicas-particulares que garantem o estudo do desenvolvimento de forma não fragmentada. Esta só pode ser compreendida como unidade indivisível, que não perde as particularidades nem os significados quando analisamos os diversos aspectos do desenvolvimento, pois estes só existem no jogo das relações (Vigotski, 2018).

É importante salientar que analisar o desenvolvimento considerando os diversos primas não é a mesma coisa que realizar uma análise multilateral. Vigotski esclarece com cuidado que não se trata de coletar e sistematizar dados de ciências distintas. Analisar um objeto sob uma óptica, depois sob outra, e sob mais outra, verificando a pluralidade de ângulos sob a luz de ciências diferentes, não é o método de análise em unidade, e sim, ainda, o método multilateral. O autor evidencia que o método multilateral abrange mais de um campo da ciência para analisar não um objeto teórico, mas “objetos puramente práticos e técnicos” (Vigotski, 2018, p. 38).

O que é característico da análise em unidade é justamente que este tipo de análise privilegia como cada elemento do meio assume um significado diferente a partir da vivência do sujeito, que está significado sob a luz dos aspectos sociais e econômicos, da cultura e dos traços biológicos. Estes, conforme afirma Vigotski (2018), muitas vezes não mudarão. Por

diversos momentos e motivos, os elementos do meio permanecerão os mesmos. O que mudará, no entanto, é a relação do sujeito com estes elementos. E isso mudará tudo:

Eis por que o estudo que se vale do método de unidades nos permite estudar a *relação*; estudamos as unidades que não foram decompostas em elementos e conservam em si, de forma simplíssima, as relações entre esses elementos, ou seja, aquilo que é mais importante no desenvolvimento para determinado sujeito. (Vigotski, 2018, p. 47)

Nesse sentido, a chave para compreender a produção de sentido dos Codas a partir de suas experiências é a unidade de análise da vivência. Ela que nos permitirá analisar um prisma do desenvolvimento que conserva de maneira não fragmentada o desenvolvimento dos Codas como um todo, ou seja, as relações entre as vivências particulares e o meio.

Outra especificidade importante do método pedológico, afirma Vigotski (2018), é o caráter genético comparativo, o que significa dizer que a análise do desenvolvimento deve ser feita em cortes. O autor elucida com o exemplo do desenvolvimento embrionário. Podemos observar o desenvolvimento embrionário de maneira direta, a olho nu, desde a concepção até o caminho do útero da mãe? Não, não podemos. O que podemos é comparar o desenvolvimento entre uma semana e outra, um mês e outro, e assim consecutivamente até o desenvolvimento do bebê. Desse modo, a análise comparativa genética privilegia não só a observação de padrões do desenvolvimento que são comuns aos humanos, por exemplo, mas também, e isto é o que torna único este método, o estudo comparativo das etapas do desenvolvimento do próprio sujeito, ou seja, dele com ele mesmo.

A vivência é representada, neste caso, pelas narrativas dos Codas que compõem este trabalho. O meio, que também é um elemento fornecido pelas narrativas, significa as condições de produção dos Codas, que são representadas pelas dimensões culturais, sociais, econômicas e ideológicas, conforme já discutido. O traço biológico será entendido aqui como uma característica comum a todos os sujeitos desta pesquisa: a língua de sinais como materna,

caracterizando-os como bilíngues bimodais. A etapa etária é observada nas dinâmicas narrativas que os sujeitos apresentam: ora narram a infância, ora a adolescência, e estabelecem um contraponto com a fase adulta. Por fim, temos uma espécie de resultado, mas não no sentido de finalização. A produção de sentido é, neste contexto, a amálgama que revela todos os prismas das unidades de análise: é ela quem vai nos dizer como cada experiência de ser Coda foi particular e como também apresenta elementos similares concretizados nas narrativas dos ouvintes filhos de surdos.

5.1 Construção Investigativa dos Dados

Diante do exposto e de acordo com os objetivos deste estudo, a presente pesquisa foi organizada em encontros individuais mediados por entrevistas semiestruturadas. Esse formato foi escolhido por oportunizar um roteiro mais flexível, permitindo ao pesquisador um papel problematizador e mediador das questões emergidas no processo investigativo.

Souza et al. (2008) ressaltam que a configuração de entrevista semiestruturada possibilita um diálogo mais aberto na medida em que favorece o surgimento de aspectos significativos com a evolução do trabalho de campo. Ainda sobre isso, Madureira (2000) afirma que este modelo de entrevista ganha sentido dentro de um espaço dialógico em que o vínculo entre o pesquisador e o entrevistado é importante para a qualidade dos dados produzidos. Desse modo, este trabalho se orienta a partir de uma dimensão política e participativa da pesquisadora na construção das entrevistas.

Uma característica central deste instrumento é o fato de oportunizar ao entrevistado ressignificar elementos de sua história ao tecer suas narrativas. No esforço de organizar temporalmente os fatos, o sujeito organiza sua realidade fazendo-se autor, o que torna este instrumento importante para compreender uma realidade em suas dimensões histórica e cultural, de uma maneira dinâmica, privilegiando as contradições históricas.

A entrevista semiestruturada utilizada nesta pesquisa foi composta das seguintes perguntas:

- 1) Para você, o que é ser Coda?
- 2) Você sabe da história da surdez de seus pais? Nasceram surdos, ou a surdez foi adquirida? Como é a relação deles com a surdez?
- 3) Como é a sua relação com seus pais?
- 4) Você se acha diferente por ser Coda? Como isso influencia a sua vida pessoal e profissional?

Essas perguntas funcionaram como um roteiro para a condução dos encontros. As respostas não emergiram, necessariamente, nessa ordem, tendo em vista que o processo de se narrar, falar sobre si, muitas vezes não acontece de forma linear, padronizada. Ao iniciar a pesquisa com a pergunta “Para você, o que é ser Coda?”, inevitavelmente os sujeitos entravam em contato com a sua história familiar, remetiam à história de seus pais surdos, falavam da surdez em geral, e de como é existir entre a perspectiva surda e a ouvinte. Nesse contexto, considerando o método materialista histórico-dialético e as fundamentações de Vigotski, o roteiro da entrevista se orientou em compreender, a partir das narrativas, as contradições históricas do meio articuladas às tensões dialéticas das vivências particulares do que é se constituir enquanto Coda.

Desse modo, o centro de nossa análise são as produções de sentido que emergem do ato de narrar-se. Segundo Lopes de Oliveira (2012), a narrativa oportuniza ao sujeito a experiência de se rever de um modo específico, singular, dentro de um contexto maior, pois ao falar sobre si “a canalização de experiências, organização da memória coletiva, constituição das memórias sociais de comunidades e da própria coerência biográfica do narrador” (p. 369) estão dialeticamente configuradas pela experiência autoral, única, biográfica, que se situa em uma historicidade. No que diz respeito à pesquisa em Psicologia com minorias linguísticas, neste

caso com surdos e à guisa da perspectiva histórico-cultural, este recurso metodológico tem sido utilizado de maneira satisfatória (Abreu, 2015; Silva, 2014), evidenciando as trocas dialógicas tecidas na natureza histórica e promovendo o protagonismo desta minoria em contar as suas histórias.

Como recurso mediacional, utilizamos em alguns encontros fotografias das famílias escolhidas pelos participantes e charges dos cartunistas Matt e Kay Daigle, que retratam situações cotidianas entre pais surdos e filhos ouvintes.¹¹

Para fins de organização do processo de construção dos dados de modo a contemplar a especificidades dos sujeitos, a pesquisa de campo compreendeu duas fases:

Quadro 1

Fases da pesquisa de campo

1ª Fase: Sensibilização para a pesquisa	2ª Fase: Caracterização dos sujeitos da pesquisa a partir de suas histórias de vida
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisadora e de sua trajetória; • Apresentação da pesquisa de doutorado; • Construção de cronograma para os encontros; • Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Cessão de Imagem e Som; • Para isso, utilizou-se um encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase exploratória da vida do sujeito: o que ele conta de si? Qual é a sua história? • Exploração da narrativa do sujeito sobre sua vida; • Esta etapa foi organizada a partir das perguntas norteadoras das entrevistas semiestruturadas já explicitadas, de modo a proporcionar ao sujeito o exercício de falar sobre si e sobre sua história; • Para esta fase, foram necessários de 20 a 24 encontros.

¹¹ Matt Daigle é surdo, casado com Kay Daigle (ouvinte), e eles são pais de um filho ouvinte (Coda). Juntos, são autores da série de charges “That deaf guy”.

5.2 Caracterização do Campo – os Codas desta Pesquisa

Os participantes desta pesquisa são Codas maiores de 18 anos e residentes no Distrito Federal. As estratégias de busca dos sujeitos compreenderam: 1) contato com a comunidade surda estabelecido pela pesquisadora, que já faz parte da comunidade e 2) chamadas para participação em redes sociais.

O trabalho ocorreu de março de 2017 a novembro do mesmo ano. No início, o trabalho contava com nove Codas, mas dois deles desistiram da participação na pesquisa, o que está em conformidade com os critérios do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, que respalda a desistência dos sujeitos a qualquer momento durante a pesquisa. Os Codas que participaram, receberam os seguintes nomes fictícios: Álvaro, Ana , Antônio, Denise, Jana, Mari e Thiago. Mais dados sobre suas condições de vida, profissão e estrutura familiar estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 2

Participantes da pesquisa

Nome e idade	Com quem reside?	Escolarização	Ocupação profissional
Álvaro, 22 anos	Com os pais e irmãos	Curso Superior em Pedagogia	Professor de Libras em uma instituição de ensino superior e intérprete de Libras
Ana, 31 anos	Com a mãe, a irmã, o filho e a sobrinha	Curso Superior completo em Gastronomia	Chef de cozinha
Antônio, 21 anos	Com os pais e irmãos	Curso Superior incompleto em Letras Português	Intérprete de Libras
Denise, 47 anos	Mora com os filhos e o marido	Curso Superior Completo em Pedagogia e Letras-Libras Especialização na área	Professora de anos iniciais em classe bilíngue e intérprete de Libras
Jana, 21 anos	Mora com o marido e a filha	Curso Superior incompleto em Psicologia	Intérprete de Libras
Mari, 27 anos	Com a mãe, a irmã, a filha e um sobrinho	Curso Superior incompleto em Pedagogia	Secretária e Massoterapeuta
Thiago, 21 anos	Com os pais e irmãos	Curso Superior incompleto em Engenharia Civil	Intérprete de Libras

Considerando a importância de um ambiente acolhedor e sigiloso para a realização das entrevistas e por questões geográficas e de logística, a pesquisadora decidiu realizar os encontros em salas sublocadas localizadas em espaços próximos ao trabalho ou à residência dos participantes. Os encontros ocorreram uma vez por semana, com duração de cerca de 1 hora, e foram videogravados integralmente.

5.3 Modos de Construção dos Dados

O recurso utilizado para o registro das narrativas foram a videogravação, utilizando uma câmera, e o diário de campo como exercício de rememoração e anotações pertinentes à construção dos dados. Posteriormente, as transcrições foram feitas de forma integral pela pesquisadora e a apreciação dos dados se desdobrou em um corpo de texto extenso, dada a duração da pesquisa e a própria natureza das narrativas, que considerou as trajetórias das fases de vida dos sujeitos (infância, adolescência e idade adulta).

Tendo em vista a característica da análise escolhida, em que se evidenciam os elementos do meio (situação social) e os traços biológicos (aqui compreendidos como a língua de sinais na condição materna), as análises culminaram em *cenar*s que representam a unidade de análise da *vivência*. Essa unidade, indivisível, contempla de modo não fragmentado os elementos do meio. O conteúdo das cenas (vivências) foi escolhido no sentido de privilegiar os objetivos definidos nesta pesquisa, concorrendo para o afinamento da discussão conceitual da matriz teórica que conduziu este trabalho. Com isso, entrelaçou-se a costura dos conceitos teóricos com as vivências narradas pelos sujeitos, produzindo a análise de dados.

As cenas foram totalizadas em sete, uma para cada participante, e nomeadas com frases que se destacaram nos excertos narrativos de cada sujeito:

- **Cena 1:** “No curso de Pedagogia, aos 34 anos, eu reconheci a língua de sinais em mim. Não vou mais sair! Eu pertença a isso!”
- **Cena 2:** “Ser Coda é uma benção!”

- **Cena 3:** “É sobre Coda? Nossa, até que enfim seremos ouvidos, chegou a minha vez!”
- **Cena 4:** “Nunca parei para pensar sobre o que é ser Coda!”
- **Cena 5:** “Eu não gostava de interpretar, mas tenho uma coisa clara para mim: é a minha obrigação enquanto filho. Paciência!”
- **Cena 6:** “Coda? Fiquei surpresa ao receber um convite para falar sobre isso, eu não sabia o que era Coda”
- **Cena 7:** “Fiquei muito chateada quando descobri que meu pai não precisava de mim para resolver as coisas”

Considerando o que cada sujeito narrou de sua vivência sobre o que é ser Coda, escolhemos a ordem de aparição de cada cena tendo em vista as experiências mais comumente narradas por Codas constatadas no levantamento bibliográfico, que também apareceram em nossos achados, e as experiências que se revelam como plano de fundo nas narrativas, ou que não são comumente exploradas nos achados bibliográficos. Os títulos das cenas evidenciam tal escolha: enquanto a cena 2, por exemplo, revela um sujeito Coda que significou sua trajetória como uma benção, a cena 5 revela uma pessoa Coda que não se mostrava contente com a tarefa de interpretar, entendendo tal ato como uma obrigação, fala que se mostra em alguns estudos com Codas, mas que não é comumente ressaltada e explorada nas pesquisas.

Nessa direção, os excertos que nomeiam as cenas, bem como a organização em unidade de análise da vivência, pretendem evidenciar as produções de sentido e os processos de significação de cada sujeito, privilegiando as singularidades de cada vivência, mas que ao mesmo tempo conservam os elementos históricos de cada contexto social.

Cena 1: “No curso de Pedagogia, aos 34 anos, eu reconheci a língua de sinais em mim. Não vou mais sair! Eu pertencço a isso!”

Denise, 47 anos, é a terceira irmã de seis filhos, todos ouvintes. Ela começa sua narrativa orgulhosa de seu pai. Em tom saudoso e em meio a risos, conta que ele foi um competidor faixa preta de judô:

Acredito, não tenho certeza, que foi um dos primeiros surdos a competir, a ganhar medalhas. Para se casar, ele abandonou tudo em Porto Alegre, em busca de um emprego no Rio de Janeiro. Posteriormente, quando foi trabalhar em uma fábrica, foi cedido um espaço para ele treinar os funcionários, ser professor. Ele nos levava, lutávamos com cada gente grandona! Minha irmã sempre dava conta e eu só chorava.

Os pais de Denise, que são naturais da Região Sul do país, se conheceram ainda crianças, em uma turma para surdos na escola, e se prometeram. Casaram-se quando sua mãe tinha 29 anos. Ambos são os únicos surdos de suas famílias. A surdez de sua mãe se deu por volta dos 2 anos de idade. Ela não nasceu surda, mas contraiu uma infecção que acometeu seu tímpano. Contudo, ainda tinha um resíduo auditivo considerável, lembra Denise: “*Lá em casa, a gente gritava “Mããããããe” e ela atendia. Ela identificava alguns sons, como latido de cachorro, que era mais pausado. Mas ela não era oralizada*”. Sobre o pai, o histórico não é muito certo: “*Ele dizia que tinha nascido surdo, depois disse que ficou quando era bebê, que alguém que cuidava dele deixou ele cair. Ele não tinha resíduo auditivo*”.

A comunicação na família de seu pai e de sua mãe era feita por gestos caseiros.¹² Segundo Denise, sua mãe teve uma história familiar diferente daquela vivenciada pela maioria dos surdos:

¹² Linguagem geralmente criada no seio familiar (pais ouvintes, filhos surdos) como alternativa comunicacional devido à ausência da língua de sinais (Behares, 1997; Tervoort, 1961).

A minha mãe era muito valorizada pela minha avó. Ela não foi superprotegida e a minha avó a deixou viver. Minha mãe sempre estava com pessoas da família, a família era presente. Já o meu pai perdeu o pai dele muito cedo. Mas meu pai tinha uma relação bem próxima de seu irmão, que foi esse que o levou para o Rio para trabalhar. O meu tio o levava para o cinema, para assistir cinema mudo, ele adorava! Ambos tiveram a experiência de não serem vítimas da família.

O pai de Denise estudou até a 4ª série do antigo Ensino Fundamental I. Contudo, sua experiência com a língua portuguesa era presente em sua vida e se fez presente na vida dos filhos:

Meu pai tinha até a 4ª série. Ele lia jornal, comprava coleções de livros para a gente ler, ele valorizava a língua portuguesa. Naquele tempo, as coleções de enciclopédias eram vendidas na porta de casa. Ele comprava todas, eram muitas, e nos dava. Ele se preocupava muito com a nossa aprendizagem em português. Meu pai se preocupava muito com a nossa educação, e fazia questão das datas comemorativas, Dia das Crianças, a Páscoa, por exemplo. Ele discutia as questões que ele lia no jornal e o que ele não entendia, ele perguntava para a gente, para debater mesmo. Começamos a ler muito cedo, sempre fomos muito incentivados.

Sobre a trajetória escolar de sua mãe, Denise conta: “*Minha mãe fez até o 1º ano (Ensino Fundamental I), escrevia algumas coisas para se comunicar com alguém, fazia lista de compras. Lembro bastante dela fazendo lista e entregando para o meu pai. E também sempre nos incentivou*”.

O pai de Denise trabalhou por 35 anos na mesma fábrica. Ele atuava em serviços gerais, amarrava e separava papelão. Sua mãe fez curso de corte e costura e trabalhava em casa, costurando para fora. A oportunidade de trabalho fora do Estado natal de seus pais foi significativa para a dinâmica familiar:

Meus pais tiveram que viver a vida em outra cidade, longe de toda a família. Isso os fez ser autônomos. Tudo o que eu tinha que resolver, eu tinha que resolver com meu pai e com minha mãe, eles que resolviam a minha vida. É claro que a minha irmã mais velha assumiu determinadas funções, mas como uma mediadora do mundo ouvinte com o mundo surdo [...]. A minha irmã que ia nas reuniões e tal, mas sempre junto do meu pai e da minha mãe. Os meus pais não delegaram a ela a função que era deles, mas ela estava sempre presente. Por isso que ela tem muito mais memórias do que eu.

É sabido que as relações familiares têm um papel importante nas trajetórias de vida. Primeiro contexto de significação, a família produz marcas e sentidos acerca do que é constituir-se surdo. Com as mediações familiares, que geralmente não ocorrem na língua mais acessível ao surdo, a língua de sinais, a criança surda cresce significada por fragmentos discursivos de uma língua que não lhe é acessível, e isso acarreta peculiaridades no seu desenvolvimento psicológico e social, conforme já abordado em capítulos anteriores.

Os pais de Denise tiveram uma experiência diferente mesmo com a ausência da língua de sinais. Não foram, como Denise afirmou, “vítimas de suas famílias”. Um evento corriqueiro, frequente em nossas vidas, como ir ao cinema, é algo distante ou até mesmo inexistente para a maioria dos surdos, principalmente para os surdos da geração dos pais de Denise (décadas de 1950 e 1960). Não ser visto como uma pessoa incapaz e ter a autonomia estimulada por possibilidades de emprego mesmo com baixa escolaridade, assim como ter a participação e o apoio familiar, são elementos importantes para uma significação positiva de si próprio. Mas qual é o impacto de tais singularidades da trajetória familiar para os pais de Denise e, conseqüentemente para Denise e seus irmãos?

Para iniciar esse debate, gostaríamos de voltar à pesquisa de Corghi (2006) citada na delimitação de estudo desta tese. A autora analisou genitores surdos de filhos ouvintes a partir da escala FACES III, que foi criada no final da década de 1970 pelo psicólogo Olson e

colaboradores (1979), pesquisador norte-americano especialista em casamentos, relações familiares e criação de filhos. A finalidade da escala, que já está em sua quarta edição), é examinar dimensões das dinâmicas familiares por meio do cruzamento de elementos como a adaptabilidade e a coesão, fatores que se mostram importantes quando se trata de uma família considerada pelos autores como funcional e saudável (Olson & Gorall, 2003).

Usando esse instrumento, Corghi (2006) concluiu em seu estudo que a surdez dos genitores não era fator determinante para a qualidade da relação familiar. Similarmente, outro estudo sugeriu que a saúde mental dos genitores é mais relevante do que a condição da surdez para uma dinâmica familiar funcional (Leigh et al., 2004).

Contudo, o fato de a surdez dos genitores não alterar de forma geral a dinâmica em famílias mistas (surdos e ouvintes) contradiz estudos (Goldfeld, 2000; Jamieson, 1994; Lacerda & Caporali 2003; Lima, 1999; Zarem, 2003) que afirmam, nas palavras de Corghi (2006), “que nas famílias em que há condição diferenciada entre seus membros, surdos e ouvintes, além da comunicação, aspectos como organização familiar, vínculo, desenvolvimento dos filhos, ficam de alguma forma prejudicados” (pp. 57-58). Esses estudos versam sobre a constituição de surdos em famílias ouvintes (com genitores ouvintes) em que geralmente não há na primeira infância, e em muitos casos posteriormente, interlocuções na língua mais acessível ao surdo, ocasionando singularidades no desenvolvimento conforme vimos ao longo deste trabalho.

O desdobramento de ser significado como sujeito a partir de fragmentos de uma língua é uma questão histórica. Ele se manifesta, por exemplo, nos vínculos parentais ineficientes, fragmentados por mediações de uma língua majoritária que não é confortável ao surdo e não cumpre o seu papel simbólico no psiquismo (Amorim, 2014; Dizeu & Caporali, 2005; Monteiro, 2014). Também se revela nas experiências educacionais fracassadas baseadas no oralismo ou em métodos desarticulados da língua de sinais e das especificidades metodológicas

de ensino para surdos (Araújo & Lacerda, 2010; Lacerda, Albres & Drago, 2013; Ribeiro, 2014; Silva, 2014).

Portanto, ao analisarmos a variável de famílias mistas, isto é, compostas por surdos e ouvintes, é importante considerar a condição dos genitores – se são surdos ou ouvintes –, pois essa situação altera de forma contundente as mediações familiares e os resultados da pesquisa. Se os genitores são ouvintes e o filho é surdo, as relações tendem a não ser vividas na língua de sinais, o que se mostra desfavorável ao desenvolvimento do surdo. Agora, se temos uma família na qual os genitores são surdos e o filho é ouvinte, é claro para nós que a assimetria de acesso à aquisição de linguagem não se revela, pois, para o ouvinte, a língua de sinais (que neste caso é também a língua materna do Coda) e a língua oral majoritária lhe são acessíveis. O contrário não se aplica se apenas considerarmos o critério de família mista. Dito de outro modo, o fato de os estudos com a escala FACES III revelarem que, em famílias mistas nas quais os filhos são Coda, a surdez não parece determinante para a qualidade das relações não significa que o contrário – genitores ouvintes e filhos surdos – leve à mesma trajetória de desenvolvimento.

O impacto da surdez nas famílias não parece simples (Lebedeff, 2001). Em comparação com cuidadores de crianças portadoras de diabetes, asma e fibrose cística, os genitores ouvintes de crianças surdas são os mais acometidos pelo estresse. Isso acontece em decorrência dos desafios comunicacionais a que estas famílias estão submetidas de maneira indefensável. A língua em circulação no núcleo familiar é a majoritária, oral-auditiva, o que não promove de maneira natural a aquisição linguística do surdo.

Monteiro, Silva e Ratner (2016) discutem que o diagnóstico da surdez altera a dinâmica familiar de forma contundente. Os pais, que esperavam um bebê igual a eles, se veem imersos em uma espécie de isolamento por terem um filho que não acessa a mesma língua. Perdidos

em relação à melhor maneira de educar a criança, iniciam massivamente a terapia fonoaudiológica para fins de oralização, afinal, esta é a referência de língua que eles conhecem como “normal”. Esta abordagem terapêutica é a mais difundida entre os profissionais da saúde e, em alguns casos, também pelos profissionais da educação e psicologia. Muitas vezes, é apresentada como a única possibilidade de desenvolvimento do surdo.

Similarmente, poderíamos pensar que os genitores surdos se sentem perplexos diante do nascimento de um filho ouvinte. Podem se sentir inseguros em relação a como conduzir o desenvolvimento de alguém diferente deles. Na delimitação das pesquisas que encontramos, não achamos estudos que tivessem pais surdos como protagonistas, explorando sobre como se sentiam tendo um filho ouvinte. Todavia, esta informação aparece como plano de fundo nos achados das entrevistas com Cudas de algumas pesquisas. No documentário *Nascidos no silêncio* (2013), produzido por Pereira (2012) a partir de sua dissertação, os pais surdos afirmaram que não fazia diferença o filho nascer surdo ou ouvinte;¹³ essa não era uma expectativa que os acometia. Essa afirmativa corrobora os relatos de nossa amostra de Cudas acerca desta questão de seus pais.

Por meio de exames, bem como de extensos tratamentos fonoaudiológicos tendo como objetivo a oralização, a prática medicinal com viés patológico começa a legislar a vida da família, ditando escolhas e decisões e mediando a significação da criança surda com seus pais. A este conjunto de práticas calcadas no olhar médico patologizante se dá o nome de iatrogênese. A iatrogênese, segundo Raad e Tunes (2011), compreende que as soluções cotidianas estão sob o domínio do biológico – a vida íntima, as decisões sobre vestuário, higiene, sexo e alimentação passam a ser medicalizadas, promovendo o apagamento do sujeito e de suas singularidades. Diante do diagnóstico da surdez, a iatrogênese também é percebida,

¹³ Documentário apresentado como trabalho de conclusão de curso de Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czbfJ5SrG2Y>.

com os padrões normativos da medicina alterando de maneira significativa a dinâmica relacional familiar e, conseqüentemente, do surdo consigo mesmo, já que o discurso médico paulatinamente se transfigura em relações afetivas e sociais (Monteiro et al., 2016).

Retomando um dos pontos destacados na análise da escala FACES III, os estudos com famílias de Cudas demonstraram que a condição de saúde mental dos genitores se sobrepõe à surdez. Leigh, Brice e Meadow-Orlans (2004), por exemplo, revelaram que a relação das mães surdas com suas próprias mães influenciaram, posteriormente, a relação com seus filhos. Embora os autores não tenham discutido as relações familiares, é sabido, para nós da perspectiva histórico-cultural, que é nas e pelas relações sociais que somos significados enquanto humanos, e que é a partir das relações que convertemos as mediações tanto em funções psicológicas superiores como em sentidos e significados que constituem, no jogo dialético particular-social, a narrativa de quem somos.

Desse modo, quando analisamos o resultado da escala acerca da boa condição mental de genitores surdos em famílias mistas, precisamos considerar as condições objetivas de vida em que se deram as relações parentais. É na vida material, portanto, na contradição discursiva entre surdo e ouvinte, que os papéis parentais e fraternais abrolham. Para entender melhor, voltemos ao caso de Denise. Como exposto, seus pais não vivenciaram uma situação familiar negativa acerca da surdez. Mesmo sem uma língua comum e com comprometimentos, suas interlocuções foram importantes para seu desenvolvimento pessoal devido às relações de confiança e afeto. Graças às experiências de autonomia, que posteriormente originaram oportunidades laborais, seus pais se mudaram de estado e enfrentaram os desafios de viver longe da família e da comunidade surda em que cresceram. Esse é um fragmento das condições materiais da vida dos pais narrado por Denise, um dos elementos que desenham a narrativa do que é constituir-se como Coda para ela.

No excerto já citado, ela nos conta do cotidiano das responsabilidades parentais em sua família: *“tudo o que eu tinha que resolver, eu tinha que resolver com meu pai e com minha mãe, eles que resolviam a minha vida [...]”*. À primeira vista, em uma organização familiar, é comum os pais gerenciarem a vida dos filhos. Aos pais, cabem os cuidados de sobrevivência, educação, vida escolar, cotidiano doméstico e afeto, por exemplo. No entanto, de acordo com Denise, ela não vivenciou em sua trajetória uma questão que é recorrente para os Codas: a sobrecarga com os afazeres cotidianos e a tarefa de interpretar, conforme apontam algumas pesquisas (Melo, 2015; Preston, 1995; Quadros & Massuti, 2007; Sousa, 2012, 2014).

Denise nos dá mais elementos em sua narrativa que corroboram nossa análise:

Eu acho que tem muitos Codas, essa geração recente, que viveu muito a influência dos avós. Não sei se isso é uma condição, mas pelo que eu conheço, muitos viveram a condição dos meus pais, existe muito essa condição de autonomia. Mas existe um grupo de Coda que, realmente, devem viver essa falta de autonomia dos pais, influenciados pelos próprios familiares, que tiram a autonomia dos surdos, geralmente.

Mas por que a experiência de Denise foi diferente daquilo que é referido na literatura para a maioria dos Codas? Ela viveu um contexto bastante parecido com o de seus irmãos Codas: pais surdos, língua de sinais como primeira língua e condições materiais de produção semelhantes. Já sabemos que as demandas materiais de seus pais, que precisaram viver em outro estado em busca de melhores condições de vida (práticas de autonomia), e as relações positivas com seus familiares (qualidade na significação de si mesmo) podem ter sido elementos que alteraram a relação com a condição da surdez e, por conseguinte, com a história familiar e parental com os filhos. Isso significa que Denise sustenta uma hipótese. Em suas narrativas, percebemos que seus pais demandam menos de seus filhos (Codas) porque desde sempre gerenciaram suas vidas em uma condição de maior autonomia. E isso se deve, na visão dela, à autonomia que experimentaram em suas relações familiares originárias.

Note-se, todavia, que estamos falando da questão etária, do meio e de seus desdobramentos. Vejamos a questão da idade primeiramente. Entre Denise e sua irmã primogênita, existe uma diferença de três anos. Se pensarmos pela razão cronológica, não se trata de uma diferença abismal. Contudo, se pensarmos pela razão do desenvolvimento, quando Denise tinha 3 anos, e sua irmã, 6, existia uma diferença qualitativa nas relações psicológicas das duas crianças com o meio. No relato de Denise, percebemos que a sua irmã, por ser mais velha, foi convocada a interpretar ou, como Denise coloca, “*mediar o mundo ouvinte e o mundo surdo*”. Ora, aos 3 anos, uma criança não estaria apta a exercer a função de interpretar e traduzir duas línguas de modalidades distintas se demandada por seus pais; uma criança de 6 anos, do ponto de vista das habilidades linguísticas, também não o faria com facilidade, mas provavelmente já seria capaz de algumas incursões no entretecido das duas línguas.

No entanto, uma criança de 6 anos tem mais vivências com as duas línguas do que uma criança de 3. Então, o que temos? Denise, em razão da etapa etária em que se encontrava, e em que foi se encontrando ao longo da vida, sendo sempre a mais nova e provavelmente menos demandada para essa função, não foi a intérprete principal de seus pais como sua irmã. Assim, suas vivências acerca do que é ser Coda foram provavelmente diferentes das de sua irmã. Observem que o meio permaneceu pouco alterado, se assim podemos dizer; o contexto objetivo era o mesmo para as irmãs. O que muda são as vivências singulares de cada etapa etária, alterando contundentemente os processos de significação e sentido e caracterizando a unidade particular-social vivida pelo sujeito em determinada situação. Sobre isso, Vigotski (2018) comenta:

[...] até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados. Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica.

Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudanças da criança. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou. (p. 75)

Anos depois, o contexto de Denise mudou e os papéis de interpretação também:

Quando a minha irmã foi fazer o magistério, ela ficava muito na casa do meu tio porque era mais perto da escola. Aí a minha mãe perdeu a pessoa da interpretação. Aí eu assumi esse papel. Eu tinha 12 anos e meu irmão 13, ele também interpretava. Mas assim, os três primeiros filhos foram mais convocados para este papel. Tanto que nós é que somos os profissionais intérpretes hoje.

Agora mais velha e com a saída da irmã, Denise assume o papel de interpretar, dividindo a tarefa com seu irmão. A questão da etapa etária se mostra, mais uma vez, um fator central na escolha da interpretação familiar. Não é por acaso que a primogênita assume precocemente as demandas de interpretação para os pais. De modo geral, independente de pais surdos ou ouvintes, ao filho mais velho são direcionadas expectativas e anseios de responsabilidade. O primogênito é a vitrine dos pais e evidencia, muitas vezes, a representação de sucesso e fracasso na criação dos filhos (ressalvando, é claro, que nem todas as famílias se desenvolvem dessa maneira. Muitas vezes, o caçula ou outro filho de ordem de nascimento distinta é o protagonista da primogenitura). Vejamos mais um excerto de Denise sobre o que estamos tratando:

Geralmente, minha irmã (primogênita) fazia as interpretações para os meus pais. Nós (os outros irmãos) também acabamos fazendo, mas os pais, veja só, eles se acostumam com uma pessoa. Depois eu também fiz, acabei sendo “emprestada” para os amigos dos meus pais para interpretar (risos). Os amigos pegavam a gente emprestado (para interpretar), as amigas da minha mãe pediam para irmos ao médico, para escrever cartas... eu escrevi muita carta para os amigos dos meus pais, era uma delícia (risos).

Denise rememora com alegria as singularidades cotidianas de sua estrutura familiar. Para ela, exercer uma função de ajuda para os amigos de seus pais foi prazeroso, “uma delícia”. Insistimos na questão etária e, certamente, nas interlocuções com o meio. Denise já havia nos deixado claro que sua irmã assumira a centralidade das necessidades de interpretação. Diante disso, o que ela viveu em relação a essas demandas de seus pais? Ela não viveu, na fase tenra de desenvolvimento, solicitações de tradução e interpretação de sinais para uma língua oral que talvez soassem excessivas para a sua idade; tampouco teve a experiência de se sentir sobrecarregada ao ser “emprestada” para prestar favores a terceiros. E por quê? Talvez a eleição de sua irmã para a interpretação tenha permitido que Denise vivesse outras coisas para além de demandas linguísticas. O número de filhos na família, seis, também muda sobremaneira a dinâmica das relações. Para Denise, restava viver suas fases de desenvolvimento sem que sua condição de ouvinte filha de surdos acarretasse maiores reconfigurações dos papéis parentais: sobrecarga de responsabilidades ou resolução de problemas incomuns para uma criança, por exemplo.

Somente aos 12 anos, já com o sistema das dinâmicas psicológicas vivenciadas sem sobrecarga, Denise assume o papel de intérprete da vez. Existe outro ponto que nos chama atenção. No último excerto de Denise que citamos, e também no anterior a este, ela indica que sua mãe *“perdeu a pessoa da interpretação”* e ainda que *“[...] os pais, veja só, eles se acostumam com uma pessoa [...]”*. Isso reforça mais uma vez que as vivências de Denise acerca das tarefas de tradução e interpretação não foram experienciadas em sua centralidade, no sentido de uma incumbência que tomasse parte de sua rotina.

Mas não é só isso. O que Denise quer nos dizer ao afirmar que os pais *“se acostumam”* com uma pessoa que interpreta? Mesmo a diferença entre os irmãos não sendo tão distante, os outros só passam a interpretar mais frequentemente com a saída da irmã mais velha do cenário familiar. Isso nos remete a uma questão importante. Tomemos como exemplo a situação de ser

ouvinte em um país estrangeiro. São muitas as intempéries se você não é proficiente, ou nem sequer tem um repertório básico de frases para se relacionar com uma língua que não conhece. Em dado momento da viagem, você, estrangeiro, encontra um intérprete eficiente na mesma língua nativa que você e na língua estrangeira. Suponha que, após algumas adversidades, isso se revele como um alívio, pois a possibilidade de se relacionar e viver outras experiências no mundo que lhe é estranho finalmente se manifesta. Após um tempo, esse intérprete fica íntimo de suas dificuldades, se coloca atento às possíveis necessidades, antevê suas urgências, pois já conhece a dinâmica cultural, linguística e social de seus desafios. Existe, então, um lugar de conforto, de viabilidade linguística. Imaginemos agora que por algum motivo você precise trocar de intérprete. Este não nos parece um processo confortável, rápido, de prontidão. Todo o contexto dantes vivido terá que ser renegociado. Não parece hercúlea tal situação?

Agora vejamos o quadro geral dos Coda novamente. O que os pais surdos filhos de ouvintes vivem? Vivenciam a experiência de ter um intérprete a traduzir contextos e experiências humanas de forma longa e sistemática e em ambiente familiar, o que agudiza as relações de intimidade. Não se trata só de um filho que fala a língua majoritária e sinaliza a língua dos genitores, fluindo em dois espaços linguísticos. Ele é tradutor de aspectos familiares íntimos, das necessidades parentais, dos costumes. Tal como a situação acima do estrangeiro, o Coda primogênito é eleito por seus pais por representar um lugar de conforto, costume e, por conseguinte, acessibilidade.

