

PATRÍCIA HELENA POLLI MENDES PEREIRA



1290000163



FE

TCC/UNICAMP P414c

**A CONSTRUÇÃO DE CONTOS MARAVILHOSOS E HISTÓRIAS INFANTIS
POR CRIANÇAS SURDAS**

CAMPINAS, SP

1998

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

PATRÍCIA HELENA POLLI MENDES PEREIRA

**A CONSTRUÇÃO DE CONTOS MARAVILHOSOS E HISTÓRIAS INFANTIS
POR CRIANÇAS SURDAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o curso
de Pedagogia da Faculdade de Educação, UNICAMP.

Campinas, SP

1998

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	ICC/UNICAMP
	P414c
V:	EX:
TOMBO:	163
PROC.:	124103
C:	D: 2
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	03/11/93
Nº CPD:	P414c 124103 10950

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P414c

Pereira, Patrícia Helena Polli Mendes.

A construção de contos maravilhosos e histórias infantis por crianças surdas. / Patrícia Helena Polli Mendes Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Ana Luiza B. Smolka.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Análise do discurso narrativo. 2. Crianças surdas.
3. Crianças surdas – Linguagem. 4. Literatura infantil.
5. Contos de fadas. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Banca examinadora:

Ana Luiza Bustamante Smolka

Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka

Data: _____

Ao Bruno, Leandro, Mariane e Rodrigo
por me possibilitarem conhecer um pouco
de suas vidas.

Agradecimentos:

A Deus - Pai e Criador - pelo dom da Vida;

**Ao Rodrigo - esposo, companheiro, amigo e confidente; e à
nossa filha Maria, pela alegria que trouxe em nossas vidas;**

**Aos meus pais - Antonio e Maria Salete - pelos cuidados,
carinho e atenção;**

Aos meus sogros - Antonio e Marly - pelo permanente apoio;

**À Cristina e Ana Luiza, pela orientação cuidadosa a mim
dispensada.**

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I	
<i>Literatura infantil e surdez: o interesse e o trajeto percorrido para a delimitação do objeto de estudo</i>	3
Capítulo II	
<i>Buscando entender a linguagem a partir de uma perspectiva interacionista e dialógica</i>	9
Capítulo III	
<i>A metodologia de pesquisa adotada: o enfoque qualitativo de investigação</i>	17
Capítulo IV	
<i>O planejamento e a execução da proposta de trabalho: alterações feitas ao longo do processo</i>	20
Capítulo V	
<i>O acesso à linguagem se sobrepondo ao prazer do “faz-de-conta”: apresentação e análise de dados</i>	29
Capítulo VI	
Considerações finais	55

INTRODUÇÃO:

Neste trabalho proponho-me a analisar os modos de construção do discurso narrativo de um grupo de crianças surdas na faixa etária entre 7 e 8 anos de idade, num contexto pedagógico de interações com histórias infantis mediadas pela participação de dois adultos: um ouvinte (pesquisadora) e um surdo (instrutor de Língua de Sinais).

O mesmo foi desenvolvido no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Pr. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto” (CEPRE) - instituição ligada à Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, Brasil - dentro do “Programa de Apoio à Escolaridade” onde atuei no ano de 1997 como professora responsável pelo acompanhamento pedagógico de um grupo crianças surdas em fase de alfabetização, inseridas na rede oficial de ensino.

Para estruturar esta reflexão foi necessário debruçar-me sobre variadas temáticas que a ela se relacionam tais como: a questão da aquisição da linguagem e do desenvolvimento do discurso narrativo infantil, as especificidades lingüísticas próprias da surdez e suas relações com a língua oral majoritária, as relações discursivas e dialógicas entre adulto ouvinte/criança surda e adulto surdo/criança surda, entre outras que aqui serão desenvolvidas de maneira paralela à reflexão pretendida.

Como eixo teórico orientador para o desenvolvimento desta reflexão, pretendo ater-me às perspectivas interacionista e dialógica de Vygotsky e Bakhtin por acreditar que ambas possibilitam a melhor compreensão dos contextos e processos aqui analisados, bem como da interferência e participação de todos os sujeitos neles inseridos.

Contrariando as minhas expectativas iniciais - as de que o trabalho pedagógico com histórias infantis ao possibilitar o acesso ao mundo literário para a criança surda pudesse nela desenvolver (de modo semelhante ao que ocorre, em geral, com crianças ouvintes) o prazer por este gênero literário, pela leitura e pelo ato de “contar histórias”, bem como aguçar seu imaginário através do caráter fantástico, lúdico e moral característico da maioria das histórias - pude perceber que foram várias as dificuldades encontradas para a efetivação de um trabalho prazeroso com a literatura, por este passar necessariamente pelo viés da linguagem que, neste caso, envolvia dois estilos diferenciados e bem definidos: o oral, próprio da cultura ouvinte, e o gestual, próprio da cultura surda.

Minha reflexão portanto, passará necessariamente pelas questões referentes à linguagem dos sujeitos nela envolvidos para depois referir-se à experiência de trabalho com a literatura infantil propriamente dita.

CAPÍTULO I

***LITERATURA INFANTIL E SURDEZ: O INTERESSE PELA TEMÁTICA E O
TRAJETO PERCORRIDO PARA DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO***

Muitos são os trabalhos que tratam a respeito das contribuições que a literatura infantil proporciona ao desenvolvimento da criança. Tomando contato com alguns deles (Abramovich, 1983 e 1991; Bettelheim, 1992; Carvalho, 1984; Coelho, 1991) e a partir de um convite do CEPRE feito em 1996 - ocasião em que estagiava voluntariamente na instituição dentro do Programa de Apoio à Escolaridade, programa este destinado a atender crianças e adolescentes surdos (inseridos na rede oficial de ensino) em suas especificidades escolares, bem como incentivá-los ao domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através de uma proposta de trabalho pedagógico bilíngüe - para assumir em 1997 o trabalho pedagógico e, paralelamente, o desenvolvimento de um possível projeto de iniciação científica com um grupo de crianças surdas em fase de alfabetização, surgiu o interesse do trabalho com a literatura infantil e de pesquisar os modos através dos quais as crianças surdas com ela se relacionam.

Como anteriormente nunca havia tido um contato com a surdez, surpreendeu-me constatar logo no início das investigações que para desenvolver um trabalho com a literatura infantil precisaria, antes de mais nada, aprofundar-me nas especificidades de linguagem do surdo, uma vez que, ao optar por trabalhar com histórias, estaria optando por trabalhar com um estilo literário que surgiu da tradição oral e que se perpetuou no decorrer da história da humanidade através do registro de escritores que por ela se interessaram, ou seja, estaria optando por trabalhar com a modalidade de linguagem própria da parcela majoritária da sociedade, que é a linguagem oral, modalidade esta de difícil acesso para o sujeito surdo, principalmente para o surdo congênito, perfil das crianças-sujeito do meu estudo.

Tomei contato então, com uma literatura especializada nas diferentes concepções pedagógicas que embasaram ao longo da história a educação dos surdos, com a intenção de nela encontrar subsídios explicativos para as especificidades lingüísticas destes sujeitos, de acordo com o embasamento filosófico de cada concepção. Os estudos de Lacerda (1996) e Goldfeld (1997) foram os consultados para compreensão deste panorama.

São basicamente três as concepções que orientaram e que influenciam até hoje a educação dos surdos e que, por sua vez, possuem como fundamento uma concepção específica de linguagem. Situadas historicamente dentro de uma ordem cronológica, são elas: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo. Cada uma delas possui um “olhar” específico sobre a surdez e sobre o sujeito surdo.

Segundo Lacerda (op.cit.), foi a filosofia oralista que predominou na educação dos surdos desde o século XVIII. Baseada na ideologia médica e sanitária, segundo a qual toda “anormalidade” ou “distúrbio” deveriam ser banidos da sociedade, os oralistas viam a surdez como deficiência a ser corrigida pelas práticas pedagógicas. O objetivo da educação deveria ser portanto a reabilitação do sujeito surdo à sociedade através do domínio da linguagem oral. Todo surdo deveria aprender a falar a língua de sua comunidade.

Em contraposição a esta filosofia, a partir de inúmeras constatações sobre a marginalidade social a que eram submetidos a maioria dos indivíduos surdos pela dificuldade em adquirir e utilizar-se da linguagem oral, surgiram estudos em defesa da linguagem gestual utilizada como forma de comunicação espontânea pelas comunidades surdas. O resultado de tais estudos originou duas outras concepções pedagógicas de educação para os surdos: a Comunicação Total e o Bilingüismo.

Se o Oralismo desconsiderava qualquer manifestação lingüística do surdo que não se ativesse à prática do código majoritário oral, a Comunicação Total e o Bilingüismo admitiam a utilização de outros recursos semióticos - como a mímica e o gesto - como meio de possibilitar ao indivíduo surdo a aquisição de um código lingüístico através do qual pudesse se comunicar.

Cabe ressaltar aqui, de acordo com as autoras consultadas, que embora tenham princípios de trabalho semelhantes - admissão de outras formas de expressão lingüística pelo sujeito surdo - existe uma diferença básica entre a prática pedagógica da Comunicação Total e do Bilingüismo no que se refere ao nível de valorização atribuído à Língua de Sinais - código gestual lingüístico desenvolvido historicamente pelas comunidades surdas.

Enquanto que a Comunicação Total utiliza-se de múltiplos recursos lingüísticos - inclusive da Língua de Sinais, denominada no Brasil de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) - com o fim específico de levar o surdo a dominar a linguagem majoritária oral, o Bilingüismo propõe realmente uma educação bilingüe para este sujeito, onde a prioridade é o domínio do código lingüístico próprio de sua comunidade surda, ou seja, de uma Língua de Sinais que o possibilite comunicar-se com sua cultura, com o social e com o outro presente em suas relações. É secundário portanto o valor atribuído ao domínio da linguagem oral. Se o indivíduo surdo além da Língua de Sinais desenvolver também a habilidade para

domínio do código oral, melhor. Entretanto, isto não será exigência prioritária da prática educativa.

Para melhor compreensão das diferenças existentes entre educadores oralistas e gestualistas, cito o seguinte trecho do estudo de Lacerda (op.cit.):

“Em seu início, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam; porém no bojo dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes, pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização, para que os surdos fossem aceitos socialmente e, neste processo, se deixava a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a organizarem-se de forma quase clandestina. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes frente às dificuldades do surdo para a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. A partir dessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, se configuram duas orientações divergentes na educação do surdo, que se manterão em oposição até a atualidade, apesar de mudanças no desdobramento de propostas educacionais.” (pp.6-7)

Ou ainda, ressaltando os benefícios da prática pedagógica proposta pelo Bilingüismo, afirmam ambas autoras:

“O modelo de educação bilingue se contrapõe ao modelo oralista porque considera o canal visual-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E se contrapõe à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Neste modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por esta contar com a integridade do canal visual-gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilingüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo”(Lacerda,1996 - pp.27-28)

“O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve se Bilingüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país....Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. O conceito mais importante que a filosofia Bilingue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitado por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.”(Goldfeld, 1997 - p.39)

A partir do conhecimento das três concepções pedagógicas orientadoras da prática educativa para os surdos, da constatação das dificuldades enfrentadas por estes sujeitos para dominarem a língua oral e das possibilidades e contribuições que o Bilingüismo, segundo as autoras, pode proporcionar ao desenvolvimento destes sujeitos, constatei que para se trabalhar com literatura infantil, precisaria antes de tudo, do apoio e participação permanente de um instrutor surdo de Língua de Sinais para atuar como intérprete e mediador entre minha pessoa e o material literário a ser apresentado às crianças. Julguei que, através da Língua de Sinais, haveria maiores possibilidades de participação e integração das crianças comigo e com o trabalho a ser realizado.

Esta minha proposta encontrou fundamentação em uma experiência - a única que encontrei em termos de bibliografia sobre trabalho com literatura direcionado a surdos - desenvolvida na França por Bouvet (1990). Como educadora, a autora desenvolveu uma proposta bilíngüe de trabalho com histórias infantis voltado para crianças surdas, utilizando-se para tanto do Francês oral e da Língua Francesa de Sinais. Em seu trabalho a autora propõe a utilização de histórias da literatura infantil no processo educativo das crianças surdas pelo fato destas serem muito agradáveis às crianças e possibilitarem o acesso à linguagem.

Com base na bibliografia consultada, orientei então minha atenção para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho bilíngüe com histórias. Meu objetivo inicial era verificar os modos como as crianças surdas, ao longo do desenvolvimento deste, passariam a se constituir como narradores, ou “contadores de histórias” e em que medida o acesso a este tipo de literatura lhes proporcionaria prazer, entretenimento e “alimento” para seu imaginário.

Foi necessário então, buscar referência teórica em trabalhos que abordassem o desenvolvimento da narrativa infantil em crianças ouvintes, visto que em relação às surdas, nenhum trabalho foi encontrado. Basicamente, duas autoras foram consultadas: Perroni (1992) e Garcia (1988).

Perroni (op.cit.) ao realizar um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento do discurso narrativo em duas crianças ouvintes, entre 2 e 5 anos de idade, na interação com as mães, apontou que o mesmo ocorre dentro de um processo que tem início com o que

denominou de “proto-narrativas” até desenvolver-se em estilos mais elaborados também por ela denominados de “relatos”, “estórias” e “casos”.

As “proto-narrativas” caracterizam-se por construções conjuntas entre o adulto e a criança que se estabelecem através de perguntas que o adulto dirige à criança com a intenção de orientar e organizar suas respostas. Esta atitude do adulto em relação à criança é denominada pela autora de “eliciação” do discurso narrativo infantil. Esta “eliciação” é caracterizada por três tipos básicos de perguntas que o adulto dirige à criança pequena: 1) aquelas que incidem sobre a localização espacial do evento a ser evocado: “*Aonde você foi?*”, “*Você foi no...?*”; 2) aquelas que incidem sobre os personagens: “*Quem?*”, “*Com quem?*”; 3) aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita: “*O que aconteceu?*”, “*O que você fez lá?*”, “*Você fez...?*”.

Posteriormente à fase das “proto-narrativas”, Perroni afirma que a criança exercita seu discurso narrativo através de três modalidades: os “relatos”, as “estórias”, e os “casos”.

As “estórias” são caracterizadas como narrativas de enredo fixo que obedecem a ordenação temporal/causal dos fatos. Os “relatos” referem-se a vivências pessoais da criança e os “casos” são criações mais livres, sem compromisso com enredo fixo - como é o caso das “estórias” - e com a veracidade, característica do relato.

Percebi no trabalho da autora que o desenvolvimento discursivo narrativo da criança passa necessariamente pela interação e mediação discursiva realizada pelo adulto. Percebi também que, uma das modalidades através das quais a criança exercita seu discurso, por ela denominada de “estórias” tem identificação em sua estrutura com a estrutura das histórias infantis da literatura.

Seu estudo foi fundamental para meu trabalho na medida em que apresentou as características do processo de desenvolvimento do discurso narrativo na criança. Sem ele, seria difícil compreender muitas das construções realizadas pelas crianças-sujeito deste estudo.

Outra autora, Garcia (1988) também orientou minhas reflexões através de seu estudo sobre a construção de narrativas infantis a partir do contato com livros ilustrados. Segundo a autora - que observou duas crianças paulistas com idades entre 3,9 a 5,0 anos de idade no processo de interação com adultos de posse de livrinhos de histórias ilustrados - a criança pequena, não alfabetizada, realiza uma forma específica de “leitura” das histórias com base

nas ilustrações contidas nos livros e cria, a partir das referências ilustrativas sua própria história, desenvolvendo assim seu discurso narrativo.

Segundo Garcia (op.cit.) *“O livro ilustrado oferece aos seus manipuladores a ilustração básica de enredo, ou episódios marcantes da estória, acompanhado muitas vezes de texto escrito, distribuídos nas diferentes páginas....O livro ilustrado traz em si uma estória em potencial, a qual pode ou não emergir, dada a exploração que se efetua sobre ele e também do que os interagentes se propõem a realizar. Além da narrativa em si (da estória), ele possibilita uma variedade de outros discursos, ou uma mescla deles: descritivo, conversacional, didático-informativo”*.(p.30)

O estudo de Garcia (op.cit.) foi fundamental para que eu compreendesse as variadas formas que a criança pode utilizar-se do livro ilustrado para realizar a partir deste, sua narrativa. Como o material básico por mim adotado foi livros de histórias ilustrados, pude com sua contribuição compreender melhor os modos de interação das crianças com este recurso material.

De posse das informações adquiridas pelos estudos acima mencionados - tanto os que tratam da questão da linguagem do surdo através do viés das práticas pedagógicas, como os que tratam do desenvolvimento do discurso narrativo na criança - pude perceber que para atingir o objetivo de meu trabalho - refletir sobre o processo da constituição de crianças surdas como narradores de histórias infantis a partir de sua exposição à histórias, dentro de uma prática bilíngüe - necessitaria fundamentar minhas idéias dentro de uma perspectiva teórica que desse conta de analisar satisfatoriamente a linguagem, o discurso e as relações dos diversos sujeitos envolvidos no e com o processo da pesquisa.

Busquei então referências nas perspectivas interacionista e dialógica de Vygotsky e Bakhtin, cujas idéias serão desenvolvidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

***BUSCANDO ENTENDER A LINGUAGEM A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
INTERACIONISTA E DIALÓGICA***

Para sustentar minha reflexão a respeito do discurso da criança surda a partir de sua exposição à histórias infantis, percebi que seria necessário adotar uma concepção teórica que considerasse o desenvolvimento do pensamento e linguagem da criança como processos relacionados e interdependentes entre si e com o contexto social, histórico e cultural a que pertencem. Percebi também que não seria possível realizar este esforço de reflexão se não considerasse a participação e interação dos diferentes sujeitos (adulto ouvinte, adulto surdo e crianças surdas) envolvidos na pesquisa, bem como as influências que o tipo de material utilizado para seu desenvolvimento - histórias infantis - pudessem acarretar a seus resultados.

Sendo assim, optando por considerar todos estes aspectos envolvidos na pesquisa, procurei fundamentação nas idéias interacionistas e dialógicas de Vygotsky e Bakhtin. Como existe uma infinidade de trabalhos originais de ambos os autores e devido ao recente e breve contato que tive com suas idéias durante o curso de graduação, optei por trabalhar com duas autoras que comentam sobre o pensamento destes autores, com a esperança de que, ao me ater a uma leitura mais didática, compreenderia melhor a essência de suas teses. Jobim e Souza (1994) e Freitas (1995) foram as duas comentaristas consultadas.

Contrariando duas grandes correntes teóricas da lingüística o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato - Bakhtin compreende a linguagem como produto da experiência social dos falantes, construída historicamente, cujo significado se encontra na voz ou nas vozes dos interlocutores envolvidos - de maneira direta ou não - no discurso.

Jobim e Souza (1994) apresenta desta forma as características destas duas correntes lingüísticas as quais Bakhtin faz oposição:

“Para o subjetivismo idealista, o fenômeno lingüístico é ato significativo de criação individual. A lingüística seria, assim, ciência da expressão e suas leis seriam as leis da psicologia individual. Ao dicotomizar vida interior e vida exterior, o subjetivismo idealista prioriza o aspecto interior, o lado subjetivo da criação significativa.... Para o objetivismo abstrato, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua e, portanto, esta é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações. Dessa forma, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou como o indivíduo que o engebra, mas a relação do signo para o signo no interior de um sistema de signos. Portanto o signo é considerado independentemente das significações ideológicas que a ele se ligam”.(p.98)

De maneira contrária ao subjetivismo idealista - por centrar a linguagem exclusivamente na capacidade do falante da língua - e ao objetivismo abstrato - por centrar a mesma apenas no caráter normativo e estrutural da língua - Bakhtin considera como

essência da linguagem seu caráter dialógico e polifônico, ou seja, a palavra somente têm significado num contexto interacional, de diálogo - dialogismo -entre seus participantes, que por sua vez conferem significado e sentido - juízos de valor, entoação, emotividade, expressividade - à mesma palavra - polifonia. Nas relações dialógicas é que a palavra enquanto unidade estrutural da língua encontra significado. Este, por sua vez, está totalmente permeado das impressões pessoais do falante e do seu valor e reconhecimento sociais.

Afirma Jobim e Souza (op.cit.) sobre o dialogismo e a polifonia de Bakhtin:

“Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos”(p.100)

“Algumas formas de conhecimento expulsam a essencial característica polifônica da realidade, interpretando de forma incorreta o eterno movimento do mundo e seu estado permanente de inacabamento. O sentido dialógico da verdade proposto por Bakhtin se caracteriza pela idéia oposta ao modo de conhecimento monológico. Para esse autor, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica.” (p.104)

Freitas (1995) apresenta desta forma os conceitos de dialogia e polifonia de Bakhtin:

“A experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Assim, um enunciado está cheio de matizes dialógicos e nosso próprio pensamento é constituído nessa interação dialógica com pensamentos alheios...A categoria básica da concepção de linguagem de Bakhtin constitui-se na sua realidade dialógica...Para ele, toda enunciação é um diálogo, mesmo as produções escritas, num processo de comunicação ininterrupto.”(p.137/138)

E ainda, ao apresentar a concepção de língua de Bakhtin, afirma Jobim e Souza (op.cit.):

“A língua, como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento, quer dizer, o fato de orientar-se sempre para um outro. Sem isso um enunciado não pode existir. Não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, quer dizer, entre sentenças, mas somente entre pessoas”(p.110)

Julguei fundamental a perspectiva dialógica de Bakhtin para analisar a problemática de meu trabalho, uma vez que ao focar a literatura infantil voltada para crianças surdas, estaria optando por trabalhar com modalidades lingüísticas distintas - oral (português),

escrita (livros de histórias) e gestual (LIBRAS), e para tanto, seria necessário encontrar uma perspectiva teórica que desse conta de analisar a multiplicidade de aspectos envolvidos na interação destas modalidades lingüísticas com os sujeitos participantes da realidade pesquisada.

Vygotsky foi outro autor escolhido para que eu pudesse compreender melhor as especificidades lingüísticas das crianças surdas geradas pela falta de domínio de uma língua através da qual possam se comunicar.

Este autor em seus estudos concluiu que existe uma relação de interdependência entre desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. A linguagem pode ser considerada um instrumento utilizado pela criança para a organização e planejamento do seu pensamento. É, também, através da linguagem que a criança mantém contato com o meio social que a rodeia diversificando suas experiências, ampliando assim o conhecimento do mundo que a cerca:

“Segundo Vygotsky, pode-se estabelecer no desenvolvimento da fala da criança uma linguagem pré-intelectual e no desenvolvimento de seu pensamento, um pensamento pré-lingüístico. Aos dois anos de idade o pensamento pré-lingüístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam surgindo um novo tipo de organização lingüístico-cognitivo. A essa altura, quando essas duas linhas se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra.”(Freitas, op.cit. - p.93)

“Ao mesmo tempo em que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa. Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também, a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental que a criança constrói sua própria individualidade.”(Freitas, op.cit. - p.98)

É no processo de interação com o outro e com o mundo que a criança tem possibilidade de alcançar este desenvolvimento proposto por Vygotsky. É nesta perspectiva interacionista - relação entre sujeitos/relação pensamento-linguagem - que procurarei refletir sobre a realidade por mim pesquisada.

É importante destacar que a escolha do referencial teórico aqui adotado não obedeceu somente a critérios de preferência pessoal. O conhecimento de que, graças a essa mesma perspectiva teórica, a proposta de educação bilíngue para surdos - proposta adotada

para meu trabalho - tem ganhado mais adeptos e sido temática de vários estudos, influenciou-me também no momento de escolha do viés teórico de análise dos dados.

Graças à valorização das perspectivas teóricas interacionista e dialógica na cultura acadêmica, existe atualmente no campo da educação - e aqui inclui-se a educação dos surdos - uma tendência a se evidenciar uma nova concepção de língua e linguagem que leva, inevitavelmente, os profissionais envolvidos com o ensino a repensarem a manifestação e a produção lingüística da criança no contexto escolar.

É neste contexto que surge, na educação dos surdos o reconhecimento das línguas de sinais como língua representativa da comunidade surda. O Bilingüismo passa a ser valorizado e passa-se a existir um empenho por parte dos profissionais da educação em se trabalhar com a língua de sinais, no Brasil denominada de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Sendo assim, tornou-se possível encontrar em análises de alguns trabalhos sobre surdez, referências a essas mesmas concepções teóricas adotadas para este estudo que me auxiliaram na clarificação das idéias.

Goldfeld (1997) é uma das autoras que trabalha a questão da surdez a partir de uma perspectiva sócio-interacionista, fundamentada nas idéias de Bakhtin e Vygotsky. A autora, ao assumir tal perspectiva, afirma sobre o desenvolvimento lingüístico da criança surda dentro de uma prática pedagógica bilíngüe e sobre o “déficit” lingüístico daquela privada do acesso a uma modalidade lingüística:

“Seguindo então as idéias de Bakhtin, provavelmente a criança surda que for exposta às duas línguas (o que ainda não é a realidade do Brasil) sofrerá maior influência da LIBRAS na constituição de sua consciência social, sendo que o português e o convívio com a sociedade brasileira à qual pertence certamente também exercerão influência na constituição de sua subjetividade.

Se pensarmos, por outro lado, no caso dos surdos que não têm acesso a língua alguma, percebemos que a situação é de grande gravidade, que estes indivíduos são privados de compartilhar as informações mais óbvias de uma comunidade e, sem um instrumento lingüístico acessível, sofrem enormes dificuldades na constituição de sua própria consciência, ou seja, não se constituem a partir das características culturais de sua comunidade e com isto desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferente dos indivíduos falantes.”(p.51)

Ou ainda, em defesa ao caráter social e histórico da LIBRAS e do Bilingüismo enquanto prática pedagógica a ser adota na educação dos surdos, afirma a mesma autora:

“Bakhtin ressalva várias vezes a questão histórica e cultural das línguas. A LIBRAS carrega características marcadas pela história dos surdos; estas marcas não podem ser apagadas e a tentativa de criar uma nova língua leva a este caminho de perdas”.(p.100)

“O Bilingüismo tem o grande mérito de divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, a língua de sinais, bem como sua cultura.”(p.104)... “Como já foi dito, o Bilingüismo tem como origem a insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso desta língua, aliado a estudos lingüísticos e comprovando o status das línguas de sinais enquanto verdadeiramente uma língua...Aqui no Brasil, seguindo a tendência mundial, o bilingüismo começou a ser estudado a partir da década de oitenta e implantado em escolas e clínicas na década de noventa”.(p.105)

Góes (1996) foi outra autora que desenvolveu seu trabalho dentro de uma perspectiva sócio-interacionista. A autora, ao analisar o modo como a prática pedagógica considerou durante muitos anos os sujeitos surdos como sendo incapazes de se desenvolverem intelectualmente, apresenta a necessidade do ensino e da divulgação da Língua de Sinais como veículo de comunicação de fundamental importância para um desejável desenvolvimento lingüístico e cognitivo do surdo.