Não temos como saber se a experiência da primogênita diferiu da de Denise em relação às tarefas de interpretação e ao cotidiano de ser Coda nesta família, mas Denise parece nos dar uma luz sobre isso: *“Minha irmã é meu modelo. Ela é professora, ela é intérprete no INES [Instituto Nacional de Educação dos Surdos]¹. Ela tem um conteúdo muito grande, ela é o Coda que buscou conhecer, que se dedicou a isso. Ela é muito politizada”*. Com base nessa narrativa, parece que a irmã, ao direcionar sua carreira para a área da educação de surdos, teve uma

relação positiva com a sua história como Coda. Pelo modo como se refere a ela, “*Ela é professora, ela é intérprete no INES*”, e ainda “*ela é meu modelo*”, Denise nos evidencia qualidades de uma pessoa que aparenta estar satisfeita com a sua trajetória, e mais: características em que Denise se espelha, pois entende como experiências exitosas de vida. Gostaríamos de ressaltar que fazemos tal inferência a partir dos elementos que a história familiar de Denise nos traz. Eles demonstram que as questões sobre ser um Coda nesta família e por essas irmãs favoreceram um desenvolvimento considerado positivo, a partir do prisma vivencial de cada uma.

Denise se descobriu como Coda já na fase adulta e este fato lhe foi muito marcante. Vamos entender melhor:

Então, em 2000, fui morar no Sul. Estava na faculdade e meu professor vira pra mim e fala: “você é uma Coda!” E eu: “o que é isso?” “Você é filha de surdos.” Então, a partir daí, no Sul, com a questão da língua muito forte, meus pais sendo gaúchos, foi a partir daí. Então eu fiz uma escolha de trabalhar só com surdos. A minha vida mudou. No Sul eu fiz curso de intérprete, eu tinha 34 anos. No curso de Pedagogia, eu reconheci a língua de sinais em mim.

Um aspecto da identidade de Denise foi nomeado como Coda já na fase adulta. Antes disso, mesmo sabendo que sua família tinha uma configuração diferente da de outras famílias, Denise parecia viver sua experiência com outro significado. Ela percebeu sua condição a partir da significação pelo outro, que neste caso é representado pela figura do professor.

É clara para nós a centralidade do papel do outro para o desenvolvimento. É a partir das relações sociais que compreendemos as particularidades humanas, e mais: é nas e pelas relações sociais que se constituem todas as funções psicológicas individuais. Vigotski (2000) elucidou que a personalidade, tal qual o desenvolvimento, ocorre em três planos: “em si, para os

outros e para si” (p. 24). É a partir da vida material, das condições objetivas e das relações reais entre pessoas que a constituição cultural do sujeito ocorre primeiro para o outro e depois para si, pois toda função psicológica foi antes uma relação social:

Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo. (Vigotski, 2000, pp. 24-25)

Denise, então, já no Ensino Superior, tem nomeado algo que dantes fora somente vivido, sem ser pensado de maneira reflexiva. A significação de sua condição concorre para mudanças pessoais e profissionais decisivas:

Para mim antes não era nomeado [o fato de ser Coda]. Quando o professor me falou, eu me apropriei dessa condição, parece que eu tinha acordado. Então, eu vi que eu precisava me apropriar do lado profissional, de cursos, para eu ter uma proficiência maior, porque é essa área que eu quero dar continuidade dentro da educação e quem sabe até como intérprete em alguns momentos, né. Mas assim, quando ele passou essa informação, tudo mudou, a minha vida mudou.

O signo é mister para o desenvolvimento psíquico, conforme explicitado anteriormente. A palavra (a linguagem) tem a função de regular comportamentos, constituir normas, e é por meio dela, nas relações verbais, que o signo se converte e se reorganiza em funções psicológicas e em elementos constituidores da personalidade (Vigotski, 2000). É nos processos de simbolização verbal, na concretude vivida dos papéis sociais atravessados pela contradição dialética entre o *eu* e o *outro*, que Denise revê a sua condição, que antes não lhe era estranha,

mas que agora é significada pelo *outro*, assumindo um caráter de *ineditismo* para ela: ela é, afinal, uma Coda.

A peculiaridade material dialética das relações *eu-outro* nos é contundente para discutir essa questão. No texto “Psicologia concreta do homem”, Vigotski (2000) alude que o homem é uma pessoa social, isto é, “o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo” (p. 33). Temos aqui o axioma do complexo processo da formação da personalidade.

Pino (2000) alerta que desvelar o termo “pessoa social”, ou ainda “personalidade social”, não é uma tarefa imediata, simples. Se somos uma pessoa social, experienciamos, em uma mesma vida, diversas vidas – a vida material, bem como os papéis sociais que performamos em nossa história. Partindo da visão monista e da dialética materialista, pontos teóricos amplamente perscrutados por Vigotski em sua obra, podemos compreender que os diversos papéis sociais vividos pelo sujeito são a síntese cultural das relações representadas em uma unidade – o sujeito. E essa unidade conserva vivências de multiplicidades, caracterizando o sujeito no *continuum* do público e do particular’ ou, nas palavras de Pino (2000), “a idéia de ‘pessoa social’ envolve a idéia, ao mesmo tempo, de unidade e de multiplicidade, o que coloca em xeque o conceito tradicional de sujeito psicológico” (p. 73).

O sujeito não é o mesmo em todas as relações. Desempenhamos papéis diversos de acordo com as demandas evocadas pelas condições materiais, o que frequentemente resulta em uma nova configuração do psiquismo. Vivemos, então, o(s) protagonismo(s) de diversos “eu(s)”, interpelados pelos novos papéis que as relações reais entre pessoas convocam; este, assevera Vigotski (1929), é o drama das relações sociais encarnado em nós, revelando a natureza do psiquismo: contraditória e imersa em tensões indefensáveis. Destarte, na dinâmica das vivências, Denise se depara com um dado de sua trajetória “apenas” vivido e, por não ter

sido nomeado, não conhecido, não pensado, mas agora, em outra etapa de vida, revelado como uma nova vivência emocional acerca de sua própria condição.

Quando Denise nos diz que sua vida mudou de maneira absoluta (“*parecia que eu tinha acordado*” e “*quando ele passou essa informação, tudo mudou, a minha vida mudou*”), levando a transformações psíquicas e materiais (decisões profissionais), podemos vislumbrar que ela teve uma experiência radical acerca de si mesma e de suas condições materiais, de sua vida social. Tudo isso pode caracterizar que Denise viveu uma *perejivanie*, uma experiência dramática que evidencia o choque de suas relações sociais, alterando a sua constituição psíquica e inaugurando novas maneiras de se relacionar consigo mesma e com o mundo.

Conforme abordamos no capítulo 2, a *perejivanie* se diferencia de uma experiência comum. Trata-se de um episódio que é vivido de maneira única e intensa, e que altera significativamente a dinâmica psíquica (Delari Jr. & Passos, 2009). Veresov (2016) afirma que a *perejivanie* pode ser compreendida como um processo e como um conceito. Como processo, diz o autor, pode ser captada através de dados empíricos na medida em que é a partir do estudo das relações humanas, em uma análise que considera a dialética contraditória da vida, que os processos de uma *perejivanie* podem ser observados e compreendidos. Como conceito, mostra-se um instrumento importante para análise, pois concentra a unidade da relação entre o social e as vivências emocionais particulares.

Tendo em vista esta última consideração de Veresov (2016), o que podemos dizer sobre a análise da unidade de nosso caso em questão é que, após a nomeação de Denise pelo professor, houve uma mudança radical em sua vida. No mirante de suas narrativas, indagamos: Para o quê Denise acordou? O que mudou em seu cenário? Por que, afinal, lhe foi tão impactante ser nomeada como Coda?

Antes de tentarmos vislumbrar contribuições para tais questões, vejamos o contexto em que isso se deu. Parece-nos que as condições em que vivia e as experiências que lhe foram apresentadas em tal contexto são elementos importantes para compreender sua narrativa acerca deste evento. Com a palavra, Denise:

Quando eu fui para o Sul, fiquei meio perdida. Fiquei sem emprego, sem família e amigos. Aí eu comecei a apresentar um quadro de depressão e ansiedade, aí na hora, eu pensei assim: eu preciso procurar os surdos. Engraçado, me deu um estalo, uma necessidade, eu não sei por quê! Aí eu fui procurar a Apada.¹⁴ Eu comecei a trabalhar como voluntária, mas a Apada no Rio Grande do Sul tinha poucos surdos, poucos surdos iam lá. Aí, através daquele espaço, eu comecei a contactar outros surdos. Aí comecei a entrar... fiz um curso de Libras, fiz um curso tipo básico. Aí o professor surdo falou que eu não precisava, mas eu fui entrando na língua de sinais fora do meu grupo de família, dos amigos dos meus pais, fui vendo outro tipo, fui vendo a realidade do Sul. Em 2001, 2002, quando o professor disse que eu era Coda, eu fui começando a buscar isso. Aí eu já estava na universidade, me apropriando disso. Eu participei de um trabalho, de uma mesa-redonda como filha de surdos e pedagoga. Também atuei como intérprete de uma surda que estava na Pedagogia no semestre inicial. Então fui entrando para esse lado de uma interpretação mais formal, e também já estava em contato com outros surdos, ajudando, atuando como intérprete. Então comecei a ter um ativismo, me posicionando a favor das classes bilíngues, dos surdos. Então eu pensei assim: “não vou mais sair, não vou mais sair. Isso é o que quero fazer! Eu

¹⁴ A Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos é uma entidade brasileira sem fins lucrativos mais voltada para surdos jovens e adultos que visa promover a inclusão de surdos por meio de cursos profissionalizantes e de Letramento, bem como oferecer cursos de formação para a sociedade interessada em aprender a Língua de Sinais e sobre a cultura e educação de surdos.

pertenço a isso!” Então, quando eu voltei para o Rio, eu não aceitei mais turmas inclusivas, só classe bilíngue.

Partindo da perspectiva de como Vigotski compreende o desenvolvimento do psiquismo, considerando as relações sociais o cerne que engendra a vivência emocional particular e o conteúdo social das relações, parece-nos importante considerar o contexto que Denise vivia quando a sua condição de Coda eclodiu à sua consciência. Ela estava vivendo os desafios de morar em uma cidade nova, longe dos amigos mais íntimos e de sua família. Essa situação difícil ocasionou um quadro de depressão e ansiedade, conforme ela mesma afirmou. Vivendo as intempéries de uma nova vida, Denise procura na associação de surdos um lugar de acolhimento e afeto, elementos que mediarão suas relações durante a infância. Mais do que isso, Denise se refere a essa procura como uma “necessidade”, que pode ser compreendida nesse contexto como uma busca pelas suas relações de referência e conforto afetivo.

Não por acaso, Vigotski (2004) cita em seus escritos sobre a linguagem e, também, nos estudos pedológicos a estreita relação da *perejivanie* com a consciência. Apesar de não ser fácil compreender tal relação em decorrência das poucas pistas que o autor deixou – o que requereria um trabalho de cartografia de sua obra, alertam Delari Jr. e Passos (2009) –, teceremos algumas considerações acerca de tal assunto com a nossa temática em questão, especificamente estes últimos elementos da cena de Denise.

É nítida a evolução do conceito de consciência na obra de Vigotski ao longo da História. Quando nos debruçamos sobre a análise histórica, vemos o desenvolvimento de dois conceitos intimamente relacionados e, por que não, dependentes: o signo (a linguagem) e a consciência. Toassa (2006) afirma que, nos estudos do autor de 1924 até por volta de 1926, o conceito de consciência ainda não assumia centralidade justamente em decorrência da ideia de signo que Vigotski tinha. Mas isso não significa dizer que a consciência não aparecia em seus estudos, até mesmo de maneira inovadora, tendo em vista a efervescência das pesquisas sobre ciência e

tecnologia no regime soviético, impulsionando a consolidação de uma nova teoria que explicasse o novo homem (Valsiner & Van der Veer, 2001).

No importante Congresso Nacional de Psiconeurologia (1923), idealizado por Kornilov no Instituto de Psicologia de Moscou, algumas teses marxistas, como a importância da materialidade e sua relação com a consciência e a soberania da matéria na organização social da consciência, bem como a análise do método dialético, já demarcavam os rumos da Psicologia de grande parte dos pesquisadores soviéticos. Esses ares metodológicos marxistas contrapunham, de maneira pública, os estudos de Chelpanov, exímio pesquisador e criador da Reactologia, ciência que defendia a observação das reações articuladas a relatos pessoais (Toassa, 2006; Valsiner Van der Veer, 2001).

A apresentação das premissas marxistas de pensar a Psicologia feita por Kornilov causou grande impacto para o cenário, culminando na destituição de Chelpanov como diretor, posto que foi assumido pelo próprio Kornilov. Na segunda edição do Congresso de Psiconeurologia, a apresentação de Vigotski fez com que o então diretor o convidasse para compor o corpo de pesquisadores do instituto. O instituto contava com nomes como Luria, Leontiev e Morozova, demarcando os novos rumos dos estudos psicológicos com base materialista e dialética (Luria, 1992; Valsiner Van der Veer, 2001).

Mesmo à luz do materialismo histórico-dialético e com empenho em desvendar as bases materiais dos fenômenos, as análises ainda se fundamentavam nas concepções reflexológicas de Pavlov. Alvarez & Ríó (1991) esclarecem que vários textos de Vigotski dessa época até a escrita de uma de suas obras mais importantes, o *Significado histórico da crise da Psicologia*, exploram o desenvolvimento com base nos reflexos condicionados, abordando o funcionamento psicológico superior, como então atividade nervosa superior.

Em decorrência de sua trajetória laboral concomitante a seu amadurecimento teórico, as ideias de Vigotski no início de sua carreira estiveram alinhadas com as ideias de Pavlov, Kornilov e Bekhterev. Foi com essas bases reflexológicas, mas já anunciando a importância da materialidade dialética, que o autor elaborou sínteses sobre linguagem, consciência e inconsciente. A linguagem era concebida como uma sequência de perguntas e respostas, cadeias essas passíveis de sofrer influência de sistemas de reflexos (Toassa, 2006). Mesmo aqui, Vigotski já sugeria que a análise do modelo de estímulo x resposta poderia ser a grande lacuna para analisar o desenvolvimento da linguagem humana. Pino (2005) explica que o psicólogo percebeu que se tratava de uma encruzilhada dualista: não se podia utilizar uma “metodologia naturalista para explicar o comportamento animal e humano” (p.137).

Toassa (2006) esclarece que, graças à sua intimidade intelectual com os estudos de Semiótica, Literatura e Filosofia, Vigotski foi mudando radicalmente suas formulações sobre a linguagem ao longo de sua carreira, abraçando de vez o materialismo e conferindo caráter social às funções psicológicas superiores. A consciência era concebida neste início como um sistema de transmissores (Toassa, 2006). Segundo explica a autora, as sínteses de Vigotski compreendiam que este sistema podia sofrer mudanças a partir de diferentes tipos de interação, já que o mesmo era regido por leis causais: “existiriam, basicamente, reflexos internos e externos, como duas categorias gerais de sistemas de reflexos: um reflexo interno pode tornar-se palavra falada, e é neste tornar-se que atua o referido sistema, a consciência” (p. 63). Toassa (2006) assinala que os termos “estrutura” e “sistema” acompanhariam Vigotski para sempre, sofrendo mudanças teórico-metodológicas de acordo com a evolução do debate, mas já indicavam, revolucionariamente, que, mesmo que o desenvolvimento não ocorresse de maneira linear, existiam estruturas funcionais neurais que se compunham de maneira organizada em outros sistemas de desenvolvimento.

Mesmo com base reflexológica, Vigotski intuía que a palavra ocupava um lugar central nas interações entre sistemas de reflexos e tinha uma importante relação com o controle do comportamento. Sobre os primórdios do modelo de Vigotski, Toassa (2006) explica:

A palavra é unidade básica do sistema dos reflexos da consciência, isto é, dos reflexos que servem para refletir a influência de outros sistemas. A palavra falada pelo outro e ouvida por mim é um excitante, a falada por mim é um reflexo que cria excitantes a serem ouvidos pelo outro e por mim. São reflexos reversíveis nos quais reside a fonte do comportamento e da consciência, servindo à coordenação coletiva do comportamento, perante o qual a consciência nunca é pensada como independente do mundo e com uma tendência à progressiva integração entre diversos sistemas de conduta (p. 64).

Em um texto de 1925, Vigotski afirma que a consciência seria a “vivência das vivências” (Tomo I das *Obras Escogidas*, 1991). Mesmo essa definição de consciência sendo problemática, alerta Toassa (2006), Vigotski já indicava que existia na consciência uma questão relevante e basilar para a Psicologia. A definição era problemática porque a compreensão de “palavra” na época ainda era circunscrita pelos domínios da sensação e da estimulação, o que não demonstra a magnitude do conceito de signo da obra vigotskiana (Toassa, 2006). Todavia, Delari Jr. & Passos (2009) realizaram um trabalho minucioso de traduzir algumas obras e/ou trechos das obras¹⁵ em espanhol e, por vezes, russo para compreender a questão da *perejivanie* e vivência. Nesse empenho de tradução, os autores afirmaram que Vigotski descrevia a consciência como uma “*perejivanie perejivanii*”, ou seja, “a vivência das vivências” (Delari Jr. & Passos, 2009, p. 9).¹⁶ Mesmo considerando vivência e

¹⁵ Especificamente a tradução de Paulo Bezerra do livro *A construção do pensamento e da linguagem* (ed. Martins Fontes), que omitiu alguns trechos e palavras, principalmente da temática *perejivanie*. Ver: Minick (1987) e Lifanova (1996), indicação dos autores Delari Jr. e Passos (2009).

¹⁶ O termo *perejivanii*, grafado com duas letras *i*, é a forma plural deste substantivo (Delari Jr. & Passos, 2009).

perejivanie fenômenos psíquicos distintos, a tradução escolhida pelos autores foi “vivência”, similarmente a Toassa (2006). Talvez por uma questão de difícil tradução, já que o contexto e os sentidos na língua russa nem sempre figuram os mesmos na língua portuguesa ou espanhola, idioma que concentra a maior parte das traduções de Vigotski. Talvez pela data do escrito, 1925, Vigotski ainda não tivesse encaminhado o real significado da potente *perejivanie* em sua teoria.

A despeito das traduções, existe uma relação importante entre *perejivanie* e signo, entre a situação social e a vivência de sentidos particulares, considerando, já aqui, a evolução do conceito. No texto “A construção do pensamento e da linguagem”, os termos “vivência” e “vivenciamento” aparecem diversas vezes indicando que não há vivência e *perejivanie* sem uma relação com a palavra, com o signo (Vigotski, 2001). Delari Jr. e Passos (2009) esclarecem que, embora *perejivanie* não apareça explicitamente demarcada, no capítulo 1 o psicólogo russo evidencia a sua função no que diz respeito aos estudos metodológicos da nova Psicologia, asseverando a função basilar do signo e do social (meio e cultura) em uma espécie de unidade. Dizemos “espécie de unidade” porque, neste texto, Vigotski ainda não tinha definido a análise metodológica em unidades, como o fez na obra *Pensamento e linguagem* (2008) e nos textos metodológicos:

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e “*perejivaniia*”, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (Vigotski, 2001, p. 11)

Ora, se os escritos de Vigotski entrelaçam consciência e *perejivanie*, esta não pode ocorrer sem a linguagem, ou até mesmo existir sem a linguagem. Para nossa questão em debate, o episódio de Denise com o professor tem uma profunda relação da dinâmica signo – o outro – *perejivanie*. Em seu drama de sofrimento, aturdida por uma depressão e crises de ansiedade

em um contexto de solidão e, ainda, não identificação com seus pares (não só os surdos, mas também as questões profissionais que os envolvem), Denise é interpelada pelo discurso do professor, que a nomeou de Coda. A partir deste episódio, recapitulando, “*parecia que eu tinha acordado*” e, “*quando ele passou essa informação, tudo mudou, a minha vida mudou*”.

A nossa tentativa é evidenciar a força do signo e da relação com o outro para a composição do acontecimento psicológico *perejivanie* de Denise. Desde o nascimento, ela havia vivido, por uma condição de sua própria existência, experiências enquanto Coda, que no entanto não estavam, ainda, pensadas ou, mais do que isso, significadas. Foi somente na relação social, em uma dinâmica de constituição social, que ela pôde viver novamente a sua condição, agora significada pela palavra em sua maior natureza: as relações reais entre pessoas. Tal episódio caracterizou, conforme já destacamos, uma mudança importante na sua trajetória de vida, alterando de maneira contundente as suas decisões sobre seu campo de atuação laboral.

Munida da informação de que é uma Coda, Denise encontra neste lugar uma espécie de legitimidade para ser intérprete. Retomando:

Em 2001, 2002, quando o professor disse que eu era Coda, eu fui começando a buscar isso (cursos de língua de sinais). Aí eu já estava na universidade, me apropriando disso. Eu participei de um trabalho, de uma mesa-redonda como filha de surdos e pedagoga. Também atuei como intérprete de uma surda que estava na Pedagogia no semestre inicial. Então fui entrando para esse lado de uma interpretação mais formal e, também, já estava em contato com outros surdos, ajudando, atuando como intérprete. Então eu comecei a ter um ativismo, me posicionando a favor das classes bilíngues, dos surdos. Então eu pensei assim: “não vou mais sair, não vou mais sair. Isso é o que que quero fazer! Eu pertencço a isso!” Então, quando eu voltei para o Rio, eu não aceitei mais turmas inclusivas, só classe bilíngue.

Reconhecida por sua “nova” condição, Denise é atravessada pelo sentimento de pertencimento, o que transforma a sua visão sobre si mesma e sobre suas potencialidades. Ela já havia presenciado a possibilidade de uma pessoa Coda ser intérprete ou ter uma carreira frutífera na área de educação de surdos, por exemplo. Apresentamos, aqui mesmo em sua cena, sua irmã, considerada “um modelo” para Denise. Como sabemos, essa irmã a que Denise se refere é a primogênita, professora do INES. Então, o que temos? Essa possibilidade de trabalho não se configurava como uma novidade para Denise. Ela já sabia que isso não era só uma possibilidade, mas uma possibilidade de destaque, de sucesso profissional: “[...] *ela tem um conteúdo muito grande, ela é o Coda que buscou conhecer, que se dedicou a isso. Ela é muito politizada*”. Veja como Denise relaciona “Coda” com “dedicação”, “muito politizada”. Ela demarca características de um processo (buscou conhecer) de uma pessoa que, hoje, é bem-sucedida (“ela tem um conteúdo muito grande”; “ela é muito politizada”).

Denise já tinha a prospecção de um modelo, de possibilidades de vida. Ela se mostra uma pessoa muito atuante na comunidade surda e uma profissional igualmente dedicada. Mas por que, somente aos 34 anos de idade, a partir da enunciação do professor, Denise “acordou”, de modo que agora se sente “apta” a assumir seu trabalho com surdos? Em nosso entendimento, a situação dramática em que Denise se encontrava é a resposta.

Já havíamos destacado a centralidade do *drama* ao longo desta cena, mas a nossa ênfase se dá por uma questão teórica basilar para perspectiva histórico-cultural e para compreender a natureza do conceito de *perejivanie*. Liberali e Fuga (2018) discorrem, a partir da obra de Vigotski (1994), que não existe *perejivanie* fora do drama. Situações desafiadoras promovem as lutas internas de diversos papéis sociais, confrontando o sujeito por meio de vivências emocionais contraditórias e até mesmo impensáveis. Com isso, um rearranjo psíquico se torna imperioso, dada a natureza da unidade dinâmica de desenvolvimento, que conserva o social e as vivências emocionais particulares em um só prisma, a *perejivanie*:

para Vygotsky (1994), o drama ou a colisão emocional social experimentada por contradições entre indivíduos (interpessoais) é a base para o desenvolvimento intrapessoal. De acordo com o autor, as experiências vividas com outros, que se referem a um evento dramático, são refratadas e, também, podem ser experimentadas individualmente. Vigotski chama de *perejivanie* esse complexo nexo de processos psicológicos, incluindo emoções, processos cognitivos, memória e até volição, que é um prisma particular, por meio do qual o indivíduo internaliza a experiência coletiva e se transforma por meio dela. (Liberali & Fuga, 2018, p. 366)

Desse modo, a *perejivanie* só pode ser compreendida a partir dos conteúdos objetivos da vida concreta. Ela não existe, de maneira subjetiva, intuitiva, descolada da materialidade da vida, como um fenômeno da alma, sobrenatural. Caracteriza-se, portanto, como “uma unidade indivisível entre as características pessoais e os elementos situacionais, que são sempre históricos e culturais” (Capucci & Silva, 2018, p. 355). Similarmente, Veresov (2016) assevera que a *perejivanie* pode ser compreendida como desenvolvimento psíquico, uma vez que engloba, de maneira não fragmentada, as relações sociais que são convertidas em funções psicológicas superiores. Podemos afirmar, segundo Liberali e Fuga (2018), que as “experiências dramáticas vividas com os outros, podem se tornar experiências vividas consigo mesmo” (p. 367), declarando então a lei geral do desenvolvimento.

Neste contexto, as situações materiais de vida, vividas de maneira única e particular, compõem a personalidade social de Denise. Para ela, ser Coda tem a ver com experiências positivas acerca da língua de sinais, que não caracterizam um cenário de sobrecarga, de rotina enfadonha de interpretação. Tem a ver, também, com as práticas de autonomia de vida de seus pais, que configuram um lugar de cuidado e afeto, exercendo a primazia das funções de genitores. Sintetizando, não podemos compreender a constituição do sujeito, bem como as produções de sentido de uma situação com uma marca comum a todos os sujeitos (ser Coda)

como absolutas, acabadas. Temos que considerar prioritariamente o meio, a etapa etária e as vivências, que representam a unidade indivisível destas variáveis. Mas será que todos os Cotas de nossa pesquisa tiveram a mesma experiência que Denise? É o que tentaremos responder nas cenas que se seguem.

Cena 2: “Ser Coda é uma benção!”

“*Ser Coda é uma benção*”, exclama Antônio ao entrar na sala, antes mesmo de se sentar para iniciarmos a conversa. Pergunto a que “benção” ele se refere. Ele se entusiasma:

Coda pra mim é nascer, é estar, na verdade, em um mundo diferente. Penso assim porque muitas pessoas veem isso como uma coisa ruim, negativa, ter família surda, mas eu não. Eu vejo como uma coisa boa. Eu... eu tipo assim, eu agradeço a Deus por ter vindo de uma família assim, porque tudo que eu tenho hoje, o que eu sou hoje, é por causa dele.

Antônio, 23 anos, reside com seu irmão e seus pais. Sua família é composta por uma geração numerosa de surdos e Codas. Ele narra que a família de seu pai, oriunda do interior de Minas Gerais, tinha a tradição de promover casamentos entre os parentes. Casavam-se, então, primos com primos. Seus avós paternos, que são primos, se casaram e tiveram onze filhos. Desses, seis são surdos. Residindo na zona rural de Minas, seu pai enfrentou desafios. Era comum que os filhos ajudassem os pais com as lidas da roça, mas o obstáculo linguístico estava presente na relação familiar:

Quando meu pai era pequeno, meu avô colocava meu pai para trabalhar na roça, e como meu pai era surdo, ele não tinha um diálogo com meu avô. Meu pai sempre lembra, ele tem meio que um trauma, que qualquer coisa que meu pai falava com meu avô e ele não conseguia ter aquela comunicação, meu pai apanhava. Não só meu pai, mas todos os meus tios e tias surdas, eles sempre apanharam do meu avô, sempre apanharam por causa dessa falta de comunicação.

A comunicação entre pais e filhos se destaca como a questão mais desafiadora para os surdos que nascem em famílias ouvintes, o que, geralmente, é a maioria dos casos. Kelman et al. (2011) relatam, em estudo realizado com pais e mães de surdos, que diante do diagnóstico de surdez os genitores vivenciam um período de luto, apresentando, como mecanismo de

defesa, negação ou distorção da realidade. Diante do desafio de ter um filho surdo, as reações dos pais se traduzem em comportamentos como ironia, raiva, frustração e negação da língua de sinais, conforme evidenciado pelas autoras.

Monteiro (2014) revela, em sua pesquisa com surdos adultos, que a condição da surdez foi percebida por eles a partir de atos de violência física ou simbólica proferidos por seus cuidadores (genitores, tios, tias, avós) justamente em decorrência da incompatibilidade de línguas. A autora constata ainda que, de modo geral, as situações de violência causadas pelo fato de os surdos não acessarem a língua dos genitores e/ou responsáveis se deve, entre outras questões, à ausência de programas de saúde pública e educacionais que visem ao esclarecimento acerca da surdez e da língua de sinais voltados para a população pobre e, principalmente, oriunda do interior do Brasil.

Similarmente, percebemos com o estudo de Vasconcelos (2018) que a violência institucional que acomete surdos não é uma exclusividade do cenário de Brasília. Em pesquisa que discutiu a escolarização de surdos em Pernambuco, a autora conta que, no início da década de 1970 até meados de 1985, alguns professores do Instituto Domingos Sávio para Surdos (IDSS-PE) adotavam práticas autoritárias e de constrangimento, como pancadas, chutes e coerção. Em um relato de um dos participantes de sua pesquisa, o surdo denuncia uma cena de pavor, em que uma professora atirou um banquinho de madeira em sua direção para chamar sua atenção e corrigi-lo. Vasconcelos (2018) concluiu que estes episódios de violência institucional contribuíram sobremaneira para a evasão escolar ou o abandono por parte dos surdos. Além disso, o instituto não corroborava com uma prática de aprendizagem significativa, construindo experiências escolares baseadas em trajetórias de violência e descaso.

Infelizmente, os atos de violência são elementos recorrentes na vida dos surdos, seja no contexto escolar, seja em família. O episódio vivido pelo pai de Antônio, dada a

impossibilidade de comunicação, concorre para o quadro apontado por Monteiro (2014), revelando na violência cometida contra os filhos a dificuldade e frustração, bem como a falta de informação sobre a condição dos próprios filhos.

Quando o pai de Antônio tinha 12 anos, mudou com a família para Brasília em busca de uma educação melhor para os filhos surdos, que foram matriculados em um tradicional centro oralista. Como ocorre com frequência, o treinamento de oralização não foi bem-sucedido. Antônio conta que o pouco que seu pai apreendeu dos conteúdos escolares foi graças à língua de sinais, usada de maneira marginal, já que era proibida pela instituição. Antônio relata, ainda, que o pai apanhava se tentasse sinalizar, e o mesmo acontecia com outros alunos. Este fato aterrador também foi denunciado nas pesquisas de Amorim (2013) e Monteiro (2014), em que outros surdos foram acometidos pelos mesmos processos de violência na mesma instituição.

Sobre a trajetória de sua mãe, Antônio narra que ela foi a primeira filha e, ao que parece, nasceu surda. Sua surdez foi descoberta por volta dos 4 anos, após uma tia tentar chamar sua atenção insistentemente gritando seu nome. A situação familiar da mãe de Antônio foi diferente da de seu pai. O avô materno de Antônio dizia que *“não queria que sua filha fosse um bicho”* e investiu em sua educação mesmo não havendo escolas capacitadas no interior de São Paulo na época. Sua mãe fez até a 5ª série do Ensino Fundamental I. Aos 24 anos, já residindo em Brasília, descobriu que tinha epilepsia e não quis dar continuidade aos estudos. Nessa mesma época, conheceu o pai de Antônio em uma instituição católica que oferecia atividades para surdos da comunidade, e começaram a se relacionar.

Atualmente, seu pai é funcionário público e sua mãe, do lar. É importante ressaltar que, durante um ano de trabalho de campo com encontros semanais, a narrativa de Antônio acerca

das interações familiares se centrou em sua relação com o pai. Ele acredita que as constantes crises epiléticas alteraram a trajetória de sua mãe:

minha mãe, pelo fato de ela ser epilética e tudo, assim, eu não tenho esse contato de conversar assim com a minha mãe. Só com meu pai mesmo. Porque pelo fato de ela ser epilética, ela esquece muita coisa, ela tem poucas informações. Ela não é um surdo assim, bem instruído e tal, porque afeta muito a memória (em decorrência dos desmaios causados pelas crises epiléticas).

Os pais de Antônio têm o mesmo nível de escolaridade, Ensino Fundamental I. O que o faz pensar, então, que sua mãe não é um “surdo bem instruído”? Da narrativa de Antônio, podemos depreender que sua mãe, em decorrência das crises de epilepsia e dos constantes desmaios que afetaram a sua memória, esteve impossibilitada de participar da maior parte das interações familiares e das experiências de Antônio.

Quando eu era mais novo, [ela] tinha muita, muita, muita [crise]. Ela desistiu de estudar e não é muito de sair, de estar na comunidade surda e tal. E aí afeta bastante a memória, né [os desmaios]. Ela já teve crise no ônibus, já desmaiou. Aí tipo assim, desde pequeno meu pai já me ensinou a ajudar a minha mãe. Desde pequeno, ele já me falava: “Ó, quando tem epilepsia, é assim e assim”, aí com o tempo eu fui vendo como é que era e aprendi a cuidar dela normalmente, eu cuidava dela, tinha que ter aquele cuidado diferente, né, eu era responsável por ela quando a gente saía. Meu pai foi essencial nisso, ele me instruiu, instruiu a minha vida. Quando eu era mais novo, eu ficava sem graça, né. Ficava meio escondido, o pessoal ficava assustado e eu ficava meio sem saber o que fazer às vezes. Mas hoje não. Atualmente as crises estão controladas, ela não tem mais, tem muito tempo que não tem. A medicação tem funcionado, hoje é normal.

Desde cedo, Antônio precisou aprender a lidar com sua mãe em caso de uma crise epilética. No entanto, os manejos para esse caso partiram de orientações de seu pai, que era quem já administrava a situação. Não nos parece que isso ilustre uma responsabilidade excedente em decorrência de Antônio ser Coda, ou melhor, que exista uma responsabilidade ampliada por conta da surdez de sua mãe. Cuidados destinados a pais e mães doentes – ou até mesmo a outros familiares, como avós, por exemplo – não são exclusividade de ouvintes filhos de surdos. Diante de uma infância com demandas distintas das de outras crianças, como a de interpretar, essas outras situações podem parecer mais um elemento de responsabilidade dos Codas; no entanto, o que vemos na narrativa de Antônio é que essa situação foi vivida por ele de uma maneira comum. Auxiliar pais ou familiares doentes é uma situação que pode acontecer em qualquer família, e isso não parece potencializado pela situação da surdez neste caso.

Para Antônio, a experiência não foi sentida como sobrecarga ou agudizada pelo fato de a mãe ser surda e ele ser Coda. Foi uma experiência comum à de outras crianças em famílias com outras configurações, que vivenciam, muitas vezes, o mesmo contexto de cuidados e supervisão de uma mãe com epilepsia. No âmbito que nos cabe nesta pesquisa, isso significa que a análise não deve partir de marcadores biológicos (ser surdo), mas sim compreender as relações entre as peculiaridades do desenvolvimento e a situação social e cultural em que ocorrem.

Dado o contexto explicitado anteriormente, um ponto nos chama atenção: a referência que Antônio tem do que é ser um “surdo instruído” ou que “deu certo na vida, teve sucesso”. Ele elenca tais adjetivos quando fala de seu pai. Mas o que quer dizer com isso? Veremos melhor a seguir:

Meu avô exaltava os filhos ouvintes e nunca os outros, que eram surdos. E no final, quando ele já estava tendo o derrame, ele viu que os filhos dele surdos foram os que

mais cresceram na vida do que os ouvintes. Dos seis [surdos], três são concursados. Meu pai, meu tio e o tio caçula, que nasceu aqui em Brasília. Os outros três não passaram porque não quiseram. O meu tio caçula, o Adriano, por exemplo, ele é um líder surdo, e um surdo forte. De todos os surdos da família, o meu tio caçula é o melhor, eu acho que pelo fato dele ter nascido em Brasília e por ter sido o último. A diferença do meu pai para ele é de vinte anos, então meu pai ensinou muito o meu tio. Ajudou meu tio a passar no concurso, sempre incentivou muito, porque como ele sofreu com isso, ele sempre pensou em ajudar, já que não teve isso [incentivo].

Vamos analisar os elementos que configuram o que é ser um “surdo melhor” ou que “cresceu na vida” para Antônio. É sabido, e até socialmente esperado, que a ideia de êxito na vida adulta esteja ligada a um emprego com boa remuneração, curso superior e aquisição de bens materiais, por exemplo. Sendo este o parâmetro social e tendo em vista o histórico de dificuldade de acesso a oportunidades laborais, no caso dos surdos, isso se revela como uma “dupla conquista”. As oportunidades de emprego não são muitas. Passar em concurso público implica sobressair em relação aos demais candidatos, alcançar estabilidade de emprego e um salário que, em geral, desponta da maioria. Se isso já é uma meta para a maioria da população, imagine nos casos em que se tem um impedimento físico? As oportunidades neste cenário são ainda menores. Ser aprovado em um concurso, ter um emprego, é visto por Antônio como sucesso, ou ainda uma situação de destaque social, que impacta a vida do surdo e de seus familiares.