Questiona a crença historicamente construída de que o surdo congênito é um indivíduo que terá seu desenvolvimento cognitivo prejudicado, exclusivamente em função de sua possível linguagem deficiente.

Para ela, é a falta de oportunidades socialmente criadas para a promoção do indivíduo surdo que seriam mais responsáveis pelo seu possível “déficit cognitivo” - tão evidenciado pela prática pedagógica tradicionalista - do que sua especificidade lingüística.

Dentro de sua perspectiva, portanto, surdez não significa “incapacidade” ou “déficit” intelectual. Esse possível “déficit” está relacionado sim com a dificuldade do indivíduo surdo se expressar através de uma linguagem e compreender o mundo através dela. Porém, esta mesma dificuldade pode ser sanada se este mesmo indivíduo tiver acesso e possibilidades de desenvolver-se dentro de uma modalidade lingüística adequada, modalidade esta que, segundo a autora, deve ser a Língua de Sinais.

“Diante da falta de acesso à linguagem (falada) - surdez congênita ou precoce - a oportunidade de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expressão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tido depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem”(Goés, op.cit. - p.38)

Ambos os trabalhos acima citados foram importantes para minha reflexão na medida em que trouxeram, dentro da mesma perspectiva teórica por mim adotada, análises para uma

melhor compreensão tanto do universo lingüístico dos surdos bem como das formas de linguagem historicamente valorizadas pela práticas pedagógicas que a eles se destinavam.

É preciso destacar aqui, que além de considerar importante para minha reflexão a compreensão do universo lingüístico dos surdos e das práticas pedagógicas a eles direcionadas, julguei também importante aprofundar-me nos modos de interação lingüística entre surdos e ouvintes. (principalmente após o contato com as crianças-sujeito do meu estudo e a partir das dificuldades de comunicação por mim percebidas nas dinâmicas de interação com as histórias infantis, geradas, a meu ver, pela utilização dos modos diferenciados de linguagem por mim e por elas empregados). Neste sentido, busquei referências nos trabalhos de Goldfeld (1997) e Lacerda (1996).

Lacerda (op.cit.) ao analisar as relações dialógicas entre alunos surdos e educador ouvinte em um contexto pedagógico cuja prática era influenciada por características próximas a filosofia da Comunicação Total - adoção de múltiplos recursos semióticos para efetivar a comunicação entre os interlocutores - observou que a maior dificuldade para o estabelecimento satisfatório da comunicação entre esses sujeitos se deu a nível da compreensão do significado e da intencionalidade de seus discursos.

A autora, afirma com base em seus dados que em muitos casos havia uma “simulação” ou “ilusão” de efetivação da comunicação entre os sujeitos envolvidos no contexto comunicativo. Algumas vezes o interlocutor interpretava “a seu modo” a mensagem do outro e em outras “fazia-de-conta” que a entendia. Desta forma o processo pedagógico caminhava, sem a garantia alguma de que as práticas dialógicas realmente se efetivavam. A compreensão dos sentidos pretendidos com as mensagens era equivocada e parcial. Havia um “deslizamento de sentidos” dos discursos.

Diz a autora a respeito da utilização da multiplicidade de recursos semióticos no contexto comunicativo:

“Apesar das dificuldades de domínio, seja da língua do grupo majoritário, seja da língua brasileira de sinais, em muitos contextos, é possível verificar que professor e alunos alcançam os objetivos desejados e partilham os sentidos pretendidos. Isso se torna viável, muitas vezes, pelo uso de diversos recursos semióticos. A gestualidade, os sinais, a escrita, a fala, as vocalizações e expressões faciais, tudo se soma de alguma maneira para possibilitar o diálogo, e o desejo de compartilhar uma idéia. Todavia, certas situações de interlocução ocorridas em sala de aula mostram que, por vezes, o uso dos mesmos recursos semióticos é insuficiente para efetivar a comunicação.”(p.78)

Ou ainda ao evidenciar o fato da ausência de uma língua comum aos interlocutores no processo comunicativo:

“Na trama das interpretações/diálogos contam o contexto comunicativo e o que se pode ou não esperar naquele dado contexto. Contam a imagem que os interlocutores têm uns dos outros e o que esperam que eles compreendam ou digam dos lugares sociais ocupados. Contam a intimidade, o conhecimento prévio e muitos outros fatores. E conta também a possibilidade de os interlocutores partilharem uma mesma língua. Entre os ouvintes, os outros recursos são, em geral, usados complementarmente em relação à língua; não se pode esquecer que existe uma base comum para os interlocutores, base essa que exigirá negociações de sentido, mas que é partilhada e da qual eles têm um domínio considerável.

No caso da comunicação entre surdos e ouvintes (enfocando essa sala de aula, mais especificamente), todos os fatores apontados acima estão implicados. Entretanto, os interlocutores não detêm uma língua comum, uma base sobre a qual o diálogo se estabeleça e, a partir da qual, certos aspectos sejam negociados. Não há um contrato previamente estabelecido; poucos elementos têm um valor convencional estável, porque os universos de língua e linguagem dominados são muito distintos, fragmentados, por vezes desconhecidos de parte a parte.”(pp.84/85)

Goldfeld (1997) ao analisar a questão da surdez dentro de uma perspectiva sócio-interacionista, apresenta também as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes através de um estudo de caso de um garoto surdo de cinco anos e meio de idade em interação com os pais e com os outros dois irmãos ouvintes de mesma idade.(Os garotos são trigêmeos).

Diz a autora a respeito da dificuldade de comunicação entre pais e filho quando aqueles fazem opção por valorizar o código lingüístico oral:

“A grande diferença entre crianças surdas e ouvintes é que as surdas não dominam uma língua que possa ser compartilhada com seus pais e, se os pais seguirem à risca os pressupostos do oralismo, eles não procurarão formas alternativas de comunicação com seus filhos surdos, restringindo-os a apenas uma língua à qual estes não tem acesso através do diálogo contextualizado”(p.91)

“Assim, durante toda infância, os surdos na maioria das vezes não têm uma boa compreensão daquilo que lhes é dito. Aos pais restam duas alternativas, ou insistem apenas na língua oral, e por diversas vezes não realizam uma comunicação bem-sucedida, ou recorrem a gestos espontâneos e mímicas para tentar ao menos transmitir conceitos concretos e presentes.”(p.92)

Os trabalhos de Lacerda (1996) e Goldfeld (1997) ajudaram-me a precisar elementos que podem impedir a interlocução entre surdos e ouvintes. Os pontos apresentados nos trechos citados acima - deslizamento de sentido das mensagens e ausência de uma língua de domínio comum entre os interlocutores - pareceu-me os mais evidentes para compreensão das práticas e processos dialógicos que se estabeleceram nas dinâmicas de apresentação e trabalho com as histórias infantis por mim promovidas.

No momento da apresentação e análise das dinâmicas de apresentação das histórias e dos relatos da crianças, acredito que tais pontos aparecerão com bastante evidência.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA DE PESQUISA ADOTADA: O ENFOQUE QUALITATIVO DE INVESTIGAÇÃO

Por se tratar de um estudo longitudinal, onde procurei observar o desenvolvimento do discurso narrativo em um grupo de crianças surdas com idades entre 7 e 8 anos, optei por um enfoque metodológico-científico de pesquisa qualitativa que envolve tanto aspectos da denominada “*observação participante*”, como do “*estudo de caso*” e da “*pesquisa-ação*”.

Autores como Lüdke e André (1986) apresentam o “*estudo de caso*” como uma das modalidades de abordagem dentro dos estudos qualitativos - desenvolvidos na área das ciências humanas e sociais - que tem no ambiente natural sua fonte direta de coleta de dados. É uma modalidade que se preocupa com a complexidade das inúmeras variáveis envolvidas em determinada problemática de estudo, em espaço e tempo próprios e específicos, dentro de uma realidade observada.

As duas autoras citadas acima apresentam algumas características básicas desta modalidade de estudo, no que se refere à coleta e análise de dados, a saber:

1- *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* Ou seja, todo o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições dos sujeitos envolvidos e seus comportamentos, bem como do ambiente, situações, acontecimentos, etc. Todos os dados de realidade são considerados importantes e o pesquisador a eles deve estar atento;

2- *Existe uma preocupação maior com o processo do que com o produto da pesquisa.* O interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;

3- *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* O pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados em um processo de baixo para cima. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.

Em relação à “*observação participante*”, Lüdke e André (op.cit.) afirmam que:

“*Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática*”.(p.25)

Isto exige do pesquisador um esforço de “delimitação daquilo que se pretende observar” e o “como” fazê-lo. Determinar com clareza qual é o seu foco de investigação, a interferência que sua participação pode acarretar para possíveis resultados e, estar atento para a questão da presença de sua subjetividade no momento da análise dos dados, são orientações importantes a serem observadas quando do desenvolvimento de um estudo dentro desta outra modalidade de abordagem qualitativa.

Ainda a respeito da metodologia da pesquisa qualitativa, Thiollent (1994) ao discorrer sobre a “*pesquisa-ação*” afirma:

“A metodologia não se limita à sua forma empirista e quantitativa. Precisamos aplicar uma metodologia na qual, sem se negar a necessidade de observar, medir ou quantificar, haja espaço para os procedimentos de argumentação e interpretação... podemos manter em uso a forma de raciocínio hipotético, mas de forma flexibilizada, não reduzida a uma noção de teste estatístico. A hipótese é norteadora da pesquisa; sob forma de diretriz, ela desempenha a função de orientar o questionamento e buscar as informações relevantes. Sua comprovação permanece aberta à argumentação e ao diálogo entre interlocutores, com cotejo dos diferentes saberes”(s.p.).

O mesmo autor, ao abordar a questão da aplicabilidade dos resultados da investigação qualitativa, no caso, a pesquisa-ação, afirma:

“Como vimos, é possível alcançar um certo nível de generalização a partir da experiência em várias pesquisas. Mas, quando o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver um problema prático e formular um plano de ação, a forma de raciocínio utilizada consiste em particularização e não em generalização. Nesse caso, é bastante inadequada a crítica segundo a qual a pesquisa-ação seria marcada por uma fraca capacidade, ou até uma impossibilidade de generalização. Com a particularização trata-se de passar do conhecimento geral aos conhecimentos concretos, sob forma de diretrizes e comprovações argumentadas”.(s.p.)

Parece interessante a possibilidade apresentada pelo autor, de se trabalhar com o raciocínio hipotético de forma flexibilizada e da abertura para interpretações e discussões dos dados da pesquisa.

A questão das especificidades de abordagem da realidade estudada e a possibilidade ou não de generalização de seus resultados, como é colocada pelo autor, é também muito interessante pois permite ao pesquisador centrar sua atenção na realidade específica que será observada e na qual estará atuando. Sua preocupação não estará voltada para a generalização dos resultados de sua pesquisa. Se estes possibilitarem certo nível de generalização, melhor. Do contrário o olhar do investigador estará voltado para a(s) situação(ões) específica(s) da(s) realidade(s) observada(s).

Após a breve apresentação das características destas três modalidades de pesquisa qualitativa, cabe esclarecer que é a estas mesmas modalidades que remeterei esta minha reflexão.

Para a coleta de dados, optei por recorrer à filmagem das dinâmicas de trabalho com as histórias desenvolvidas com as crianças. Ao todo foram realizadas vinte e seis sessões de filmagem no período de março a dezembro de 1997. As gravações foram realizadas uma vez por semana com duração de aproximadamente sessenta minutos cada.

Nelas estão registradas as participações das quatro crianças-sujeito deste estudo - Mariane (M.), Bruno (B.), Rodrigo (R.), Leandro (L.) - de Fabíula (I.S.) - adulta surda instrutora de Língua de Sinais - bem como a minha participação - Patrícia (P.), adulta ouvinte - nas dinâmicas de apresentação e trabalho com as histórias infantis.

Dessas vinte e seis sessões de filmagem, vinte e quatro se referem especificamente ao trabalho com as histórias. Duas destas filmagens, referem-se a relatos desenvolvidos pelas crianças em companhia dos dois adultos participantes de todas as dinâmicas, a partir de temáticas de suas vivências diárias - *“festa da Páscoa”* e *“O que eu mais gosto de ver na televisão”*.

Tais relatos foram registrados com a intencionalidade de verificar nos modos de construção discursiva das crianças, possíveis semelhanças e diferenças entre estes e os relatos das histórias.

O número de histórias trabalhadas será descrito no próximo capítulo. No momento julgo suficiente informar que o tempo de duração do trabalho com cada uma das histórias - e conseqüentemente a duração das gravações - foi diferenciado devido a fatores como: o interesse das crianças pela história, a dificuldade de compreensão pelas mesmas da trama central da história de acordo com o grau de sua complexidade, entre outros.

Em relação ao procedimento e à metodologia de apresentação dos dados coletados, é importante salientar que serão transcritos trechos de relatos elaborados pelas crianças - com a participação ou não dos adultos envolvidos nos processos - colhidos das filmagens.

Como as crianças-sujeito e a adulta surda envolvidas neste estudo utilizam-se da mímica - sinais e gestos elaborados individualmente - e da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) de forma concomitante ou não à oralização para se comunicarem, todas as suas

construções discursivas gestualizadas serão transcritas para o português em letras maiúsculas.

Como a todo momento procurei utilizar o português sinalizado, minhas falas serão também transcritas em letra maiúscula. Assim, por exemplo, quando uma criança ou adulto tiver feito o sinal correspondente ao adjetivo bonito, o mesmo será transcrito como BONITO.

Vale a pena ressaltar que nas transcrições não tive a preocupação de separar as modalidades lingüísticas - oral e gestual, uma vez que não é esta a preocupação do estudo.

CAPÍTULO IV

O PLANEJAMENTO E A EXECUÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO: AS ALTERAÇÕES FEITAS AO LONGO DO PROCESSO

Antes de descrever a proposta de trabalho e as alterações que esta sofreu ao longo de seu desenvolvimento, considero fundamental apresentar algumas características da instituição onde o estudo se desenvolveu, bem como as características dos sujeitos nele envolvidos uma vez que, muitas das alterações feitas na proposta ocorreram em função das especificidades destas variáveis.

O presente trabalho foi desenvolvido dentro do Programa de Apoio à Escolaridade do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto”(CEPRE), instituição ligada à Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Este programa atende crianças surdas inseridas na rede oficial de ensino do primeiro grau em áreas como Fonoaudiologia, Pedagogia, Psicologia, Enfermagem, Nutrição, entre outras, buscando realizar um trabalho paralelo, de acompanhamento e orientação ao desenvolvido na escola regular.

Especificamente, na área da Pedagogia, o foco de maior preocupação e atenção, tem sido o trabalho com a linguagem dos sujeitos nela envolvidos. Buscar formas de desenvolvê-la ao máximo, é um dos objetivos do trabalho pedagógico desenvolvido dentro do programa.

Existe para tanto, dentro das práticas pedagógicas a divulgação, incentivo e utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para que se efetive o contato das crianças com a LIBRAS, existe dentro da área pedagógica no Programa de Apoio à Escolaridade a presença de um adulto surdo, intérprete da Língua de Sinais que participa uma vez por semana dos atendimentos dirigidos às crianças, interagindo com elas em atividades previamente planejadas pela professora responsável pelo grupo. Esta professora é sempre um profissional ouvinte que, normalmente não domina a LIBRAS, fazendo uso então, dos sinais de forma concomitante à fala.

Do mesmo modo que existe um cuidado especial e uma valorização da Língua de Sinais, a leitura e escrita são consideradas e trabalhadas de maneira concomitante e não menos relevante, já que é reconhecida pelo programa a contribuição que a escrita pode trazer para a ampliação do conhecimento e da linguagem de indivíduos surdos, uma vez que através da leitura ele poderá ter acesso mais amplo ao universo de conhecimentos.

Além de meu envolvimento enquanto pesquisadora e enquanto pedagoga responsável pelo grupo de crianças deste estudo, no período de desenvolvimento do mesmo (1997) - acordo feito previamente com a instituição pela abertura a mim concedida para realização da pesquisa - estão envolvidos neste estudo os seguintes sujeitos: a adulta surda instrutora e intérprete de Língua de Sinais e as quatro crianças que compunham o grupo da faixa etária dos sete e oito anos de idade do Programa de Apoio à Escolaridade: Bruno (B.), Mariane (M.), Rodrigo (R.) e Leandro (L.).

Fabiúla, a adulta surda instrutora de sinais, apresenta um domínio considerável da LIBRAS. Possui uma leitura labial muito boa e, para comunicar-se com os ouvintes, oraliza. Ao contar as histórias para as crianças, quando de posse do livro com texto, mesclava sua narração com a LIBRAS e com o português sinalizado, fazendo referência ao texto escrito no livro. Utilizava-se também das ilustrações dos livrinhos de histórias para apresentá-las às crianças.

Era muito exigente e rigorosa para com as crianças grupo e com os profissionais ouvintes do CEPRE para que estes empregassem corretamente a LIBRAS. Sua participação foi de fundamental importância para a realização de meu trabalho, uma vez que, graças a sua mediação, as crianças tiveram acesso às histórias da literatura infantil selecionadas para o desenvolvimento do mesmo. Passarei agora, a realizar uma breve descrição das crianças.

Bruno (B.), portador de perda auditiva profunda e congênita, tinha sete anos de idade na ocasião da pesquisa e era aluno da primeira série do primeiro grau. Falava bem e utilizava-se mais da fala do que dos sinais para se comunicar. Era bastante extrovertido e interferia bastante nas atividades dos amigos. Foi trabalhado e estimulado desde os primeiros anos de vida dentro dos outros programas desenvolvidos no CEPRE.

Mariane (M.) possuidora de perda auditiva profunda e congênita também tinha sete anos de idade na ocasião da pesquisa e estava na primeira série do primeiro grau. Sua comunicação através dos sinais era muito boa. Falava pouco, porém era muito comunicativa e sociável. Frequentava o CEPRE desde os primeiros anos de vida.

Rodrigo (R.), como os outros amigos, possui perda auditiva profunda e congênita. Tinha oito anos na ocasião da pesquisa e estava na primeira série do primeiro grau. Rodrigo quase não falava e, apesar de frequentar desde muito cedo outros programas do Centro, não apresentava um desenvolvimento razoável nem da Língua de Sinais, nem da oralidade. Seus

gestos eram muito pessoais e assemelhavam-se muito mais à mímica. Expressava-se muito bem através do desenho.

Leandro (L.) também possuidor de perda auditiva profunda e congênita, tinha oito anos na ocasião da pesquisa e estava na primeira série do primeiro grau. Falava muito bem e utilizava-se bem também dos sinais. Eventualmente, produzia vocábulos orais de maneira concomitante aos sinais. Diferentemente das outras crianças que ainda apresentavam, no início do trabalho, certa resistência diante da escrita, (L.) tomava várias iniciativas de escrever sozinho palavras. Frequentou os programas do Centro desde os primeiros anos de vida.

Pela descrição das crianças do grupo é fácil perceber que as características comuns ao mesmo eram: o grau da surdez e o tipo de atendimento e acompanhamento profissional da deficiência oferecido às quatro pela mesma instituição, desde os primeiros anos de vida.

A primeira característica, confere uma certa homogeneidade ao grupo, afinal, todas as crianças nasceram surdas e possuem surdez bilateral profunda. Entretanto, em relação à segunda característica, já não se pode dizer o mesmo, porque, apesar de frequentarem os mesmos atendimentos, num mesmo espaço de tempo, cada uma das crianças na ocasião de meu estudo apresentava um determinado desenvolvimento lingüístico e uma determinada opção por modalidade lingüística, como pode ser observado na descrição individual de cada uma realizada acima.

Considero este fato de suma importância para minha análise de dados, uma vez que, esses modos diferenciados de opção lingüística apresentados pelas crianças, além de revelar sua individualidade, revelam a influência que o meio social familiar e institucional exerceu na constituição de suas linguagens até o momento de meu estudo.

Essas mesmas influências, aparecem nos discursos das crianças que aqui serão apresentados.

Considero importante também, a esta altura e antes de entrar na descrição da proposta de trabalho planejada e desenvolvida, realizar uma tentativa de caracterização pessoal minha, uma vez que, interfere no processo não somente como pesquisadora, mas como professora.

Já mencionei que meu primeiro contato com as especificidades da surdez ocorreu por ocasião da pesquisa. Até então, tinha conhecimento de que era através de uma

linguagem de sinais que os surdos, em sua maioria, se comunicavam. Porém, não tinha conhecimento da LIBRAS e nem de suas especificidades como língua. Para mim, a linguagem gestual que observava em indivíduos surdos era simplesmente a sinalização do português oral.

Minha primeira dificuldade portanto, como ouvinte, em relacionar-me com as crianças passou necessariamente pelo viés da linguagem. Como professora e pesquisadora, que não dominava a LIBRAS, foi com dificuldade que iniciei minha comunicação com as crianças através do português sinalizado, da expressão corporal como um todo e, muitas vezes através do gesto de apontar. Essa mesma dificuldade não ocorreu em relação à Fabiúla porque ela como já disse, possui uma leitura labial muito boa.

Com o passar do tempo, e com a ajuda das crianças e de Fabiúla, passei a dominar um vocabulário razoável dos sinais. Passei então a utilizá-los de maneira concomitante a oralização. Pude constatar desta experiência que, realmente da interação entre as linguagens acabou ocorrendo uma comunicação mais significativa entre os interlocutores.

Julguei importante apresentar essas dificuldades por mim sentidas em relação à minha especificidade, a especificidade das crianças e a especificidade lingüística de Fabiúla, porque estas especificidades interferiram bastante nos modos de construção do discurso narrativo das crianças que será objeto da análise deste trabalho.

Como ouvinte foi inevitável a ênfase que eu dei à língua oral, embora inconscientemente. Fabiúla por sua vez, enfatizava o uso da LIBRAS. Somado a este contexto, surgia a literatura com seu estilo lingüístico e discursivo próprios, bem mais próximo à linguagem oral do que à linguagem de sinais. Era no contexto de todas estas linguagens que as crianças estavam inseridas.

Foi por ter configurado este contexto diversificado - onde cada sujeito tinha sua especificidade lingüística - que julguei importante orientar minha análise a partir de uma perspectiva interacionista e dialógica.

Nesse sentido as idéias de Vygotsky e Bakhtin levaram-me a buscar referências em autores que estudaram a questão da surdez e do desenvolvimento do discurso narrativo infantil a partir das orientações interacionista e dialógica, como suporte para fundamentar minha análise de dados.

Esta portanto, será realizada no próximo capítulo, com base nos trabalhos de Goldfeld (1997), Lacerda (1996), Garcia (1988) e Perroni (1992).

Antes, porém, de dar início ao desenvolvimento da apresentação e análise de dados, descreverei a proposta de trabalho: como foi planejada à princípio e suas alterações ao longo de seu desenvolvimento.

À princípio, pretendia trabalhar apenas com histórias da literatura clássica infantil. Minha intenção era apresentar para as crianças as tradicionais histórias fantásticas e os contos de fada.

Ao verificar entretanto, que muitas destas histórias por mim selecionadas tinham um enredo longo e complexo, e por observar que a própria instrutora de Língua de Sinais - envolvida comigo na pesquisa- ao realizar a leitura dos livros destas mesmas histórias afirmava que elas eram “muito difíceis”, decidi repensar a escolha das mesmas.

Outro fator que levou-me a repensar a escolha das histórias foi o fato das crianças-sujeito estarem na fase inicial da alfabetização. Não dominando a escrita, julguei que seria importante e talvez mais interessante, apresentar livros de histórias ilustradas e curtas. Fui procurá-las então na literatura moderna deixando de lado, à princípio, a literatura clássica.

Foi possível trabalhar no decorrer do ano doze histórias. Dentre elas apenas “Cinderela” foi escolhida como conto de fada e “Os três porquinhos” e “O patinho feio” como histórias maravilhosas clássicas. As demais, como afirmei acima, foram escolhidas da literatura infantil moderna que, apesar de contemporâneas, não descartam o aspecto mágico, lúdico ou fantástico presentes nas histórias clássicas.

Tal escolha foi feita em função da estrutura narrativa e da forma de apresentação da história proporcionada pelo livro. Livros sem texto apenas com ilustrações que em forma seqüenciada apresentavam a história e livros com pouco texto e muitas ilustrações foram apresentados às crianças com o objetivo de que a ilustração proporcionasse uma leitura anterior à leitura do texto. Este critério também foi adotado em função delas estarem no início da fase de alfabetização.

Como já foi dito também, outro critério adotado para a escolha de livros infantis modernos foi o fato destes muitas vezes apresentarem um enredo mais simplificado em comparação com as histórias clássicas que de um modo geral são repletas de detalhes, com enredo longo e situações diversificadas.

Foram estas as histórias trabalhadas no decorrer do ano, por ordem e o material utilizado para sua apresentação:

1. “A trombada” - Eva Furnari (Livro.História ilustrada em quatro cenas seqüenciais, sem texto)
2. “Truks” - Eva Furnari (Livro. História ilustrada em cenas seqüenciais, sem texto)
3. “Onde está o Bolinha?” - Eric Hill (Livro. História ilustrada com pouco texto)
4. “ Os três porquinhos” (Livro e desenho em vídeo. História ilustrada com texto)
5. “ Corre-corre” - Avelino Guedes (Livro.História ilustrada sem texto)
6. “Medo de Jacaré” - Rogério Borges (Livro.História ilustrada sem texto)
7. “ A casa sonolenta” - Don e Audrey Wood (Livro.História ilustrada com pouco texto)
8. “ O dia-a-dia de Dadá” (Livro. História ilustrada sem texto)
9. “ Filó e Marieta” Eva Furnari (Livro.Historia ilustrada sem texto)
- 10.“ O rei Bigodeira e sua banheira” Don e Audrey Wood (Livro. História ilustrada com pouco texto)
- 11.“ Cinderela” (desenho em vídeo versão de Walt Disney e livro com ilustrações e muito texto)
- 12.“ O patinho Feio” (desenho em vídeo versão de Walt Disney e livro com ilustrações e pouco texto)

No momento da análise de dados algumas histórias - todas cujos relatos das crianças apontaram dados mais significativos - serão apresentadas mais detalhadamente bem como a sistemática de trabalho adotada para cada uma delas e os modos de participação das crianças e dos adultos envolvidos no trabalho.