Mas qual é a relevância desses fatos para a trajetória de Antônio? Os elementos por ele explicitados nos mostram, como assinalado, a sua referência de um surdo bem-sucedido, que é o oposto da relação que ele tem com sua mãe. Não estamos, contudo, antagonizando no sentido de qualificar as relações com seus genitores como “boas” ou “más”. Elas são diferentes em sua

dinâmica. No entanto, a ideia do surdo bem-sucedido concorre para a sua atuação como intérprete e a sua constituição como Coda:

Em relação ao meu pai, principalmente ao meu pai, eu sempre dependi mais do meu pai em tudo, mais do que com minha mãe. Meu pai é tudo para mim. E eu acho que isso definiu a minha vida profissional. Assim, quer dizer, foi um caminho longo até chegar aqui, até escolher a profissão, né. Mas eu vejo meu pai, um surdo instruído, [com] Libras boa. Vejo meu tio atuante na comunidade surda e penso: é com isso que quero trabalhar, é isso que quero fazer, quero ajudar surdos, estar perto deles, de gente assim. É isso que quero.

Neste trecho narrativo de Antônio, percebemos elementos que popularmente nos remetem às características de uma pessoa surda com certo destaque social, “*atuante na comunidade surda*”, e com um bom nível de língua de sinais, o que confere maiores chances de acesso aos bens culturais e sociais. Assim, “*Libras boa*” e “*surdo bem instruído*” parecem os elementos centrais para o sucesso da pessoa surda, o que, no contexto de Antônio, se refere às condições materiais e objetivas de vida, que se coadunam com as questões de acesso, poder, destaque social e cultural em uma sociedade de modos de produção capitalista.

Monteiro (2014) relata, em seu trabalho com surdos adultos pobres, que a constituição identitária está intimamente relacionada com as “discrepâncias entre as situações sociais e econômicas entre os grupos de surdos” (p. 24). Isso significa que elementos como acesso à Libras, escolarização, oportunidades de trabalho e vivências na comunidade surda definem-se pelas condições materiais que o surdo tem para existir. A autora elucidada, ainda, que surdos pobres e periféricos que não tiveram acesso às condições culturais produzidas em organizações surdas de destaque social se constituem, da mesma forma, com base nas condições culturais que os circundam e que produzem, não havendo um juízo qualitativo de cultura “melhor” ou

“pior”. Certamente, porém, essas condições não estão dentro do circuito de maior *status* dos surdos.

Nesse sentido, a qual modelo Antônio se refere para endossar a sua decisão de atuar com surdos? Não é coincidência que sua escolha tenha a ver com a perspectiva de maior *status* de legitimação dos surdos: “Libras boa”, “surdo instruído” e “atuante na comunidade surda, líder”. Antônio se encanta com esse surdo “de sucesso”, que se destaca e tem prestígio na comunidade surda. É mirando nesse surdo que ele deseja ser intérprete. Todavia, um dado mostra as contradições e tensões que interpelam a visão de Antônio acerca do que é ser um “surdo instruído”:

O meu pai, pra mim, é tudo. Então, pra mim, só teve aquela vez que eu tentei conversar com ele que ele não entendeu. Também tive uma grande dificuldade que foi nos estudos, porque eu não entendia e falava: “pai, me ajuda”, e ele não conseguia me passar ou então ele ficava enrolando. Quando eu era pequeno, eu não entendia por que ele ficava enrolando, enrolando, enrolando para poder me ajudar. E hoje eu entendo que foi uma dificuldade de instrução escolar mesmo que ele teve.

Essa fala de Antônio revela que sua referência do que é ser um surdo bem instruído não está relacionada necessariamente a um alto grau de educação formal. Seu pai adia o auxílio às tarefas escolares justamente para não assumir o não saber. Importa considerar que a educação que seu pai recebeu à época em que estudou ignorava as singularidades de desenvolvimento do surdo, não conferindo possibilidades de um ensino inclusivo e específico. Já adulto, Antônio atribui a “enrolação” a uma “dificuldade de instrução escolar” de seu pai, concorrendo para uma reflexão de sua história. Todavia, a pouca instrução escolar de seu pai se contrapõe ao sucesso social – emprego, destaque na comunidade surda, “Libras boa”, característica que Antônio elege para definir um “surdo bem instruído”. Parece que, para ele, é esse sucesso que sobressai, e não realmente o quanto seu pai foi instruído.

O sucesso a que Antônio atribui valor está intimamente relacionado com a superação das adversidades materiais da vida. A explicação está na história de vida de seu pai, e aqui nos referimos ao seu pai, especificamente. Oriundo da zona rural, seu pai enfrentou desafios para frequentar a escola e sofreu violência paterna em decorrência da barreira comunicacional. Com a vinda da família para Brasília, as oportunidades de estudo, trabalho e desenvolvimento se revelaram, garantindo melhores condições de vida. O pai de Antônio e seus tios aproveitaram as oportunidades da capital: estudam, trabalham, são aprovados em concursos. Paralelamente, as atividades na comunidade surda e na igreja se intensificam, ocupando lugar central na sua vida e na vida de seus filhos.

Antônio se espelha na experiência de vida de seu pai, trilhando um caminho entrelaçado com a vivência de seu genitor, que enfrentou os desafios econômicos e de classe e sobreviveu, dentro das condições que teve e com ressalvas, ao estigma social da surdez – é considerado independente pelo filho, foi aprovado em concurso, conquistou bens materiais. Parece-nos que isso está relacionado com a história da sua escolha profissional e sua constituição como Coda:

É... profissionalmente também e moralmente, devo isso aos meus pais. Porque pelo pouco conhecimento que meu pai tem, assim, escolaridade, essas coisas, ele me passou, ele e a minha família, como a maioria é surdo, né, eles me passaram os valores da vida, e não dinheiro, status, essas coisas. [Longo silêncio]. Profissionalmente porque eu posso exercer a Libras, né, e eu particularmente acho que tenho uma visão diferente de outros intérpretes. Então hoje eu tenho uma profissão que é graças ao fato de eu ser Coda. Então hoje eu tenho um emprego bom, tenho responsabilidade, tenho um namoro, sei o que eu quero da minha vida por causa dele. E assim, sou muito justo. Às vezes, eu não sou justo com surdo. Assim, eu ajo com dó, quero ajudar, tentar facilitar. Por exemplo, às vezes tinha 80 pessoas para serem atendidas. Aí eu ia lá e pegava e senha e colocava o surdo lá dentro. Aí eu fazia muito isso, mesmo tendo outros surdos

ou deficientes na frente. Às vezes, o surdo estava com pressa, às vezes eu gostava [do surdo], ou às vezes era porque estava muito cheio mesmo e eu não queria que ele ficasse esperando. Às vezes o pessoal que trabalhava comigo me avisava que tinha surdo lá. Eu perguntava o que ele queria, e o pessoal respondia: “ah, não sei, deixa ele lá esperando!” Eu odeio que façam isso com meu pai, então eu não deixava nenhum surdo esperando também. Por isso os surdos gostavam de mim e tal. E às vezes eu resolvia coisa de fora. O surdo ia lá e pedia para eu resolver as coisas que não tinha nada a ver [com o trabalho de Antônio].

Não por acaso, Antônio afirmou que “ser Coda é uma benção. A esta condição, ele deve seu emprego, seu futuro profissional: *“profissionalmente porque eu posso exercer a Libras, né, e eu, particularmente, acho que tenho uma visão diferente de outros intérpretes.* Então hoje eu tenho uma profissão que é graças ao fato de eu ser Coda”. A experiência de Antônio com a sua condição é de benção, gratidão. Sua vivência emocional enquanto Coda é revelada pelas boas relações familiares, principalmente com seu pai, que desempenha papel central em sua constituição, pelas relações significadas de forma positiva com a função de interpretar, bem como pelas experiências na comunidade surda e na igreja descritas fora de um enredo que caracteriza sofrimento ou sobrecarga. Quadros (2017) afirma que experiências positivas de Codas na comunidade surda parecem ter forte influência na constituição de sua identidade e na forma como a língua de sinais adquire significados, concorrendo para a qualidade da fluência e a frequência com que se relacionam usando essa língua.

Outra questão apresentada no excerto demonstra a ética própria de proteção que Antônio estabeleceu com surdos fora do contexto familiar. Ele sabe que não são corretas certas condutas no seu contexto de trabalho, mas não pensa duas vezes antes de adotá-las: *“[...] assim, eu ajo com dó, quero ajudar, tentar facilitar. [...] E às vezes eu resolvia coisa de fora. O surdo ia lá e pedia para eu resolver as coisas que não tinha nada a ver”.* Antônio

parece muito identificado com os surdos. Ele defende esse grupo com força, pois conhece o sofrimento de perto. Vive um impasse: sabe que não é certo, mas não consegue fazer diferente. A identificação e o sentimento de compaixão são tão fortes que atravessam suas práticas e condutas no trabalho. Antônio se vê em um *drama*, o *drama* dos papéis sociais.

Abordamos o conceito vigotskiano de drama no capítulo 2 e vimos como ele é central para as discussões deste trabalho. Os Cotas, como qualquer pessoa, passam pelo drama de viver os inúmeros papéis sociais que estão postos, muitas vezes, em uma dinâmica antagônica e contraditória, revelando as tensões comuns das relações sociais. No nosso caso, essas relações dramáticas se mostram agudizadas em decorrência da constante negociação de papéis que a natureza da condição evoca: ora como filhos, ora como intérpretes, ora como pais de seus pais; o bilinguismo compulsório ora como dádiva, ora como herança maldita.

Isso não significa dizer que pessoas que não são Cotas não vivenciam os impasses dramáticos das relações. Cotas são convocados a viver questões específicas do contexto bilíngue e bicultural, mas tais particularidades não estão descoladas das condições materiais de produção, do recorte de classe, de gênero e da questão racial, por exemplo. Desse modo, não existe análise de singularidades de um grupo minoritário fora da gênese das relações sociais, que são em sua primazia ideológicas, contraditórias, tensionando as relações de poder em um cenário de negociação dos papéis sociais. Dito isso, também não podemos afirmar que *todos* os Cotas sejam convocados da mesma forma para essas tensões específicas, e então nos indagamos: será que, independente do contexto social, das condições materiais de produção, a peculiaridade constitutiva, o traço biológico que é aqui entendido como a herança geracional da língua, se constitui do mesmo modo para todos os Cotas?

O debate sobre o *drama* tem muito a contribuir para esta indagação. Todavia, este não será tratado profundamente nesta cena por uma escolha metodológica de análise de dados. Nas

cenar seguintes, presenciaremos vivências emocionais de outros Codas, e será mais oportuno discutir este conceito em profundidade.

Seguindo a discussão da cena de Antônio, vamos tratar de outro elemento de sua vivência, a infância. Já sabemos que Antônio relata experiências positivas acerca da sua relação com seus pais. Vamos ver o que mais ele tem a dizer sobre isso:

Assim, eu nunca tive dificuldade em relação a isso, não tinha essa história de sobrecarga em casa, de fazer as coisas ou de interpretar muito. Era sempre eu e meu irmão, e minha família cuidava de tudo. Só que em todas as escolas que eu estudei sempre teve professor-intérprete. Sempre teve. Então alguns professores chamavam eles principalmente quando queriam chamar a minha atenção. Como eu sempre aprontei na escola, sempre estava na direção. Então era eu, meu pai e uma professora-intérprete. Sempre teve, sempre teve. Então poucas vezes eu interpretei, porque eles achavam que eu não ia falar tudo para o meu pai, mudar o conteúdo, então sempre teve. E os diretores, os professores, ficavam admirados... “Cara, o pai do Antônio é surdo e tal e ele sempre faz o esforço possível de estar aqui na escola, saber como está o filho e tudo mais.” Até os professores gostavam. A minha infância, pelo fato de eu ter família surda, posso dizer que foi um pouco diferente (faz sinal de aspas na palavra “diferente”), né? Mas eu tenho tios ouvintes também, minha família é bem grande. Então, para mim, teve poucas dificuldades, né?!

A narrativa de Antônio mostra aspectos que não ocasionam sobrecarga. Ter intérpretes na escola, por exemplo, evitou o constrangimento de “falar de si” para o pai na situação escolar. Ele podia ser arteiro, não apresentar bom comportamento, mas o pai tinha a possibilidade de receber a informação e lidar com isso como pai. Isso configura uma situação familiar onde os papéis de cada membro não são invadidos ou terceirizados. Outro fator é a família numerosa atuante. Quando Antônio conta que “[...] tenho tios ouvintes também, minha família é bem

grande. Então, para mim, teve poucas dificuldades, né?!”, ele indica que ter tios ouvintes nesta família numerosa é poder contar, de certo modo, com uma rede de apoio.

Por pertencer a uma das maiores famílias do Distrito Federal com surdos geracionais e ouvintes, Antônio teve a oportunidade de viver as experiências da surdez e de ouvinte de maneira equilibrada, pois não demonstra sofrimento em sua narrativa:

Minha infância foi perfeita. Dou graças a Deus, porque assim, eu posso não ser um cara com dinheiro, essas coisas, mas eu agradeço a Deus porque eu tenho caráter, né? Eles me ensinaram muito a questão de valores. Então, eu sou feliz assim porque eles me ensinaram. Meu pai sempre foi um pai presente, minha mãe, sempre foram presentes. Tanto é que tem a união da família. Eles sempre falavam assim, “precisa de união familiar”. Então isso me ajudou. Isso pra mim é importante.

Em outro momento, Antônio revela elementos sobre sua infância que indicam novas tensões no cenário:

É igual eu falo, antigamente, quando era mais novo, eu via as pessoas falarem na escola no Dia dos Pais: vamos fazer um CD de música e tal. Meus pais eram surdos, então tenho que fazer alguma coisa diferenciada. Eu via isso como uma coisa ruim. Eu falava “Cara, todo mundo é igual e eu sou diferente”. Eu e meu irmão, a gente se sentia diferente. Nós éramos rebeldes, a gente tentava chamar atenção, a gente se via diferente. Em todos os lugares, na igreja, na escola. Então era muito difícil. Hoje não. Hoje eu já vejo como uma coisa ótima, mudou minha vida. Eu vejo que eu sou diferente de várias pessoas, então isso é legal.

Em seus estudos pedológicos, Vigotski (2018) afirma que o meio muda para a criança de acordo com o momento etário. Um evento que apresenta determinado significado em uma idade se altera em outra época, muitas vezes não conferindo a mesma importância na trajetória.

O que muda, portanto, não é o meio, mas a etapa etária e o desenvolvimento em paralelo. Ser filho de surdo em determinado momento para Antônio era um peso: ser diferente e ter que fazer algo distinto dos colegas justamente em decorrência da surdez dos pais. Repare que ele destaca diversas vezes em sua narrativa o quão diferente se sentia, ao repetir a palavra “diferente”. Durante a idade escolar, esta condição não era significada como um lugar de prazer, de alegria, de orgulho. Com a mudança do período etário, tudo muda. A condição permaneceu a mesma: os pais são surdos. Mas agora, já adulto, Antônio tem instrumentos psíquicos para uma elaboração qualitativamente diferente. Hoje ele concebe que sua condição lhe trouxe mudanças positivas: *“Hoje eu já vejo como uma coisa ótima, mudou minha vida. Eu vejo que eu sou diferente de várias pessoas, então isso é legal”*. Ser “diferente” na fase adulta se tornou ótimo, mas, quando criança, sofria.

A análise do meio, articulada com a etapa etária, revela na vivência da criança como aquela situação, em dado momento, foi significada. É a etapa etária quem vai determinar se o sentido atribuído a determinada situação será qualitativamente mais significativo:

De forma breve e simples, poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. (Vigotski, 2018, p. 79)

Com o avanço da fase etária Antônio tem maiores possibilidades de reflexão, o que culmina em (res)significar a sua trajetória:

Parava para pensar e tal, aí meus amigos, alguns ficavam me zoando, né? Aí eu ficava olhando assim... Caramba! Às vezes eu achava isso ruim. Principalmente quando eu era criança, falavam assim: “Ah, o filho do mudinho, o filho do mudinho”, aí eu não gostava, muito pejorativo. Todo mundo me conhecia, “ah, é filho do mudinho, filho do

mudinho”, então a gente não tinha nome. Então eu fui crescendo fazendo isso, vendo minha família, meus tios surdos, né, andando com a comunidade surda, principalmente com a comunidade surda, onde eu tenho muitos amigos. Aí eu fui refletindo, quando eu tinha uns 10, 11 anos, fui conversando com meu irmão e com meu primo. Aí um dia eu pensei: quer saber? Meus pais são surdos, a vida é essa. Não vou ficar doente, não vou ficar achando que é uma coisa ruim, é uma coisa ótima. Aí eu fui vendo que, como foi crescendo o acesso em Libras, as pessoas estão procurando cada dia mais, então ficou mais fácil. E aí eu falei, “cara, minha família é assim, minha família é grande e tal”. Aí o pessoal ficava interessado.

Lidar com situações pejorativas gera desafios e sofrimento para a criança. Antônio comenta: *“Ah, o filho do mudinho, o filho do mudinho”, aí eu não gostava, muito pejorativo. Todo mundo me conhecia, “ah, é filho do mudinho, filho do mudinho”, então a gente não tinha nome”*. Quadros (2017) afirma que este tipo de relato aparece com certa frequência na história dos Coda. Ela explica que isso ocorre devido às diferenças culturais entre os dois grupos, surdos e ouvintes. Nesse contexto, o Coda simboliza a relação entre os dois “mundos”, conforme nomeia a autora. Ao ser rotulado por uma interpretação pejorativa da condição de seus pais, Antônio relata o impacto que isso lhe causou: *“[...] então a gente não tinha nome”*. Na etapa etária narrada nesse episódio, Antônio não tinha consciência de sua especificidade. A ele, não era emergente ser um Coda. Vítima da zombaria preconceituosa de seus colegas, ele era só o filho do “mudinho”.

Já em outra etapa etária, Antônio reflete acerca de sua situação, creditando à comunidade surda um lugar de legitimidade. A zombaria, o desrespeito e o desprezo são reequacionados nas relações com surdos, encontrando um lugar de prestígio nessa comunidade. É interessante que, para Antônio, os tios surdos têm mais prestígio do que os tios ouvintes:

“Então eu fui crescendo fazendo isso, vendo minha família, meus tios surdos, né, andando com a comunidade surda, principalmente com a comunidade surda, onde eu tenho muito amigos”.

Andrade (2011) revela em sua pesquisa que, para alguns Codas, a comunidade surda, seja em associações, seja em igrejas, marca a constituição identitária. Alguns Codas se identificam mais com os surdos e com as questões da surdez, e isso está associado à referência que os filhos têm dos pais:

A identidade social que o filho recebe passa a conter elementos que fazem parte da representação sobre os pais. Em certo sentido, existe não somente um compartilhamento de valores sociais e morais, mas do significado de “não normal” que os surdos receberam. Contudo, essa condição nem sempre resulta em algum conflito entre pais e filhos, pois, para utilizarmos um conceito presente em França (2008), enquanto membros da família, os filhos são capazes de se colocar no lugar daqueles com quem se relacionam a fim de experimentarem a lealdade como condição prática. (Andrade, 2011, p. 42)

A experiência alteritária de Antônio possibilitou a ele sair de seu lugar, descolar-se de sua posição exercendo práticas de empatia, e desfrutar do que há de positivo em sua condição: *“Meus pais são surdos, a vida é essa. Não vou ficar doente, não vou ficar achando que é uma coisa ruim, é uma coisa ótima. Aí eu fui vendo que, como foi crescendo o acesso em Libras, as pessoas estão procurando cada dia mais, então ficou mais fácil. E aí eu falei, “cara, minha família é assim, minha família é grande e tal”. Aí o pessoal ficava interessado”.* Ao ressignificar o “pertencimento” à família de surdos, ele vê na surdez e na língua de sinais uma possibilidade de *status*, de destaque social. Falar disso e evidenciar tal aspecto em suas relações se torna um bem valioso e, nesse sentido, ser Coda e pertencer a essa família é *“uma benção”* – dá oportunidade de trabalho, mas não só isso. Ele se sente valorizado pelo entorno, e o sentido que atribui à sua condição é de orgulho.

Cena 3: “É sobre Coda? Nossa, até que enfim seremos ouvidos, chegou a minha vez!”

“É sobre Coda? Nossa, até que enfim seremos ouvidos, chegou a minha vez!”, exclamou Jana com um entusiasmo acompanhado de risos ao iniciarmos a apresentação da pesquisa. De fato, ela estava ansiosa para falar sobre sua jornada em uma família de surdos.

Jana, 21 anos, é a primogênita de dois irmãos. Já casada, ela reside atualmente com seu marido e sua filha. Sua mãe é a única surda da família materna. Jana nos conta que a surdez de sua mãe foi causada por uma queda que atingiu a sua nuca aos 2 anos de idade. Sua família acreditava que, por ser surda, ela não precisava estudar:

A minha mãe vem de uma família que são cinco irmãos, sendo três homens, ela de menina e mais outra. Ela nos conta que desde a infância ela nunca teve o apoio nem dos irmãos e nem dos pais para estudar. Então ela sempre foi proibida de ir para a escola e por conta disso ela não foi alfabetizada. Meus avós achavam que por ela ter perdido a audição, por ela ter ficado surda, eles achavam que ela não seria mais capaz de fazer mais nada! Tratavam ela como se fosse a coitadinha: “ah, ela não sabe se virar sozinha”, “não tem por que deixar ela ir para escola, ela se virar sozinha, não escuta, não precisa”.

Jana esclarece que a privação dos estudos acarretou diversos problemas ao desenvolvimento de sua mãe:

Minha mãe foi privada da comunidade surda e da comunidade ouvinte. Ela foi acompanhada por um centro oralista aqui em Brasília, só que ela não conseguiu se adaptar e por esse motivo ela não utilizou mais o aparelho. Na época não tinha recursos, porém, tinha a escola especial que ficava na L2 Sul, e lá eles ficavam misturados com todo tipo de deficiência. Não tinha uma sala específica só para surdo, não tinha uma sala específica só para deficiente intelectual e, também, na época não

tinha intérpretes, né, então era mais a questão da oralização. E no centro oralista eles obrigavam os surdos, é... era mais a questão da oralização. Praticamente obrigavam o surdo a aprender a oralizar, eles não apoiavam a língua de sinais. Por isso, ela ficava só dentro de casa e a mãe dela obrigava ela a fazer todas as atividades de casa, desde fazer comida a lavar as roupas dos irmãos.

Dizeu e Caporali (2005) e Skliar (1998) explicam que, em razão de a língua oral ser majoritária, tudo se organiza socialmente para que o mundo seja vivido a partir deste referencial, deslegitimando qualquer outra forma de comunicação ou modalidade de língua.

Em decorrência desse modelo linguístico imperativo, a chegada de um filho surdo em uma família ouvinte não só altera a expectativa dos pais em relação a esse filho como também os deixa sem saber como conduzir as novas possibilidades de desenvolvimento, principalmente linguístico, devido à falta de informação. Em famílias pobres e sem acesso a programas de saúde pública voltados para a disseminação de informações acerca da surdez e de seus desdobramentos (que são escassos e, em alguns casos, inexistentes), o impacto familiar na trajetória do surdo é agudizado, conduzindo-o, muitas vezes, ao isolamento e à privação (Monteiro et al., 2016; Silva et al., 2007).

Para a genitora de Jana, este cenário foi devastador. Acometida pelo isolamento familiar e privada da “*comunidade surda e da comunidade ouvinte*”, como vimos no último excerto, sua mãe, que também foi vítima de violência física e simbólica, vive as dolorosas consequências ainda hoje:

Ela carrega uma frustração muito grande. Ela tenta se livrar desse passado dela, mas ao mesmo tempo ela não consegue, ela se prende a muitas coisas do passado, porque ela sofreu muito. Os irmãos dela batiam nela, ela não podia sair, e quando ela saía os irmãos saíam todos atrás dela com medo dela estar perdida e alguém fazer algum tipo

de ruindade. Isso causou uma certa revolta na minha mãe, então ela apanhava dos irmãos, e se ela fizesse alguma coisa que não podia por causa da surdez dela, ela apanhava da mãe dela. Ou seja, foi uma juventude muito ruim e triste para ela. Ela não gosta nem de ficar falando, quando ela fala ela sempre chora. Aí a gente tenta reanimar ela, a gente como família.

A violência praticada contra surdos não é, infelizmente, um episódio isolado na história. No trabalho educacional com surdos, ouvimos por diversas vezes casos não registrados formalmente de surdos de idades distintas que sofreram violência familiar pelo mesmo motivo: não acessar de maneira natural a língua majoritária. A questão parece simples de ser resolvida, mas não é. As condições sociais de pobreza, a ausência de programas de saúde e educacionais que esclareçam acerca das questões sobre a surdez, bem como ofereçam orientação familiar, ainda é uma lacuna histórica e estrutural longe de ser sanada, ainda que com pequenas iniciativas de movimentos independentes ou intervenções de programas de extensão universitária, por exemplo.

Também vimos este cenário na cena de Antônio. Na família dele, a situação era o inverso: seu pai teve uma família menos compreensiva que a de sua mãe. É interessante observar que os genitores das duas famílias, de Antônio e de Jana, são oriundos da mesma geração (final da década de 1950 e meados da década de 1960) e viveram situações parecidas. O quadro final, conforme observaremos nas trajetórias, é semelhante. Contudo, nos indagamos: será que as vivências sobre ser Coda foram significadas da mesma forma? Onde as histórias, mesmo sem nenhum grau de parentesco, se cruzam e divergem?

Seguindo a narrativa de Jana, quando sua mãe conheceu seu pai, sua trajetória apresentou mudanças importantes:

Aí uma vez meu pai encontrou com ela na feira, porque minha avó era feirante. Aí meu pai foi falar com ela e percebeu que ela não era usuária da Libras, ela era uma surda gestual. Aí por esse motivo ele se interessou mais ainda, porque ele ficou preocupado e ao mesmo tempo ficou interessado, porque achou minha mãe bonita. Aí ele se aproximou e minha avó gostou dessa aproximação. Aí, com muita cautela, meu pai tentou se aproximar da família e ele falava com a minha avó para deixar minha mãe ir para o centro oralista para pelo menos ser alfabetizada. Minha avó deixava às vezes, ma, mesmo assim atrapalhou. Então se hoje a minha mãe sabe assinar o nome foi porque meu pai ajudou, entendeu? Isso por volta de quando ela já tinha 27 anos, ela sofreu demais.

A vida do pai de Jana foi o oposto da de sua mãe:

Ao contrário da família da minha mãe, a família do meu pai apoiou muito meu pai. Só que assim, a minha vó por parte de pai, ela descobriu tarde que ele era deficiente auditivo, porque naquela época não tinha tantos recursos. Meu pai nasceu em casa, todos os filhos nasceram. Meu pai é de Minas Gerais, Divinópolis. Então, meu avô era mestre de obras e ele participava de grandes obras. Ele se mudou para Goiânia porque lá havia mais oportunidades, e lá ela descobriu que meu pai era surdo, mas nem por isso ela tratava meu pai diferente dos outros. Sempre tratava do mesmo jeito, só que aí ela tentava procurar um local que pudesse ajudá-la e o ajudar. Aí eles vieram para Brasília e meu pai começou a frequentar a escola que tinha na L2 Sul, mas não tinha intérprete, era obrigada a oralização na época. Aí, dentro de casa, eles criaram sinais para conseguir uma comunicação entre eles da família. Então meu pai é bem mais fluente do que minha mãe, tanto no português como na Libras, porque ele já tinha convívio na comunidade surda e na escola, com ouvintes. Então ele foi alfabetizado,

ele fez curso. Na época ele se formou como ourives e trabalhou nessa profissão durante 27 anos, veio parar por agora.

Ainda sobre as similaridades contextuais das histórias familiares de Jana e Antônio, mais uma questão nos chama atenção. Por mais que a mãe de Antônio tenha tido uma trajetória de maior cuidado com a sua educação, no quadro geral, as mães de Antônio e de Jana, em contraste com os pais, têm menor fluência em língua de sinais. Provavelmente, ambas tiveram menos oportunidades de trocas sociais e mediações qualitativamente oportunas, que possibilitassem os intercâmbios sociais de fluência.

Mas não é só isso. Ambas as genitoras, por motivos distintos, entraram tardiamente no mercado de trabalho. Para a mãe de Antônio, a trajetória foi marcada pela descoberta da epilepsia, ocasionando desistência dos estudos. Paralelamente a esta desistência, ela começou a se relacionar com o pai de Antônio, seu futuro marido, e deu continuidade a sua vida como esposa. Diferentemente, a mãe de Jana não teve investimento familiar em seus estudos. Ela foi privada da educação formal em decorrência da desinformação de sua família, que alegava que ela não era capaz e não precisava de educação formal por ser surda. Todavia, a mãe de Jana, assim como sua família, viu no casamento uma espécie de função de vida.

[...] Naquele tempo, o machismo, né... [longa pausa]. O machismo era muito forte, então minha avó viu essa aproximação como uma coisa boa, porque se você parar para pensar como a minha avó, se eu tenho uma filha surda e alguém se interessa por ela, é sinal de que as coisas vão bem.

Jana revela que a sua avó materna viu com bons olhos a aproximação por um motivo específico: o casamento, ou melhor, o interesse de um homem como uma espécie de sua validação como pessoa: “*se eu tenho uma filha surda e alguém se interessa por ela, é sinal de que as coisas vão bem*”.

Essa percepção tem um motivo: a família patriarcal, organização social que compreende a figura masculina como central e única. Narvaz e Kooler (2006) esclarecem que o patriarcado não confere o poder ao pai, mas sim ao masculino, aos homens, compreendidos como pessoas superiores. Nesse sentido, existem dois princípios básicos: “1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos” (Narvaz & Kooler, 2006, p. 50). As autoras discorrem ainda que, em decorrência da supremacia masculina, as atividades ou interesses femininos são vistos como nada importantes, atribuindo à figura da mulher menor valor.

Isso nos é importante na medida em que a constituição do sujeito se dá nas e pelas condições materiais de produção, conforme temos afirmado ao longo deste trabalho. A relevância de considerar tais elementos não é o mesmo que considerar “variáveis”. São as relações sociais, as condições objetivas de vida, o meio e as vivências particulares amalgamadas nas relações reais entre pessoas que explicam como “se deu” a surdez destes pais. Podemos observar, por meio das narrativas, que as condições de vida dos genitores, isto é, a história de sua constituição enquanto pessoas, são refletidas e refratadas na história de seus filhos, os Codas. Com o decorrer da cena de Jana, veremos ainda a influência do patriarcado em sua constituição.

Retomo a declaração de alívio de Jana em, finalmente, ser ouvida enquanto Coda. Ela começa falando sobre sua infância:

Estava ansiosa para falar porque tenho bastante coisa para contar. Ser Coda não é fácil, né? Por eu ser a mais velha, eu tinha que responder tudo pelos meus pais. A maioria das pessoas perguntam: “como você aprendeu a falar com seus pais?” Fui aprendendo com o dia a dia, foi uma coisa natural. E também, como a gente frequenta a igreja, a gente sempre interpreta, né? E tem outros intérpretes. Então meu pai e

minha mãe sempre me davam apostilas com sinais. Então eu sempre fui muito interessada com essa área da Libras. Então assim, sempre que meu pai precisava, eu tinha que estar presente em todos os lugares. Teve uma vez, eu tinha por volta de 7 anos, meu pai estava tentando a guarda do filho dele mais velho, que é de um outro casamento, eu que tive que acompanhar, porque não tinha intérprete, então como é que ia fazer? Então meus avós ficaram preocupados: “Poxa, a Jana, tão novinha, acompanhando o pai numa situação dessa, é muito constrangedor”. Então assim, tinha uma outra tia minha que ela tinha uma noção de sinais e ela passou a se envolver mais. Aí, quando ela via que o assunto era muito pesado pra mim, ela que acompanhava meu pai. Então assim, meu pai sempre teve o apoio da família dele. Já minha mãe, ela teve que se virar. Porque sempre achavam que ela não era capaz, que ela não ia conseguir as coisas. Hoje, ela trabalha em dois empregos, meu pai também trabalha em dois empregos, os dois têm casa própria, têm carro.

Não por acaso, Jana assinala a primogenitura como fator que justifica a priorização das demandas para com ela. Em sua narrativa, revela que a responsabilidade central em resolver as questões do pai é dela. No trecho “*Aí, quando ela via que o assunto era muito pesado pra mim, ela que acompanhava meu pai*”, percebemos que a intervenção familiar, aqui realizada por uma tia, se estabelecia como segunda opção. Isso significa que a função central de cuidados e responsabilidades era de Jana por sua condição de Coda, ficando a sua figura de filha apagada, negada. Dela, de forma naturalizada, era esperada a execução do papel de intérprete, afinal, ela é uma ouvinte filha de surdos, que tem a língua de sinais como língua materna. O fato de ser uma criança e de não estar naturalmente preparada para assumir tal função não foi suficiente para eximi-la dessa responsabilidade indevida. Somente após uma advertência dos avós sobre a inadequação de tal conteúdo para a sua idade, a tia se dispôs a mediar a questão, *auxiliando* na interpretação. No esforço de compreender as contradições dialéticas, propomos discutir, a

partir da narrativa de Jana, a dinâmica existente nos atos de apoio familiar que ela cita, contrapondo com o papel de responder por seus pais pelo fato de ser a primogênita.

Interessa-nos compreender, então, que tipo de ajuda é essa? Sobre essa questão, Jana continua:

Nós somos três [filhos], todos têm um conhecimento de Libras e a gente sempre teve apoio da família do meu pai: “isso, ajuda os pais de vocês, porque eles precisam de vocês” [diálogo entre os netos e avós paternos]. Só que assim, eu sinto que essa cobrança veio mais pra mim, por eu ser a mais velha, e fez com que eu ficasse mais sobrecarregada, entendeu? Então assim, tudo que meu pai e minha mãe iam fazer, eu tinha que estar presente. Se eu não estivesse presente, meu pai e minha mãe diziam “ah, você é ruim, você não quer me ajudar, você tem preconceito comigo, você não gosta de mim”. Eu até entendo de certa forma por que eles falavam isso, eles sofreram isso na comunidade, então isso já faz parte da cultura deles. A partir do momento que você nega ajuda, eles já pensam “ah, você tem preconceito comigo”. E geralmente não é isso. Às vezes, naquele momento, você não pode. Mas para explicar pra eles, isso não entra. Eu explicava: “agora eu não posso, tenta ver com a minha irmã”, mas eles se negavam a ver com a minha irmã porque eles sempre achavam que a minha irmã não ia dar conta do recado.

Nessa dinâmica familiar, a condição de Coda se sobrepõe à condição de filha. Como Coda, é esperado que ela interprete, de maneira integral, as demandas de seus pais. A história é agudizada por Jana ser primogênita, o que concorre para a maior atribuição de responsabilidades. À primeira impossibilidade de não atender a 100% das demandas, ela é duramente criticada, qualificada como preconceituosa e acusada de não nutrir um sentimento positivo em relação aos seus pais: “você não gosta de mim”.

Nesses dois excertos, as consequências afetam Jana sobremaneira. Ela se sente sobrecarregada e vive uma condição de mediar a relação dos pais com os irmãos na tentativa de se sentir menos exaurida pelas responsabilidades. Ela ainda declarou, no trecho sobre a ajuda da tia para interpretar questões jurídicas, *apoio* por parte da família do pai. Mas de que *apoio* Jana está falando? O que ela nomeia como *apoio*? Esta é uma questão importante, porque está ligada à referência que ela tem de seu papel na dinâmica parental (agente principal, responsável por responder demandas) e, conseqüentemente, do que ela pensa sobre apoio – na verdade, do que ela classifica como receber apoio, ser auxiliada.

Segundo o Dicionário Michaelis, apoio pode ser caracterizado como: “Subsídio, proteção ou ajuda que uma pessoa dá a outra; auxílio financeiro ou de outra natureza para que crie suporte”. Ou ainda, de acordo com o Dicionário Cambridge, “suporte no sentido de criar possibilidades para que uma ação ocorra, vide redes de apoio; meio de auxílio ou ajuda proferido de uma pessoa a outra”. Retomemos os trechos narrativos de Jana: “[...] *aí, quando ela via que o assunto era muito pesado pra mim, ela que acompanhava meu pai. Então assim, meu pai sempre teve o apoio da família dele*” e “*isso, ajuda os pais de vocês, porque eles precisam de vocês*”. Conforme discutimos sobre o primeiro excerto, o apoio só acontecia quando Jana se encontrava impossibilitada de exercer o papel central de intérprete, o que não caracteriza um apoio no sentido estrutural, mas uma ajuda na falta de alguém que exercesse tal função. Isso, em se tratando de uma criança de 7 anos, concorre para um possível cenário de sobrecarga e revela, ainda, como os atores da dinâmica familiar compreendiam o papel de Jana perante seus pais e como a família significava os genitores surdos.

O “apoio” a que Jana se refere vinha depois de uma análise de que certos conteúdos poderiam ser “problemáticos” para uma criança, não correspondendo a uma preocupação genuína com ela, no sentido de considerá-la como filha e criança em vez de Coda, intérprete. Nesse sentido, as falas de Jana não revelam uma relação de cuidado para com ela, mas com a

convenção social do que é “certo” ou “errado”: *“Então meus avós ficaram preocupados: ‘Poxa, a Jana, tão novinha, acompanhando o pai numa situação dessa, é muito constrangedor’. Então assim, tinha uma outra tia minha que ela tinha uma noção de sinais e ela passou a se envolver mais”*. Fora desta situação, é posto que ela pode interpretar, não havendo uma preocupação e cuidado se isso estaria bem para ela. Isso também é evidenciado quando Jana considera a intervenção de sua tia como uma ajuda, um apoio, revelando que ela de fato considera que interpretar é sua responsabilidade.

É Jana quem precisa ser complacente com os pais, mesmo indicando que está sobrecarregada em uma situação que lhe causa sofrimento: *“Eu até entendo de certa forma por que eles falam isso, eles sofreram isso na comunidade, então isso já faz parte da cultura deles. A partir do momento que você nega ajuda, eles já pensam ‘ah, você tem preconceito comigo’*. E geralmente não é isso. Às vezes, naquele momento, você não pode. Mas para explicar pra eles, isso não entra”. A situação parece tão incabível que Jana tenta compreender fazendo uma concessão: essa postura de seus pais só pode ocorrer, afinal, devido à surdez e ao que sofreram na sociedade em decorrência dela.

A segunda questão que gostaríamos de discutir é a reação dos pais à impossibilidade de Jana interpretar em alguns momentos: *“Então assim, tudo que meu pai e minha mãe iam fazer, eu tinha que estar presente. Se eu não estivesse presente, meu pai e minha mãe diziam, ‘ah, você é ruim, você não quer me ajudar, você tem preconceito comigo’”*. Quem trabalha com surdos, sabe que essa queixa é muito frequente. Diante de qualquer negativa ou de algo que não deu certo, a máxima aparece: *“você não me ajuda em nada”*, ou *“tem preconceito com surdos”*, ou ainda, *“ouvinte má”*. Mas por que isso ocorre?

Essa questão não é de fácil resposta, por isso, iniciaremos pelo que ela não é. Explicamos: é comum, diante de tal reação dos surdos, ouvir de familiares e de alguns

profissionais o seguinte: “surdo é assim mesmo”, “é da cultura deles”, ou ainda a justificativa que Jana apresentou: “é por causa do sofrimento que eles passaram na sociedade”. As reações dos surdos não são uma condição da surdez; também não são marcas culturais surdas produzidas em decorrência da singularidade linguística; tampouco são uma forma naturalizada de “ser surdo” (“surdo é assim”), configurando uma afirmativa engessada que dispensa reflexão e vira uma verdade, transmutando-se em uma marca cultural.

Talvez uma pista inicial para compreender essa questão esteja na história. Desde a Antiguidade os surdos receberam o estigma de imbecis, incapazes de ser educados. A surdez, na Antiguidade e por muito tempo durante a Idade Média, esteve relegada a curas milagrosas ou ações sobrenaturais como forma de resolução. Somente a partir do século XVI, a ideia de que o surdo era passível de educação despontou. Então, diferentes correntes educacionais passaram a fazer tentativas de educação de surdos, tanto oralistas como gestualistas (Lacerda, 1998).

Com o decorrer da história, outras mudanças de paradigmas acerca de métodos e abordagens na educação de surdos ocorreram, conforme vimos no capítulo 3 desta tese. No entanto, as negações históricas de direitos linguísticos, as tentativas de cura da surdez e o apagamento de uma singularidade do desenvolvimento do surdo na tentativa de adequá-lo ao modelo de normatização majoritária acarretaram consequências no modo como o surdo se significa e, conseqüentemente, se relaciona. Lopes e Veiga-Neto (2006) afirmam que, por causa destas questões históricas, o surdo tende a narrar-se como um deficiente auditivo, calcado na falta ouvinte, vivendo na lógica da deficiência e da submissão diante da própria condição.

Esta análise da conjuntura histórica, política e social é essencial para compreendermos o fenômeno fora da superfície, atendo-nos às questões da vida material. É necessário, portanto, analisar as contradições intrínsecas da vida material, isto é, a história do fenômeno. O relato de

Jana nos faz pensar acerca da materialidade social, política e histórica em que ocorreu, assunto esse que já exploramos brevemente. Diante desta materialidade, inquieta-nos o desdobramento que se anuncia desta questão.

Retomando a frase proferida pelos pais de Jana, “*ah, você é ruim, você não quer me ajudar, você tem preconceito comigo*”, não podemos, como dito anteriormente, relacionar isso à ideia de uma marca cultural ou identitária do surdo. Isso também ocorre em outras relações de pais e filhos, ouvinte-ouvinte. Já vivenciamos episódios desta natureza entre amigos, no consultório, na escola, ou até mesmo já dissemos isso para os nossos pais. Mas o que é interessante é que isso caracteriza um evento do funcionamento psicológico, denominado pensamento mágico. Tratado em campos como Psicologia, Filosofia, Psicanálise e Antropologia, o “pensamento mágico” é um termo utilizado para descrever correlações de causa e efeito.

Piaget (2005) já se referia a este pensamento para explicar como crianças pequenas e jovens concebem a realidade, conceituando-o como pensamento mágico-fenomenista. O autor explica que este tipo de pensamento participa das crenças infantis e do modo como a criança interpreta os acontecimentos que a cercam. Souza (2012) disserta, a partir das contribuições de Piaget, que este tipo de pensamento indica o nível do desenvolvimento psicológico e está, geralmente, mais presente em crianças pequenas, favorecendo a interpretação da magia imaginativa presente nos contos de fadas como se fosse realidade, ou até mesmo igualando esta interpretação a uma realidade concreta. Já as crianças mais velhas, ao ouvirem contos de fadas ou histórias de contextos mágicos, tendem a buscar mais apoio na realidade, admitindo a mágica apenas no contexto em que ela existe: a ficção.

Lévi-Strauss (2008), em seu livro *O pensamento selvagem*, discute sobre o pensamento primitivo e como a magia, a bruxaria e a religião pautam as interpretações cotidianas. Em uma

passagem sobre o pensamento mágico e a bruxaria – que é uma dimensão explicativa do pensamento mágico para os acontecimentos, o autor traz uma citação de Evans-Pritchard (1955) que ilustra o pensamento mágico em ação:

Considerada como sistema de filosofia natural ela (*whitchcraft*) implica uma teoria das causas: a má sorte é resultado da bruxaria, trabalhando conjuntamente com as forças naturais. Se um homem foi chifrado por um búfalo, se um celeiro que teve seus suportes minados pelas térmitas lhe cair sobre a cabeça ou se ele contrair uma meningite cérebro-espinhal, os azande afirmarão que o búfalo, o celeiro ou a doença são causas que se conjugam com a bruxaria para matar o homem. A bruxaria não é responsável pelo búfalo, pelo celeiro ou pela doença, pois eles existem por si mesmos; mas ela o é por essa circunstância particular que os coloca em uma relação destrutiva com determinado indivíduo. O celeiro teria caído de qualquer maneira, mas foi por causa da bruxaria que ele caiu num momento dado em que um dado indivíduo descansava embaixo dele. Dentre todas as causas, somente a bruxaria admite uma intervenção corretiva, pois somente ela emana de uma pessoa. Não se pode intervir contra o búfalo ou o celeiro. Ainda que sejam reconhecidos como causas, não são significativos no plano das relações sociais. (p. 418-419 como citado Lévi-Strauss, 2008)

As relações de causa e efeito com origem no pensamento mágico explicam, por exemplo, por que o celeiro caiu, ou por que o búfalo atingiu o homem com uma chifrada: só pode ser, senão outra razão, obra da bruxaria, do pensamento mítico entremeado na fantasia interpretativa dos problemas cotidianos. Do mesmo modo, os pais de Jana reagem à negativa de sua filha impossibilitada de atender prontamente a um pedido com a justificativa do que lhes é íntimo em suas experiências concretas: exclusão, preconceito e culpabilização por ser surdo. Se algo não sai bem em suas vidas, pensam seus pais, se existe alguma impossibilidade de resolução que atrapalha suas vidas, só pode ser, em suas perspectivas, obra da surdez.

Não obstante, faz-se necessário ressaltar dois pontos. O primeiro diz respeito à ocorrência do pensamento mágico em surdos. Conforme apontamos, é comum vivenciar situações em que esse tipo de pensamento está presente no desenvolvimento destes sujeitos. Ele também está presente em crianças pequenas, em jovens, em adultos e em nós mesmos. Por muitas vezes, em momentos distintos da vida, nos surpreendemos fazendo este tipo de interpretação diante de situações desafiadoras impensáveis. Disso, podemos concluir que o pensamento mágico não é uma característica peculiar ao surdo. O homem perdido em suas conjecturas acerca da sequência de azar que o acometeu, como na citação de Evans-Pritchard, não teve dificuldades linguísticas em seu processo de desenvolvimento. O que ele não teve, assim como a maioria dos surdos e nós em alguma fase de nossas vidas, foi uma experiência reflexiva mais profunda acerca dos acontecimentos cotidianos. Portanto, a incidência do pensamento mágico em surdos está mais relacionada com a vivência concreta e reflexiva do signo do que com a peculiaridade linguística presente em seu desenvolvimento. Dito de outra forma, o que lhes falta, assim como em todos os episódios de pensamento mágico vivenciados por qualquer pessoa, são possibilidades de vivência com a palavra em sua plenitude concreta-reflexiva, extrapolando a causalidade dos acontecimentos e refletindo acerca dos sentidos e significados que as experiências concretas com o signo denotam.

O segundo ponto de análise diz respeito à dinâmica dos papéis nas relações sociais. Conforme vimos nos capítulos anteriores, Vigotski (2000) compreende a constituição humana a partir do tensionamento das relações sociais reais entre pessoas, *convertidas* em relações semióticas dentro de cada pessoa. Mas do que são feitas as relações sociais, afinal? Elas são tecidas nos fios da concretude, das disparidades das relações de poder, dos tensionamentos ideológicos, dos conflitos que abrolham nas performances dos papéis sociais potencializados nas relações reais entre pessoas. Pino (2000) argumenta que Vigotski não escolhe o termo “relação social” por acaso. Ele o faz consciente da sua origem marxista, ambientada nas teses

de Feuerbach de Marx e Engels (1982). Não por acaso, afirma Pino (2000), Vigotski escolhe a sexta tese: “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura” (Marx & Engels, 1982, p. 59).

Partindo deste princípio, Vigotski (2000) assume uma ideia revolucionária para a Psicologia da época. Se a constituição do psiquismo advém da vida material, das relações sociais, ela não pode, em sua natureza, apresentar-se como linear, homogênea e uniforme. Ao convertermos as relações sociais em relações semióticas que constituem o psiquismo, convertemos, principalmente, os papéis sociais que compõem cada cena em que estamos em ação. Vivemos, então, papéis sociais que nos interpelam em etapas diferentes do desenvolvimento. A conversão das relações sociais para o plano psicológico pode ser compreendida como uma unidade sintética dos modos de produção da sociedade, da história que os homens vivem em determinado contexto histórico, das classes sociais em que são travadas as suas lutas. Isso significa dizer que os papéis sociais, em sua estrutura psicológica, operam como atores na trama da vida. É disso que Vigotski fala quando compreende a constituição psicológica como um drama, o drama das relações sociais, que pode ser entendido como “uma luta interna de posições sociais convertidas em uma dinâmica de personalidade que, portanto, não pode ser harmônica, mas tensionada, dramática, no sentido de sistemas contraditórios” (2000, p. 35).

Desse modo, quando o pai de Jana diz que ela não quer ajudá-lo e tem preconceito com ele, o que está em cena é o papel social encarnado na relação surdo-ouvinte. A sua fala, neste caso, circunscreve também os papéis da díade pai-filha, mas a reação dele à sua negativa emblema a oposição binária existente nas relações históricas entre surdos e ouvintes. Na esteira do pensamento mágico e da formulação binária surdo-ouvinte, também está posta uma limitação com a posição altruísta de colocar-se no lugar do outro, extrapor-se para então

entender a situação, ampliando o olhar. Indagamos, então: será que percebemos o papel do pai – de quem se espera que compreenda que sua filha não pode atendê-lo no momento, ou o que emergiu neste contexto foram as prioridades de seu pai, que de fato são urgentes, pois são demandas comunicacionais? Parece-nos que quando as demandas de interpretação, que são demandas individuais voltadas para atender interesses próprios neste contexto, se sobrepõem à relação de pai e filha, o que está em cena é a relação de trabalho de surdo e intérprete, despotencializando e apagando o lugar de Jana como filha e o lugar de seu genitor, como pai.

Outro elemento que nos chama atenção na narrativa de Jana é a sobrecarga em decorrência da primogenitura e, para além disso, a relação de seus pais com seus irmãos acerca das demandas de interpretação. Recapitulando a fala de Jana: “[...] *Eu explicava: ‘agora eu não posso, tenta ver com a minha irmã’, mas eles se negavam ver com a minha irmã porque eles sempre achavam que a minha irmã não ia dar conta do recado*”.

Conforme já apontado na cena de Denise, discutimos brevemente o lugar de conforto linguístico que os pais surdos vivenciam com o primogênito em relação aos outros filhos: já existe alguém que exerce o papel central de intérprete, gerenciando, de certa maneira, as relações dos pais com o mundo; o primogênito já inaugurou o empenho dos pais para com as demandas interpretativas. Contudo, nos perguntamos: e os outros irmãos? Ao que mais se deve a centralidade do primogênito na interpretação com os pais?

Jana nos conta um pouco mais sobre a sua experiência:

Eles preferiam eu aos meus irmãos, me delegavam tudo, achavam que eu daria mais conta de tudo. Eles achavam isso pelo fato de eu sempre estar buscando e tal, eles achavam que eu era mais experiente, mais fluente, mais inteligente e que eu ia saber resolver logo porque eu já sabia das coisas. Eles não tinham paciência de explicar pra ela [irmã], de ensiná-la, de fazer com que ela participasse também. Pode ser que seja

uma intolerância, eles não tinham tolerância de explicar o que tem que fazer. “Não, a Jana já sabe, é melhor a Jana porque ela já vai chegar lá e já vai saber o que tem que fazer. Agora, se for chamar a Rafa [irmã], vai ter que explicar tudo de novo e eu não estou com paciência”. Eles sempre fizeram isso. E eu sempre pedia: “por favor, eu tenho que fazer isso, pede a Rafa, ela é capaz”, e eles sempre se negavam. Eles me esperavam, eles achavam ruim, batiam o pé, mas tinham que me esperar. É isso até hoje! Meus irmãos às vezes ficam furiosos! Mas pelo fato dos meus irmãos se acostumarem com essa situação que meu pai e minha mãe impuseram neles, acontece que agora tudo que eles precisam resolver ou fazer, vai na Jana. E eu vejo que isso causou um prejuízo para a nossa família, porque assim, tudo sou eu. Agora, por eu já ser casada, eu tenho uma filha, tenho uma família, já saí de casa tem um ano. A gente mora perto, né, e mesmo no meu primeiro ano de casada, meus pais não deixavam de ir na minha casa, todos os dias eles estavam lá. Às vezes eu estava de licença-maternidade, às vezes meu pai queria ir só no banco pra resolver coisa, trocar o cartão de crédito porque estava vencido, eu tinha que ir. Poxa, por que a minha irmã não pode acompanhá-lo? Ela também vai saber. Por que tem que ser eu? Aí eu precisei me recusar e falar: “olha, pai, eu entendo o senhor, mas o senhor tem que dar uma oportunidade para os meus irmãos. A minha mãe também. Eles [os irmãos] têm consciência, têm ciência, eles sabem conversar com vocês, vocês têm que ter pelo menos um pouquinho de paciência. Se vocês tiverem um pouquinho de paciência, vai otimizar tudo.

Imersa em sofrimento, Jana tenta, sem sucesso, descentralizar a ação de interpretar para os pais. Mais do que isso, ela precisa validar seus irmãos perante seus pais, indicando que eles também são capazes de exercer a mesma tarefa. Seus pais, por sua vez, parecem não ter “paciência” ou “tolerância”, conforme ela indica no excerto acima. Parece-nos que os pais de

Codas vivenciam uma dupla função com a parentalidade. Se, por um lado, precisam dedicar-se aos cuidados com um novo bebê e posteriormente com a educação de uma criança ouvinte, por outro, se encontram imersos nas demandas de interpretação do filho mais velho, especificamente na formação de um intérprete que atenda às necessidades pessoais da dinâmica parental. Pode parecer muito tal afirmação, pois, afinal, o que temos nos casos de Denise e Antônio são situações distintas: Denise não é a primogênita e talvez por esse motivo, conforme já esclarecemos, as demandas de interpretação a interpelaram de outra maneira; Antônio é o primogênito de um irmão, mas, para ele, a experiência com as demandas de interpretação não foram significadas no âmbito da sobrecarga, da exaustão.

Quais outros elementos de Jana esse excerto nos traz? Como já discutido, parece existir uma dupla demanda para pais surdos com filhos Codas. Contudo, somente isso não pode explicar os desdobramentos das relações entre esses pais e filhos. Aliás, calcar-se neste argumento, da idiosincrasia surda, é entrar mais uma vez em uma discussão das aparências, dotadas de máximas culturais deterministas, afastadas das contradições dialéticas da constituição humana.

No trecho *“Às vezes eu estava de licença-maternidade, às vezes meu pai queria ir só no banco pra resolver coisa, trocar o cartão de crédito porque estava vencido, eu tinha que ir. Poxa, por que a minha irmã não pode acompanhá-lo? Ela também vai saber. Por que tem que ser eu?”*, temos, em primeira análise, um elemento que pode não ter a ver com a surdez. Já discutimos que a ausência de aprofundamento sobre algumas questões pode estar ligada à falta de oportunidades de reflexão sobre as situações e que isso tem a ver, em certa medida, com o acesso à língua e com as possibilidades de vivência que oportunizem tal reflexão. Contudo, vemos no trecho supracitado que existe ainda uma outra questão em cena.

Quando Jana relata que não teve o seu período de licença-maternidade respeitado em nome das necessidades do pai, o que vemos não é uma característica da constituição da surdez. Vemos uma dinâmica parental que, em certa medida, não considera a individualidade de Jana, caracterizando uma espécie de relação utilitária entre surdo e ouvinte que se sobrepõe à relação de pai e filha.

Sobre isso, o documentário *Nascidos no silêncio* (Medeiros et al., 2014), que aborda as relações cotidianas e as histórias de vida de filhos ouvintes e de pais surdos, também elucida essa questão. Os autores entrevistaram Codas e seus respectivos pais, explorando como é ter um filho Coda e como é ser Coda, dando ênfase nas dinâmicas familiares. Um dos genitores surdos entrevistados, João Pedro Silva de Souza, respondeu como é ter um filho ouvinte:

Gosto de ter um filho ouvinte porque me ajuda traduzindo a televisão, ajuda traduzindo as pessoas ouvintes quando falam comigo. Quando ele ficar maior, vai me ajudar traduzindo o médico e quando eu não conseguir entender as pessoas falando comigo. Quando o Daniel crescer, vai me ajudar quando eu sentir alguma dor. Falo para o médico, ele fala para o meu filho e ele vai falar para mim, entendeu? (trecho do documentário, narrativa do entrevistado)

Não temos, na narrativa de Jana, dados que respaldem que o pensamento de seu pai concorre para a fala do personagem surdo do documentário, mas é inegável a similaridade dos desdobramentos revelados na situação de Jana. Assim como no documentário, o pai de Jana se sente autorizado a exigir o atendimento de suas demandas de interpretação a qualquer momento, sem ressalvas. Os limites que deveriam estar postos em uma relação de cuidado de um pai para com uma filha são rompidos, desrespeitados, para atendimento de suas necessidades próprias. Então poderíamos reiterar que a relação binária surdo-intérprete se sobrepõe à relação de pai-filha. Isso não está errado, é fato. Mas essa é a primeira camada de análise dessa relação.

O pai de Jana se sente autorizado a solicitar o atendimento de suas necessidades justamente porque *é o pai*. Munido de seu papel na hierarquia familiar, ele solicita a resolução de seus problemas ultrapassando os limites de sua primogênita, apagando a sua individualidade, as suas escolhas, e ignorando se sua filha tem possibilidade de atendê-lo no momento exigido. É claro que estamos falando de uma relação em que não há respeito aos papéis de pai e de filha – longe de esta situação ser característica *natural* da dinâmica parental, mas é justamente em nome da autoridade do pai na família que a dinâmica relacional é alterada, infelizmente, de modo pior para Jana.

É nesta relação entre pai e filha que a prestação de um serviço interpretativo colide com o *papel* de Jana como filha. Nesta cena da vida, os papéis sociais pai-filha e surdo-intérprete interpelam, de maneira sincrônica, o *drama* vivido por Jana e seu pai. Os papéis sociais postos neste cenário, circunscritos em diferentes impasses sociais dramáticos do desenvolvimento, revelam papéis impensáveis e contraditórios, de que o homem se constitui (Vigotski, 2000).

Vimos no capítulo 2 que o *drama* é um conceito central para compreender a personalidade e a formação do psiquismo a partir da perspectiva histórico-cultural. Ele é definido como um “sistema singular de processos psíquicos, onde a personalidade não foi antes ‘escrita’ (prescrita) por outros, nem por nós: ela se produz e é produzida ao ‘atuarmos’ na cena viva de nossas relações sociais” (Delari Jr., 2011, p. 188).

No texto *Psicologia concreta do homem*, Vigotski (2000) cita um exemplo hipotético que representa as esferas do drama no psiquismo. Um juiz precisa julgar a sua esposa, que cometeu um crime. No auge da sua ética laboral, ele entende que essa mulher merece a condenação: “como juiz, condeno” (p. 37). No entanto, como marido, ele se vê refém desse amor: “como pessoa, simpatizo. Sei que ela é má, mas eu a amo” (p. 37). O juiz, então, se encontra em um impasse entre os dois papéis sociais: “sei que ela é má, mas a amo; simpatizo,

mas condeno. O que vencerá?” (p. 37). Existem duas “estruturas” ou “hierarquias” contracenando: “como juiz, condeno; como pessoa simpatizo” – aqui, o pensamento se sobrepõe ao desejo; já em “sei que ela é má, mas eu a amo”, o desejo se sobrepõe ao pensamento (Delari Jr., 2011; Vigotski, 2000). Contudo, é no drama do juiz/homem que reside o choque de sistemas, o choque das hierarquias em cena no psiquismo: “sei que ela é má, mas a amo; simpatizo, mas condeno”. Quem vencerá: o juiz imparcial ou o marido apaixonado?

Eu: sobre a psicologia dos papéis. Compare Politzer: o drama. O papel social (juiz, médico) determina a hierarquia das funções, isto é, *as funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social. Seu choque = o drama.* (Vigotski, 2000, p. 37, itálico na fonte)

As personagens pai-surdo e filha-intérprete, atuantes na arena da contradição, colidem, convocando Jana para o *drama*. É nessas rupturas e agregação de novas esferas dos personagens dramáticos que Jana se narra enquanto Coda, emergindo a constituição de sua personalidade, como também a de seu pai, formatando a história da dinâmica familiar.

Temos, então, no teatro da vida, atos que emblemam a luta das relações sociais encarnadas, como diria Vigotski. Encarnadas em Jana, configuram a sua vivência do que é ser Coda nesta família, nesta classe social, com estes pais. Veremos, nas cenas que se seguem, mais prismas de desenvolvimento, ora ratificando as semelhanças da singularidade de ser Coda, ora aniquilando qualquer uma delas.

Cena 4: “Nunca parei para pensar sobre o que é ser Coda”

Thiago, 23 anos, responde em tom surpreso quando lhe pergunto, em nosso primeiro encontro, o que é ser Coda: “*nunca parei para pensar sobre o que é ser Coda, nunca parei para pensar sobre isso!*” Ele reside com os pais e com o irmão mais velho, e é oriundo de uma família com muitos surdos:

Eu e meu irmão, desde criança a gente já estava inserido na comunidade surda. Meu pai era fiscal e meu tio era presidente da associação de surdos. Então todo mundo achava legal a gente lá, dois ouvintes. Assim, a questão de ser Coda, eu já nasci com isso, já nasci com a língua de sinais dentro de mim, já foi uma coisa automática. Pra mim, foi um dom que Deus me deu. Se eu não tivesse pai e mãe surdos, eu não teria aprendido Libras, com certeza não. Ser Coda, eu acho assim, é ter uma língua materna e botar isso em prática sem querer cobrar dos outros. É isso que eu penso, sabe. Essa é a minha função. Tem muitos surdos que chegam aqui [na Central de Intérpretes] e pedem ajuda. Às vezes eu não posso ajudar, porque tem regras aqui no trabalho, então assim, eu tenho que seguir as regras. Então às vezes um surdo pede ajuda e diz: “ah, vou te pagar!”, e eu digo que não precisa, porque assim, já está dentro de mim. Eu ajudo todos os meus tios e não cobro, então por que eu vou cobrar de um outro surdo que eu sei que ele não tem condições? Então ser Coda é ter Libras e ajudar o outro na necessidade dele sem querer ter algo em troca.

Iniciaremos a discussão deste excerto de Thiago por uma questão contundente que já apareceu em outras cenas que compõem este trabalho: o conflito entre a vocação de interpretar e o exercício da profissão de intérprete. O interessante é que neste caso, especificamente, a vocação, se assim podemos chamar, é emblemada por uma condição idiossincrática a partir de um cenário de bilinguismo bimodal compulsório. Não se trata, portanto, de uma escolha em

ser bilíngue, mas sim de um traço constitutivo que tem a ver com a condição linguística dos pais, e conseqüentemente, com a constituição simbólica dos filhos ouvintes.

Para Thiago, seu bilinguismo advém de um dom atribuído por Deus. Diante deste privilégio que a vida lhe proporcionou, só lhe é cabível “*ter uma língua materna e botar isso em prática sem cobrar dos outros*”. Adiante, essa característica constitutiva assume um lugar de “função” de vida, acarretando dinâmicas diferenciadas no modo de agir, trabalhar e se profissionalizar perante as demandas dos surdos, afinal, “*ser Coda é ter Libras e ajudar o outro na necessidade dele sem querer ter algo em troca*”.

Longe de ser uma realidade vivenciada exclusivamente por Codas, não é incomum perceber que o exercício dessa profissão está, muitas vezes, associado ao sentido de missão de vida ou missão religiosa – aquilo que dá sentido a tal prática, como um motivo de força divina, de ajuda, exercendo a caridade para com os menos favorecidos.

Não por acaso, Rosa (2005) explica que a profissão de intérprete de língua de sinais tem sido exercida de modo informal, desde os primórdios, por pessoas envolvidas com grupos e/ou organizações de surdos que, muitas vezes, não têm financiamento constante e, por isso, nem sempre podem remunerar esse trabalho. A atuação do intérprete de língua de sinais se dá, na maioria das vezes, de modo ocasional.

De forma geral, os intérpretes advém de instituições religiosas. Rosa (2005) afirma que no Brasil, desde o início da década de 1980, a formação destes profissionais acontecia nos espaços religiosos. Os cursos de Libras eram ofertados prioritariamente por instituições religiosas, e o primeiro contato com o vocabulário desta nova língua se dava nos contextos religiosos – descobertas de novos sinais construídos junto aos surdos, classificadores e demais estruturas linguísticas dos sinais surgiam, de modo geral, das demandas confessionais.

Dessa forma, o espaço religioso tem uma forte influência no modo como o lugar desta profissão foi construído e significado. No contexto religioso, ao intérprete de Libras é reservado um lugar para além do prestígio linguístico, pois sinalizar uma língua de modalidade distinta da majoritária é entendido como uma espécie de benfeitoria social ou uma prática moralmente valorosa. Com a formação de profissionais bilíngues, torna-se possível que o surdo tenha acesso à doutrinação cristã, “conheça a palavra de Deus”, caracterizando um cenário de “salvação”. Nesse sentido, os intérpretes confessionais atuam, também, em prol de propagar a religião para um público visto como marginalizado – “coitados” que ainda não conhecem “as questões de Deus”. Não é surpresa notar a semelhança desta situação com o que ocorreu entre os indígenas e os jesuítas.

Silva (2013) explora, em sua pesquisa, como as instituições religiosas atuaram de maneira decisiva na constituição de um mercado de trabalho de intérpretes de Libras, bem como a participação dos agentes religiosos na cultura surda e na constituição identitária – do que é ser surdo e do que é a surdez. No Brasil, por exemplo, a Igreja Católica, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil, a Igreja da Convenção Batista Brasileira e as Testemunhas de Jeová estiveram no centro da atuação com surdos, o que promoveu a narrativa da surdez como minoria linguística, ou étnico-linguística, conforme denomina o autor. De fato, a história da educação de surdos e, por conseguinte, da surdez se confunde com a história de algumas dessas igrejas em certas localidades. Muito possivelmente, em cidades do interior do Brasil, o único espaço de encontro que os surdos têm é o espaço religioso, diferentemente do que ocorre nos grandes centros urbanos, com maior disposição de associações de surdos, por exemplo, embora este fato não tire a centralidade das instituições religiosas.

É claro que essa é só a primeira camada dessa análise. Não nos é oportuno realizar uma discussão aligeirada acerca dos demais desdobramentos (que são inúmeros) da história e da atuação dos agentes religiosos acerca da surdez. O ponto que nos é relevante aqui é perceber,

conforme já indicamos, como o lugar do intérprete de Libras se constituiu ao longo dos anos a partir de uma referência de quem presta uma ajuda, e mais do que isso: de quem realiza uma ação nobre de filantropia, disponibilizando seu tempo para ajudar a quem precisa.

Rosa (2005) aponta que, até 2005, os intérpretes de Libras eram acolhidos pela então Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, órgão governamental que se encarregava de prestar assistência às pessoas com deficiência. Nesse sentido, o intérprete de língua de sinais era compreendido como um “ajudador de pessoas surdas” (p. 88), diferente do tradutor/intérprete de línguas orais, por exemplo, que está enquadrado como profissional liberal ou como funcionário público. Atualmente, temos a carreira dos tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), que atuam em instituições públicas e privadas, mas ainda percebemos o perfil confessional atrelado a uma prática missionária para com este público. Atualmente, a profissão de intérprete de Libras foi regulamentada em 2010 pela Lei 12.319. Hoje, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils) atua na formação, na profissionalização e no engajamento político.

Diante desses argumentos, nos debruçamos a pensar acerca dos desdobramentos da atuação e formação do intérprete sob o prisma da questão dos Cotas. Observamos, nas narrativas das cenas apresentadas até o momento, que Antônio, Thiago, Jana e Álvaro atuaram, em suas práticas iniciais de interpretação fora do eixo familiar, na igreja e em outros espaços religiosos, além, é claro, das associações de surdos. Quadros (2004) corrobora essa ideia ao revelar que os Cotas iniciam sua carreira como intérpretes informais na igreja, sendo geralmente vistos sentados ao fundo, em um lugar que não chame atenção, sinalizando para seus pais. Isso implica, na verdade, um convite para pensar em como a dimensão religiosa, no que se refere à função e formação do intérprete, apresenta-se uma variável importante nos processos de significação desses Cotas.

Isso não é tudo. Não se trata de afirmar que a interpretação no espaço religioso determina, *a priori*, a constituição identitária do Coda, estabelecendo uma maneira específica de atuação profissional. O elemento que nos chama atenção nessa análise é justamente a produção de sentido e os processos de significação sobre o que é ser intérprete Coda, considerando as singularidades deste público e dos próprios surdos. Dito de outro modo, parece-nos pertinente, à guisa teórica que ambienta esta tese, notar que este elemento na trajetória de vida não só dos Codas, mas dos surdos e dos intérpretes de modo geral, altera a compreensão analítica do fenômeno. Este, ambientado na história material dos homens, ocupa-se em sua essência em afastar-se de naturalizações precipitadas que tendem a depreender o intérprete de língua de sinais como alguém que exerce apenas uma prática benevolente.

Por outro lado, esta conclusão (por mais que não se trate exatamente de uma) não é uma tarefa simples de ser encerrada. É plausível que este imaginário acerca dos profissionais que trabalham com surdos – e não só com surdos, mas com todos os outros trabalhos com pessoas com necessidades especiais – aconteça por uma razão significativa: as demandas de trabalho com pessoas com desenvolvimento atípico suscitam um deslocamento alteritário importante para o percurso do desenvolvimento. É justamente no exercício de nos (re)ver no outro que reconhecemos a primazia da existência humana: somos, todos, o conjunto de nossas particularidades contraditórias, e iguais justamente por nossa condição historicamente humana.

Desse modo, a discussão não se encerra na problemática binária “ter vocação e não cobrar por isso” e “receber por um serviço prestado de interpretação”. No caso dos Codas, existe uma problemática mais ampla. Voltemos ao excerto que Thiago apresenta para entender melhor essa questão:

Assim, a questão de ser Coda, eu já nasci com isso, já nasci com a língua de sinais dentro de mim, já foi uma coisa automática. Pra mim, foi um dom que Deus me deu. Se

eu não tivesse pai e mãe surdos, eu não teria aprendido Libras, com certeza não! Ser Coda, eu acho assim, é ter uma língua materna e botar isso em prática sem querer cobrar dos outros. É isso que eu penso, sabe. Essa é a minha função.

Entre as inúmeras perguntas que nos acometem ao ler este trecho, tentaremos, inicialmente, compreender por que Thiago considera um *dom* ser bilíngue nesta língua, fazendo disso sua *função* de vida. Será que essa percepção seria compartilhada por outros bilíngues, de línguas orais-auditivas, por exemplo? Se imaginarmos um cenário de um bilíngue unimodal, falante materno da língua inglesa e portuguesa, por exemplo, que no decorrer de sua trajetória de vida se tornasse professor de língua inglesa para brasileiros, não causaria estranheza ver, na divulgação de seu trabalho, referências como “nativo em língua inglesa”, ou “alfabetizado em língua inglesa”, ou ainda “morou nos Estados Unidos dos 3 aos 22 anos, onde posteriormente concluiu sua graduação”. Esses fatos, de modo geral, garantiriam maior credibilidade ao trabalho deste profissional, não é mesmo? Existiria uma propriedade, um prestígio linguístico maior, por assim dizer, por este profissional ser um nativo e ter anos de imersão e convivência em outra cultura, que também é sua, mas é diferente do contexto dos seus alunos. Essa qualificação conferiria credibilidade à prática profissional desta pessoa: ser bilíngue e, principalmente, ser bilíngue nativo de uma língua estrangeira.

Thiago parece vivenciar a mesma situação: é nativo em duas línguas e, mais do que isso, em duas línguas de modalidades distintas, o que torna a sua condição e, por conseguinte, a sua qualificação cada vez mais específica. Mas por que, para Thiago, esta mesma condição se caracteriza como um *dom*, e ainda como uma *função*, sendo necessário “*botar isso em prática sem querer cobrar dos outros*”? De acordo com o dicionário Michaelis (2019), a palavra *dom* é definida como:

1. Aquilo que foi objeto de doação, dádiva, donativo, presente; 2. Bem espiritual que se considera oferecido por Deus; benção, graça, mercê; 3. Qualidade especial ou habilidade inata para se fazer algo; aptidão, habilidade, talento.

Thiago nasceu bilíngue em uma língua que, devido a sua história, se caracteriza como rara, singular, mesmo com a popularização da língua de sinais na contemporaneidade. Sua condição bilíngue envolve, conforme já destacamos nos capítulos teóricos, condições de desenvolvimento específicas.

Quando afirma que não teria aprendido Libras se não tivesse nascido em uma família de pais surdos, Thiago ratifica a ideia de que a sua condição só pode ser um *dom*, pois, afinal, quem deseja trabalhar com surdos ou aprender uma língua de modalidade distinta da materna precisa fazer cursos, se inserir na comunidade surda para praticar e adquirir fluência, e ainda aprender sobre a história e cultura dos surdos.