É importante agora, comentar sobre as alterações feitas nas etapas de trabalho por mim planejadas inicialmente. Tais alterações foram necessárias para direcionar a coleta dos dados bem como para diversificar os modos de apresentação das histórias.

No projeto inicial eu estabeleci as seguintes etapas para o desenvolvimento do trabalho com histórias:

1. - escolha do livro seria realizada pelas crianças juntamente com a pesquisadora;
2. - haveria exploração e manuseio do livro pelas crianças antes do relato do adulto (Instrutora de Sinais);
3. - relato da história feita pelo adulto surdo através da LIBRAS;
4. criação de situações de incentivo ao relato das crianças promovidas pela pesquisadora (produção de texto coletivo, desenhos, relatos para os amigos, etc).

De um modo geral, todas estas etapas sofreram alterações. A escolha dos livros foi previamente realizada por mim a partir dos critérios adotados para a escolha dos livros de histórias: primeiramente trabalhar com livros mais simples da literatura infantil moderna para posteriormente apresentar uma obra da literatura infantil clássica. Não houve, portanto, participação das crianças na escolha dos livros.

Houve, na maioria das vezes, a preocupação em permitir que as crianças manuseassem e explorassem os livros de histórias. Em algumas ocasiões, no entanto, principalmente no final do ano, um dos adultos contava ou lia a história antes que os alunos vissem os livros. A ênfase no texto - presente nos livros e apresentado na leitura - parece ter sido responsável pelo fato de, nas últimas histórias trabalhadas, as crianças já fazerem referência ao texto escrito do livro, comportando-se como se realizassem leitura do mesmo em “voz alta” e identificando nesta leitura palavras conhecidas.

Este estabelecimento de relação das crianças com o texto escrito é um progresso considerável de atribuição de significado à escrita.

Em relação aos relatos das histórias feitos pelo adulto surdo e ouvinte, é importante destacar que estes ocorreram de maneira bem diversificada, ora apenas contando a história, ora lendo os livros, ora lendo e contando por trechos etc.

A instrutora surda de Língua de Sinais era sempre a primeira a contar ou ler a história. Minha participação ocorria apenas na etapa seguinte, quando as crianças eram incentivadas a relatar. Utilizava mímica ou sinais concomitantes à fala. Já a instrutora surda de sinais utilizava LIBRAS concomitante à articulação das palavras.

Com o desenrolar do trabalho e maior familiaridade das crianças com histórias as dinâmicas foram sendo alteradas. As histórias então eram contadas até determinado ponto - geralmente o ponto de conflito - e logo após cada criança era solicitada a dar uma solução para o final. Depois que cada uma elaborava seu desfecho era apresentado pela adulto o final da história no livro.

Esta prática foi adotada com a finalidade de incentivar a criatividade das crianças. Visava também observar os modos de condução individual de cada criança na continuidade do enredo.

Para as histórias cuja versão estava disponível em vídeo, as mesmas eram apresentadas para introduzir o relato do adulto.

Na última dinâmica desenvolvida foram retomadas todas as histórias trabalhadas durante o ano. Esta tinha como objetivo incentivar o relato individual de cada criança sem a utilização de modelos previamente apresentados, como livros, desenhos animados, relatos do adulto etc. A única referência oferecida às crianças neste momento foi o título das histórias listados em painel.

Expostas as alterações feitas darei início à análise dos modos de construção da narrativa elaborados pelas crianças. Para efeitos de organização e apresentação mais didática ela se desenvolverá a partir da descrição de algumas histórias e das dinâmicas de trabalho nelas adotadas. A cada história apresentada, serão acrescidos trechos dos relatos das crianças. Os trechos foram escolhidos com o objetivo de ilustrar o desenvolvimento do relato por parte das crianças-sujeito.

CAPÍTULO V

*O ACESSO À LINGUAGEM SE SOBREPONDO AO PRAZER DO “FAZ-DE-
CONTA”: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS*

A escolha do título deste capítulo revela o aspecto crucial que, a meu ver, envolveu e interferiu em todas as relações e interações dos sujeitos presentes no trabalho com as histórias, ou seja, a linguagem. Achei importante tocar (novamente) neste ponto antes da apresentação dos relatos das crianças - onde abordarei mais suas construções discursivas enquanto narradores - porque pude concluir que foi a partir do conflito entre as modalidades lingüísticas presentes no contexto - LIBRAS e português - que as construções discursivas das crianças se construíram.

Como gênero discursivo próprio da linguagem oral, a estrutura narrativa parece diferir bastante da estrutura da LIBRAS. Sendo assim, acredito que a constituição das crianças surdas como narradores envolve e até exige delas a competência lingüística bimodal.

No caso específico deste estudo, observei que houve conflitos entre as modalidades lingüísticas envolvidas principalmente no momento em que havia, por parte dos adultos envolvidos, uma solicitação para que as crianças construíssem seus relatos.

Ficou em segundo plano portanto, a questão do “prazer” das crianças - por mim tão desejado - diante do acesso às histórias -. Apesar delas demonstrarem gostar das histórias, o momento de trabalho com elas sempre esbarrou mais na questão das especificidades lingüísticas - compreensão dos significados e modos de elaboração discursiva - do que propriamente ao aspecto lúdico e fantástico proporcionado por esta literatura facilmente compreensível para as crianças ouvintes.

Tal fato talvez esteja relacionado como demonstra Goldfeld (1997) e Bouvet (1990) com universo familiar da criança surda onde os pais, geralmente devido à dificuldade que encontram em se comunicar com os filhos, privam-os do acesso e contato com histórias.

Se esta característica é evidente dentro do núcleo familiar, que se dirá então dentro de um contexto social mais amplo! Este caráter social que “marginaliza” a competência lingüística do surdo parece ser um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade surda para desenvolver-se e assumir sua cidadania.

Fica claro portanto que do mesmo modo como os autores anteriormente citados apresentam, é necessário investir no desenvolvimento lingüístico da criança surda dentro de uma modalidade bimodal. É neste sentido que passei a ver a importância do trabalho com a literatura e com o contar histórias.

Abaixo, passarei a apresentar os dados colhidos das dinâmicas. Neles estão presentes os modos de participação das crianças e seus esforços por interagirem com o ambiente comunicativo estabelecido.

Antes de apresentar os relatos das histórias propriamente ditas, julgo importante apresentar trechos de uma das três dinâmicas de “bate-papo” realizadas a partir de temáticas da vivência diária das crianças. Nela, já se torna visível a contribuição do(s) adulto(s) como orientador(es) e organizador(es) do discurso infantil. A dinâmica escolhida foi sobre a festa da Páscoa, realizada em abril de 1997, antes de sua comemoração.

(Instrutora de Sinais e professora conversam com as crianças sobre a Páscoa).

(P) - QUANTOS? QUANTOS OVOS VOCÊ TEM?

(L) - CINCO MAIS.

(P) - TUDO ISSO? SOZINHO?

(L) - MINHA MÃE (falando) UM CADA IRMÃO.

(B) - (apontando para L. e dirigindo-se à pesquisadora e aos demais) TEM QUATRO IRMÃOS.

(L) - CINCO!

(P) - (falando e fazendo somente alguns sinais) AH! É VERDADE! O LEANDRO TEM CINCO IRMÃOS. CADA UM VAI GANHAR UM OVO. É ISSO? (dirigindo-se para L.)

(L) - faz sinal afirmativo com a cabeça.

(B) - PAPAI, MAMÃE TEM IRMÃO DIFÍCIL OVO GRANDE ONTEM...GRANDE IRMÃO DOIS.

(I.S) - (dirigindo-se a R.) QUANTOS OVOS PÁSCOA TEM CASA?

(R) - ONTEM QUIETO DORMIR QUIETO DOCE OVO COMER ACABAR

(B) - (Com as mãos, simula estar segurando algo com as duas mãos e comendo) RIR PASSARINHO FOI EMBORA...

(R) - CACHORRO, LEÃO, PASSARINHO...PASSARINHO PEDAÇO CHOCOLATE

(B) - VER, RIR, COMER (faz mímica de segurar algo com as duas mãos e comer) OLHAR, fuú (falando) GRANDE.

(R) - PASSARINHO, CACHORRO

(B) - FRANGO.

(R) - NÃO, PASSARINHO, LEÃO..

(IS) - (interferindo) LEÃO, COMEU, NÃO! NÓS FALANDO OVO PÁSCOA. NÃO PASSARINHO, LEÃO... COELHO, OVO PÁSCOA TÁ? (dirigindo-se às crianças) QUANTOS TEM OVO CASA? MAMÃE COMPROU? QUANTOS?

No exemplo, na interação com os adultos, as crianças vão comentando sobre os ovos de Páscoa que receberão. É interessante notar, neste exemplo, que as crianças passam a conversar sem a participação do adulto e nesta conversa vão retomando e acrescentando informações fornecidas pelos colegas no turno anterior.

Outro caso interessante refere-se ao relato de (R.). O garoto envolveu em seu diálogo elementos aparentemente fora de contexto, não recebendo atenção dos amigos e nem da instrutora de sinais.

Como utiliza-se mais de uma mímica pessoal para se comunicar - maneira não muito aceita pela instrutora de sinais que insiste no uso da LIBRAS e de difícil entendimento já que é elaborada individualmente - não foi possível identificar o que (R.) gostaria de dizer.

Aqui se torna bastante evidente uma das muitas dificuldades lingüísticas que fazem parte do universo do indivíduo surdo quando da falta de domínio de uma linguagem através da qual possa se comunicar.

Observando os relatos sobre a festa da Páscoa percebe-se que todas as crianças demonstraram possibilidades de contar o que fizeram ou o que iriam fazer, ainda que necessitem da participação do adulto como organizador de seu discurso, exemplo do que observou Perroni (op. cit.) com crianças ouvintes pequenas.

Ao analisar a fase inicial de desenvolvimento do discurso narrativo infantil, Perroni (op.cit.) afirma que o adulto, assim como a criança assumem papéis específicos na interação verbal, sendo que a atuação do adulto é fundamental pois consiste justamente em dirigir à criança perguntas que orientem seu relato. Esse procedimento é chamado pela autora de “eliciação do discurso narrativo” e consiste em questionar a criança sobre suas afirmações e sobre o conteúdo de seus relatos. As perguntas podem referir-se à localização espacial de um fato vivenciado pela criança, à localização temporal, aos personagens de uma história ou mesmo podem incidir sobre uma determinada ação.

Apresentados os pontos referentes aos relatos de vivências, serão apresentados agora alguns referentes às histórias trabalhadas.

Para possibilitar ao leitor uma compreensão do processo de construção dos relatos de histórias pelas crianças-sujeito, apresentarei uma breve descrição do enredo das histórias, das estratégias utilizadas no desenvolvimento da atividade, bem como as formas de participação das crianças (relatos e produções escritas).

Como comentado anteriormente, a primeira história trabalhada foi “A trombada”, de Eva Furnari.

A história é estruturada em quatro cenas seqüenciais ilustradas. Não há nenhum texto presente no livro. A narrativa possui uma complicação e um desfecho e se desenvolve da

seguinte forma: duas crianças estão sentadas em cima de um muro e observam os transeuntes na rua. Um homem e uma mulher se aproximam em sentidos opostos. Distraída, a mulher cumprimenta as crianças e não vê um homem que vem em sua direção e está olhando para seu relógio de pulso. Ocorre então uma grande trombada entre os dois! Sem perceber, após o encontro, cada um segue para seu lado com vários de seus objetos e acessórios trocados. Chapéus, óculos e bolsas são trocados sem que os dois percebam a confusão. As crianças ao presenciarem a cena, riem muito.

Foi desenvolvida a seguinte dinâmica com o grupo de crianças na apresentação desta história:

Dois livros de Eva Furnari “Esconde-Esconde” e “Cabra Cega” foram apresentados para as crianças. Todas puderam manuseá-los e foi pedido que escolhessem uma história para contar aos amigos.

Vale a pena lembrar que as histórias de ambos os livros são estruturadas do mesmo modo que “A Trombada”, ou seja, com cenas ilustradas e ausência de texto escrito.

Como as crianças demonstrassem não ter entendido o que era para fazer, a professora substituta (neste dia, devido a ausência do tripé da filmadora, precisei filmar a dinâmica e solicitar ajuda de uma professora do CEPRE para encarregar-se por ela) e escolheu a história “A Trombada” e contou-a para as crianças, utilizando fala e sinais concomitantemente. Logo após, formulou algumas perguntas, como: *Qual é o nome da história?, Como começa a história?, O que aconteceu?, E depois?* não com o objetivo de interpretar o texto, mas de orientar o relato e a exposição de idéias das crianças sobre a história apresentada. Tal estratégia é bastante usada também pelos professores de ouvintes com o mesmo objetivo.

A partir das respostas das crianças, a professora foi escrevendo na lousa o texto produzido.

Em um primeiro momento, a professora tentou ser fiel ao relato das crianças e o resultado foi um texto basicamente descritivo. Abaixo apresento o texto elaborado num primeiro momento:

“ A TROMBADA ”

O vovô vem andando e uma menina e um menino estão sentados e conversando.
A mamãe fala tchau para os meninos:

- “Eu vou longe...”

Mas a mãe não viu o vovô e deram uma trombada. O menino e a menina riram do vovô e da mãe:

- “Há, há, há!”