Vejamos o que mais Thiago comenta sobre isso:

Quando eu comecei a trabalhar como intérprete, eu comecei a ter uma visão diferente. Diferente assim, de uma pessoa Coda e de uma pessoa que aprendeu Libras. Diferente porque o Coda, dentro dele, por causa da criação, ele começa a fazer as coisas sem visar o lucro. Você está sempre ajudando o surdo. É tipo assim: se chegar um cego e falar pra você: “ah, você pode me ajudar a chegar em tal lugar?”, você vai cobrar do cego? Não. É a mesma coisa quando a gente vai ajudar um surdo. Quando eu era criança, eu ajudava sem cobrar porque eu não tinha noção. Então hoje em dia, eu não cobro também, entendeu? Porque eu vejo que é uma coisa rápida, uma coisa simples, não há necessidade, sabe. Tem gente que fala: “se eu for eu vou cobrar 150, vou cobrar 200”. Quando eu fiz um curso de Libras, eu trabalhei na defensoria, e terminei. Eu fiz um curso técnico, no Ensino Médio. Aí, esse ano eu fiz um curso de Libras. Eu precisei

fazer por causa do certificado, porque eles exigem, mas assim, eu sou fluente, mas eles exigiam que eu tivesse um certificado. E quando eu fui fazer o curso, eu vi muita gente, é porque assim, eu fico até orgulhoso, sabe. Porque quando eu fui fazer o curso, eu vi muita gente falando “Ah, eu quero ser intérprete, eu quero ser intérprete”. E eu já estava lá dentro, então eu já era intérprete. Eu não gosto de amstrar, então eu fiquei assim, tranquilo. Fiquei calado, no que eu pude ajudar, eu também ajudei. Mas tipo assim, tinham muitas pessoas que eu via lá, que queriam ser intérpretes mesmo por causa do valor, do salário. Eu vi isso lá dentro. E aí, quando eu comecei a trabalhar profissionalmente na área de Libras, eu comecei a perceber isso do lado de fora. Então, tipo assim, eu vi os dois lados da moeda, porque quando eu era menor, não tinha noção disso.

Vamos tentar compreender por que Thiago entende a sua condição como um *dom*. Pensemos em alguns motivos: a) é bilíngue em uma língua considerada rara, por ser de uma minoria linguística. Essa língua emerge como uma exclusividade dos surdos: suas composições gramaticais e seu vocabulário, como também novas palavras, só podem ser criadas por surdos; b) como se não bastasse a especificidade da língua, Thiago é ouvinte nativo de uma língua própria de quem não ouve, os surdos. Ele é constituído, então, a partir de um contexto de bilinguismo bimodal, podendo, por exemplo, performar fenômenos como a sobreposição de duas línguas, falar as duas ao mesmo tempo, o que torna a sua condição ainda mais especial, única; e c) ele se encontra em um lugar de privilégio, tendo em vista sua aquisição, como língua materna, de uma língua peculiar, o que denota possibilidades de trabalho e intenso convívio com a comunidade surda.

Para ele, não serão necessários anos de cursos de Libras, por exemplo. Ou não será difícil trilhar um caminho para entrar na comunidade surda, como ocorre conosco, ouvintes não Cotas na maioria das vezes. No entanto, isso não significa dizer que Cotas estão

dispensados dos estudos da língua de sinais. Assim como um falante nativo da língua portuguesa que se propõe a trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa ou usa a língua intensamente em seu trabalho precisa de uma formação linguística específica, os Cotas devem se especializar na língua se pretendem assumir frentes laborais com ela.

Quando cita o exemplo do cego, Thiago se refere justamente a sua condição específica e natural, no sentido de não ter feito curso para adquirir essa língua. Ele compara: “[...] *se chegar um cego e falar pra você: “ah, você pode me ajudar a chegar em tal lugar?”, você vai cobrar do cego? Não. É a mesma coisa quando a gente vai ajudar um surdo”*. Todavia, se ajudar o cego se torna uma rotina e ocupa horas do seu dia, então essa tarefa precisa ser remunerada, porque de outra forma o impedirá de cuidar da sua subsistência, não é mesmo? Do mesmo modo, Thiago não pode sustentar a constante demanda de ajudar os surdos, pois como vai cuidar de sua sobrevivência? Vai ficar à disposição do outro? Vemos, nos excertos apresentados até o momento, que ter um emprego, um meio de subsistência, é importante para Thiago; de outra forma, ele não estaria trabalhando na área de Libras com remuneração.

A fala de Thiago revela que ele vive um conflito: por um lado, se vê comovido com a condição em que nasceu, e a caracteriza como privilégio linguístico, porque não necessita de cursos nesta língua e compreende que foi beneficiado por um dom, restando-lhe, então, exercer seu papel “*sem pedir nada em troca, sem cobrar dos outros*”, ou ainda exercitar sem ressalvas ajuda aos surdos que precisam. Por outro lado, está em exercício laboral em uma central de intérpretes, onde presta trabalho remunerado na língua que acredita ser um dom e que, justamente por isso, não precisaria cobrar. No primeiro caso, interpretar “sem pedir nada em troca” parece um “mundo mágico” de troca de ajudas, quando na verdade sabemos que é impossível sobreviver assim. Contudo, a ajuda ao tio é diferente do trabalho que ele faz? Não, não é. Nos dois casos, grosso modo, Thiago está fazendo um trabalho de interpretação, mas parece que algo muda para ele neste cenário.

Quando se trata de *ajudar* o surdo que é membro de sua família, é natural que Thiago veja isso como um favor, ou melhor, como uma *prática* íntima, pois cresceu exercendo este papel. No entanto, são ajudas pontuais, auxílios em episódios cotidianos, geralmente de urgência. Se fosse uma ajuda sistemática, que demandasse muito tempo ou boa parte de seu dia, e impedisse Thiago de trabalhar, será que a *ajuda* aconteceria do mesmo modo?

O que difere radicalmente neste cenário para um bilíngue unimodal é que a língua que faz de Thiago bilíngue nasce em condições materiais distintas de qualquer outra. Conforme já pontuamos, é uma língua que, até a década de 1960, era estigmatizada como pantomima e enquadrava os surdos em uma situação inferior à condição humana, de animalidade. Como já abordamos sobre a estreita relação entre o discurso da igreja e a representação social da surdez, não é raro evidenciar que as práticas de educação, cuidado e trabalho com surdos estejam calcadas em um discurso de caridade, filantropia e piedade com pessoas historicamente marginalizadas e incapacitadas de sua humanidade: “coitadinhos, eles não podem falar”.

Imerso em sentidos e significados produzidos em suas vivências, Thiago parece compreender a situação a partir de um pensamento que concorre para um juízo de valor: o que “veio de graça”, o que é um *dom*, não pode ser cobrado, não se pode obter lucro com isso. “Recebi esse “dom” de meus pais, sem esforço.” Dito de outro modo, para Thiago, ser um profissional remunerado por saber uma língua que aprendeu com os pais e que lhe é materna revela, em algumas situações, um sentimento de inadequação, um certo constrangimento, como se estivesse fazendo algo “errado”: “[...] diferente assim, de uma pessoa Coda e de uma pessoa que aprendeu Libras. Diferente porque o Coda, dentro dele, por causa da criação, ele começa a fazer as coisas sem visar o lucro. Você está sempre ajudando o surdo”.

No entanto, Thiago é rapidamente confrontado com as demandas urgentes da materialidade: não podendo ficar sem trabalhar, ele procura oportunidade de trabalho como intérprete:

Eu faço Engenharia Civil. Eu decidi fazer porque eu fiz curso técnico nessa área, né. Aí eu pensei que eu não podia deixar isso jogado, não aproveitar. Aí decidi fazer. Aí, né, eu estava precisando trabalhar, surgiu esse aqui [Central de Intérpretes de Brasília] e eu vim. Mas olha, eu vim porque nesse trabalho tem tudo que tem a ver com intérprete, então eu estou gostando muito de trabalhar aqui. Também é uma causa nobre, ao menos eu considero, porque é uma causa de ajudar os surdos, então isso já está dentro da gente [refere-se aos Codas]. E assim, eu faço Engenharia Civil pensando em ajudar o surdo também. Meu tio estava construindo a casa e estava passando dificuldades porque queria conversar com o engenheiro e não estava conseguindo. Então, precisamos de intérprete em várias áreas e os surdos precisam de apoio. Então tem surdo que não confia em todo mundo. Então eu quero virar engenheiro, passar em algum concurso, talvez, e continuar ajudando os surdos. Aqui, neste trabalho, a gente faz tudo para ajudar o surdo.

Novamente, aparece na narrativa de Thiago o que o difere dos intérpretes não Codas: ajudar o surdo sem visar ao lucro, como ele mesmo afirma. Esta, segundo ele, seria a sua *função* de vida, e aí reside a vivência de seu *drama*. Thiago conhece de perto as intempéries comunicativas da vida de um surdo. Ele não é um telespectador desta problemática, ele vivencia de maneira íntima, pessoal, passional, as dificuldades de seus pais. É ele, inclusive, quem atende as demandas quando solicitado. Exercendo um papel em que as práticas de cuidado promovem acessibilidade para seus pais, Thiago não pode assumir qualquer outro papel que se diferencie disso em seu trabalho como intérprete: remunerado ou não, ele faz para ajudar o surdo. Não é obra do acaso que ele demarque tantas vezes em sua narrativa essa

máxima que assumiu como função de vida. Embora não tenha vindo de seus pais e de sua família uma cobrança excedente para que Thiago desempenhasse o papel de intérprete, suas vivências deste meio ditam a constituição de sua personalidade enquanto Coda, e não o contrário:

Quando a gente era criança, ninguém nunca cobrou da gente ser intérprete. Meu pai queria que a gente estudasse, tivesse oportunidades que ele não teve. Então não havia uma cobrança e nem uma obrigação de interpretar. Era natural, sabe? Aí, quando a gente foi crescendo, por volta de uns 16 anos, que é a idade que a gente começou a trabalhar, uma tia chegou e falou: “olha, vocês sabem Libras, vocês podem ser intérpretes, é uma área boa”. Aí, a partir dessa idade, a gente começou a entender que existia essa área, esse mercado, e começamos a querer nos aperfeiçoar porque nossa Libras era muito básica. Era só a comunicação de casa, entre eu e a minha família. Então hoje, eu preciso me aprofundar em uma linguagem mais técnica, que é algo que a gente não tem. Porque assim, a gente sabe Libras perfeitamente, mas assim, o vocabulário técnico, não, não temos. Tanto foi que ser intérprete não foi assim, como posso falar, minha primeira opção. Não é que não fosse importante, sabe? Mas eu fiz outra coisa, fiz curso técnico de engenharia e tal, e agora faço faculdade. Então eu fazia um bico ali, outro aqui, mas não era a renda principal, a escolha de vida. Mas assim, eu sempre tive na minha cabeça que tinha que ajudar o surdo, entende? Isso é nosso, é sem esforço.

O excerto acima evidencia que as relações de cuidado e respeito mediaram a criação de Thiago. Conforme já afirmamos, as relações entre pais e filhos, avós, tios, irmãos, concorrem fortemente para a constituição identitária do Coda. Dito de outro modo, são as inúmeras relações familiares, muitas vezes distintas uma das outras, outras vezes similares, que embasam o modo como os Codas significam, em uma relação dialógica e dialética, a sua

condição. Os elementos que caracterizam uma relação entre pais e filhos como funcional ou salutar – respeito às ideias do filho, preservação das escolhas pessoais e desempenho adequado dos papéis familiares – são similares em qualquer relação entre pais e filhos de outras configurações familiares, sendo os pais surdos ou não; por exemplo, estão presentes na dinâmica parental de Thiago. Dito de outro modo, não existe diferença dos fatores que denominam uma família funcional, com relações qualitativamente positivas quando se trata de famílias com genitores surdos ou ouvintes. A surdez dos pais pode sim alterar a dinâmica das relações, mas esta condição não se sobrepõe como um fim, capaz de mudar a natureza de todas as relações humanas, com conflitos, tensões, contradições. Do mesmo modo, poderíamos observar em famílias de ouvintes, por exemplo, genitores que respeitam a decisão do filho sobre a própria vida profissional, como também a ausência de limites diante do exercício dos papéis familiares.

Outro ponto que Thiago revela no excerto acima é a necessidade de formação na língua de sinais para a profissão de intérprete, pois em casa, segundo ele, a Libras era mais básica, faltando-lhe uma linguagem mais técnica para os trabalhos de interpretação. Contraditoriamente, Thiago afirmou que precisou frequentar um curso de Libras por exigência do trabalho, por um certificado, mas que não achava necessário, porque se considerava fluente nessa língua. Essa confusão parece muito comum, conforme evidenciou o estudo de Rodrigues (2013). O autor comenta que, assim como outros intérpretes de língua de sinais, os Codas precisam, muitas vezes, desenvolver competências profissionais para traduzir e interpretar:

Durante a análise qualitativa dos dados, vimos que o fato de os ILS [intérpretes de língua de sinais] participantes da pesquisa serem experientes e, portanto, possuírem uma apurada competência interpretativa intermodal fez com que o fato de ser ou não CODA tivesse menos ou nenhuma relevância na distinção entre os dois grupos. Nesse sentido, é possível afirmar que tanto CODAs quanto não CODAs precisam adquirir e

desenvolver competência tradutória e/ ou competência interpretativa no par linguístico Português-Libras, eliminando quaisquer diferenças iniciais relacionadas ao fato de serem ou não nativos nas línguas envolvidas na interpretação e, portanto, lidando habilmente com os efeitos de modalidade sobre o processo de interpretação. (Rodrigues, 2013, p. 226)

De fato, Thiago não afirma que a proficiência ou o fato de ter a língua de sinais como materna seria o que o diferencia dos não Coda. A diferença que ele cita não está na língua herdada da condição biológica dos pais. Esta pouco significa se analisada fora da conjuntura das relações sociais com a língua. A língua, por si só, não pode explicar tais peculiaridades. O que Thiago afirma ser sua diferença qualitativa para outros intérpretes só pode ocorrer na dinâmica das relações: por causa das vivências que experienciou em seu meio, vê na atitude de fazer o bem ao surdo, sem querer nada em troca, a sua função enquanto Coda.

Não por acaso, iniciamos a cena de Thiago diferente das demais. Não trouxemos, logo de início, a sua composição familiar, nem dissemos se seus pais estudaram e como descobriram a surdez, por exemplo. A história familiar de Thiago já foi apresentada nesta tese. Thiago é irmão gêmeo de Antônio, Coda que tratamos na cena 2. Este parece um convite para pensar sobre a questão do meio nos estudos psicológicos de Vigotski, como também as contribuições do autor acerca do papel da genética e de como os processos de significação e de produção de sentido em um mesmo meio se constituem de maneira única para cada sujeito.

Sobre a sua infância, Thiago narra que, em decorrência da sua família numerosa, que entendemos como uma possível rede de apoio, não sofreu sobrecarga:

Como a minha família é grande, tem muitos tios, tias, fica mais fácil. Mas assim, no início foi difícil, porque a gente não tinha noção das coisas. Então assim, para onde meu pai ia, ele levava a gente, todo lugar que meu pai ia, ele levava a gente. Então,

assim, se tornou uma coisa normal, sabe? Se tornou normal isso de estar sempre presente. E, também, a gente era muito levado. Então, assim, pra mim foi uma infância como se fosse de uma criança normal, uma infância normal. Tipo assim, eu lembrar se quando eu era pequeno eu já ajudei a interpretar, eu não lembro muito, né. O que eu lembro é que, quando a gente era criança, meu pai ia muito para a associação de surdos. Então a gente ia para lá, às vezes a gente interpretava lá para os surdos, porque não tinha intérprete. Simplesmente não tinha, não é como é hoje. E quando uma pessoa [um ouvinte de fora, por exemplo], a gente interpretava para eles, com as nossas dificuldades, sim, mas a gente fazia o máximo desde criança. Eu achava tranquilo, não sentia aquilo como uma obrigação, era como se estivesse falando, normal. Só às vezes, tipo assim, quando eu era criança, como eu tinha muito receio, muita vergonha, eu era muito fechado, entendeu? Meu irmão já é diferente, quando ele via um surdo, ele gostava muito de conversar com surdo, já eu, não. Porque assim, eu puxei muitas características do meu pai, meu pai é mais na dele. Então, assim, se tem um surdo que eu não conheço, meu irmão ficava conversando com ele, mas pra mim não dava, ficava caladinho. Aí tinha muitos surdos que falavam “ah, você tem preconceito”, eu respondia que não, não é que tinha preconceito, é porque é meu jeito, eu sou mais reservado, quando eu era jovem, quando era criança. Hoje em dia não, agora não. Se chegar um surdo que eu não conheço eu converso, mas foi porque eu aceitei, eu aceitei [o fato de ser Coda]. Quando eu era criança, como eu não sabia, eu não aceitava direito, sabe? Eu não sabia o significado de Libras, o porquê que era daquele jeito, por que meus pais eram assim, eu não sabia o que era essa diferença, era uma coisa estranha pra mim. Então assim, quando eu fui crescendo e foi chegando a informação, eu fui aceitando naturalmente e fui inserindo isso para minha vida pessoal, não só para minha vida profissional.

Para Thiago, assim como para Antônio, o cenário familiar não foi de sobrecarga. Ambos se referem à família numerosa como uma possível razão para que a centralidade das tarefas cotidianas não ficasse sobre eles. As demandas de interpretação também não se configuravam enfadonhas nem se mostravam como fonte de sofrimento, dado que Thiago conta que teve uma “infância normal”. Ele relata que, para seu irmão, parece ter sido mais fácil falar a língua de sinais e se relacionar com os surdos.

Meu irmão já é diferente, quando ele via um surdo, ele gostava muito de conversar com surdo, já eu, não. Porque assim, eu puxei muitas características do meu pai, meu pai é mais na dele. Então, assim, se tem um surdo que eu não conheço, meu irmão ficava conversando com ele, mas pra mim não dava, ficava caladinho. Aí tinha muitos surdos que falavam “ah, você tem preconceito”, eu respondia que não, não é que tinha preconceito, é porque é meu jeito, eu sou mais reservado quando eu era jovem, quando era criança. Hoje em dia não, agora não.

Um elemento que nos chama atenção é que, na história dos Cudas desta pesquisa, os pais não tinham o hábito de explicar para seus filhos a realidade singular e distinta em que se encontravam. Quando perguntamos o que é ser Coda ou ainda se este assunto ou demais desdobramentos eram debatidos na família, no sentido de refletir acerca da própria condição, isso não ocorria, conforme Thiago anuncia no título desta cena.

No entanto, este fato não é uma exclusividade dos Cudas. Vemos situações semelhantes, e até mesmo as vivenciamos em nossa história de vida ou as escutamos em relatos de alunos, amigos e parentes. Quem, na adolescência e até mesmo na idade adulta, não se sentiu desconectado de seus pais, ou injustamente atendido (ou não atendido) em suas necessidades afetivas? O que estamos a afirmar, mais uma vez, é que estas situações são de exclusividade do humano, do desenvolvimento humano e de suas particularidades. É, portanto, no jogo dialético e contraditório que todas as relações sociais engendram a partir das condições

materiais de produção que está o cerne para compreender como e por que tais relações permeiam nossas vidas.

Thiago nos conta um pouco mais a respeito disso:

Quando eu era mais jovem, meu irmão tinha mais afinidade com a Libras, ele gostava mais, tinha mais interesse. Eu não. Às vezes eu conversava porque era necessário e tal. Mas quando eu era mais novinho e se as pessoas perguntassem [sobre a função de intérprete], eu não tinha vontade de ficar interpretando, de falar em língua de sinais, porque os meus braços doíam, às vezes eu não conseguia me comunicar por não saber todos os sinais, então assim, quando eu não conhecia a área, eu achava que era só um jeito de comunicação, um jeito de eu conversar com meus pais, eu não gostava de conversar por fora, com os outros, eu era muito tímido. Então, assim, eu tinha vergonha e eu não gostava. Isso durou até uns 10, 12 anos de idade, a partir da 5ª série eu comecei a entender mais. Eu achava que era uma forma de me comunicar com meus pais, mas essa forma era diferente, era estranha, e nenhuma das crianças da minha idade na minha escola tinham pais assim. Eu me achava um pouco diferente do mundo que tinha lá na escola. A gente era minoria. Mas aí, na 5ª série, eu comecei a estudar em uma escola inclusiva, acho que era o início da inclusão na verdade. Aí, lá eu vi outros surdos, e foi lá que eu vi... que eu expandi a Libras, que a minha mente se abriu, meus olhos se abriram. Eu conheci outras crianças e jovens surdos da mesma idade que eu, e lá comecei a ter comunicação e vi que não era uma coisa assim, de outro mundo. Eu comecei a ter comunicação do mesmo jeito que eu tinha em casa, então tudo mudou. Eu vi que era uma outra língua, que já nasceu dentro de mim.

O que Thiago revela, nesses dois últimos excertos, é que sofria. Mesmo dando outros significados para isso, ele parecia não muito contente em algumas situações. No trecho em que diz: “Meu irmão já é diferente, quando ele via um surdo, ele gostava muito de conversar com

surdo, já eu, não. Porque assim, eu puxei muitas características do meu pai, meu pai é mais na dele. Então, assim, se tem um surdo que eu não conheço, meu irmão ficava conversando com ele, mas pra mim não dava, ficava caladinho”, Thiago atribui seu possível incômodo com a situação à similaridade com seu pai, que é “*mais na dele*”. Mas isso entra em conflito quando seu irmão gêmeo assume outra dinâmica relacional com os surdos, configurando opostos: seu irmão “*ficava conversando*” com surdos que não conhecia, mas, para ele, “*não dava*”. Ficava, então, “*caladinho*”, de alguma forma incomodado com a situação.

Em outro turno, Thiago comenta que não tinha vontade de ficar interpretando porque seus braços doíam. Afirma que, além disso, “*não sabia muito os sinais*” e que, antes de ter mais informações de que os sinais na verdade eram uma língua, ficava tímido em sinalizar por achar que era somente uma forma de comunicação peculiar de sua família. Os braços de Thiago de fato doíam? Talvez, quando criança, dependendo da etapa etária em que se encontrava, a forma de atribuir sentido à própria recusa em interpretar fosse essa: meus braços doem, estou impossibilitado de interpretar, não posso atender essa demanda. Ele também se compara ao irmão, evidenciando que nesta dinâmica, talvez, em sua visão, ele não correspondesse ao esperado: “*Meu irmão já é diferente, quando ele via um surdo, ele gostava muito de conversar com surdo, já eu, não.*” E “*Quando eu era mais jovem, meu irmão tinha mais afinidade com a Libras, ele gostava mais, tinha mais interesse. Eu não. Às vezes eu conversava porque era necessário e tal*”.

Para Thiago, assim como para Antônio, a experiência na escola inclusiva foi importante. Thiago relata que encontrar surdos de sua idade proporcionou, de algum modo, identificação. Ele não tinha outros pares Coda para compartilhar a mesma realidade, trocar experiências, dividir dores e alegrias desta singularidade. Quadros (2017) discute que o encontro Coda-Coda é tão importante quanto o encontro surdo-surdo, na medida em que legitima a experiência cultural, linguística e social do que é nascer ouvinte em uma família

surda. Thiago não viveu esta experiência na infância com outro Coda. Foi a partir da experiência com o outro, neste caso, surdos usuários da língua de sinais, que ele compreendeu que não se tratava de uma forma de comunicação só de seus pais, reconfigurando o *status* da sua vivência com a língua: *“Aí, lá eu vi outros surdos, e foi lá que eu vi... que eu expandi a Libras, que a minha mente se abriu, meus olhos se abriram. Eu conheci outras crianças e jovens surdos da mesma idade que eu, e lá comecei a ter comunicação e vi que não era uma coisa assim, de outro mundo. Eu comecei a ter comunicação do mesmo jeito que eu tinha em casa, então tudo mudou. Eu vi que era uma outra língua, que já nasceu dentro de mim”*.

A experiência de Thiago revela um ponto importante do desenvolvimento sob o prisma da perspectiva histórico-cultural: a potência das relações sociais e a mediação do outro nestas relações. Pino (2005) explica que a inserção da pessoa no mundo da cultura passa necessariamente por um processo de dupla mediação: a dos signos e a do outro, que é “detentor da significação” (p. 59). Nesse sentido, foi na relação surdo-Coda que Thiago vivenciou, sob outras produções de sentido e significado, a mesma relação que tem com seus pais. Mas aqui, com um par de sua idade, as relações foram outras; as vivências de Thiago foram outras. Isso não poderia ocorrer fora da dinâmica das relações humanas.

Não foi por meio de uma condição biológica linguística, e aqui nos referimos à língua herdada de seus pais, como já esclarecemos em outros momentos neste trabalho, que a mente de Thiago se abriu, como ele mesmo nos contou. Então veja, o contexto já estava dado: ele é ouvinte filho de surdos e tem a língua de sinais como materna. Sua família de surdos sinaliza cotidianamente. Ele convive com a comunidade surda, ele interpreta na igreja. Poderíamos pensar que Thiago já tem elementos mediacionais potentes acerca do seu cenário constitutivo. Mas o que mudou para ele? Uma pista importante é sua idade. A etapa etária e os novos elementos do meio – escola inclusiva e surdos usuários da língua de sinais – eclodiram em uma nova rede de significação na vivência emocional de Thiago. Similarmente, salvo as diferenças

do meio, Denise viveu uma situação parecida com a mediação do outro. Foi a partir da relação com o outro que ambos, Thiago e Denise, reequacionaram suas vivências do que é ser Coda.

Cena 5: “Eu não gostava de interpretar. Mas tenho uma coisa clara para mim: é a minha obrigação enquanto filho. Paciência!”

Álvaro, 22 anos, é o mais velho de dois irmãos. Ele chega ansioso para o nosso primeiro encontro e revela: *“Dirigi quase 70 km para chegar aqui. Quero muito contar a minha história”*. Álvaro reside com sua família (seus pais e dois irmãos) em uma pequena cidade de Goiás que faz divisa com Brasília. Inicia sua narrativa contando um pouco da história de seus pais:

Meus pais se conheceram na APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], que na época, mais ou menos na década de 1970, os surdos não estudavam em escola regular ou bilíngue, né, eles eram atendidos na APAE, porque achavam que eles tinham mais alguma coisa, não só a surdez. Isso é, quando podiam ir, né? Porque minha mãe, por exemplo, ela não podia estudar porque meu avô não achava importante ela estudar, porque ela é surda. Eles se conheceram adolescentes, cresceram e se relacionaram e decidiram se casar. Aí eles tiveram três filhos, dois meninos e uma menina.

Na época em que os pais de Álvaro estudaram, a APAE era um dos poucos lugares que acolhiam surdos no Distrito Federal e em algumas cidades de Goiás (SEDF, 2008). Isso ocorria devido não só à ausência de instituições específicas, mas principalmente à suspeita de que os surdos tivessem mais algum comprometimento, para além daquele que a ausência da língua pudesse performar. Sobre a experiência educacional de sua mãe, Álvaro conta:

Minha mãe conta que era só copiar as imagens. As professoras mostravam a figura e ensinavam a palavra e ela copiava. Era só copismo, copiava tudo, copiava do quadro, só ficava copiando, copiando. Aí decorava as palavras e depois disso tinha o horário da oralização. Aí, quando ela foi para a 4ª série, ela me contou que viu o caderno da minha tia, que já tinha ido para a 5ª série, mas em outra escola, minha tia ouvinte. Aí, minha mãe viu o caderno dela e foi comparar que o que minha tia aprendia, ela não

aprendia nada, não tinha nada igual. Aí ela arrancou uma folha do caderno da minha tia escondido e levou para a escola e perguntou para a professora: E isso daqui, é o quê? Por que não aqui, por que não hoje? Minha mãe perguntou do jeito que ela conseguia, né. Aí a professora olhou para ela e respondeu: você não. Você não, deixa, deixa, deixa! Ela conta que foi horrível, né. Aí foi passando o tempo, e minha família é pobre, então minha mãe saiu da escola e começou a trabalhar como faxineira a partir dos 10, 11 anos. Aí o que ela ganhava, ela comprava algumas coisas para ela e para a casa, ajudava a família.

Mazela que atinge a educação brasileira em geral, não só a educação de surdos, o copismo se caracteriza por cópias demasiadas da lousa ou de livros, sem nenhum sentido para a aprendizagem, distanciando-se severamente do modelo de uma aprendizagem significativa. Álvaro deixa claro que sua mãe não teve uma experiência de qualidade com a escola, onde o ensino era baseado na oralização. Hoje, completa Álvaro, sabe ler poucas palavras e redige mensagens no celular, mas muitas vezes não é compreendida por seus destinatários: *“Minha mãe mal sabe ler. Lê só palavras mais conhecidas e manda, de vez em quando, assim, é muito raro, algumas mensagens de celular, mas nem dá para entender direito”*.

Oriunda da zona rural, a mãe de Álvaro nasceu em casa, e sua gestação não teve acompanhamento médico, segundo o relato da avó de Álvaro. Similarmente ao que aconteceu na família paterna de Antônio e Thiago, os avós maternos de Álvaro são primos, o que pode ter acarretado surdez hereditária, muito comum em caso de consanguinidade:

Minha mãe não nasceu surda, ela contraiu meningite ou sarampo, não sei, com poucos meses de nascida, é isso que minha avó conta. Minha avó tem certeza que minha mãe não nasceu surda porque ela reagia aos sons, e ela era mais velha, e quando minha tia nasceu, a minha avó comparou, né, porque minha mãe não nasceu surda, então ela via a diferença entre o bebê que não nasceu surdo, minha mãe, e minha tia Luciana, que

nasceu surda, por isso ela sabe. E minha tia, irmã da minha mãe, é totalmente surda, mas não pegou doença nenhuma, ela nasceu assim. Aí tem os primos da minha mãe, acho que são oito, são todos surdos. E minha tia que nasceu surda, totalmente surda, ela também tem problema de visão e é muito sério, que corre o risco dela ficar surda-cega. Mas não é só com ela, tenho uns três, quatro primos que podem ter o mesmo problema, porque não enxergam nada, outros enxergam pouco, mal, mas vai perdendo a visão gradativamente e a audição também.

Sobre a história de seu pai, Álvaro diz que não sabe muita coisa, porque seu pai nunca foi de comentar sobre isso. A infância de seu genitor foi marcada por experiências com um pai alcoólatra e violento:

Meu pai nasceu surdo e ele tem uma irmã que é surda também. Ele não conta muita coisa da vida dele, mas ele fala que, quando era criança, ele tinha vontade de ouvir e de falar. E foi até na APAE, que deram para ele um aparelho auditivo, mas era daquele antigo, sabe, aquele que colocava no ouvido e ficava andando com a caixinha pendurada no pescoço. Aí meu avô era alcoólatra e eu acho que meu pai ficou com muitos traumas. Em uma dessas brigas, meu avô bêbado quis bater na minha avó e no meu pai, aí meu avô quebrou o aparelho, arrancou dele à força. Meu pai conta isso meio emocionado, acho que foi muito difícil para ele, porque ele tinha alguma esperança de falar, sabe?

Sua educação escolar também foi na APAE e apresentou as mesmas lacunas e dificuldades que as da mãe de Álvaro. Em uma vinda a Brasília para visitar amigos, seus pais conheceram a língua de sinais a partir do contato com surdos adultos e regressaram para sua cidade com uma nova perspectiva de comunicação e de vida. Neste ínterim, a pastoral de surdos da Igreja Católica iniciava os trabalhos na cidade de seus pais, interior de Goiás, onde lhes foi possível dar continuidade à aquisição da Libras:

Os amigos da minha mãe que vinham de Brasília iam se comunicando em sinais, ensinando o jeito certo de sinalizar. Ao mesmo tempo, a Igreja Católica, a Catedral, tinha uma fonoaudióloga que aprendeu Libras, e aí ela montou a pastoral de surdos, e foram todos os surdos da cidade, todo mundo que estudava na APAE foi, foi ótimo, e eles foram aprendendo Libras. Aí, assim, a catequização deles foi muito importante para disseminar a Libras na cidade. Foi a entrada, foi o motivo, sabe? Hoje essa pastoral não existe mais, mas eu lembro que, quando eu era criança, minha mãe me levava para essa igreja. Aliás, minha mãe se casou nessa igreja e o padre sabia Libras, o casamento todo foi em Libras, sinalizado pelo padre, foi muito legal.

Novamente, a centralidade da igreja, neste caso a Igreja Católica, aparece na trajetória dos surdos, assim como ocorreu com os pais de Antônio e Thiago. De fato, em lugares de difícil acesso urbano, afastado de grandes organizações sociais, são as instituições religiosas responsáveis – em prol da catequização, como bem comentou Álvaro – por proporcionar acesso à língua de sinais.

Sobre a vida profissional de seus pais, Álvaro conta que, há muitos anos, seus pais trabalham em um hospital que foi pioneiro em empregar surdos na cidade. Sua mãe é auxiliar de limpeza e seu pai é auxiliar de manutenção:

Meus pais foram empregados em uma empresa, é um hospital, que é o único lugar na cidade que emprega surdos. Aí, tem uma coisa boa, eles começaram a exigir que eles voltassem a estudar, já adultos, já com filhos, eles incentivavam. Aí eles foram estudar à noite, no EJA, mas a minha mãe logo saiu porque ficou com raiva da intérprete. É porque, assim, cada fileira da sala é uma série. Aí a professora tinha que dar conta de todo mundo, e tinham surdos e ouvintes. Aí teve prova de conjugação de verbos e bom, isso para Libras não faz sentido, então explicar no português é muito difícil. Aí a amiga da minha mãe, que também é surda, ficou desesperada, porque não sabia de nada, e

começou a chorar. Aí a intérprete pediu que ela se acalmasse pegou a prova e respondeu tudo para ela! Respondeu a prova, respondeu tudo certo. Aí a minha mãe falou: “ué, se é para vir para a escola e não aprender, eu não vou mais”. Aí nunca mais ela foi. Hoje a gente fala para ela voltar para a escola, mas ela diz que só quer aprender a escrever e ler para mandar mensagem direito, mas o resto ela não quer. Eu queria que eles tivessem uma vida melhor, mas acho que eles não se veem fora daquele hospital. Assim, não posso dizer que já passamos fome, mas já passamos muita necessidade de, por exemplo, não ter como tomar café, só ter almoço e janta e só. Para eles, está bom, eles não tinham nada e agora têm, então vão ficar assim, sendo que eles podem mais. Acho que eles colocam fé no que eles poderiam ser melhores na gente [os filhos].

A realidade de Álvaro não difere da de uma família pobre com genitores ouvintes. É claro que a surdez dos pais provoca maiores desafios em decorrência das disparidades sociais: são pobres e surdos, deficientes socialmente, por isso o cenário fica mais difícil. O desejo de melhoria de vida para os pais revela o que Álvaro pensa da surdez e dos surdos: ele acredita que seus pais têm potencial de se desenvolverem, e isso só não ocorre em virtude da história de seus genitores, ou melhor, de como seus pais foram significados e significaram a situação social que viveram. Sobre a expectativa dos pais para que os filhos tenham melhores condições de vida, Álvaro comenta:

Minha mãe é muito orgulhosa por eu ser efetivo, ter passado em um concurso público e ainda ser intérprete de Libras. Ela tem muito orgulho por eu saber Libras, por eu trabalhar na área de Libras e por eu ser muito aceito na comunidade surda da cidade, ela tem muito orgulho. Todo surdo que ela conhece, ela tem o prazer de falar: “meu filho é intérprete, sabe Libras, é concursado”, e aí ela me pega para apresentar para a pessoa. Aí eu fico meio assim, né, porque eu percebo que a minha irmã do meio...

[longa pausa]. Assim, tem uma pressão para ela, assim como tem para mim, mas na verdade é mais para ela porque tem eu para comparar, eu sou o mais velho, né. Ela já passou por situações assim, a minha mãe reclamou para ela por que ela não gosta de Libras, por que ela não faz esforço, sendo que minha irmã nem falou nada sobre isso, só estava com dificuldade de interpretar alguma coisa, criança, né, como eu tive também na época.

Já vimos este elemento que Álvaro traz na narrativa de Jana: o filho mais velho serve de espelho para os demais. Sobre isso, Álvaro continua:

Minha irmã não teve oportunidade. Tem o Álvaro, o Álvaro sabe mais do que você, por que você não sabe? Por que você não faz? Nas poucas oportunidades que a minha irmã teve de auxiliar nesse sentido, de interpretar algumas coisas, minha mãe e meu pai foram rudes com ela, não tiveram paciência com ela. Eu com 6, 7 anos, eu ia ao banco eu não sabia nem o que era juros, o que dirá o sinal de juros, de dividir, de cheque, não sabia nada! Eu passei por isso, aí eu consegui entender e fui aprendendo, aí fui aprendendo o sinal. A minha irmã não podia nem não saber! Ela já tinha que saber, porque já me tinha, e ela tinha que seguir os mesmos passos. Aí no início da infância e da adolescência dela foi muito tenso nesse sentido, muita exigência para ela. E também a família como um todo, não só meus pais, mas meus avós, meus tios, exigem muito dela, que ela tem que interpretar. No início, ela teve essa resistência. Agora, que ela está trabalhando como intérprete, que tem oportunidade para ela trabalhar na cidade, tipo assim, abriu esse campo, que ela está se interessando mais, mas ela comenta comigo que ela tem um pouco de resistência nesse sentido por causa dessa exigência.

Similarmente ao que aconteceu com Jana, Álvaro se encontra em uma situação delicada: precisa acolher a irmã, que sofre com a comparação dos pais, que não consideram sua posição familiar de *filha*, mas sim sua *função* de intérprete. Parece-nos que neste tipo de dinâmica

parental a paciência e o empenho são destinados massivamente ao primogênito, em uma tentativa dos genitores de *resolver* uma situação: instruir um filho-intérprete que atenda e sane as demandas parentais, que têm íntima relação com o funcionamento da família. Diante da impossibilidade do filho eleito, que geralmente é o primogênito, outro filho é convocado para a mesma tarefa, e os genitores parecem exauridos do exercício de instruir um novo intérprete particular. Com isso, revelam comportamentos incompatíveis com a função parental: hostis e impacientes diante da trajetória natural de aquisição de uma língua, demonstram, de certo modo, a faceta utilitarista que se sobrepõe ao papel de filho.

Não há em nossa discussão um viés de juízo de valor em qualificar genitores como bons ou maus. O que nos interessa discutir, como já assinalado, são as contradições, as tensões e os conflitos revelados em qualquer dinâmica familiar. Temos em famílias de genitores ouvintes, por exemplo, o mesmo critério utilitarista em relação aos filhos. Para muitos pais, os filhos parecem possuir uma função ou se mostram mais úteis para tal situação, por exemplo. De todo modo, uma questão é inegável: na dinâmica relacional da família, a prática pouco cuidadosa de inversão dos papéis familiares não é salutar ou funcional, originando sofrimento e angústia para os filhos, que se mostram a parte mais vulnerável desta relação. Álvaro tem mais a nos dizer sobre isso:

Eu não gostava de interpretar. No início, tinha a minha tia caçula, que ajudava nesse sentido e ia, mas a minha mãe e meu pai não queriam mais depender da minha tia. Teve essa primeira vez com a minha tia para eu entender e depois, “vai, você se vira, vai lá, fala!” Eu não sei se eu trago isso para mim ainda hoje, é a questão da minha timidez, eu sempre fui tímido, né, e minha mãe sempre falava assim para mim: “você é homem, é ouvinte, não precisa ter vergonha, não! Vai, vai! Anda! Fala, fala! Você é ouvinte!” Então tinha essa pressão e isso foi difícil, acho que hoje eu sou melhor com

isso, mas essa timidez, isso dela me exigir, me obrigar a falar, me incomoda muito, sabe?

Novamente, a posição familiar de *filho* é apagada. O que está em cena neste episódio é a relação surdo-intérprete, mas a posição hierárquica de mãe e de pai se mistura no entretecido das contradições das relações. Talvez, se a pesquisa fosse realizada com os genitores, ficaria mais evidente que estes também vivem seus *dramas*: tenho um filho, sou mãe de um ouvinte que, para a minha situação, performa como intérprete; é meu filho e posso demandar quase que sem ressalvas (nesta dinâmica, não é que ser pai e mãe autorize tal fato). Sou surda e mãe de um ouvinte, ele *tem* que me atender. Como proceder? O que temos aqui são as narrativas dos filhos, mas não podemos deixar de elucubrar que o drama vivido por eles é também um prisma do drama vivido pelos pais, atravessados por vivências preñes de sentidos dos inúmeros papéis sociais que os interpelam.

Álvaro revela uma relação pouco cuidadosa e sem nenhum respeito por parte de sua mãe, que não considerou a sua posição familiar: a de um filho de 6 anos. Fica em evidência justamente o choque dos papéis: Sua mãe, que é surda, exclama: “*você é ouvinte, vai, fala, fala!*” Em primeiro turno, quem fala com Álvaro? A mãe, no exercício de sua hierarquia, em que se sente autorizada a cobrar, ou a surda, que demanda atendimento de suas necessidades comunicativas, já que ele é um ouvinte que interpreta língua de sinais? Sua mãe parece deixar claro que ele é seu filho, mas é *diferente* dela: ele é ouvinte, ela, surda. Como surda, ela não pode *exigir* o atendimento de suas demandas, mas, como mãe, se sente autorizada. A complexidade desta relação é tão amalgamada na dinâmica parental que fica difícil separar um papel de outro, mas Álvaro parece nos dar mais elementos para esta discussão:

Veja, Rosa [pesquisadora], é que nem a história do telefone. Eu odeio telefone, odeio, odeio. Com 12 anos eu já tinha celular, aliás, eu era o único em casa que tinha celular, o celular ficava comigo. Odeio, porque para mim já é problema, todo mundo ligava

para mim. Tipo, vai comprar coisa a prazo, não paga e vai sujar o nome, liga é para mim! Aí eu com 12 anos, todo mundo liga para mim: “Álvaro, fala para sua mãe isso, isso e isso!” Aí a minha mãe: “Liga para sua avó, e fala isso, isso e isso”. “Liga para fulano e cobra dinheiro.” Nunca gostei de falar no telefone. Só tinha eu! Eu não gostava de interpretar, eu não gostava de fazer isso, mas eu não falava nada. Isso eu tenho muito claro para mim, eu acho que é uma obrigação minha. Paciência! Eu até me sinto culpado quando eu não posso ou mesmo não quero fazer, sei lá, eu de alguma forma me sinto culpado. Eu estava pensando em sair de casa e me sinto culpado só de pensar. Eu já saí de casa, não por briga, mas foi porque eu queria morar sozinho. Nesse tempo eu me senti muito culpado, muito mesmo. Eu pensava: “nossa, abandonei meus pais, abandonei eles, eu abandonei eles!” E para completar, os poucos amigos que eu tinha e a minha família reafirmavam isso que eu pensava. Minha avó falava que eu era o testa de ferro da família, que eu era o cabeça, o diferente da família, “você vai deixar eles?”, minha avó me perguntava. Aí eu voltei.

Álvaro foi o primeiro de sua família a ter um celular. O privilégio que essa situação poderia denotar para um garoto de 12 anos não foi sentido assim. O celular teve uma função bem específica em sua vida: solucionar os problemas de sua casa, resolver as questões cotidianas, atender as demandas de seus pais. Neste episódio, mais uma vez, a posição dos papéis familiares não foi respeitada. Para seus pais, a posição que Álvaro ocupa na família é exatamente essa que ele vive: ele é o chefe da casa, “o testa de ferro da família”, e seus pais parecem fazer de tudo para manter esta dinâmica ao centralizar funções que não são dele, inclusive lhe dando um celular. Álvaro então, em meio a muito sofrimento, vive seu *drama*: ele não gosta de interpretar, sofre com responsabilidades que não são suas, mas é invadido pela culpa, afinal, é sua obrigação como filho fazer isso, pensa ele. Álvaro sai de casa sem motivos maiores, segundo ele, mas o desequilíbrio familiar da dinâmica disfuncional possivelmente se

inicia, e sua avó retoma o papel que a família forjou para ele: “volte, você é o testa de ferro da família, o cabeça”. E ele volta, pois a dinâmica está tão estabelecida que ele pensa que realmente abandonou seus pais. Ele é então, culpado.

A culpa em sair de casa e pensar que abandonou os pais não é exclusividade de um Coda. Isso pode estar presente em várias situações de filhos com genitores ouvintes que, por outros motivos, também se sentem culpados em sair de casa. Mas o que nos interessa investigar aqui é como a vivência das condições materiais de seus pais, a forma como foram significados como surdos e como sujeitos, reflete e refrata na vivência emocional de Álvaro, e em qual papel ele atua neste cenário.

Vigotski (2000) afirma que o *drama* que constrói e altera a dinâmica da personalidade não pode ser obra da condição biológica do homem, que só existe na e pelas relações sociais: “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (p. 35). Nesse sentido, não podemos afirmar que para *todos* os Codas a trajetória seja a mesma em decorrência do traço biológico em comum: pais surdos por uma condição biológica, filhos ouvintes que herdaram a língua de sinais em decorrência de uma condição biológica. No entanto, ao considerarmos os Codas apresentados neste trabalho, vemos diversas semelhanças entre os casos de Álvaro e Jana, por exemplo. Em uma amostra de sete Codas deste trabalho, dois parecem ter uma dinâmica parental bastante similar, mas podemos dizer que as condições materiais de produção foram vividas da mesma forma? Não, não podemos. Todavia, o meio e as vivências nos dão elementos importantes para compreender onde as dinâmicas de significações convergem.

Álvaro se sente culpado por contestar, ainda que intimamente, a dinâmica que lhe foi imposta. Ele tenta mostrar como se sente para a família:

Sabe, eu acho que o problema deve ser meu, eu não consigo me comunicar com a minha família, eu não consigo me abrir, lá em casa não tem isso. Eu nunca tive esse momento de “vamos sentar e conversar”, a comunicação não é profunda até hoje. Tiveram alguns momentos da minha vida que a comunicação foi profunda, foi no momento em que eu decidi ser adventista. Minha família é toda católica, e para os meus pais e para os surdos da minha cidade, a religião é uma coisa muito importante para eles, principalmente para minha mãe. Então falar para minha mãe que eu queria ser adventista foi difícil, ela foi totalmente contra, ela fez um auê, e minha avó que teve que falar para deixar. Aí nesse momento que a gente teve uma conversa profunda sobre o que eu pensava e tal, mas quando eu saí da igreja, foi um alívio para minha mãe. Aí outro momento que a gente teve uma conversa profunda foi quando eu falei para eles que eu era gay, mas foi só. Eu tenho para mim que sou eu, eu que tenho essa dificuldade. Meus pais não são de chegar e perguntar o que está acontecendo, conversar e tal. Mas meu pai é muito carinhoso, ele quer abraçar a gente, beijar, por mais que a gente não queira [risos]. Minha mãe, ela respeita, eu acho que minha mãe é tipo eu, sabe, ela é mais reservada, mas ela sente falta. Assim, das poucas vezes que a gente teve esse momento de fala, ela falou que sente a minha falta, que sofreu calado, que só ficou calado e que ela não sabe nada. No período em que eu estava na igreja, que foi um período muito delicado para mim, ela me falava: “você sempre está com a cara triste e não fala nada!”

Não há impedimento comunicacional para Álvaro conversar com seus pais. Eles partilham a mesma língua e, se formos considerar as pesquisas recentes sobre a constituição cultural dos Codos, partilham também os mesmos traços culturais dos surdos. Quadros (2017) discute que, por se tratar de uma geração única, os Codos herdaram a língua de sinais e a cultura surda mesmo sendo ouvintes:

A experiência de nascer, viver e crescer com uma família surda é incorporada, é “vista”, é transmitida no dia a dia, e, ao mesmo tempo, na relação com os ouvintes, com acontecimentos cinestésicos que estão imersos em representações culturais, sociais, políticas e linguísticas surdas e ouvintes, atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos, marcados por tensões nas zonas de contato. (p. 65)

Tal qual ocorre na educação de surdos, a língua não resolve, por si só, as questões anunciadas na relação entre surdos e ouvintes. Isso significa que, nas relações intrafamiliares, ter a língua comum pode não ser suficiente, como não é em muitas famílias. Do que se trata a angústia de Álvaro nos excertos que vimos até o momento? Ela não pode ser compreendida como uma característica resultante de ter pais surdos, ou melhor, como um conflito do choque entre culturas, a surda e a ouvinte. Ela é simbolizada na vivência de Álvaro, a unidade que articula de maneira indivisível a história de seus pais, as condições objetivas de vida e sua vivência emocional da situação social. Repare que Álvaro afirma que não há oportunidades para “conversas profundas” em sua família. No entanto, ele tem abertura para falar sobre a sua orientação sexual e sobre a sua escolha religiosa, que desagradava sua mãe. Talvez o que Álvaro quisesse ao contar para seus pais de suas escolhas não esteja só no ato de comunicar suas decisões. Ele deseja ser acolhido, aceito, amado, respeitado por suas escolhas, mesmo que sejam diferentes daquelas previstas pelos pais. Em síntese, ele almeja o acolhimento e apoio que é esperado que os pais desempenhem junto ao filho.

A centralidade de Álvaro na mediação das questões familiares não é uma realidade vivida somente com seus pais. A configuração desta dinâmica parece estar posta para mais familiares:

Meu irmão se envolveu com drogas e tentaram matar ele. E aí, quando teve esse problema, só ficava para mim, mas tinha a minha irmã, e ela já sabia Libras, e de alguma maneira eu poderia falar para ela que agora tinha que ser ela, porque eu tinha

que trabalhar. Ou então eu poderia dar essas desculpinhas que agora eu não podia e tal, mas a gente nunca conseguiu chegar e conversar, a gente nunca conseguiu. E aí, ela foi e conseguiu uma bolsa integral na Escola Adventista de Planaltina e foi morar com a minha tia-avó. Aí eu fiquei muito chateado com isso, porque no momento mais delicado, que a gente mais precisava, pelo menos eu, né, porque eu sentia que tudo era eu. Então meu irmão foi preso, eu que tinha que ir, eu que tinha que fazer aquilo, que fazer isso, tudo eu! Meu irmão dando trabalho: eu, eu, eu, eu! E aí quando ela foi, eu me senti traído. Eu fiquei muito chateado mesmo. Hoje eu tento entender que a situação lá em casa não estava muito bem e se eu estivesse no lugar dela, talvez eu faria o mesmo. Tem o meu irmão mais velho, então para que eu vou resolver isso? Aí depois ela voltou antes de terminar o ensino médio falando que a minha mãe estava precisando dela, sendo que agora está tudo bem. Meu irmão está na cadeira de rodas e está mais tolerável e pronto. Agora não precisa mais. Eu acho que por esses motivos, por a gente só conversar questões que são muito problemáticas, acho que eu não queria conversar com eles, estava saturado! Porque se eu fosse conversar com minha mãe, ela iria querer desabafar, ia querer falar do meu irmão e tipo... Meu pai é muito assim hoje, minha mãe também é. Eu entendo que é no sentido de desabafar, mas... nossa! Eu sentia que eles me cobravam uma providência em relação ao meu irmão, porque usa e vende droga, só que assim, ele não é meu filho. Aliás, eu cansei de ser pai e mãe, eu quero é ser filho!

Álvaro vive uma realidade muito dura. Na dinâmica da relação familiar, sua posição de filho e irmão é apagada. Ao mesmo tempo que reflete acerca desta situação e tenta alguma saída, ele é atravessado pelo sentimento de culpa, que o faz voltar atrás. Parece-nos que os problemas familiares de Álvaro não decorrem somente da surdez dos seus pais, ou muitas vezes nada têm a ver com isso, mas pode ser que sejam significados assim pela família.

Todavia, as questões estão intimamente relacionadas com as condições materiais de produção (pobreza, o irmão que usa e comercializa entorpecentes, a prisão do irmão, que foi baleado e hoje é cadeirante), que configuram, neste contexto, uma família disfuncional. E isso está para além da discussão acerca do que é ser Coda e de ter pais surdos.

Álvaro narra que as demandas de interpretação eram muito pesadas em sua infância:

A minha infância como Coda foi muito pesada. Eu não tinha noção na época, mas hoje eu sei que foi. Ao mesmo tempo, na época, era motivo de eu me orgulhar, porque eu tinha uma língua, eu sabia uma língua e as outras crianças não sabiam. Como eu era mais velho e meus pais não eram alfabetizados, meus pais não podiam me ajudar e nessa época a gente morava em um bairro afastado de toda a família. Aí eu tinha que pedir ajuda para a vizinha e eu tinha muita vergonha. Aí quando a minha irmã começou a estudar, eu que tinha que ajudar ela, então era pesado. Quando eu tinha 6, 7 anos, a minha tia me levava junto com ela para o banco para eu aprender, aí eu já tinha que saber como sacar o dinheiro, eu tinha que ter essa responsabilidade todo mês de sacar o dinheiro, porque quando a minha tia ficava responsável por isso, ela sacava o dinheiro, mas ela pegava um pouco do dinheiro, porque era a parte dela de alguma forma, sei lá. Então minha mãe não queria mais. Eu tive que ir junto com minha mãe para ela fazer um cartão de crédito. Eu não sabia os sinais e ela não sabia como funcionava o cartão de crédito. Aí a gente foi e a gente aprendeu juntos como fazer. No início, ela não conseguia entender como funcionava aquilo, porque ela tinha que pagar todo mês e tal. Mas eu odiava estar no meio dessas questões. Eu sentia um peso horrível, porque não tem como fugir, tem que ir. Nessa hora, eu senti que isso deixou de ser um orgulho por ter pais diferentes. As pessoas até falam que é bonitinho e tal, a gente até fica feliz, mas não é tão bonitinho assim [risos]. Quando o hospital começou a contratar os surdos, eu que tinha que interpretar as reuniões. Acho que eles

contrataram uns 10 surdos, mas não contrataram intérpretes. Então na reunião eu tive que ficar lá na frente e eu nunca tinha feito isso. Tem até foto de eu moleque, bem pequeno mesmo, interpretando essas reuniões de graça, e era todo mês. Todo mês eu ia e era sempre eu. No início eu me sentia muito importante, as pessoas falavam de um jeito poético “ah, você é a voz dos seus pais”, mas depois, nossa, era muito cansativo, eram duas horas de reunião. Depois eles começaram a querer me pagar 50 reais por reunião, mas eu não queria mais. Às vezes, tinha capacitação de um dia inteiro, não dava, eu não gostava, mas os meus pais não iam saber de nada, então eu tinha que acompanhar.

Álvaro e Jana viveram situações similares. Ambos tiveram “ajuda” de um membro da família, mas logo a situação se revelou bem diferente disso. Assim como para Jana, a intervenção da tia de Álvaro não se tratava de apoio ou de uma prática familiar de cuidado com uma criança. Não se tratava de uma atuação coerente em relação ao papel familiar de cada membro. A tia de Álvaro só ia ao banco porque a pessoa que deveria fazer isso, que no caso era Álvaro, ainda não sabia realizar tal função. A responsabilidade tanto não era dela que ela se sentia autorizada a pegar uma parte do dinheiro pelo seu serviço, já que aquele “favor” não era sua obrigação.

Refletindo acerca de sua trajetória, Álvaro relata que, quando era criança, significava a situação sentindo-se importante e orgulhoso por ter uma língua diferente da de outras crianças. Para a etapa etária em que se encontrava à época, 6, 7 anos, essa era a significação que lhe era possível. Depois, já mais velho, concluiu que interpretar as reuniões de trabalho por horas seguidas não era tão “bonitinho assim”. Novamente, a etapa etária é decisiva para compreendermos em qual tom está sendo narrada determinada vivência. Nada mudou no cenário de Álvaro: as demandas de interpretação continuaram, mas, já mais velho, ele não atribui o mesmo sentido para tal situação. Para Álvaro, é difícil romper com esta dinâmica.

Interpretar para os pais em tenra idade confere um sentimento de importância, garantindo a legitimação não só de seus pais, mas também de outras pessoas.

A discussão acerca das relações familiares dos Coda pode parecer, em um primeiro momento, sobre os desafios da interpretação, do Coda atuando como intérprete de seus pais, atendendo as demandas de seus genitores. Como se trata de um filho que performa como intérprete, é naturalizado que se pense que esta é a sua função, afinal, o Coda é “a voz de seus pais”. Mas não é só isso. Álvaro nos conta um episódio que parece elucidar esta questão:

Uma vez tive que ir ao banco com meu pai. Meu pai não entendia por que o crédito não havia sido liberado, era uma confusão a situação toda. O gerente explicou mil vezes que não podia porque tinha uma dívida, uma conta para pagar, e nós não conseguimos o crédito, né. Eu interpretava de várias formas e meu pai bravo comigo porque via que não estava dando, né, não estava conseguindo o que ele queria. Meu pai falava bravo: “Você não soube falar com o gerente, não conseguimos porque você não explicou direito”. Nossa! Aquilo foi horrível para mim. Eu tinha uns 10, 11 anos e tudo o que eu não queria era aquele peso de ter que resolver coisas em banco. Eu nem entendia direito o que estava acontecendo, e aí meu pai vai e fala isso. Assim, eu realmente entendo o lugar que ele fala, coitado né, ele também não estava entendendo, também era novo para ele e tal, mas foi muito difícil, foi muito ruim. Odeio ir ao banco até hoje porque para mim, é só problema.

Na situação que Álvaro narrou, o embate não se centrou entre cliente e gerente, entre intérprete e surdo. O papel que o pai de Álvaro lhe impõe é para além da posição de intérprete. Quando seu pai o confronta em tom acusatório, evidencia que espera de Álvaro que ele saiba falar com o gerente, resolver o problema, afinal, Álvaro e o gerente são ouvintes. A problemática não está na interpretação imediata. Frustrado por não ter seu desejo atendido, seu pai elabora as questões a partir de uma compreensão imediata e causal das situações, embebido

em seu “pensamento mágico”, tal qual ocorreu com o pai de Jana. A Álvaro, é incumbida a responsabilidade de negociar com o gerente, conforme indica seu pai; porém, isso extrapola o papel de intérprete e o de filho, já que, na etapa etária de Álvaro, esse é um pedido incabível.

Em síntese, a questão central que se anuncia na configuração familiar de Álvaro é: um casal surdo usuário de língua de sinais relativamente isolado do mundo em função das questões linguísticas que estão significadas pelas condições materiais de pobreza ganha um membro familiar ouvinte, seu primeiro filho, que é potencialmente capaz de mediar as relações. Isso passa a ser um foco importante das relações que serão estabelecidas com esse filho – ele será o porta-voz, mas não só isso, no caso de Álvaro. Ele ocupa a posição de chefe de família, de pai, mãe, provedor. É ele quem resolve as demandas cotidianas e as demandas urgentes que alteram o funcionamento familiar.

Álvaro então segue o percurso do desenvolvimento, assumindo essa posição que lhe foi imposta sem maiores reflexões em decorrência da própria natureza de suas etapas etárias. Mais tarde, ao se confrontar com outras formas de organização social, percebe que o papel que desempenha lhe causa dor, desconforto, inadequação, estranhamento. A dinâmica disfuncional performa tamanha “harmonia” que outros filhos podem vir, mas o filho primogênito já tem *esse* lugar definido – é ele o responsável pelas mediações sociais, é ele o pai, e não o filho. Embora ele tente algumas saídas – morar sozinho, acionar a irmã –, foi significado em um lugar do qual dificilmente poderá sair.

Estas situações que emergem do contexto familiar de Álvaro são correlatas às experiências de ouvintes não Cotas. Não estamos afirmando que aconteceria exatamente dessa forma, mas experiências familiares tensas, dramáticas, complexas são inerentes ao gênero humano. É de sua história cultural, logo, linguística e afetiva vivenciar em suas relações familiares peculiaridades próprias de qualquer relação social. Dito de outro modo, a dificuldade

que causa sofrimento em Álvaro não é restrita aos Cotas; não se trata de uma característica relacionada à singularidade linguística e cultural, mas da história das relações sociais, do humano, que na situação dos Cotas ganha tons às vezes mais, às vezes menos vibrantes.

Cena 6: “Coda? Fiquei surpresa em receber um convite para falar disso, não sabia o que era Coda”

Mari, 27 anos, se mostrou surpresa em nosso primeiro encontro: *“Nossa, eu nem sabia o que era Coda e fiquei tentando adivinhar por que eu estava sendo convidada para uma pesquisa da UnB, uma coisa tão importante”*, diz ela em meio a risos. Após a apresentação da primeira fase da pesquisa, que teve por objetivo sensibilizar sobre a temática e contar a trajetória da pesquisadora até a escolha deste tema, Mari se sentiu mais à vontade para falar de sua vida.

Os pais de Mari eram trabalhadores rurais, ambos analfabetos, e não tiveram muitas possibilidades de estudo. Em sua narrativa, estava muito presente a autonomia de seu pai. O tom de sua narrativa é saudoso, calcado nas lembranças do pai, que já faleceu:

Meu pai, por ser fazendeiro, ele que era o dono da terra e ele que tocava o sítio sozinho com o irmão dele, que também é surdo. Ele tinha bastante autonomia. Essa fazenda é do cunhado dele, que é meu tio, marido da minha tia, e chamou o meu pai para ir morar lá e tocar a fazenda. Sozinho, no meio do nada, era longe de tudo. E ele tocava isso sozinho. E eu via ele tocando sozinho. Ele conseguia comprar peças de trator, ele fazia amizades, e essas amizades ajudavam ele. Então, ele ia lá de cavalo e chamava o vizinho e apontava, dizia que o trator estava quebrado. E o vizinho ajudava. Então ele fez amizades maravilhosas, aonde ele ia ele fazia amizades. Então, desde a infância eu ia passar as férias de dezembro nessa fazenda e eu via ele tocando a fazenda, gostava de levantar de madrugada para tocar a fazenda, eu adorava isso. Adorava a vida na fazenda, adorava ver meu pai tocando a fazenda, trabalhando por ele mesmo. Ele se virava, isso era comum, normal.

Ela nos conta uma história bem diferente sobre como se constituiu Coda:

Sendo Coda, eu cresci com meus pais no interior, vivendo uma vida na roça mesmo, na fazenda mesmo. Mas, com 5 anos de idade, na época da idade escolar, a roça não tinha escola, não era preparada e tal, e meus pais acharam interessante enviar eu e minha irmã para a cidade, para a casa dos irmãos deles. Então na minha idade escolar, de 5 a 10 anos, eu vivi na cidade, longe dos meus pais. Então eu fui educada nessa idade na casa da minha tia, não foi com meus pais. Mas eu sempre tive total consciência de quem eram meus pais, de quem eram meus tios e de como era a criação. Com 10 anos, eu voltei para a roça, eu já tinha acesso. Eu falo roça para entender que realmente era interior, era uma casa na fazenda, afastado de tudo da cidade. A cidade mais próxima, com 2 mil habitantes, era a cerca de 40km da nossa fazenda.

Dos 5 aos 10 anos, Mari esteve em Goiânia, longe de seus pais e sob os cuidados da sua tia, ouvinte, para ter melhores condições de estudo. Sabemos, conforme as narrativas dos outros Codas demonstram, que é por volta dos 6 anos que se iniciam as demandas de interpretação do cotidiano parental. A experiência de Mari, porém, foi outra. Ela continuou em contato com surdos, pois sua família tanto paterna quanto materna possuía outros surdos, seus tios:

A casa da minha tia, a ajudante dela é minha outra tia e ela é surda. Então acenávamos toda hora também.¹⁷ Então não fiquei longe da minha língua materna, né, porque os sinais estão em mim e, também, sempre tivemos contato com nossos tios e tias, que são surdos.

Na narrativa de infância de Mari, não está presente o cenário de sobrecarga de tarefas cotidianas de interpretação comumente narrada pelos Codas. O que ela nos conta são episódios de uma infância pautada em um contexto em que os problemas familiares e a descoberta de si mesma não são conduzidos e significados pela dinâmica da surdez de seus pais. O que Mari nos traz é um cenário de muita saudade de conviver com os pais, de viver a

¹⁷ Mari utiliza o termo “acenar” para se referir a sinalizar em língua de sinais.

rotina da roça, como ela mesma denomina, e um cotidiano na casa de sua tia voltado para uma preocupação comum da infância, estudar:

Como eu morei com meus pais só até os 5 anos, eu não lembro de muita coisa da minha primeira infância. Depois, já morando em Goiânia, na casa da minha tia, lembro que eu me sentia triste por estar longe dos meus pais. Aí meu pai me explicava que, mesmo que ele não fosse surdo, eu e minha irmã teríamos que ir para a cidade para estudar, pois na roça não havia escola, e ele dizia que queria o melhor para a gente, queria a melhor educação. Porque quando eu era pequena, eu achava que meus pais não podiam ficar comigo porque eles eram surdos, mas não era isso, né, meu pai me explicou. Aí agora, eu perguntei para minha mãe, porque foi muito difícil para ela também. Ela disse que tinha escola, tinha escola na zona rural, tinha como a gente ficar lá, mas a minha tia Márcia, por ser a mais velha da família, ela tomou a frente, ela era a mais velha da família, então ela achou melhor. Mas, segundo a minha mãe, a decisão partiu dessa minha tia, e foi isso mesmo, ela quem quis trazer a gente para morar com ela e estudar em Goiânia, porque a melhora de vida era na capital. E assim, na casa da minha tia, ficávamos à vontade, quer dizer, a gente ficava, era tudo muito bem, ela cuidava muito bem de nós, mas a gente sabia que não era nossa casa, sabe? Não sei explicar. Só sei que foi muito bom para mim e para a minha irmã. Brincamos muito, estudamos, a gente estudava muito, a gente se preocupava em ir bem na escola. Tivemos oportunidade, eu mesma passei na Federal de Goiânia, mas não concluí. Sou grata, foi bom, sabe, mas sentia muita falta dos meus pais.

A fim de oportunizar mais elementos narrativos acerca da infância de Mari, utilizamos alguns recursos mediacionais em certos encontros: a narrativa a partir de fotografias de família escolhidas por Mari e charges que retratavam a surdez e o cotidiano de Cotas. Conforme explicitado na metodologia, no capítulo 4 desta tese, estes recursos mediacionais

compuseram alguns encontros, mas não se configuraram como o fio condutor que constituía as narrativas. Desse modo, não sentimos necessidade de identificar nas cenas dos outros Codas quando este recurso foi utilizado, por não haver, de certo modo, correlação direta entre o recurso mediacional e o resultado da narrativa, considerando o processo de tratamento de dados.

Por que, então, para nós a narrativa de Mari exigiu esta explicação, e mais, a utilização de recursos em mais de um encontro, ao longo dos quase 12 meses em campo? A resposta, na verdade, é um dado que compõe a reflexão que estamos querendo suscitar. Explico: afirmamos, mais acima, que a narrativa de Mari sobre sua infância apresenta elementos de sua vida na roça, da sua relação com seu pai e do período em que precisou viver separada de seus genitores para estudar. Durante este processo de narrativa acerca da vida familiar, não houve, portanto, elementos recorrentes das narrativas dos outros Codas: a sobrecarga na infância com tarefas cotidianas, o exercício do papel compulsório de intérprete, o drama relacional sobre ser intérprete e ser Coda, o conflito dramático entre a obrigação de interpretar e o sentimento de não querer exercer tal função para seus pais, entre outros.

E o que tais elementos indicam? A princípio, podemos depreender que não ter sido criada com os pais entre os 5 e os 10 anos corroborou para uma outra produção de sentidos sobre se perceber como Coda. Essa questão, no entanto, está relacionada com as premissas língua-identidade e língua-cultura, por exemplo, geralmente baseadas nos ideais teóricos gerativistas acerca da língua de sinais como língua de herança. Aprofundaremos esta questão após analisar as narrativas dos encontros com os recursos mediacionais no intuito de adensar o debate sobre língua de herança, meio, hereditariedade e relações sociais.

Em um encontro temático sobre a família, pedimos para Mari escolher fotos para conversarmos mais profundamente sobre a sua infância. Folheando o acervo de fotos escolhidas para representar cada etapa de sua vida, Mari iniciou a sua narrativa:

Separei este álbum porque ele lembra a minha mãe. Ela adora álbuns de fotografia, adora fotos, e este álbum ela montou para mim. Eu vejo ele e lembro a minha mãe, é a minha mãe. Então, tem ela grávida, tem eu bebezinha [diz apontando para as fotos], tem estes bancos de couro muito comuns na década de 1990. Você pode ver como eu pareço muito com a minha mãe! Somos iguais! Olha só, Rosa, como a gente morava na fazenda, tem esses bancos de madeira e esse córrego que as vacas bebiam água, mas minha mãe dava banho na gente lá também [risos]! Veja só esse jardim! Minha mãe adorava o jardim, era o jardim da minha mãe, ela ama jardim! É a vida dela, ela tem que ter, tem que mexer no jardim. Desde criança fomos criadas com animais, sempre passamos por este pasto para ir para a casa do meu avô, e neste pasto só ficavam bezerros, então sempre fomos acostumadas com bezerros, com animais. Bem, eu não preciso nem dizer, né, eu adoro essa vida na roça, adoro o agronegócio. Aí, assim, sempre convivemos meus pais, meus avós, meu tio que é surdo e minha tia, esposa dele, que é ouvinte. Ela fez faculdade de Letras e era professora, então por causa do convívio com meus avós e, também, com ela, nunca tivemos dificuldade para falar, ela sempre ensinou corretamente como se fala as coisas, porque meu avô não falava direitinho, né?!

As lembranças de Mari de sua primeira infância são permeadas pelo cotidiano na fazenda. Ela demonstra, em diversos momentos, como gostava da vida tranquila, de mexer na terra [a que se refere como agronegócio] e dos animais. Percebemos também que a relação com seu pai tem influência direta nesta predileção. Vimos, em trechos anteriores, que Mari narra saudosa e com encantamento o trabalho realizado por seu pai de maneira autônoma e como ele

gostava do trabalho na fazenda. Ela nos conta um pouco mais sobre como a relação dos dois estava entrelaçada com o cotidiano laboral da vida rural:

Meu pai me contava que dava 4h30, 5h da manhã, eu acordava, dormia no berço ao lado dele, porque eu sempre fui a caçula, né? Então, eu acordava e chamava ele. Ele amarrava um cordãozinho, uma linha, no braço dele e no meu para saber quando eu me mexia. Eu chamava ele: “Vamos para o curral! Vamos para o curral tirar leite?” Eu amava ver ele tirando leite. E ele respondia, “não, espera, que ainda está muito cedo”. Se eu levantava e ele não estivesse, eu saía do jeito que eu estava, de pijama. Aí ele colocava meu dedo dentro do leite, assim [coloca o polegar para baixo], e dava para os bezerros recém-nascidos e os bezerros mamavam [fala com cara de alegria, satisfação]. Eu lembro disso! Eu lembro disso! Então minha paixão veio surgindo daí. Por mais que eu tenha vivido em Goiânia dos 5 aos 10 anos de idade, eu sempre amava as férias. O que eu mais esperava era tirar as férias e ir para Mato Grosso, que era aonde ele estava na época quando a gente voltou a morar com eles. E aí lá ele tirava leite, cuidava do gado, e eu amava aquilo. Eu nunca tive paixão por cavalo, as pessoas têm paixão por cavalo, mas eu sempre tive medo. Mas se você chegar na fazenda comigo hoje, você não estranha se eu estiver alisando uma vaca mansa, eu amo! Eu amo vaca, eu amo agronegócio. Eu amava as hortas que ele fazia, eu sonho com essas hortas até hoje.

Seguindo a narrativa fotográfica, Mari escolhe uma caixa com fotos variadas e comenta:

Então, assim, quando fui separar as fotos, eu escolhi fotos, trouxe fotos que não envolvem só o meu parentesco com surdos, mas também com relação a minha família mesmo. Aqui, ó [diz apontando para as fotos], esse é meu tio Marcos, Bárbara e Bruno, esses são nossos primos-irmãos que a gente fala, né, que não tem para onde fugir, sempre tem parente! Eles também são Cudas e os filhos resolvem tudo de saúde para

os pais. Outro dia, Bruno falou para mim: “ué, Mari, você conseguiu um novo emprego porque você sabe acenar?” Aí, eu respondi: “pois não é, Bruno, você acredita?” Aí, Rosa, ele olhou pra mim e falou: “ué, então vou mandar meu currículo, imagina só você!” Aí eu falei para ele que eu nunca desconfiei que a gente tinha uma outra língua, que na verdade nós éramos bilíngues, porque é tão natural, né, que a gente nunca parou para se dizer a importância disso. Aí ele falou que ia colocar no currículo dele, porque ele estava procurando emprego como vigilante e falou que acenava Libras com os pais deles. O cara que estava fazendo a entrevista ficou surpreso e disse que isso era muito importante, que saber Libras hoje em dia era importantíssimo. Assim, eu nem lembrava que podia ser importante para o trabalho, porque pra mim sempre foi natural, natural como andar, como falar, é muito natural acenar para mim. Aí, quando cheguei aqui [em Brasília], na fase adulta, foi que fui me dar conta, porque assim, nós não crescemos com outros intérpretes, vendo esse mercado, essa prática, sabe?

Muito tem se falado a respeito da singularidade linguística e cultural, bem como identitária, dos Códigos, conforme vimos nos capítulos anteriores. Os estudos de maior exposição tratam da aquisição bimodal e, também, da experiência entre dois universos, o do surdo e o do ouvinte, e o impacto que crescer bilíngue e bicultural apresenta em sua trajetória. Vejamos:

As identidades dessas crianças desenvolvem-se em meio a surdos adultos e, também, a ouvintes adultos. Aí reflete-se a contradição na formação da identidade desses “ouvintes”, ao mesmo tempo que essas crianças desenvolvem experiências auditivas enquanto ouvintes, tornam-na diferentes dos surdos colocando-se à parte da comunidade de forma sutil, assim como relatam Padden e Humphries [...]. Em contrapartida, temos um tipo de “ouvinte” que se diferencia dos outros “ouvintes”, pois apesar dos filhos de pais surdos serem ouvintes, eles têm a experiência visual adquirida juntamente a comunidade surda e seus familiares. (Skliar & Quadros, 2000, p. 44)

Mari veio de uma família com muitos surdos. Mesmo tendo sido criada por um período longe de seus pais, ela convivia com outros familiares surdos e sinalizava sua língua materna constantemente. Todavia, a vivência de Mari não a coloca em um lugar tão diferente de ouvintes não Cudas. A língua já existia em sua constituição, ela é bilíngue bimodal, mas a língua não estava dada. A pré-existência de uma experiência visual não estava dada em decorrência da sua constituição bimodal, assim como essa experiência visual também não está dada de maneira naturalizada para os surdos. Sobre isso, Peluso e Lodi (2015) discutem que existe uma espécie de banalização da visualidade do surdo. Os autores comentam que esta ideia de que o surdo é visual por si só é, na verdade, uma compreensão deturpada da teoria da compensação – na falta de um sentido, a audição, neste caso, a visão seria o sentido dotado de maiores recursos biológicos, creditando à condição da surdez uma visualidade intrínseca, inata, simplesmente por conta da ausência de audição.