Logo após, com a intenção de aproximá-lo a estrutura de uma narrativa, a professora reescreveu o texto, incluindo marcadores lingüísticos próprios da narrativa. O resultado foi o seguinte:

“A TROMBADA”

Era uma vez duas crianças, um menino e uma menina, que gostavam de olhar tudo o que acontecia na rua.

Um dia o menino e a menina estavam sentados no muro e viram a mãe e o vovô andando.

A mãe falou:

- “Tchau, vou para longe para São Paulo”.

Mas a mãe não viu que o vovô vinha na mesma direção...

Bum!!! Os dois deram uma trombada, ficaram tontos.

O menino e a menina riram: Há, há, há!

É importante observar que a denominação atribuída aos personagens, bem como a reação das crianças da história (rir da trombada) e o local para onde a mãe estava indo (São Paulo), partiram todos das próprias crianças do grupo.

Após a confecção dos textos coletivos, foi realizada a leitura dos mesmos, com ênfase nos elementos próprios da narrativa acrescentados na segunda versão do texto.

A segunda produção foi transcrita em um outro dia para uma folha de tripé colocado na sala onde as atividades são desenvolvidas.

No dia seguinte, a mesma história foi apresentada para as crianças em folha xerocada, ou seja as cenas, com a intenção de elicitarem possíveis relatos.

Foi solicitado às crianças que escrevessem algo sobre a história na própria folha xerocada.

Como as crianças não escrevessem nada, a professora procedeu à leitura do texto, e daí as crianças tomaram a iniciativa de nomear os personagens da história apontando-os para os amigos e para mim. Apenas uma das crianças - Mariane - escreveu na folha da história os nomes dos personagens.

Após o trabalho com o texto “A Trombada”, a professora retomou a idéia de cada criança escolher uma história e contá-la aos amigos. O envolvimento das crianças na

atividade e as tentativas de relato demonstraram um visível interesse que todas parecem ter por histórias. Outro fato interessante foi como elas se utilizaram dos elementos do relato do adulto - a professora - para comporem seu próprio relato.

Em relação a este momento do relato individual sobre as diversas histórias escolhidas pelas crianças, alguns exemplos dos relatos podem ser apresentados para a compreensão da forma inicial de relatar histórias pelas crianças deste grupo.

De um modo geral, os relatos das crianças apresentaram-se de maneira bastante uniforme. Todas, em um primeiro momento, utilizaram-se das ilustrações do livro de histórias para comporem um relato. Este se limitou à descrição das mesmas.

Um bom exemplo é a tentativa de relato de Leandro. Com o objetivo de auxiliar um amigo a relatar uma das histórias do livro de Eva Furnari fez a seguinte observação através da fala e dos sinais:

(As crianças são convidadas a contar a história que escolheram).

(L) - BICICLETA - BRINCAR - SORVETE - DAR - TROCAR - SENTADO (para se referir a uma história onde as crianças resolvem trocar seus presentes: uma bicicleta por um sorvete).

Este comportamento de limitar-se à descrição de ilustrações foi uma constante por mim observada nesta e em outras histórias, fato que provocou algumas dúvidas e inquietações que me levaram a buscar auxílio na bibliografia sobre o assunto.

Na busca da compreensão desta questão, a respeito do relato infantil com base nas ilustrações dos livros de história infantís, foi estudado o trabalho de Garcia (1988).

Segundo Garcia (op.cit.) a utilização das ilustrações pelas crianças para organização do relato narrativo nada mais é do que o uso que a criança faz deste instrumento - a ilustração - para o desenvolvimento organizado de seu discurso. É um referencial importante utilizado pela criança que é abandonado aos poucos com o desenvolvimento da autonomia discursiva da criança.

Diz Garcia a respeito do livro ilustrado:

“ O livro ilustrado traz em si uma estória em potencial, a qual pode ou não emergir, dada a exploração que se efetua sobre ele e também do que os integrantes se propõem a realizar. Além da narrativa em si (da história), ele possibilita uma variedade de outros discursos, ou uma mescla deles: descritivo, conversacional, didático-informativo...” (p.30)

Como observa a autora, a “leitura” do livro ilustrado pela criança fornece subsídios para elaboração do ato de narrar da mesma. Como é um referencial, um instrumental, a ilustração pode ser explorada sem receios para que possa se estabelecer um contato significativo da criança - ainda não alfabetizada - com a narrativa e com o livro em si e para que ela possa organizar seu relato.

Ainda sobre a construção da narrativa a partir das ilustrações, afirma Garcia:

“ A ilustração fornece à criança índices para a lembrança não só da estória em si, como também de como contá-la. Daí, já se entende que no papel interpretativo assumido pela criança, acumulam-se várias funções que passam desde um processo organizador, até produtivo narrativo, para se chegar à realização propriamente dita da narrativa”.

Como afirma a própria autora, o relato infantil baseado nas ilustrações deve ser considerado um momento, um exercício de elaboração discursiva para a estruturação do próprio estilo discursivo narrativo. É normal, portanto, que a criança utilize as ilustrações como instrumento para elaboração de seu discurso.

O mesmo deve acontecer com as crianças surdas. Ater-se às figuras parece ser um exercício interessante para o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças.

No caso das crianças deste estudo, pelo pouco tempo de observação feita, elas pareceram necessitar bastante das ilustrações dos livros de história. Entretanto, após algum tempo de desenvolvimento do trabalho, observei que algumas começaram a apresentar um início de história, caracterizado pela utilização dos marcadores lingüísticos próprios da narrativa de histórias, como o “Era uma vez”.

Ainda com relação ao relato apresentado pelas crianças-sujeito, uma outra característica refere-se à organização espaço-temporal da narrativa. No início, as crianças se baseavam muito na descrição de determinado acontecimento da história. No final do primeiro semestre do ano de desenvolvimento da pesquisa, entretanto, elas já demonstravam mais naturalidade e coerência ao organizar seus relatos. A utilização dos marcadores como “depois”, “então” são exemplos destes progressos.

A segunda história apresentada foi “Truks” de Eva Furnari.

Também composta por cenas ilustradas e sem nenhum texto escrito, o livro desta história apresenta a confusão que uma bruxa promove ao transformar um leão em dragão e as tentativas de fazê-lo voltar ao normal.

A história foi apresentada e contada pela instrutora de Língua de Sinais. Após a apresentação, o livro foi manuseado pelas crianças e cada uma, por sua vez, contou a história. Logo após, convidei as crianças para relatarem, cada uma por sua vez, uma parte da história.

Em relação ao relato das crianças, o que observei foi o enorme envolvimento das mesmas com a história. Cada uma na sua vez ia dando continuidade ao relato da instrutora. Segue abaixo um trecho da transcrição feita a partir da filmagem desta atividade.

(Instrutora de Sinais e crianças em atividade de contar história)

(IS) - (com o livro nas mãos) AGORA - MOSTRAR - TODOS VER HISTÓRIA

(R) - (olhando para o livro) PASSARINHO!

(IS) - BRUXA SENTADA CONVERSAR PASSARINHO. TEM UMA CAIXA AZUL. LEÃO XERETA

(B) - LEÃO APARECER

(R) - LEÃO QUIETO.SUSTO. PASSARINHO.OLHAR.

(IS) -BRUXA OLHAR ASSUSTAR. TEM LEÃO DENTRO DA CAIXA? COMO? PASSARINHO OLHAR

(R) - (observando ilustração no canto da página do livro) MINHOCA!

(a instrutora vira a página do livro)

(R) e (M). - (também observando a ilustração da página do livro) MÁGICA!

(B) - PORQUE? MÁGICA?...

Esta forma de diálogo estabelecida entre o adulto e as crianças foi desenvolvida desta forma até o final da apresentação da história. Logo após, quando do término da mesma, as crianças foram solicitadas a relatarem, expressando-se desta forma:

(Instrutora de Sinais, pesquisadora e crianças em atividade de contar história)

(B) - BRUXA PASSARINHO CONVERSAR...(depois de pensar um pouco) CAIXA AZUL! LEÃO! CAIXA DENTRO LEÃO....

(M) - LEÃO (faz mímica de abrir a tampa da caixa) DENTRO “ PAM” RABO BRUXA MÁGICA DRAGÃO.

(P) - A BRUXA FEZ UMA MÁGICA...E DEPOIS? O QUE ACONTECEU?

(M) - TRANSFORMAR DRAGÃO

(L) - BRUXA VIU RABO LEÃO

(P) - E DEPOIS?

(L) - LEÃO! MÁGICA!

(P) - E DEPOIS?

(M) - AMIGO LEÃO BRUXA.

Ao observar estes relatos feitos pelas crianças, percebe-se que realmente os sinais possibilitaram a compreensão da história pelas crianças. Todas as crianças foram capazes de contar a história, apoiando-se sempre nas figuras.

Após o relato da história realizado pelo adulto (instrutora de sinais), as crianças foram solicitadas a contarem novamente a história, desta vez visando a produção de um texto coletivo com a colaboração da pesquisadora.

Como nos outros momentos, os relatos se basearam muito na descrição das ilustrações da história. Os marcadores lingüísticos próprios da estrutura narrativa foram acrescentados pela pesquisadora que atuou como escriba do texto coletivo.

Após a construção, o texto foi lido pela pesquisadora para as crianças, através da fala e dos sinais.

O texto elaborado pelo grupo e pela pesquisadora a partir desta história é apresentado abaixo. Todas as palavras em negrito referem-se às apresentadas pelas crianças, ou seja, são seus próprios relatos:

“TRUKS”

Era uma vez uma **bruxa** que estava **conversando** com um **passarinho**.

Um **leão** chegou e foi **olhar** o que tinha **dentro** de uma **caixa azul**.

O **leão** entrou dentro da caixa e o **rabo** dele ficou pra fora da caixa.

A **bruxa** fez uma **mágica** e **transformou o leão em dragão**. Mas não transformou o rabo dele. O **dragão** ficou muito **triste e chorou**...

A **bruxa** fez outra **mágica** e o **dragão** ficou **metade leão e metade dragão**. A bruxa falou:

- Calma! E transformou o dragão em leão. O **leão** e a **bruxa** ficaram **amigos** e foram felizes para sempre!

Na elaboração de um desenho sobre a história todas as crianças buscaram referência no texto escrito anexado na parede quando solicitadas a nomearem o que haviam desenhado.

Outra história trabalhada foi “Onde está o Bolinha?” de Eric Hill.

Com pouco texto, este livro apresenta as falas dos personagens em balões. Possui também muitas ilustrações. Trata-se da história de uma cadela que está a procura de seu filhote - Bolinha - na hora do jantar. Ela o procura em diversos locais e móveis da casa até encontrá-lo. Enquanto o procura vai encontrando diversos animais nos locais por onde passa.

Como o livro possuía texto, a instrutora de Língua de Sinais leu a história para as crianças. Estas participaram com interesse da atividade, primeiramente prestando atenção à leitura, depois relatando a história, enquanto faziam também tentativas de leitura do texto.

Como aconteceu nas outras histórias, foi elaborado o texto coletivo a partir do relato do grupo.

O que pude perceber com estas duas histórias é que as crianças, embora sempre relatem, quando solicitadas, apresentam dificuldades para compor suas produções, mesmo utilizando-se das ilustrações dos livros de histórias. Prendem-se geralmente a um fato, talvez o mais significativo para elas, sem contar a história. Esta pode ser considerada outra especificidade lingüística da criança surda. A seguir serão apresentados trechos do relato das crianças para ilustrar esta observação.

(Pesquisadora e crianças constroem um relato coletivo).

(P) - QUAL É O NOME DA HISTÓRIA? COMO COMEÇA A HISTÓRIA?

(B) - MAMÃE (para referir-se à cadela)

(P) - ERA UMA VEZ UM CACHORRINHO...

(B) - AU, AU, AU,AU...

(P) - UMA PERGUNTA: ERA UMA VEZ UM CACHORRINHO...QUAL É O NOME DO CACHORRINHO?

(B) - BOLINHA

(P) - ELA, A MAMÃE DO BOLINHA PROCUROU O FILHO ONDE?

(M) - DENTRO...

(P) - DENTRO...

(L) - DENTRO...

(M) - ESCONDER. CACHORRO TEM DENTRO

(P) - DENTRO DE ONDE?

(M) - CACHORRO, CESTA.

O exemplo acima, como os anteriores enfatiza o papel que o adulto tem na construção das histórias pelas crianças-sujeito.

“ Os três porquinhos”

A primeira história trabalhada no segundo semestre foi a dos três porquinhos. A mesma foi introduzida a partir da leitura de um livro que continha ilustrações e texto acompanhado de figuras (colantes com desenho e escrita dos nomes dos personagens e/ou

objetos) que completavam as frases do mesmo. A instrutora de sinais realizou a leitura do texto em Língua de Sinais.

Na versão escolhida, um dos personagens - o que constrói a casa de tijolos - é uma porquinha e os três irmãos, para construírem suas casas pedem a um fazendeiro, um lenhador e um pedreiro os materiais necessários para a construção: palha, madeira e tijolos. A dinâmica de trabalho consistiu primeiramente na apresentação e leitura do livro pela instrutora de sinais e posterior relato das crianças.

Além do livro foi apresentado o filme da história na versão de Walt Disney. Nesta, os três irmãos são todos do sexo masculino e não aparecem as figuras do fazendeiro, do lenhador e do pedreiro presentes na versão do livro. O filme foi exibido num segundo encontro e, logo após, foi solicitado o relato por parte das crianças.

(I.S.) - (mostrando a capa do livro para as crianças) NOME DA HISTÓRIA: “OS TRÊS PORQUINHOS” (leitura sinalizada) “ ERA UMA VEZ TRÊS (aponta para as ilustrações dos porcos) OINK, OINK, OINK” (abre o livro) “ ERA UMA VEZ TRÊS PORCOS. ELES VIVIAM PEQUENA CASA. ERA TÃO PEQUENA NÃO TINHA MUITO ESPAÇO PARA TRÊS” (começa a contar) CASA MUITO PEQUENA.NÃO DÁ (lê novamente o livro) “ ENTÃO ARRUMAR MALA IR EMBORA LONGE, ESTRADA ANDAR...” (recomeça a contar) TRÊS PORCOS FORAM CONSTRUIR NOVAS CASAS. CASA PEQUENA. PROCURAR CASAS NOVAS. (vira a página do livro).

É interessante notar aqui, a própria especificidade da narrativa da instrutora, repleta de elementos próprios da LIBRAS - omissão de artigos por exemplo. Educada dentro da proposta oralista, conhecedora e dominadora da língua de sinais, ela como adulta surda apresenta sua linguagem - como será observado daqui em diante - repleta de características bilíngues, ora optando pela LIBRAS, ora pelo português sinalizado, ora pela mímica.

Após a instrutora de sinais ter relatado a história, Mariane se oferece para contar:

(M) TRÊS! (apontando para a capa do livro) PEQUENA, PEQUENA, PEQUENA (mostrando a primeira página do livro) EMBORA LONGE NOVA

(IS) CASA...

(M) CASA.RIR(vira a página) POR FAVOR PALHA PODE MONTE PALHA

(IS) CONSTRUIR

(M) CONSTRUIR

(IS) DORMIR (referindo-se ao porquinho que após construir sua casa ficou cansado e foi dormir)

(M) DORMIR (vira a página e entrega o livro para Leandro)

(L) LOBO VIU PORCO VAI

(IS) LOBO PERGUNTOU PORCO O QUE?
(L) NÃO! (referindo-se à resposta do porquinho)
(IS) LOBO PERGUNTOU...

No exemplo acima citado, houve uma construção conjunta da criança em interação com o adulto. Mariane nomeia alguns elementos da história sem que se possa falar em relato. Neste caso, é o adulto que através de perguntas vai ajudando a criança a organizar suas lembranças. Percebe-se que a criança utiliza-se do discurso do adulto como referência para elaborar o seu próprio. Assim, através da incorporação de fragmentos da linguagem do adulto, Mariane vai construindo o seu relato. Tal procedimento foi bastante observado por Perroni (1993) nas primeiras construções narrativas de crianças ouvintes.

De acordo com a corrente teórica adotada para orientar este trabalho - interacionismo e dialogismo- sabe-se que o adulto exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento lingüístico da criança. Este orienta as formas de elaboração discursiva da criança até que esta atinja autonomia discursiva própria.

Perroni (1993) uma das autoras estudadas, denomina o comportamento do adulto em interação com a criança de eliciador do discurso narrativo. Este aspecto parece estar presente no exemplo citado acima e em outros que serão apresentados.

É interessante notar como no exemplo abaixo, extraído da mesma gravação, um enunciado do adulto surdo desencadeia o relato por parte da menina.

(IS) PALHA PRIMEIRO, DEPOIS MADEIRA, TERCEIRO TIJOLO (referindo-se às três casas construídas)
(M) ENCONTRAR POR FAVOR (faz mímica de ajuntar algo e bater pregos)
PAM!PAM!PAM! DORMIR. LOBO VIU “NÃO” (fala do porquinho?) VIU (faz sinal negativo) LOBO SOPRAR, CAIR PALHA MENINA (porquinha?) TIJOLO CONSTRUIR
CANSAR DORMIR: -“ NÃO” FALAR: -“ NÃO” SOPRAR CANSAR, RIR FLORESTA
ESCONDER CONSTRUIR SOPRAR BATER BRAVO LOBO PORCO DOIS CASA RIR
FELIZES LOBO EMBORA ACABOU.

O exemplo acima ilustra o primeiro relato de Mariane onde se observa começo, meio e fim. Não há no entanto a presença de elementos coesivos, os fatos são justapostos. Neste momento o papel de estabelecimento de coesão no relato cabe ao adulto, como se pode observar no exemplo de Leandro.

(L) ERA...

(P) ERA UMA VEZ...

(L) UMA VEZ VAI PROCURAR PEQUENA CASA...NOVA CASA PORCO CASA PALHA. A CASA PORCO VAI HOMEM DÁ PALHA CASA CAIU PORCO LOBO SOPRAR (fica em dúvida por alguns instantes)

(P) DEPOIS...

(L) AH!AH! (lembrando-se) PAU! (elemento desencadeador de lembrança da história)

(IS) MADEIRA...

(L) MADEIRA CASA FAZER PORCO CANSADO DORMIR PORCO CAIU LOBO SOPRAR

(P) E DEPOIS?

(L) CONSTRUIR FORTE PORCO FALOU FELIZ RÁ! RÁ! RÁ! (rir) LOBO SOPRAR CANSAR SOPRAR CANSAR.EMBORA LOBO PORCO TRÊS VAI DOIS PORCO ACHAR (fala achar e faz sinal de encontrar) RIR RÁ!RÁ!RÁ! ACABOU.

“ Corre-corre”

Esta foi a segunda história trabalhada no segundo semestre. Trata-se de uma seqüência de acontecimentos sem texto. Um ratinho entra dentro de um sapato de salto alto e se esconde. A dona dos sapatos entra no quarto e vai calçá-los. Ao ver o pé da mulher, o ratinho se desespera e começa a pular dentro do sapato. Assustada ao ver seu sapato pulando, a mulher sai correndo do quarto.

O gato da mulher vê o ratinho dentro do sapato, entra no outro pé e sai saltando atrás do rato. Descem as escadas da casa correndo: a mulher, o ratinho e o gato, ambos dentro dos sapatos.

A mulher foge de casa e o ratinho e gato riem muito do acontecimento até o momento em que se olham e, reconhecendo-se um ao outro, o gato começa a perseguir o rato.

Primeiramente foram apresentadas para as crianças apenas as cenas que envolvem o ratinho e a mulher com a intenção de que elas organizassem a seqüência das cenas e contassem a história. Pretendia-se observar as formas de organização realizadas pelas crianças. Elas deveriam, em grupo, colocar as figuras em ordem e contar a história. Segue-se o resultado de tal dinâmica.

(B) OUVIR ABRIR (mulher abrindo a porta) PULAR:PAM! PAM! PAM! OUVIR A MULHER O SAPATO.

(L) AQUI Ó (apontando para a cena)

(B) TÁ ERRADO!

(R) NÃO! NÃO!

(B) ABRIU...

(P) E DEPOIS?

(B) ABRIU OUVIU BATER MULHER O RATO PUM! PUM! PUM! FOI EMBORA A MULHER

(P) VOCÊ ACHA QUE É ASSIM A HISTÓRIA? VOCÊ ACHA QUE ESTÁ CERTO ASSIM?

(L) AH!

(R) SUSTO ...SUSTO...ESCONDER

(P) COMO A GENTE COLOCA AQUI?

(L) O RATO ESCONDEU DENTRO FEDIDO RATO VIU JÁ PULAR...

(R) ESCONDER...FEDIDO QUIETO ESCONDIDO PENSAR SUSTO.

Verifica-se aqui a importância que o recurso fornecido pelas ilustrações possibilita à construção da narrativa. Como afirma Garcia (1988) as ilustrações proporcionam uma leitura específica da história, leitura esta fundamental para elaboração discursiva da criança pequena. Segundo a autora, aos poucos a criança consegue ir abandonando este recurso e ir elaborando mentalmente sua narrativa. Este avanço possibilita a inclusão de elementos criativos imaginados e elaborados pela criança ultrapassando assim o limite colocado pelo significado da ilustração.

No exemplo, embora as crianças se orientem principalmente pelas figuras, nota-se o acréscimo de fragmentos como PAM! PAM! PAM!, PUM! PUM! PUM!, FEDIDO, que parecem ser trazidos da vivência de cada um. Estes revelam também o esforço de construção discursiva empreendido pelas crianças no que se refere ao significado. Elas esforçam-se para dar sentido às suas construções.

No caso do trecho transcrito acima, também já se pode perceber iniciativas de construção narrativa por parte das crianças. No trecho dito por Leandro: “ O RATO ESCONDEU DENTRO FEDIDO RATO VIU PULAR...” além da utilização do tempo verbal no passado e do elemento de coesão “DENTRO”, percebe-se a utilização do adjetivo “FEDIDO”. Ora, nas ilustrações não havia nenhuma referência a “FEDIDO”. Foi sem dúvida uma criação feita por Leandro.

Apesar destes elementos novos que demonstram o esforço de construção discursiva das crianças, não se pode afirmar que o mesmo constitui-se em uma narrativa. É apenas exemplo de um esforço de elaboração e construção

Outros dois exemplos interessantes de participação criativa das crianças podem ser extraídos do momento dos relatos individuais. O primeiro refere-se à construção de Bruno:

(P)...UMA PERGUNTA PRÁ VOCÊS...COMO COMEÇA A HISTÓRIA? “ERA UMA VEZ” O QUE?
(B) RATO, RATO
(L) ERA UMA VEZ...
(B) ERA UMA VEZ RATO ESCONDER PÉ ACABOU
(P) NÃO ACABOU NÃO! CONTINUA, POR FAVOR!
(B) O PÉ SAPATO PÉ MEIA, MEIA, MEIA...SAPATO MEIA RATO SUSTO MULHER. AGORA O PÉ GRANDE RATO VIU SUSTO MEDO PÉ GRANDE SAPATO LONGE ÔNIBUS LONGE DEPOIS AVIÃO...

Ainda no mesmo exemplo, observa-se a utilização do marcador linguístico “ERA UMA VEZ” pelas crianças, agora sem ajuda do adulto.

Finalizando a dinâmica desta história foi construído, a partir dos elementos fornecidos pelas crianças, um texto coletivo onde a pesquisadora atuou como escriba do grupo. Após escrita na lousa foi realizada a leitura também coletiva do texto. As crianças reconheceram palavras por elas conhecidas e citadas. Foi este o texto construído:

O Rato

Era uma vez um rato que entrou dentro de um sapato.
Ele se assustou quando viu um pé entrando no sapato. Era o pé de uma mulher.
O rato saiu pulando dentro do sapato.
A mulher correu de medo e o ratinho riu muito.
Acabou a história!

A história que se segue foi escolhida com o objetivo de incentivar o relato de vivências diárias das crianças e para verificar se existia alguma diferença significativa entre o narrar histórias e o narrar vivências.

“ O dia-a-dia de Dadá ”

Esta é uma história apenas ilustrada em cenas sequenciais que apresentam todas as atividades diárias de Dadá: acordar, escovar os dentes, tomar café, ir à escola, almoçar, estudar, tocar piano, brincar, tomar banho e dormir.

Com base no livro, foi pedido que cada um constasse o seu dia-a-dia. Seguem-se dois relatos abaixo:

(IS) O QUE VOCÊ FAZ NA SUA CASA?

(M) MUITO DORMIR DEZ (horas?) ESTUDAR COMER FEIJÃO CARNE CAIR ROUPA SUJAR ESTUDAR DEPRESSA ESCREVER MAMÃE COSTURAR. PAPAÍ DIRIGIR TRABALHAR.

(IS) NOITE BRINCAR?

(M) NÃO TRABALHAR

(IS) VOCÊ BRINCA?

(M) BRINCAR ESCOVAR OS DENTES ESTUDAR DE NOVO COMER CANSADA DORMIR ACABOU

No relato acima percebe-se que Mariane inclui sua família e as atividades por ela desenvolvidas. Faz isto com detalhes, mais do que os comumente encontrados nos relatos de história.

Outro exemplo pode ser dado com o relato de Bruno:

(IS) O QUE VOCÊ FAZ NA SUA CASA?

(B) DORMIR. EU DORMIR, EU ACORDAR, ESCOVAR OS DENTES, LAVAR ROSTO CUSPIR LAVAR O ROSTO PENTEAR...A DADÁ..

(IS) NÃO! BRUNO. DIA-A-DIA BRUNO... BRUNO FAZ EM CASA.

(B) ACORDA, LAVA ROSTO, ESTUDAR, ESCREVER A PROFESSORA A,B,C,D, ESCREVER NOME DORMIR ACORDAR AMANHÃ DORMIR AMANHÃ...VÍDEO-GAME TENHO VÍDEO-GAME PUM! PUM! MORRER

(IS) VOCÊ BRINCA MUITO?

(B) VÍDEO-GAME, VÍDEO-GAME. CAFÉ ESCOLA VOLTAR VÍDEO-GAME.

(IS) COMER. O QUE VOCÊ COME?

(B) BOLO CANSADO DORMIR ACABOU

Bruno conta com muitos detalhes a sua rotina diária. Nela aparece a professora e até o papel a ela atribuído - de ensinar o A B C - como também o som do Video-Game.

Como no relato de Mariane, também o de Bruno apresenta-se mais organizado e rico do que se observa nas histórias, fato que revela suas tentativas de interlocução no diálogo.