Pensar dessa forma, explicam os autores, é entender a visualidade dos surdos a partir da falta, do que não tem: se eu não ouço, logo, sou naturalmente visual. No entanto, a experiência de ser visual para os surdos está relacionada com a constituição visual da língua de sinais, que confere particularidades linguísticas discursivas de visualidade. Dito de outro modo, não é o surdo que é visual, e sim a sua língua. A língua o constitui e está presente de maneira basilar em todas as suas relações, mas isso não significa, por exemplo, que o surdo não necessite de vivências que oportunizem práticas visuais de aprendizagem, de experiências que evidenciem a organização simbólica da visualidade. É necessário considerar, portanto, a forma enunciativa que organiza a realidade a partir do plano visual, que só pode acontecer na e pelas relações sociais, na materialidade das práticas discursivas (Peluso & Lodi, 2015).

Paralelamente, ao Coda, não está posta a prática de ser intérprete ou uma constituição visual intrínseca a sua modalidade de bilinguismo. É necessário considerar as relações que tecem o fio do sentido e dos processos de significação que este sujeito vivenciou com a língua.

Quais vivências emocionais teceram os fios de Mari? Durante a fase crítica apontada por outros Codas acerca das demandas de interpretação, Mari não foi solicitada para tal função. Ela cresceu em um contexto que não a colocava na posição de filha de surdos, no que se refere às suas experiências linguísticas. Todavia, a língua de sinais estava lá, na condição de língua materna, o que não garante *sui generis* uma constituição identitária estática, pronta, acabada, pré-estabelecida.

A Mari, não estava dada a realidade de ser intérprete simplesmente por ser bilíngue. Ao contrário, esta possibilidade não estava em suas opções de trabalho, porque as vivências que compuseram a sua experiência discursiva com a língua estavam fora da lógica do mercado de trabalho de interpretação. Ela não teve experiências cotidianas de interpretação, não precisou se atentar aos termos técnicos que diferiam da língua de sinais do cenário familiar para interpretar para seus pais em outras situações, por exemplo.

Quadros (2017) discute que as diferenças entre as trajetórias de desenvolvimento dos Codas têm a ver, entre outros fatores, com as experiências que eles viveram com a língua:

Apesar de vários codas serem identificados como pertencentes à comunidade de surdos, fica muito evidente que as experiências vivenciadas por esses filhos de pais surdos apresentam muita diversidade. Alguns filhos de pais surdos conversam com seus pais sem usar a língua de sinais, gesticulam a boca de forma a garantir uma maior visibilidade, misturam os sinais com a fala ou usam a língua de sinais. Essas diferentes formas de se comunicar com os pais se instauram em cada família de acordo com a forma como os pais lidam com as línguas e estabelecem a relação com os filhos ouvintes. A experiência desses pais com as línguas também parece impactar a forma como seus filhos estabelecem as relações com os pais. Os codas que são considerados bilíngues bimodais equilibrados em geral tiveram pais surdos que são extremamente

positivos em relação à língua de sinais e sentiam-se à vontade em conversar com seus filhos na língua de sinais. (p. 67)

A forma como os filhos se comunicam com os pais parece de fato ter relação com as singularidades de suas trajetórias. No entanto, o motivo por que escolhem sobrepor línguas, gesticular com a boca ou usar somente língua de sinais é que revela a verdadeira natureza do fenômeno. Estes elementos linguísticos são construídos nas relações sociais, que produzem sentidos e significados únicos para quem os vive. Não se trata de negar, todavia, a unidade que a língua performa para este grupo; na verdade, para qualquer grupo, minoritário ou não, a língua confere traços identitários, constituições psíquicas específicas, idiosincrasias de desenvolvimento. A discussão é que estes elementos ou características identitárias da língua não são simples *consequências* de experiências com o meio. São relações entre pessoas, e as relações são a própria língua. Dito de outro modo, não se pode compreender tais características como um fenômeno *além* da língua ou como uma *exceção*, resultado da *diversidade*, pois é na materialidade das relações sociais que a língua é tecida, carregada de trajetórias discursivas humanas. O que é a língua senão as relações entre os homens?

Quadros (2017) comenta, ainda, que os Codas considerados bilíngues bimodais equilibrados tiveram, de maneira geral, genitores que proporcionaram experiências positivas com a língua de sinais, concorrendo para o desenvolvimento de uma maior fluência linguística. Contudo, Álvaro, o Coda da cena 5, pode ser considerado um bilíngue bimodal balanceado de acordo com os critérios da Linguística. Ele é intérprete em um Instituto Federal, ministra aulas de Libras e atua como intérprete em outros contextos caso seja necessário. Álvaro transita com bom desempenho entre as línguas, pois se relaciona também com ouvintes em seu exercício docente. No entanto, não viveu majoritariamente experiências positivas com seus pais no que diz respeito à língua se formos considerar o critério de Quadros (2017), em que os pais são “extremamente positivos em relação à língua de sinais”. A autora não especifica detalhes

acerca do que seria essa relação positiva com a língua, mas podemos inferir, pelo trecho citado, que a assunção identitária da língua de sinais pelos surdos, bem como o uso da língua de sinais como língua principal, pode nos dar pistas sobre esta discussão.

Mesmo com esses quesitos presentes na relação de seus pais com Álvaro, vimos em sua narrativa que as vivências que ele teve não foram tão positivas assim. Seus pais não consideravam seus limites individuais, e o submetiam a uma dinâmica pouco respeitosa em relação aos papéis familiares, centralizando grande parte das obrigações em sua figura. Álvaro era incumbido de solucionar desde questões cotidianas (fazer as tarefas escolares com sua irmã, resolver questões financeiras e burocráticas, ficando a seu cargo o telefone celular da família, mediar conversas de seus pais com amigos e familiares) até interpretar cursos e reuniões de trabalho para seus pais, como também atividades de lazer. Desse modo, indagamos: o que configura que as relações sejam positivas: o nível de fluência e sociabilidade com a língua, ou as vivências emocionais com esta e nesta língua, que é a unidade ineludível entre o meio e as produções de sentido do sujeito? A resposta seria simples se tratasse de uma questão que tivesse raízes distintas. Veja, a fluência e a sociabilidade de uma língua estão associadas com as relações mediacionais que a pessoa viveu. Do mesmo modo, a relação entre o meio e a vivência operam no campo dos processos de mediação e conversão das vivências em sentidos e significados particulares da situação social. O problema, então, pode estar na teoria e no método com que estas problemáticas são analisadas. Investigar a língua descolada das relações sociais, como se as relações fossem um *efeito* que atuasse como plano de fundo para que houvesse linguagem, não nos parece oportuno com o que temos discutido até aqui com base na perspectiva de desenvolvimento histórico-cultural.

Conforme já discutimos, o signo permite transformar o que é alheio à criança em modos próprios de comportamento – falar, pensar, gesticular, olhar, sorrir – sem que isso seja também próprio dos outros. O signo é capaz de realizar este processo, não porque é um condutor, um

veículo de significação, um canal, mas seu *conversor*, conforme conceitua Pino (2005), que permite “que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo peculiaridades, mas conservando o que faz delas ‘significações sociais’, algo que é compartilhado por todos, sem confundir isto com qualquer forma de homogeneização” (p. 160). Desse modo, se as funções psicológicas são as conversões das relações concretas, os elementos linguísticos que configuram uma língua não estão dissociados da dinâmica das relações sociais.

Nesse sentido, os casos de Mari e Álvaro retratam uma regra acerca do desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural: um desenvolvimento não linear, não constante, com tensões relacionais entre genitores e filhos, entre surdos e ouvintes, entre famílias, tensões estas amalgamadas em bases sociais, históricas, culturais, políticas e ideológicas por si mesmas, contraditórias. Em uma interpretação aligeirada, pode-se pensar, portanto, que não há consistência ou uma máxima, uma lei de desenvolvimento para tal perspectiva; ou que estamos, ainda, apagando a singularidade de uma geração única em famílias de surdos, ouvintes com acesso único a uma língua exclusivamente de surdos, ao se considerar a língua materna. Advertimos que não se trata disso sobremaneira. Trata-se de enxergar que, mesmo nas peculiaridades desenvolvimentais, somos interpelados e constituídos por leis históricas, digo, por leis da história do psiquismo dos homens e, como seres humanos, os Cotas não estão à margem disso. O que muda é a dinâmica em que estas produções de sentido são convertidas, mas isso também ocorre com outras pessoas e, até mesmo, com pessoas com necessidades especiais, por exemplo.

Ainda sobre isso, Quadros (2017), discorre:

A experiência de nascer, viver e crescer com uma família surda é incorporada, é “vista”, é transmitida no dia a dia e ao mesmo tempo, na relação com os ouvintes, com

acontecimentos cinestésicos que estão imersos em representações culturais, sociais, políticas e linguísticas surdas e ouvintes, atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões nas zonas de contato. (p. 65)

Quadros se refere neste trecho à riqueza de experiências que uma condição bilíngue bimodal pode ensejar. No entanto, a experiência linguística de um Coda não é a mesma para todos os Codas. Isso parece claro na diversidade de narrativas que temos aqui e, também, em outros trabalhos que já citamos. Contudo, essa é só a primeira camada da análise. Destacamos um trecho do último excerto de Mari:

[...] Assim, eu nem lembrava que podia ser importante para o trabalho, porque pra mim sempre foi natural, natural como andar, como falar, é muito natural acenar para mim. Aí, quando cheguei aqui [em Brasília], na fase adulta, foi que fui me dar conta, porque assim, nós não crescemos com outros intérpretes, vendo esse mercado, essa prática, sabe?

Diante desse trecho, parece-nos que “herdar” a língua de sinais não garante, por exemplo, “acontecimentos cinestésicos” ou uma vocação inata para ser intérprete. Conforme Mari corrobora em sua narrativa, suas experiências de significação a colocam em uma outra realidade enquanto Coda. Aqui nos referimos, mais uma vez, aos estudos pedológicos de Vigotski. O autor alerta que, para estudar o meio e seus desdobramentos, faz-se necessário analisá-lo com base em parâmetros relativos. Vamos entender melhor em suas palavras:

Precisamente, para uma compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança, é necessário investigá-lo não com parâmetros absolutos, mas relativos, se for possível assim expressar. O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada

etapa de desenvolvimento. Isso pode ser afirmado como uma regra geral que se repete com frequência na pedologia: é necessário passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança. (Vigotski, 2017, p. 74).

Então, retomamos o caso de Mari: para ser Coda, ela nasceu sob uma condição única – ser filha de pais surdos –, certo? Certo. A partir dessa condição, ela tem duas línguas maternas, a Libras e o português. Ser bilíngue bimodal acarreta, pelas teorias gerativistas de linguagem, representações culturais, experiências visuais e até mesmo um “dom” para a interpretação, conforme discutimos na cena de outro Coda deste trabalho, Thiago. Entretanto, a trajetória de Mari com a língua e com os pais surdos foi outra. Aqui reside a importância, conforme afirma Vigotski, de analisar uma mesma variável do meio considerando indicadores relativos. Isso significa que o mais importante nesta análise é compreender a relação entre o meio (ser Coda, ter a língua de sinais como língua materna, bem como o português) e as experiências particulares de Mari neste meio, ainda mais em determinada(s) etapa(s) de seu desenvolvimento.

Analisemos o contexto já explicitado acerca da infância de Mari. Abordamos anteriormente que o fato de ela não ter crescido com seus pais na fase crítica de demandas parentais contribuiu para que as dinâmicas de produção de sentido acerca do que é ser filha de pais surdos fossem distintas daquelas narradas pelos outros Codas e do que é comumente creditado a ser Coda. Aqui está, então, um exemplo de análise considerando indicadores relativos e a relação destes indicadores para a criança, que pode ser descrito pelo trinômio *meio – relação da criança com os indicadores relativos do meio – idade*.

Vigotski (2018) problematiza de maneira central a questão da idade nos estudos de pedologia. Conforme vimos no capítulo 2, é a idade, os diferentes momentos etários, que altera a significação construída pela criança acerca das situações vividas. Por exemplo, as lembranças

de Mari sobre a sua primeira infância (consideramos o parâmetro que Mari definiu, do 0 aos 5 anos) são memórias do cotidiano rural, da relação com seu pai, do cheiro da terra, da rotina de trabalho de seu pai na fazenda. Pode ser que, ao perguntarmos sobre lembranças da primeira infância para outro Coda, conforme vimos aqui, eles só se lembrem a partir dos 5 anos também, tendo em vista o desenvolvimento psicológico do signo. No entanto, a narrativa é outra. As memórias evocadas já se iniciaram, como vimos nas cenas de Álvaro e Jana, com a anunciação da sobrecarga de interpretação e da angústia por se sentirem “presos” naquela situação, que lhes pareceu inevitável por um determinado período.

Quadros (2017) comenta: “A geração dos filhos ouvintes de pais surdos é a única que tem a experiência de herdar a língua e a cultura surda e, ao mesmo tempo, herdar a língua e a cultura ouvinte” (p. 66). Concordamos que se trata de uma geração única na família, com cenários ímpares. Mas os excertos de Mari nos mostram que a análise não pode se resumir a herdar uma língua e se conceber, então, uma cultura de maneira imediata.

O que estamos querendo dizer é que compreender a língua de sinais como uma herança biológica não é exatamente o problema. Vejamos a definição de Quadros (2017) de língua de herança:

Línguas de herança são as línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade em geral. A palavra “herança” remete à ideia de tradição herdada, assim como a ideia de patrimônio, que remete à relação familiar. As línguas que a pessoa adquire em casa com seus pais, diferentes da língua usada de forma massiva no país, configuram línguas de herança. [...] Assim, língua de herança está diretamente relacionada linguisticamente e culturalmente aos usos de uma língua por pessoas de um grupo social específico dentro de um grupo social maior. (p. 7)

Quadros (2017) desenvolve, com base nesta definição, estudos acerca da língua de sinais como língua de herança, tendo em vista o caso dos Codos. A autora, referência internacional na área da surdez e pesquisadora Coda da área da linguística, explora, no livro *Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais*, um amplo panorama de estudos sobre o tema bem como histórias pessoais de si mesma e de outros Codos. Se analisarmos, sob a contribuição do trecho citado, que línguas de herança são línguas diferentes da usada na comunidade em geral e herdada no seio familiar, teremos, de certo modo, aspectos que vão de encontro à condição vivida pelos Codos. De certa maneira, eles “herdam” de seus pais uma língua materna que é proveniente de uma minoria linguística e exclusiva dos surdos, não dos ouvintes. Todavia, a ideia de herança se confronta com a ideia de língua construída nas relações sociais. Mari evidencia, em sua trajetória, uma espécie de “leveza” da língua, que tem origem na forma como para ela se constituiu relacionar-se com seus pais e familiares. Não teve a conotação de uma língua “maldita”, que a colocava diante de tarefas e exposição. A língua de herança é um jeito de ver a língua como “hereditária”, quando na verdade a língua se tece nas relações, que são densas, tensas, contraditórias e conferem a essa língua muitas conotações.

Cena 7: “Fiquei muito chateada quando descobri que meu pai não precisava de mim para resolver as coisas”

Ana, 31 anos, realiza a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em nosso primeiro encontro, o que é um procedimento padrão para todos os participantes da pesquisa. Enquanto lê o termo, exclama: *“Nossa, que coisa escrita de maneira importante! Eu estou muito orgulhosa de participar de uma coisa assim, de verdade mesmo. Muito obrigada pelo convite”*. A pesquisadora agradece a participação de Ana e pergunta por que ela ficou orgulhosa. Ana explica: *“Ah, porque estou participando de uma pesquisa como Coda, sobre Codas. Eu tenho muito orgulho disso”*. Pedimos para Ana falar mais sobre o que é ser Coda para ela e por que isso a remetia ao sentimento de orgulho:

Assim, para falar sobre isso, vou falar um pouco da minha infância, tá? Ser Coda pra mim é normal porque é a minha vida, é o que eu tenho e é o que eu conheço. Eu tive muito contato com ouvintes, talvez isso tenha me facilitado, porque as minhas tias, tudo muito misturada na gente, família muito unida. Então, onde a gente precisava de intervenção de ouvinte a gente tinha, onde ficava tranquilo ficar só com surdos, a gente ficava, então não era problema pra mim, nunca foi. Muito pelo contrário. Quando eu era pequenininha e saía só com meu pai e com minha mãe, se eu queria um sorvete ele falava que tudo bem, que ia comprar: “fala para ele [o sorveteiro] qual sorvete você quer”. Aí eu ficava com vergonha, porque criança é envergonhada né, aí ele: “não, mas eu não escuto, fala você. Se você quiser o seu sorvete, você que fale!” [diz em meio a risos]. Aí eu criava coragem e falava. Aí ele vinha “agora você fala que eu quero o de coco” [risos]. Aí passava o tempo e eu me orgulhava de chegar no sorveteiro e dizer “eu quero desse e meu pai quer daquele, e minha mãe quer esse”, porque quem falava era eu”.

O sentimento de Ana não é novo para nós. O orgulho de resolver coisas para os pais também apareceu na cena de Jana. Mas isso não é novo para nós, porque também aparece em cenas de outras crianças, Cudas ou não. É recorrente esse cenário: uma criança, por volta dos 5, 6 anos de idade, está com seus pais em um restaurante. A mãe comenta que gostaria de beber mais um copo de suco. É previsível, dentro deste contexto, ouvir a criança dizer: “Mamãe, pode deixar que eu peço para o garçom” ou “Mãe, eu vou lá pedir para você, espere aí”. A criança então se levanta, pede o suco, saca o dinheiro do bolso que sua mãe lhe deu e volta satisfeita com sua resolução. Fazer o pedido para o garçom e pagar são práticas de autonomia da vida adulta. Mais do que isso, a criança retribuiu um arquétipo de cuidado, de responsabilidade para com seus pais. Ela já consegue pedir, se colocar em uma ação direta, dizer do que sua mãe gosta e lhe “pagar” um suco. O mesmo ocorreu com Ana. Pode ser, que neste caso específico, Ana se sintia ainda mais orgulhosa, por saber traduzir de uma língua muito diferente os pedidos de seus pais. Ela sabe os sinais dos sabores do sorvete. É ela quem traduz para o sorveteiro. Isso garante, pensando na trajetória do desenvolvimento infantil, um sentimento de importância, pertencimento acerca da internalização das regras do mundo adulto, de capacidade perante os feitos cotidianos.

Ana narra outro episódio em que fica evidente o orgulho em mediar questões para os pais:

Meu pai mexia com trator, e aí ele queria uma peça e falava “explica aí pra ele”. Eu não entendia nada de trator, o vendedor não entendia nada de Libras, e eu entendia de Libras, mas não de trator, mas o meu pai entendia dos dois [risos]. No fim das contas, eu chegava toda orgulhosa que eu tinha ajudado, mas era meu pai e o vendedor que se entendiam, dizendo qual era a peça afinal. Mas eu me olhava, eu pensava que eu tinha ido com meu pai e que eu tinha traduzido as coisas pra ele. Eu gostava de ir com minha mãe comprar as coisas com ela e ela deixava eu falar com os vendedores, fazer as

contas do valor total, sendo que essa é a função do vendedor, né, e assim, nem precisava às vezes. Mas eu gostava! Eu ajudava a minha mãe, eu quem falava! Eu sempre me orgulhei.

Em mais um momento da narrativa de Ana, percebemos que o sentimento de orgulho está relacionado à ideia de se sentir útil, prestativa. Há também a questão de como são prazerosos esses momentos com os genitores. Ana relata tais lembranças em tom saudoso, pois estar com os pais e viver experiências do cotidiano é fortalecer vínculos, é vivenciar o afeto. Para Ana, portanto, o significado atribuído aos atos de ajuda prestados aos pais, que na verdade não eram necessários, não foram da ordem da obrigação e de assumir uma responsabilidade que não era dela. Vejamos mais um excerto em que ela nos conta sobre isso:

*Aí é que tá, eu não **tinha** que acompanhar meu pai nas consultas. Não era uma obrigação, porque ele podia ir muito bem sem mim, sem ninguém, mas ele preferia que eu fosse porque facilitava, mas se não desse, se eu estivesse na escola, tivesse um curso ou um compromisso, eles se viravam de outra maneira, principalmente porque eles têm muitos irmãos ouvintes. Então, por exemplo, as consultas da minha mãe, eu nunca precisei acompanhar, porque o irmão mais velho dela se encarregou disso. Só quando eu estava bem maior, por volta de uns 15 anos, que o meu pai me chamou para ir com ele nas consultas, e era uma vez ou outra. A minha tia que me levou para Goiânia que se encarregou de tudo para todos os surdos da família. Então, assim, ter os tios ouvintes diminuiu muito essa carga para todos nós: para mim, para minha irmã e para todos os primos. Porque minha tia do lado do meu pai e o meu tio do lado da minha mãe se encarregaram disso, tanto para nós quanto para os outros primos Codas. Essas coisas, tipo médico ou coisas burocráticas, coisas de justiça, não eram os filhos que resolviam, eram os irmãos. Nós tínhamos essa rede. Isso amparou muito a gente, nós não ficamos*

com sobrecarga nenhuma, nenhuma. Eles [os pais] levavam a gente para as coisas porque queriam, não porque precisavam.

Como vimos no excerto acima, Ana contava com uma rede de apoio. Seus familiares, tanto do lado materno quanto do paterno, se responsabilizavam pelos afazeres que correspondem ao mundo adulto para que as filhas ouvintes não tivessem que extrapolar as demandas de interpretação que são comuns aos Codos. Ana é irmã mais velha de Mari, a Coda apresentada na cena anterior. Como sabido, as duas irmãs viveram afastadas de seus pais por um período de cinco anos. Ana foi morar com sua tia aos 6 e retornou para seus genitores aos 11 anos. Assim como sua irmã, ela não viveu a fase crítica das demandas parentais de um filho de surdos. Seus dados nos revelam que a prática de interpretação não era uma obrigação, e sim uma escolha. Ana não era requisitada para mediar o mundo para seus pais. Mais do que isso, a sua rotina não era estruturada pelas demandas de interpretação de seus genitores, o que concorre para um desdobramento importante na sua constituição como Coda fora das experiências mais recorrentes aqui já trabalhadas.

Assim como para sua irmã, ser bilíngue bimodal não se configurou uma carga nem uma condição em que ela se vê sem saída, presa em demandas alheias. Ana não viveu as mesmas experiências de ser filha de surdos já narradas pelos outros Codos. Sua experiência com seus pais foi outra. Por conseguinte, sua experiência com a língua de sinais também foi outra. As vivências de Ana foram outras por uma razão basilar da história do desenvolvimento: os processos da linguagem se constroem nas e pelas relações sociais.

Temos aqui também, como no caso dos gêmeos que apresentamos em cenas anteriores, um cenário oportuno para a discussão da hereditariedade de acordo com os estudos pedológicos de Vigotski. O que nos interessa discutir são os elementos que sofrem influência tanto do meio quanto da hereditariedade – os padrões relativos, como bem coloca o autor, e não os absolutos.

Uma das premissas postuladas pela pedologia acerca do estudo da hereditariedade deslinda que o foco de interesse deste campo são as características comuns a todas as pessoas como também as diferenças individuais. Na verdade, as relações entre elas constituem a unidade indivisível que compreende a dinâmica dos aspectos biológicos e sociais (Vigotski, 2018). No estudo desta cena, temos duas irmãs, com diferença de idade de dois anos de uma para outra aproximadamente. Elas são filhas do mesmo casal de surdos e foram criadas em circunstâncias de realidade objetiva bastante semelhantes, todavia, foram significadas de maneiras diferentes. Vimos na cena de Mari que sua vivência estava ambientada massivamente nas memórias da vida rural. Com este plano de fundo, ela narra os desafios de vida e o luto pela morte do seu pai. As experiências que ela teve com a língua estão ligadas à relação com o pai e com o cotidiano laboral na fazenda, conforme sua narrativa demonstra. Podemos depreender, tendo em vista os excertos de sua irmã, que Mari, ainda imersa nestas questões, apresentou uma reflexão aligeirada das questões que tensionam a relação com a língua que a constitui e as relações com seus pais. Já nos excertos de Ana, percebemos uma reflexão com mais clareza sobre suas condições de vida, sobre as relações com seus pais e com a língua e sobre o que é ser Coda. Nos trechos narrativos de Ana que veremos em breve, teremos a oportunidade de discutir essa questão.

Isso nos revela que, mais uma vez, o momento etário articulado com a análise das relações com o meio é decisivo para compreender a constituição da personalidade social e do desenvolvimento. Entender a trajetória de desenvolvimento a partir da unidade indivisível entre o meio, a etapa etária e as vivências particulares é a chave para compreender a pluralidade dos processos subjetivos.

Podemos examinar como vivência, meio e fator biológico se fundem na constituição dos sujeitos. Ser filha de surdos, neste caso, é a marca biológica que, em certa medida, as constitui. Os genitores, quem as deu à luz, são surdos, e isso é um elemento biológico e, por

que não, hereditário se considerarmos que este traço biológico determina em primeira instância a condição de Ana e Mari – afinal, elas chegaram a esta pesquisa por serem ouvintes filhas de surdos. Desse modo, ter sido criadas ou não como filhas de surdos em determinada etapa do desenvolvimento não exclui essa variável à qual estão submetidas. No entanto, isso não nos interessa por si só. Este traço biológico está irrefutavelmente passível de ser ressignificado pela dinâmica social, e é justamente isso que as trajetórias dos Cudas retratados nesta pesquisa evidenciam. Vimos, no capítulo 1, que Pino (2005), ao se debruçar sobre a teoria vigotskiana, já nos alertava sobre a complexa relação entre biológico e cultural, e como ambos estão indissolúveis no decurso do desenvolvimento: “Uma consequência lógica do princípio geral enunciado por Vigotski, o da origem social das funções mentais ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano” (p. 47).

É claro que o traço biológico tece fios comuns à experiência de um grupo de pessoas, mas isso é apenas uma variável entre muitas que o estudo da perspectiva histórico-cultural pode oferecer. Dito de outro modo, não se trata de negar as experiências comuns que a língua materializa, mas isso não pode ser a referência para compreender o desenvolvimento.

Quando nos diz que não *tinha* que interpretar para seus pais, Ana está a nos contar a história das relações da língua que a constitui, como também constitui seus pais. A cena de Ana também nos revela que é por meio das mediações dialógicas e das práticas discursivas com esta língua, e com as relações entre pessoas que sinalizam esta língua, que ela existe como Coda, e não o contrário. É no jogo dialético, prenhe de tensões e conflitos, que a linguagem vai se constituindo, se *convertendo* em funções psicológicas e na personalidade social. Para a perspectiva histórico-cultural, a linguagem se materializa nas e pelas relações sociais, a partir de relações reais entre pessoas. Isso significa que a linguagem é propriamente humana em sua

natureza, não podendo existir fora das relações. As entranhas do homem não têm, senão no signo, outra origem.

Voltemos para um elemento que destacamos acima e que contempla o caráter dialógico da linguagem. Desde o início de sua narrativa aqui explorada, Ana apresenta as práticas de cuidado e apoio que sua família exerce, características que de certa maneira não observamos nas narrativas dos outros Codas. Quando falamos de práticas de cuidado e apoio, nos referimos aos cuidados comuns de proteção e assistência ao desenvolvimento de uma criança. Isso pode ser entendido, por exemplo, como o cuidado e a atenção que contribuem para a não sobrecarga da interpretação para os pais, bem como o respeito às escolhas e ao espaço da criança. Podemos perceber isso quando Ana diz:

*Aí é que tá, eu não **tinha** que acompanhar meu pai nas consultas. Não era uma obrigação, porque ele podia ir muito bem sem mim, sem ninguém, mas ele preferia que eu fosse porque facilitava, mas se não desse, se eu estivesse na escola, tivesse um curso ou um compromisso, eles se viravam de outra maneira, principalmente porque eles têm muitos irmãos ouvintes. Então, por exemplo, as consultas da minha mãe, eu nunca precisei acompanhar, porque o irmão mais velho dela se encarregou disso.*

Não é por ter uma família numerosa de ouvintes que Ana cresceu em um contexto de cuidado e assistência. Aqui percebemos, mais uma vez, que são as relações que precisam estar no centro da análise. Vimos nas outras cenas que também havia, na estrutura familiar dos outros Codas, tios, tias, avós e avôs ouvintes. Contudo, tal fato não garantiu uma rede de apoio. O que concorre para isso é justamente as relações presentes na dinâmica familiar, como também a personalidade de cada membro da família. Se analisarmos o parâmetro biológico por si só, teremos a marca biológica como condutora de todas as relações, o que não explica os diversos desdobramentos e singularidades que atuam na constituição do sujeito. A história de Ana não pode ser tratada como uma exceção quando nos referimos à constituição de Codas. Explico:

sabemos que a história de Ana traz muitas particularidades, não é mesmo? É claro que o fato de ter sido criada longe de seus pais surdos durante certo período torna seu caso único. Mas, quando afirmamos que a história aqui tratada não pode ser vista como exceção, estamos querendo chamar atenção para a ideia de que o que constitui a singularidade dos Codos não é só o fato de ser bilíngue bimodal. O que indagamos é: qual lugar a língua ocupa, afinal, em cada trajetória? A partir de quais mediações simbólicas essa língua existe e como o sujeito se relaciona com ela nos parecem, conforme vimos, um caminho promissor para compreender a singularidade dos Codos.

Acerca da singularidade constitutiva dos Codos, vimos, na delimitação de estudo desta tese, que os olhares para os Codos partem, em sua maioria, do viés linguístico. Entre eles, conforme assinalamos, um trabalho específico nos chama atenção. A obra de Quadros (2017) problematiza, com base nos estudos linguísticos de Hoffmeister (1998), que os Codos, muitas vezes, se deparam com uma espécie de “confusão” devido às “experiências híbridas que constituem os codos multilíngues e multiculturais” (p. 69). Em consequência disso, são indagados por outros ouvintes não Codos questões como: “Por que você fez isso?”, “Como você está pensando dessa forma?”, “Essa resposta não é adequada”, “Por que você está tão brabo”? (p. 70). Segundo Quadros (2017), tais questionamentos advêm dos conflitos culturais que evidenciam as diferenças entre os grupos. Portanto, o que é comum a um grupo e não causa estranhamento pode ocorrer no outro. Essas perguntas sobre o comportamento dos Codos podem causar certa confusão, esclarece a autora, pois “pode levar tempo para eles obterem essa consciência e compreensão de que isso é perfeitamente normal” (p. 70).

Conforme já abordado, os estudos sobre a língua de herança ganharam destaque na abordagem de comunidades locais, que compreendem falantes imigrantes ou de comunidades étnicas. A língua de herança existe enquanto utilizada em um contexto de minoria, onde há

uma língua majoritária circulante. Quadros (2017) afirma que o termo “herança” é utilizado para significar a transmissão de “bens culturais e materiais de uma geração para outra” (p. 1).

De uma maneira geral, estas ideias estão baseadas no escopo teórico dos estudos gerativistas, em que a linguagem é compreendida como um sistema de regras e princípios inerente a todos seres humanos, mas que só pode ocorrer em um contexto específico, daí a ideia de este sistema se apresentar de maneira explícita ou implícita. Este modelo, criado pelo linguista Noam Chomsky em meados da década de 1960, visa à formalização dos fatos linguísticos, que são analisados pela lógica matemática. Entende-se, nessa perspectiva, que todo falante possui regras linguísticas universais, isto é, uma espécie de gramática universal comum a todos os seres humanos (Cagliari, 1998).

A competência e o desempenho linguístico também foram cunhados e amplamente trabalhados pelo gerativismo. A competência diz respeito ao conhecimento que o falante tem acumulado ao longo de sua vida. Já o desempenho se refere à performance durante a fala, que se correlaciona com a competência e outros fatores, como a ocasião social em que o falante se encontra. Os estudos de Chomsky revolucionaram as premissas vigentes à época de seu surgimento. A linguagem passou a ser compreendida a partir das similaridades, das estruturas comuns das línguas naturais, e não das diferenças. Analisar a língua de acordo com as similaridades conferiu legitimidade linguística às estruturas que constituem todas as línguas. A exemplo disso, na efervescência teórica desta época, em 1960, a língua de sinais foi reconhecida como língua, dotada de estruturas similares aos padrões linguísticos, a partir dos estudos dirigidos por William Stokoe, conforme já abordado.

Distante de realizar uma discussão teórica mais aprofundada acerca desta teoria importante para a linguística contemporânea, o que nos é importante dizer é que assumir uma abordagem unicamente biológica para o desenvolvimento da linguagem, ambientando a esfera

das relações sociais em segundo plano, ou como apenas mais uma variável não determinante para compreender a linguagem, não dá conta de explicar a complexidade das relações humanas que constituem a língua.

Acerca da delicada e complexa discussão sobre o biológico, o hereditário e as relações sociais referente aos Cudas, ao que nos tange, considerar que alguns comportamentos interpretados como inoportunos são em certa medida uma característica cultural, por exemplo, é desconsiderar a potência das práticas discursivas das relações sociais que constituem a linguagem.

Conforme abordamos mais acima sobre os estudos de Quadros (2017) e Hoffmeister (1998), relacionar determinadas características comportamentais a traços simplesmente culturais despotencializa o sujeito de suas próprias condições de produção, da capacidade de forjar o próprio destino com base na consciência de suas condições materiais presentes nas e pelas relações sociais. Para além disso, focar a marca biológica em relação à língua é olhar apenas uma camada da análise constitutiva da personalidade social do sujeito. Vimos na cena de Jana que, durante o período em que ela esteve de licença-maternidade, vivendo as agruras e alegrias do puerpério, seu pai continuava a solicitar o atendimento de suas demandas pessoais. Discutimos, neste episódio de Jana, a prevalência do pensamento mágico que mediava as relações dela com seu pai. Mas isso não é tudo. Também abordamos o caráter patriarcal a que Jana estava submetida naquela relação. Esse conjunto de características não são particularidades da língua de sinais. Não respeitar o espaço de sua filha e viver as relações a partir do pensamento mágico não se coaduna com a ideia de um “jeito surdo” ou de uma marca linguística que justifique tais ações.

Diferentemente, vemos na trajetória de Ana uma relação de respeito e cuidado com a sua individualidade. As demandas de interpretação não se sobrepõem à condição de filha. Por

algum motivo, nesta família, os adultos assumiram tais funções, evitando que as filhas ocupassem o lugar de adulto apenas por serem ouvintes, como justificativa intrínseca à natureza da situação. Eles as preservaram, pelo fato de que as demandas cotidianas e de gerenciamento são “coisa de adulto”. O que queremos dizer é que existe uma emergência das relações sociais que constituem a língua e seus contextos culturais. Se considerássemos somente a marca biológica linguística no contexto de nossa discussão, as ações patriarcais e desrespeitosas do pai de Jana poderiam ser interpretadas como “um jeito surdo”, levando a crer que “surdo é assim mesmo, eles não percebem que estão fazendo isso”, ou ainda que “é uma questão cultural, surdo é assim”. Ora, não podemos considerar tais afirmações como a natureza de uma língua sem antever a potência da mediação para a conversão de novas funções psíquicas que constituem a personalidade. Também não podemos depreender que a língua origina e encerra, de maneira isolada, todas as características de uma pessoa. Antes de interpretarmos como normais comportamentos considerados inadequados por não respeitarem o limite de outras pessoas no jogo das dinâmicas sociais, deveríamos nos perguntar qual é a história da relação social vista do prisma das experiências de significação daquela pessoa, que expliquem tal comportamento.

Não estamos dizendo com isso que a língua não implica características culturais. Na verdade, analisar do ponto de vista das relações sociais é considerar a língua em sua gênese – a língua e tudo o que ela arrasta para o cenário da subjetividade humana.

É justamente a possibilidade de compreender a psiquê humana como não linear, não uniforme e contraditória que nos permite entender as especificidades de diversas trajetórias de desenvolvimento. No estudo em que nos debruçamos, temos um marcador biológico que origina sim todas as questões, mas não define o desenvolvimento por si só. No intuito de finalizar, vejamos mais um episódio de Ana que elucidada esta questão:

Eu fazia muitas coisas para os meus pais. Eu sempre fui responsável por isso. Mas nunca foi pesado para mim, eu gostava de saber a senha do banco do meu pai porque ele não sabia ler, então ficava mais fácil pra mim para mexer no caixa eletrônico. Eu me sentia importante, não era um peso para mim. Eu gostava, eu me sentia bem. Aliás, eu lembro direitinho, eu tinha por volta de 12 anos e meu pai sempre me buscava na escola, e quando ele precisava ir ao banco resolver essas coisas, ele me buscava depois da escola, a gente ia ao banco, resolvia as coisas dele e aí ele me levava para comer em um lugar. Não era nada caro, uma padaria, mas era um lugar diferente, comer uma coisa diferente, sabe? Aí eu passeava, comprava uma roupa, um sapato que eu estava precisando, mas eram coisas necessárias, nada de dispensar mais dinheiro. Aí, teve um dia que meu pai precisava resolver uma coisa de manhã e não me levou porque era o horário da minha escola. Mas eu fiquei chateada, mas tão chateada que ele foi ao banco sem mim! Ele era bem autônomo, ele se virava muito bem para falar com as pessoas. E olha só, ele não era oralizado, então ele falava com as pessoas só com os gestos. Ele não era oralizado, ele não era alfabetizado, porém, ele era muito inteligente. A minha mãe é a mesma coisa. Não é oralizada, não é alfabetizada, mas ela é muito inteligente, mas ela é muito tranquila, ela deixa os outros fazer pra ela porque “ah, eu sou surda, então você vai lá e faz pra mim”, mas se ela quiser ela vai e faz, tá vendo a diferença? Meu pai não, meu pai ia resolver tudo que precisava. Ele me levava porque... sei lá, acho que facilitava muito para ele, mas ele não dependia de mim para resolver. E aí no dia que eu descobri que ele não dependia de mim para resolver, eu fiquei chateada!

Do excerto apresentado, podemos depreender que Ana se sente respeitada, querida e amada. Seus pais são potentes e capazes de cuidar de si mesmos, então, quando ela é acionada, ela vê nisso uma situação de afeto. Seus pais a mobilizam para compartilhar um episódio do

qual eles são os protagonistas. Ela ajuda no banco, mas ganha um almoço ou uma roupa, configurando uma compensação pelo favor prestado. O olhar a ela dirigido é o olhar de um genitor que atua como genitor, que entende seus desejos e necessidades, e ela, por sua vez, entende os desejos e as necessidades do pai. A relação pai-filha se sobrepõe à relação surdo-ouvinte, e a língua ganha uma significação muito positiva para ela. Nessa trama de afeto e respeito, ela se sente chateada por não participar do “passeio”, pois, para ela, tal episódio não se trata de uma obrigação, mas de um momento de prazer, de partilha, de significação da língua fora do lugar de uma tarefa permanente de sobrecarga. Fica evidente, nos fios que tecem o sentido e a significação, que são as relações sociais que explicam como se constitui a vivência de cada Coda sobre sua condição.

Considerações finais

Para além da tarefa de “intérprete”, os codas parecem assumir uma postura de “advocacia” inspirada pela atitude de tomar conta de seus pais. [...] Esses cuidados e a advocacia pesam na vida de alguns codas. Eu, por exemplo, às vezes, sentia falta de ser cuidada, no sentido de não ter que assumir a posição de frente, mas em vez disso, de estar protegida e cuidada. (Quadros, 2017, p. 220)

As singularidades de desenvolvimento dos Cudas evocam muitas questões, como vimos nas páginas deste trabalho. Investigar e tentar compreender as contradições das relações de um contexto bilíngue e bicultural foi o nosso maior desafio ao nos depararmos com as delicadezas presentes no desenvolvimento das ricas trajetórias destes sujeitos. A epígrafe que abre este texto elucidava o fio primeiro que tece essas histórias: a contradição das relações sociais. Na verdade, a história destas pessoas com a língua, com seus pais e consigo mesmas é, certamente, a história de suas relações. Parece óbvia tal afirmativa, mas temos insistido neste ponto porque é justamente nisso que reside o ponto nevrálgico de nossa discussão.

Não por acaso, o texto “O significado histórico da crise da psicologia”, de Vigotski (1999), é aberto com a seguinte epígrafe bíblica: “A pedra que rejeitaram os construtores, essa veio a ser a pedra angular”(p. 77). Leontiev (1999) explica que o autor utilizou este salmo para ilustrar duas questões: a crise teórico-metodológica que a Psicologia vivia ao ambientar suas análises em um “nível intermediário” de discussão e a atividade do homem e suas relações, que são amplamente ignoradas, descoladas das discussões centrais acerca da constituição psíquica do homem. Do mesmo modo, constatamos nas cenas que apresentamos que as questões sobre

a linguagem não podem ser compreendidas de maneira descolada da concretude da vida, à margem das relações reais entre pessoas. Ao olhar o fenômeno dos Cotas a partir da perspectiva histórico-cultural, percebemos que as relações, imersas em uma trama complexa de sentidos discursivos, é o que constitui a dinâmica da língua, preche de sentidos e significados, ora distintos, ora similares entre os sujeitos que aqui conhecemos.

Na epígrafe que trouxemos de Quadros (2017), nota-se a relevância de analisar o fenômeno pela ótica que propomos. As questões que a autora traz de sua própria vida como Coda nos falam das suas vivências emocionais com a língua, revelando as relações em que a língua foi constituída: “[...] *Eu, por exemplo, às vezes, sentia falta de ser cuidada, no sentido de não ter que assumir a posição de frente, mas em vez disso, de estar protegida e cuidada*”. Do que trata este trecho de Quadros (2017), afinal? Ele não apresenta uma questão *para além* da linguagem; os aspectos emocionais da vivência da autora não podem ser interpretados como um plano de fundo ou como um efeito da situação linguística. Este trecho oferece uma síntese das experiências particulares e da história dos homens com a linguagem. Nesse contexto, é a vivência, unidade indivisível da subjetividade humana, quem concentra estas duas esferas: a história e a particularidade destas relações, amalgamadas na esteira das produções de sentido, que são singulares para cada pessoa.

Desse modo, quando a autora relata como se sentia diante do papel de assumir a “posição de frente” das situações cotidianas de sua família, Quadros (2017) está falando sobre como as situações sociais que viveu com a língua refletiram e refrataram em sua experiência subjetiva, capturando os elementos sociais, culturais e biológicos (no sentido de uma língua herdada por uma condição biológica específica dos pais). Em uma dinâmica relacional dialética e contraditória, tais elementos eclodem de maneira simultânea, alternando o protagonismo ora de uma esfera, ora de outra, reconfigurados pelo prisma etário do sujeito.

Na nossa amostra de Codas, esta questão ficou explícita. Denise, 47 anos, mostrou a beleza de sua história ao nos contar sobre a vida de seus pais, surdos do interior do sul do país, revelando que as práticas de autonomia das famílias de seus genitores os significaram em outro lugar da surdez: um lugar de possibilidades, de encorajamento e capacidade. Imersa em tal contexto discursivo, a autonomia reverberou contundentemente nos modos de significar os filhos ouvintes. A eles, ao menos do que acessamos a partir da narrativa de Denise, não foram exigidas demandas para além do ato de interpretar; a dinâmica familiar se mostrou balanceada, onde cada membro exercia seu papel sem extrapolar as barreiras sociais e afetivas de cada um. Dito de outro modo, Denise vivenciou experiências de respeito ao seu papel de filha, demonstrando que cresceu em uma dinâmica familiar sem maiores implicações negativas, de acordo com o que revelou a sua vivência.

Denise também viveu uma experiência peculiar, mas própria da gênese humana: ao ser irrefutavelmente interpelada pelo outro, mergulhou em um processo dramático de sua história – viu sua condição ser nomeada pela primeira vez, descobrindo-se Coda, pelos processos de significação mediada pelo signo e pelo outro. Aturdida por um contexto de sofrimento pessoal, Denise viveu uma *perejivanie*, experiência profunda e radical que alteraria seu psiquismo de maneira irreversível: descobrir-se Coda redefiniu a narrativa de sua história, atribuindo um sentido de ineditismo perante sua antiga trajetória. Vivendo este novo papel que compõe a sua personalidade, sua vida profissional se mostrou cada vez mais definida e, em um enlace complexo e profundo de suas questões, sua vida pessoal ganhou outro sentido: ela se apropriou desta condição, como ela mesma definiu, vivendo suas reverberações culturais e históricas.

Afirmativamente, as reflexões de Denise acerca de sua vida têm estreita relação com o seu momento etário. Munida de uma vasta experiência profissional no campo da surdez e de experiências pessoais ao longo dos anos, percebemos como ser Coda foi se transformando ao longo de sua trajetória. É sabido que a sua *perejivanie* alterou sobremaneira a significação de

sua condição, mas o fato de isso ter ocorrido aos seus 34 anos concorre para a centralidade da etapa etária quando analisamos o desenvolvimento. Será que mais jovem, sem ainda muitas experiências, tal episódio teria o mesmo efeito em sua subjetividade? Somando as experiências sociais e as significações que teve de sua vivência com a língua, a etapa etária em que se encontrava performa um elemento potencializador e promovedor, contribuindo para o resultado de sua vivência.

Para Antônio, 23 anos, a sua condição de Coda foi significada como “uma benção”. A sua vivência revelou que as possibilidades de um bom emprego, somado a uma espécie de “*status* social” por ter uma segunda língua materna em outra modalidade e exclusiva dos surdos, foram decisivas para o seu destino profissional e para os processos de (res)significação de sua condição. Ao se deparar com o modelo de “surdo bem instruído”, Antônio encontrou uma possibilidade de legitimação: sentiu-se valorizado não só por seus familiares, mas pelo retorno que recebeu de sua atividade profissional. Ser Coda para Antônio teve, então, o sentido de um benefício. Por mais que fosse confrontado com a realidade material da defasagem escolar de seu pai, por exemplo, as possibilidades laborais de ter melhores condições de sobrevivência e “vencer na vida” que a sua condição lhe dava, juntamente com a representação social e afetiva de seu pai como um “surdo bem instruído”, tiveram um lugar de protagonismo em suas produções de sentido.

Também observamos as transformações de suas produções de sentido acerca de sua constituição como Coda. Em determinada etapa etária, Antônio sofria por ser diferente dos demais colegas de escola: ele era “o filho do mudinho”, e a diferença de seus pais, que também era a sua, ficava evidente de maneira incontestável. Depois, já mais velho, ele ressignificou essa mesma condição: ser o “filho do mudinho” se tornou motivo de orgulho, e a diferença não o machucava mais como antes. Novamente, o momento etário se tornou imprescindível para a análise dos elementos da constituição identitária, caracterizando uma perspectiva que não é

estática, imóvel, imutável e linear. O processo de constituição subjetiva, do mesmo modo que a personalidade, é contraditório, dialético, ambíguo, com elementos relacionais tensionados, circunscritos em uma dinâmica discursiva singular para cada sujeito, mas aterrados na história das condições materiais – do meio.

Para Jana, a história de se constituir como Coda foi outra. Suas vivências não mostraram uma relação familiar respeitosa à sua posição de filha. Em seu *drama* parental, a díade surdo-ouvinte se sobrepôs à díade pai-filha. Conforme os resultados que apresentamos, isso não significa que a condição de surdez dos pais, isoladamente, determina as relações entre filhos e genitores, mas o contrário. São as relações que os pais tiveram socialmente – com sua família, com seus genitores, com amigos e com a sociedade –, e em quais dinâmicas culturais e subjetivas eles foram significados, que explicam os seus modos de se relacionar com seus filhos. Nesse sentido, ao investigar as relações de genitores surdos e seus filhos ouvintes, a análise não pode partir da singularidade linguística descolada das relações sociais e das vivências emocionais dos elementos do meio. Concluimos que as características da personalidade dos pais surdos não são uma exclusividade das singularidades que a surdez possa produzir, mas sim do âmbito da construção social dinâmica da língua, das emoções, da significação da surdez e das condições materiais de produção, que nascem das relações concretas entre pessoas.

A história de Álvaro também vai ao encontro do que acabamos de afirmar. Se olhássemos a sua história descolada do prisma das relações sociais onde entendemos que a língua é constituída, concluiríamos que se trata, talvez, de um sujeito Coda que viveu suas experiências de acordo com o que sua condição suscita: um bilíngue bimodal balanceado, que trabalha em uma área de destaque como intérprete em um Instituto Federal. Afora tais características, quais foram as vivências de Álvaro? Elas destoam de um contexto linguisticamente idealizado. Do mesmo modo que Jana, ele não viveu uma dinâmica respeitosa.

As relações parentais o colocavam como a figura central da família, distante do papel de filho, produzindo um profundo sofrimento conforme vimos em sua narrativa. Nesse sentido, é mais uma vez evidenciado que o contexto que estes sujeitos vivenciam explica, mais do que a análise linguística por si só, por meio de quais situações sociais eles significaram a língua e sua constituição subjetiva como Codas.

A narrativa de Thiago nos mostrou seu conflito dramático entre a significação de sua condição como um “dom”, que se deu de maneira ínsita, e as atividades laborais remuneradas utilizando este mesmo “dom”. Deduzimos que o significado em torno da figura do intérprete de língua de sinais ambientado historicamente no contexto religioso concorre para que a prática profissional deste trabalho esteja relacionada a ações de beneficência social, de quem presta uma ajuda benevolente aos menos favorecidos, ou seja, uma forma de praticar o bem, qualificado como uma prática moralmente valorosa.

Outro fator contundente é o contexto de origem da língua de sinais. Por ser exclusiva de surdos, grupo linguístico minoritário, Thiago foi interpelado pelo drama de ser constituído por essa língua, que é uma de suas línguas nativas, mas na condição de ouvinte, o que alterou o modo como ele significou a sua “função” de vida: já que é um ouvinte beneficiado por um “dom” não comum a outros ouvintes, sua função é “ajudar o surdo sem receber nada em troca”, o que para nós da perspectiva histórico-cultural revela a importância de compreender o que é ser Coda não só pelo fatores semelhantes que caracterizam este grupo, mas também pelos elementos que os diferenciam. O que caracteriza o que é ser Coda além da condição linguística comum, são as relações únicas que cada sujeito vivencia com a língua. Estas estão indubitavelmente nascidas nas e pelas relações sociais, nas dinâmicas familiares e nas relações em geral que este sujeito possa viver ao longo de sua vida.

Nessa direção, ficou evidente mais uma vez nas histórias de Ana e Mari, a emergência de compreender as trajetórias dos Cudas com base nas relações sociais que as significaram. Para as irmãs, assim como para os gêmeos Thiago e Antônio, não houve sobrecarga por conta das demandas dos pais, mas as circunstâncias em que isso se deu foram completamente distintas. Ana e Mari não foram criadas como filhas de surdos e não viveram grande parte das demandas que os outros Cudas relataram e que também vimos ser uma variável comum nos estudos que apresentamos. Todavia, isso não ocorreu somente por terem sido criadas longe dos pais no que chamamos de fase crítica das demandas de interpretação para com os filhos. É evidente que este fator é relevante, mas não podem ser ignoradas também as relações de respeito e cuidado em que toda a família estava envolvida. Foi justamente por seus pais e familiares considerarem o papel de Ana e Mari como *filhas* que as significações e produções de sentido delas foram constituídas em um cenário de respeito, cuidado e proteção, corroborando com a nossa tese de que as relações sociais se sobrepõem à diferença linguística por si mesma.

Conforme debatemos, são justamente as relações de cuidado, afeto e legitimação dos genitores de nossa amostra com seus filhos que atravessam de maneira basilar as relações com a língua, aliás, são a própria língua. Também demonstramos que os elementos do meio estão estreitamente articulados ao momento etário. São eles, em uma relação dinâmica e sincrônica imersos em sentidos contraditórios tensionados pela vida concreta, que delineiam a vivência sob o prisma de cada sujeito. Nesse sentido, vimos que as relações reais, dialéticas e contraditórias se abroham para alguns sujeitos em um drama, configurando novos desenhos psíquicos, muitas vezes, de uma mesma situação.

Compreender o sujeito a partir desta perspectiva é colaborar para que as práticas educacionais, sociais e clínicas priorizem o sujeito e suas singularidades, atentando que, por mais que exista um fio condutor que os equacione, as diferenças das condições materiais de

produção alteram profundamente a trajetória destes sujeitos. Com isso, muitas vezes, o trabalho com estas pessoas requer intervenções específicas para cada caso. Nossa pesquisa ouviu longa e atentamente os Codas aqui apresentados, encontrando dados que poderiam ser ainda explorados por outros olhares. As interpretações são múltiplas, mas a análise aqui proposta abriu uma nova forma de compreender questões que não são inéditas, contribuindo para descristalizar conceitos presentes na área.

Vislumbrando no horizonte outros desafios de pesquisa, os achados aqui presentes indicam a necessidade de escutar os genitores surdos sobre a vivência de ter um filho ouvinte a fim de compreender mais profundamente, a partir de outro prisma vivencial, as questões aqui apresentadas nas narrativas dos Codas. Será que são as mesmas? O que estes pais têm a nos dizer a respeito de ter um filho ouvinte? Em um desdobramento desta questão, fica evidente a necessidade de implementar medidas e programas psicoeducacionais nas áreas de psicologia, educação e saúde para fins de conhecimento e orientação da problemática que os Codas e seus pais vivenciam. Outra questão para pesquisas futuras, são as investigações acerca dos estudos pedológicos de Vigotski, bem como os conceitos de vivência e perejivanie para o campo da Psicologia do Desenvolvimento.

Por fim, entender o sujeito a partir da perspectiva histórico-cultural é garantir que o desenvolvimento não seja compreendido de maneira linear, imutável, organizada e estática. A língua nasce das relações reais entre pessoas, arquitetando uma rede impermanente de sentidos e significações. Ela sofre, assim como a vida, mudanças drásticas de evolução e involução, tensionando o tempo todo o olhar para o desenvolvimento ancorado nos desafios da concretude. A língua, então, no drama da concretude, é processo e produto das dinâmicas das relações sociais, que são de classe, de poder e ideológicas. Pois no drama da vida, o homem, mesmo quando foge, é alvo. Nada escapa da linguagem.

Referências

- Abreu, F.S.D. *Experiências Linguísticas e Sexuais Não Hegemônicas: Um Estudo das Narrativas de Surdos Homossexuais*. (2015). Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18646/1/2015_FabricioSantosDiasdeAbru.pdf
- Achard, P. (1989). Um ideal monolíngue. In: Multilinguismo. Vermes, G; Boutet, J (orgs). Editora Unicamp: Campinas
- Alcântara, D.S; Silva, N.C; Amoroso, S.R.B (2018). Os desafios de uma criança com mutismo seletivo no processo de escolarização. ICESP.
- Amorim, A. C. F. de. (2013). *Surdez e biculturalidade: Um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil. <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/>
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities*. 2. ed. London: Verso.
- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de psicólogas(os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e1877342. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Andrade, P. R. (2011). *Identidades de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás].
- Aquino, P.M; Toassa, G. (2019). Apontamentos sobre a pedagogia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 3, n. 2. Uberlândia, MG.

- Barbosa, M. V. (2011). Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre Bakhtin e Vigotski. In: Smolka, A. L. B & Nogueira, A. L. (Eds.). *Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura* (pp. 11-33). Campinas: Mercado das Letras.
- Barroco, S. M. S. (2012). Contexto e textos de Vygotski sobre a defetologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: Barroco, S.M.S; Leonardo, T. S. N; Silva, T.S.A (Orgs). *Educação especial e teoria histórico-cultural: Em defesa da humanização do homem*. UEM.
- Bauer, R. (1952). *The new man in soviet psychology*. Harvard University Press.
- Bauman, H.D.L (2005). Designing deaf babies and the question of disability. Gallaudet University, Washington.
- Behares, L.E. (1993). Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53.
- Bishop, M. (2010). Happen can't hear: An analysis of code-blends in hearing, native signers of American Sign Language. In: *Sign Language Studies* v, 11, n. 2. Gallaudet University Press. Washington.
- Bloomfield, L. (1993). *Language*. New York: Henry Holt.
- Botelho, P. (2002). Linguagem e letramento na educação de surdos. Ideologia e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bresser-Pereira, L.C. (2016). Estado, estado-nação e formas de intermediação social. São Paulo School of Economics, FGV, 409. FGV: São Paulo.
- Brito, L. F. (1993). *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Campos, D. W., & Stumpf, M. R. (2012). Cultura Surda: um patrimônio em contínua evolução. In G. Perlin, & M. Stumpf (Orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (pp. 179-188). Curitiba: Editora CRV.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice*. New York: Routledge.

- Capucci, R. R. (2017). *Perejivanie: Um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
- César, A.L; Cavalcanti, M.C. (2007). Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Transculturalidade, linguagem e educação. Cavalcanti, M.C & Bortoni-Ricardo, S.M (orgs). Mercado de Letras: Campinas.
- Coda Inc – Children of Deaf Adults, Inc. (2015). <https://www.coda-international.org/>
- Corghi, P. R. M. (2006). *Pais Surdos e Filhos Ouvintes: Funcionamento familiar, Convivência e Relacionamento*. Monografia de graduação em psicologia. Pontifícia Universidade Católica.
- Cunha, N. V. S; Cunha, M. L., Sobrinho, J. P. S., & Moraes, B. (2010). A revolução russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da psicologia histórico-cultural. Revista Eletrônica Arma da Crítica, (Número Especial), 12-31.
- Delari Junior, A. (2013). Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea.
- Delari Jr., A. (2015). Questão de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. Leite (Orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural* (pp. 43-82). EdUEM.
- Delari Jr., A., & Passos, I. V. B. (2009). *Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. III Seminário Interno do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem), Unicamp.
- Dilthey, W. (1989). *Introduction to the human sciences*. (R. A. Makkreel, & F. Rodi, Ed.; M. Neville, Trad.). Princeton University Press. (Selected Works, v. I).
- Dizeu, L. C. T. B. & Caporali, S. A. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, 26(91), 583-597
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. *Educação e Sociedade*, 27(71), 79-115.
- Duarte, N. (2004). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Autores Associados.

- Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2000). Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 145(4), 375-383
- Emmorey, K; Luk, G; Pyers, J.E. & Bialystok, E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. In: *Psychological Science* v, 19. Califórnia.
- Engels, F. (1999). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Edição Eletrônica. Retirado de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>
- Felipe, T. A. (1998). Relação Sintático-Semântica dos Verbos e seus Argumentos na Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS. 298.Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Freitas, V. A. L. (2007). Da oralidade para a escrita: um movimento transcultural. In: Cavalcanti, M., Bortoni-Ricardo, S. M. (Org.), *Transculturalidade, linguagem e educação* (v. 1, pp. 219-238). Mercado de Letras.
- Galimberti, H. (2010). *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ed. Edições Loyola. 2010.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Edição digital. Oxford: Wiley- Blackwell.
- García, O; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Biligualism and Education*. British Association of Applied Linguistics Book Prize.
- Góes, M. C. R. de. (2000). Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In C. B. Feitosa, & M. C. R. de Góes. (Orgs.), *Surdez: processos educativos e subjetividade* (pp. 29-49). São Paulo: Lovise
- Goés, M.C.R (2012). *Linguagem, Surdez e Educação*. Autores Associados, Campinas.
- Glickman, N. (1993). Deaf identity development: Construction and validation of a theoretical model. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts.

- Goldfeld, M. (2000). *O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo].
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Harvard University Press: Cambridge.
- Halliday, M.A.K; McIntosh, A; Strevens, P. (1970). *The linguistic sciences and language teaching*. Longman: Londres.
- Jamieson, R. J. (1994). Theaching as transactions Vygotskian perspectives on deafness and mother child interaction. *Exceptional Children*, 60, 434-449.
- Jerebtsov, S. (2014). Gomel – A cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas Científicas Contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. In: *Cadernos Acadêmicos Internacionais Veresk*. UniCeub: Brasília.
- Jung, N., & Garcez, P. M. (2007). Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-linguística alemã na escola de comunidade rural multilíngue. In: M. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Orgs.), *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp. 97-122). Mercado de Letras.
- Kamii, C. (1986). *A criança e o número*. Papirus.
- Karnopp, L. (1994). *Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras e Artes. Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre.
- Karosas, S. (2004). *Biligualism in theory and practice*. In: Lithuanian Christian College.
- Kelman, C. A., Silva, D. N. H., Amorim, A. C. F. de, Monteiro, R. M. G., Azevedo, D. C. (2011). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, 17(33), 349-365.
- Kelman, C. A. (2015). Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. A. C. B. Lodi, A. D. B. Mélo & E. Fernandes (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e a educação de surdos*, 2ª. Edição. (pp. 49 – 69). Porto Alegre: Mediação,

- Korsch, K. (1977). *Marxismo e filosofia*. Afrontamento.
- Lacerda, C. B. F. (1993). Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte – examinando a construção do conhecimento. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, 26(69), 163-184.
- Lacerda, C.; Lodi, A. (2009). A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C.; LODI, A. (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, C. B. F. (2009). Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, C. B. F. de; Albres, N. de A. & Drago, S. L. dos S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80.
- Ladd, P., & Gonçalves, J. C. A. (2012). Prefácio. In G. Perlin, & M. Stumpf (Orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (pp. 11-20). Curitiba: Editora CRV
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-World*. DawnSign.
- Lebedeff, T. (2001). Família e surdez: algumas considerações sobre o impacto do diagnóstico e a necessidade de orientação. *Revista Educação Especial*, 17.
- Leigh, I. W., Marcus, A. L., Dobosh, P. K., & Allen, T. E. (1998). Deaf/hearing cultural identity paradigms: modification of the deaf identity development scale. *The Journal of Deaf Studies and Education*, 3(4), 329-338.
- <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014360>
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. (1999). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotsky. In L. S. Vygotsky, *Teoria e método em psicologia* (pp. 425-470). Martins Fontes.

- Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2018). A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 363-373. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>
- Lima, R. P. et al. (1999). Reflexão sobre um trabalho com famílias. *Revista Espaço*, (11), 37-39.
- Luria, A. R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria, Curso de psicologia geral (Vol. 1, 2a ed., pp. 71-84). (P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (2001). Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (2012). Vigotskii. In: Vigotski, L. S; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (pp.21-38). São Paulo: Ícone
- Luria, A. R. (2006). A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: Vigotski, L.S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Cone.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, (32)88.
- Lordelo, L. R. (2011). A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537-544. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>
- Lukács, G. (1989). *História e consciência de classe* (2. ed.). Elfos.
- Macswan, J. (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. In: *Hispanic Journal of Behavioral Science*, vol. 22, n 1.
- Madureira, A. F. A. (2000). A construção das identidades sexuais não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

- Maher, T.M. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue intercultural. In: Transculturalidade, linguagem e educação. Cavalcanti, M.C & Bortoni-Ricardo, S.M (orgs). Mercado de Letras: Campinas.
- Marques, E. S. A., & Carvalho, M. V. C. (2014). Vivência e afetação em sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 41-50.
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/822/580>
- Martinati, A. Z., & Rocha, M. S. P. M. L. (2015). “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 309-320. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>
- Martins, L. M. (2015). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: C. S. Tuleski, M. Chaves, & A. H. Leite (Orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: Método e metodologia de pesquisa*. Eduem.
- Marx, K. (1987). Teses contra Feuerbach. In: Marx, K. Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos (p.161-163). São Paulo: Nova cultura
- Marx, K. (2005). Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Boitempo
- Marx, K; Engels, F. (2009). A ideologia alemã. São Paulo: Expressão Popular.
- Melo, A.V.S (2015). Children of deaf adults: Cotas em Sergipe. *Interfaces Científicas - Educação*, v.3, n.3, p. 85 – 91, Aracajú.
- Mello, H. A. B. (1999). *O falar bilíngue*. Ed. da UFG.
- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Mendonça, E. (2007). Inclusão social: seu papel na transformação da sociedade. Revista Mercado.
- Molon, S. I. (2011). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky* (4ª ed.). Vozes
- Molloy, S. (2018). *Viver entre línguas*. Relicário.

- Monteiro, R. M. G. (2014). Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos? (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Brasil
- Monteiro, R; Silva, D. N. H; Ratner, C. (2017). Narrative of Brazilian individuals after deafness diagnosis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, i. 32, n. especial.
- Moura, M.C.; Lodi, A.C.B.; Harisson, K.M.P. (2005). História e educação do surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: Filho, O.L. *Tratado de Fonoaudiologia*. 2ª.ed. Ribeirão Preto: Tecmedd.
- Nagel, L. H. (2015). Do método ou de como pensar o pensamento. In: C. S. Tuleski, M. Chaves, & A. H. Leite (Orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: Método e metodologia de pesquisa*. Eduem.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular
- Nora, A. B. (2016). “Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes
- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (pp. 514-548). The Guilford Press. https://doi.org/10.4324/9780203428436_chapter_19
- Olson, D. H., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). *FACES III: Family Science*. University of Minnesota.
- Perlin, G. T. T. (1998). Histórias de vida surda: Identidades em questão. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/FACED, Porto Alegre, RS, Brasil. http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/historias_de_vida_surda_identidades_em_questao.pdf

- Perlin, G. T. T. (2003). O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil. Recuperado em 31 maio, 2014, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>
- Pereira, O. R. (2013). *Nascidos no silêncio: As relações entre filhos ouvintes e pais surdos na Educação*. [Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo].
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78.
- Pino, A. (2005). As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Pino, A. (2013). Natureza e cultura: as funções culturais na constituição do homem cultural. In: Smolka, A. L. B. & Nogueira, A. L. H. (orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas* (pp. 71-98). Campinas: Mercado das Letras.
- Prestes, Z. R. (2014). 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e arqueologia de sua obra. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(3), 5-14.
- Preston, P. (1995). *Mother father deaf: Living between sound and silence*. First Harvard University Press.
- Quadros, R. M. (2017). *Língua de herança-língua brasileira de sinais*. Penso.
- Quadros, R. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas,
- Quadros, R. (1999). A estrutura frasal da língua de sinais brasileira. In: Encontro da Associação Brasileira de Linguística, Florianópolis. ABRALIN - Caderno de resumos. Florianópolis: UFSC. p. 91-92.

- Quadros, R. M; Karnopp, L. B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira – Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed
- Quadros, R. M. (2006). Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, 26(69), 141-161. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=en&tlng=pt
- Quadros, R. M. de; Masutti, M. L. (2007) *CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato*. In: Estudos surdos II. Petrópolis: Rio de Janeiro.
- Quadros, R.M; Lilo-Martin, D; Pichler, D.C. (2011). Desenvolvimento Bilíngue Intermodal: Implicações para Educação e Interpretação de Língua de Sinais. In: Moura, C.M; Campos, S.R.L & Vergamini, S.A.A (orgs), *Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas II*. Santos Editora: São Paulo.
- Quadros, R. (2015). O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: Fernandes, E. (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação.
- Quadros, R.M. de; Pizzio, A.L; Cruz, C.R & Sousa, A.N. (2016). *Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais*. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n.1. pp 1-24. Belo Horizonte.
- Quadros, R., Lillo-Martin, D., & Pichler, D. C. (2014). Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. *RBLA*, 14(4), 799-834.
- Raad, I. L. F., & Tunes, E. (2011). Deficiência como iatrogênese. In A. M. Martinez, & M. C. V. R. Tacca. (Orgs.), *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência* (pp. 15-45). Alínea.
- Rajagopalan, K. (2006). Repensar o papel da linguística aplicada. In L. P. M. Lopes (Ed.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 149-168). Parábola.
- Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In I. Signorini (Org.), *Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230). Mercado de Letras; Fapesp.

- Ribeiro, C. B. (2014). Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de jovens surdos. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.
- Rocha, S. (2007) O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES.
- Sacks, O. W. (2010). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras
- Sawaia, B. B; Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360. <https://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115>
- Scocuglia, J. B. C. (2002). A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. *Sociedade e Estado*, 17(2), 249-281. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922002000200003>
- Silva, D. N. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas* (2a ed.). São Paulo: Plexus.
- Silva, C. M. (2014). Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos? Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.
- Silva, M. M. (2019). O Coda, filhos ouvintes de pais surdos, e a Tradução e Interpretação de Libras: o que encontramos? *Belas Infiéis*, 8(1), 37-53.
- Skliar, C. B. (2010). Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. (6a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. B. (1998). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- Stokoe, W. C. (1978). *Sign language structure*. Linstok.
- Sousa, A. N; Quadros, R. M. (2012). Uma análise do fenômeno alternância de línguas na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *ReVEL*, v. 10, n. 19
- Sousa, J. (2012). *Crescer bilíngue: As crianças ouvintes filhas de pais surdos*. Revista Científica, Número temático – Português: Investigação e Ensino.

- Souza R. M. de. (2007). Surdos e ouvintes: fronteiras porosas e deslocáveis de vizinhança. In R. M. de Souza, N. Silvestre, & V. Arantes (Orgs.), *Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos* (pp. 32-39). São Paulo: Summus.
- Souza, T. Y; Branco, A. M. C. U. A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376
- Souza, J.C.F (2014). Intérpretes Cotas: construção de identidade. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado.
- Stübe-Netto, A. D. (2008). *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professoras de língua portuguesa em contexto de imigração* [Tese de doutorado, Unicamp].
- Tartuci, D. (2001). A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: condições de interação e construção de conhecimento. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba.
- Teixeira, E. S. (2004). Censura imposta a Vigotski e seus colegas na União Soviética entre 1936 e 1956: o decreto da pedologia. *Revista Científica in Pauta*, II, 222-244.
- Tse, L. (1996). Language Brokering In Linguistic Minority Communities: The Case Of Chinese- And Vietnamese-American Students. *The Bilingual Research Journal*. Summer/Fall 1996, v. 20, n. 3, p. 485-498.
- Tuleski, C.S (2008). Vigotski: a construção de uma psicologia marxista. Editora UEM, Maringá
- TOASSA, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese [Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano]. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. <https://doi.org/10.11606/t.47.2009.tde-19032009-100357>
- TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83.
- Tse, L. (1996). Language Brokering In Linguistic Minority Communities: The Case Of Chinese- And Vietnamese-American Students. *The Bilingual Research Journal*. Summer/Fall 1996, v. 20, n. 3, p. 485-498.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky: Uma síntese* (4. ed.). Loyola/Unimarco.
- Veresov, N. (2014). *Entrevista concedida para a “Escola de Psicologia de Verão” do programa “Conhecimento compartilhado”* [vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=0QjvltRhWdE>
- Viana, N. (2007). *A consciência da história: Ensaio sobre o materialismo-histórico dialético* (2. Ed.). Achiamé.
- Vigotski, L.S. (2018). *As sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Prestes, Z., & Tunes, E. (Orgs). E-papers.
- Vygotsky, L. S. (1999). O significado histórico da crise na Psicologia. In *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S (1997). *Fundamentos da Defectologia. Tomo V – Obras Completas*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educacion.
- Vigotsky, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem* (N. Dória, trad.). Marxists Internet Archive.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000147&pid=S0101-7330201300020001400030&lng=pt
- Vigotsky, L. S. (1931). *O Coletivo como Fator no Desenvolvimento da Criança Anormal*.
- Vygotsky, L. S. (1999). O significado histórico da crise na Psicologia. In: L. S. Vygotsky, *Teoria e método em Psicologia*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. (trad. Bezerra, P.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929 (A. Marenitch, Trad.). *Educação & Sociedade*, (71), 21-44.

Vigotski, L. S. (2006). La crisis de los siete años. In L. S. Vigotski, *Obras escogidas* (2. ed., tomo IV, 377-386). Visor.

Vigotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la psicología*. Machado Libros.

Vigotski. (2014). Metodología de investigación en reflexología y psicología

Apêndice 1: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Tenho pais surdos. E agora? Trajetórias de ouvintes filhos de surdos”, de responsabilidade de Rosa Maria Godinho Monteiro, aluna de doutorado da Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Psicologia. O objetivo da pesquisa é investigar como ouvintes filhos de surdos constroem suas narrativas acerca da experiência bilíngue e bicultural. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e garanto que o seu nome não será divulgado, mantendo o mais rigoroso sigilo de informações que permitam identificá-lo(a).

Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas individuais, com a presença da pesquisadora. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco. Esperamos, com esta pesquisa, possibilitar aos Cudas um espaço de diálogo e questionamento sobre as questões familiares, estimulando uma reflexão que impacte positivamente a sua trajetória. Com isso, pretende-se propor aos sujeitos Cudas e às pessoas que convivem com os mesmos questionamentos sobre os serviços de saúde mental em Psicologia, questão de dinâmicas familiares, que estão nos diversos contextos do desenvolvimento social, cultural e afetivo dessas pessoas.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode entrar em contato: Rosa Monteiro: (61) 99836-3XXX ou pelo e-mail rosamonteiro.rosamonteiro@gmail.com. A equipe

de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da disponibilização da tese de doutoramento da pesquisadora, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias – uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa, e a outra com você.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____.

Apêndice 2: Instrumento metodológico: Charges

THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



THAT DEAF GUY

BY MATT & KAY DAIGLE



Fonte: Google Imagens, domínio público. Marcador de busca: "That Deaf guy português".