“Filó e Marieta”

Esta é a história de duas amigas. Uma presenteia a outra com uma varinha mágica. Ambas começam a brincar com a varinha e de repente aparecem em cena um rato, um gato e um cachorro que promovem a maior confusão ao perseguirem um ao outro. As duas, então, fazem os três animais desaparecerem e em seus lugares fazem aparecer um delicioso bolo.

Somente as três primeiras cenas foram apresentadas às crianças. Elas ilustram o encontro e o abraço das duas amigas e a entrega do presente. Com o objetivo de que as crianças dessem continuidade à narrativa e criassem um final, foram feitas duas perguntas a elas: O QUE A FILÓ DEU PARA A MARIETA? O QUE A MARIETA FEZ COM O PRESENTE QUE ELA GANHOU?

Eis alguns dos relatos das crianças:

(R) VARINHA CACHORRO GATO

(IS) AH! UM GATO!

(R) FALAR GATO CACHORRO QUIETO VARINHA SUSTO NADA RIR

Aqui se percebe claramente que Rodrigo já conhecia a história e assim tentou reproduzir o que lembrava dela.

Já Mariane e Bruno criaram uma situação com base nas figuras.

(M) MÁGICA EU MAMÃE PAPAÍ MÁGICA LINDO PAPAÍ TRABALHAR ROUPA SUJA VARINHA MÁGICA LIMPAR CASA MARIANE LIMPAR TUDO CACHORRO DOENTE BRIGAR MÁGICA CACHORRO BOM EU CASA QUEBRAR MÁGICA MAMÃE LIMPAR CASA VARINHA.

Mariane disse que o presente de Filó a Marieta era uma varinha mágica. Parece ter se baseado em outras histórias que lhe foram contadas anteriormente, nas quais personagens semelhantes à Filó e Marieta faziam mágicas (confira “Truks”, trabalhada no primeiro semestre). Assim, a criança traz para a história uma enredo semelhante ao já visto, o de transformar tudo. O fato interessante é que Mariane parece ter usado a varinha mágica para resolução de problemas em sua casa. Agindo assim, demonstra lidar bem com a fantasia, a qual permite transformar a realidade a seu bel prazer.

Uma outra dinâmica utilizada para possibilitar relatos foi a de pedir aos alunos que contassem as histórias dos livros que leram em casa, não apresentadas previamente pelas professoras.

As histórias escolhidas pelas crianças para serem lidas em casa foram:

Leandro: “O leão e o ratinho” (fábula)

Bruno “O corvo e a raposa” (fábula)

Rodrigo “A bela adormecida” (conto de fada)

Mariane “Branca de Neve e os sete anões” (história maravilhosa)

“ O leão e o ratinho” é a história de um ratinho que salva o leão - o mais forte de todos os animais - da armadilha dos caçadores. Com toda sua força, se não fosse a ajuda do ratinho, o leão jamais conseguiria escapar da rede dos caçadores.

Eis o relato de Leandro:

(L) LEÃO ASSOPRAR BRAVO (apontado para a ilustração do leão no livro de história)
BRAVO DESCULPA (apontando para outro personagem) DESCULPA
(IS) POR QUE?
(L) DESCULPA MACHUCOU. HOMEM PUXOU VIU ROER GRITOU
(IS) POR QUE ROEU?
(L) CAIU! CAIU!
(B) LEÃO AMIGO
(IS) RATO ROEU PORQUE AJUDA AMIGO
OH!OH! (rí e vira a página do livro) AMIGO LONGE PASSEAR

A elaboração narrativa de Leandro ateu-se a aspectos principais da história sem acrescentar detalhes. Utilizou-se bastante das ilustrações do livro como apoio de modo que ela ficou muito sintetizada.

O fato interessante observado no relato de Leandro refere-se à relação de causa e efeito estabelecida com a ajuda da eliciação do adulto. Juntos eles constroem a narrativa.

Bruno relatou a história que se segue:

“O corvo e a raposa” é uma história onde esta última consegue através da sedução - elogiar o canto do corvo que tinha em seu bico um pedaço de queijo - roubar um pedaço de queijo.

(B) LOBO (referindo-se à raposa que aparece na capa do livro. Abre-o e aponta para o texto escrito) ROUBOU RATO ROUBOU QUEIJO ENTENDEU? (pergunta para os amigos) VIU GOSTOSO TARTARUGA RATO (esfrega as mão uma na outra como se demonstrasse prazer ou vontade de comer o queijo) QUEIJO VIU DEPOIS? (demonstra dúvida e olha para o livro) ROUBAR QUEIJO DEPOIS COMER DEPOIS FUGIR VOLTOU AGORA QUEIJO (finge entrar em cena quietinho) ROUBAR PASSARINHO (referindo-se ao corvo) ROUBOU FOI EMBORA ÁRVORE (vira a página do livro) AGORA LOBO, LOBO, LOBO (raposa) ROUBAR PASSARINHO (corvo) QUEIJO FALOU DEPOIS CANTAR (vira a pagina do livro) COMEU PENSAR PEGAR ROUBAR QUEIJO METADE BONITO. OBRIGADO BONITO. ELE (raposa) FALOU CANTAR PASSARINHO, ENTENDEU? (olhando para os colegas) CANTAR QUEIJO CAIU EH! PEGAR LOBO (raposa) AGORA METADE, METADE. LOBO (raposa) AGORA METADE FOI EMBORA.

Ao contar a história para os colegas, Bruno assume uma postura muito semelhante à adotada pelos adultos que lhe contam histórias: aponta a figura, o escrito, pergunta se entendeu etc.

Utilizou-se do livro como recurso para lembrar-se da história no momento em que esqueceu e apontou para o texto escrito como se estivesse lendo. Criou um final para a história dizendo que a raposa e o corvo cada um ficou com metade do queijo. Desta forma, Bruno parece ter resolvido o conflito com base na sua própria vivência, dividindo o objeto desejado.

A “bela adormecida” é a história da princesinha que ao nascer é vítima da maldição de uma bruxa segundo a qual, ao completar quinze anos, a menina espetaria o dedo na agulha de uma roca e morreria. Três fadas boas amigas do rei e da rainha - pais da princesinha - prometeram que ao picar o dedo na agulha a menina apenas dormirá até que um beijo de amor a desperte. Tudo aconteceu como o prometido e a princesa é acordada por um jovem príncipe que com ela se casa.

Eis o relato de Rodrigo:

(R) NENÊ REI NENÊ BRUXA SUSTO REI HOMEM SUSTO

(B) BRUXA, BRUXA

(R) BRUXA FALAR MÁGICA MORRER (aponta para os personagens do livro) OUVIR (aponta novamente para os personagens do livro) ESPETAR OLHAR MORRER DOER ESPETAR MORRER

(IS) NÃO MORREU! DORMIU

(R) ESPETAR

(IS) TODOS DORMIR

(R) DORMIR...(a instrutora de sinais pega o livro e explica o trecho em que o príncipe corta a floresta para chegar ao castelo da princesa mostrando a página respectiva) CORTAR MORRER

(IS) NÃO! ENTRAR CASA (mostra a página do livro onde o príncipe beija a princesa) NAMORADOS BEIJO DORMIR ACORDAR CASARAM..

(R) CASAR FELIZ

No relato de Rodrigo percebe-se que ele achou que a princesa tivesse morrido e quando o adulto tentou interferir, apresentando o significado verdadeiro da história - a princesa adormeceu - este parou imediatamente de relatar e começou a copiar o relato do adulto.

“Branca de Neve e os sete anões” é a história de uma princesa órfã que ao se tornar adulta é invejada por sua madrasta por sua beleza. Para fugir da ira da madrasta, a princesa se refugia no meio da floresta na casa de sete anões. Ao descobrir onde a princesa se refugiara a madrasta - planejando matá-la - transforma-se em uma velha vendedora de maçãs e leva uma maçã envenenada para a princesa na casa dos sete anões.

Ao comê-la, Branca de Neve cai no chão desacordada e ao ser encontrada pelos anões, é colocada num esquife de vidro pois os homenzinhos não tinham coragem de enterrá-la.

Certo dia, ao passar pela floresta, um jovem príncipe vê a moça e fica encantado. Ao aproximar-se dela e levantar a tampa do esquife este cai no chão e com a queda, o pedaço de maçã envenenado sai da garganta da princesa acordando-a. Os dois se apaixonam e se casam.

Esta foi a versão da história retirada do livro escolhido por Mariane. A garota já tinha assistido em casa a versão em desenho animado de Walt Disney. Eis seu relato:

(M) RAINHA NASCER NENÊ BONITA MAMÃE MORRER FILHA BRANCA DE NEVE RAINHA BRAVA FEIA. BRANCA DE NEVE LIMPAR BRAVA MANDAR RAINHA BRAVA HOMEM MORRER. BRANCA DE NEVE LIMPAR SETE ANÕES SUSTO BRANCA DE NEVE TRABALHAR BRUXA MORRER CHORAR BEIJO HOMEM FOI EMBORA.

No relato de Mariane percebe-se compreensão da história, coerência no relato, embora sem elementos de coesão entre os enunciados. Omitiu, no entanto, muitos dos personagens.

Uma outra dinâmica proposta foi que os alunos relatassem sobre o que gostam de ver na televisão. Foram obtidos os seguintes relatos:

(IS) O QUE VOCÊS MAIS GOSTAM DE VER NA TELEVISÃO?
(M) LUTAR HOMEM FEIO MENINO BATER FEIO CHORAR MÁGICA BRAVO MORRER
(IS) TELEVISÃO?
(M) FITA VÍDEO MORRER CHORAR BATER DOIS MUITO MENINO BEIJAR MÃO FALAR MENINO ATIRAR FELIZ AMAR CASAR NAMORAR
(P) QUAL É O NOME DO FILME?
(IS) NOME DO FILME?
(M) BATER

(IS) NOME “BATER”?

(M) balança a cabeça afirmativamente.

Aqui embora o contexto do relato de Mariane demonstre tratar-se de um filme ou desenho de ação, este não possui uma estrutura propriamente narrativa, coerente e coesa.

Rodrigo, ao ser indagado, optou por relatar um jogo de tênis usando para isso a mímica:

(R) JOGAR BOLA TÊNIS HOMEM FALAR PODE SACAR CAIR HOMIM FALAR FEIO JOGAR TÊNIS GANHAR HOMEM JÁ PODE DAR MEDALHA. (exibe o peito)

Leandro por sua vez relatou o desenho “O rei leão” de Walt Disney:

(L) VI LEÃO FITA

(IS) REI LEÃO?

(P) COMO É O DESENHO DO REI LEÃO?

(L) MACACO ÁRVORE EM CIMA

(P) E DEPOIS?

(IS) (olhando para a pesquisadora) É DIFÍCIL?

(L) MAU LEÃO EMPURRAR MORRER

(P) MORREU QUEM?

(IS) ELE FALOU (referindo-se a Leandro) IRMÃO MAU MATOU

(L) LEÃO PEQUENO

(IS) E DEPOIS?

(L) VEADOS PASSÁROS.IR LEÃO VOLTAR ANDAR FELIZ LEÃO...

(IS) FELIZ POR QUE?

(L) (pensa um pouco) BRIGA

(IS) BRIGA POR QUE?

(L) (pensa um pouco) LEÃO ACABOU FELIZ ACABOU

Como em outros relatos, Leandro precisa da ajuda do adulto que através das perguntas vai imprimindo coesão e causalidade ao texto.

“ Cinderela”

Esta é a história de uma jovem órfã extremamente bondosa que sonha em conhecer um grande amor para enfim livrar-se das maldades de sua madrasta e de suas duas filhas. Com a ajuda de sua fada madrinha, após muitas dificuldades impostas pela maldade das três mulheres, Cinderela consegue ir a um baile no palácio do rei onde conhece o príncipe, filho do rei, que por ela se apaixona.

Avisada por sua fada madrinha para que voltasse para casa até meia-noite, por causa do término do encanto, Cinderela foge do castelo apressadamente ao ouvir as doze badaladas do relógio. Desesperado, o príncipe tenta impedi-la, mas não consegue alcançá-la. Encontra entretanto um dos sapatinhos da moça que saiu de seu pé na hora da fuga. O rei ordena então todas as casas do reino sejam visitadas para que toda moça experimente o sapatinho e assim, seja finalmente encontrada a moça que encantara o coração de seu filho. Cinderela é então encontrada e levada ao palácio. Dentro de pouco tempo casa-se com o príncipe e com ele vive feliz para sempre.

Foi utilizado para a apresentação deste conto de fada a versão de Walt Disney em desenho animado. Este foi exibido duas vezes para as crianças. Fora este recurso foram utilizados livros da história, primeiramente um com a mesma versão do filme de Disney e posteriormente outra versão diferenciada. Os livros foram lidos para as crianças pela pesquisadora que utilizou mímica, Língua de Sinais e português sinalizado para efetuar a leitura. A mesma foi contada pela instrutora de sinais.

O trabalho com esta história levou três semanas para ser concluído. Como atividade de encerramento foi feito o texto coletivo da história. Eis o relato da história feito pela instrutora de sinais após as duas exibições do filme:

(IS) VOU CONTAR RESUMO...ERA UMA VEZ PAPAI DA CINDERELA...NASCE MENINA LINDA. MAMÃE MORREU PAPAI DA CINDERELA...NASCE MENINA LINDA. MAMÃE MORREU. PAPAI CASOU MADRASTA JÁ TEM DUAS FILHAS. DUAS FILHAS NÃO GOSTA DA CINDERELA. DEPOIS PAPAI MORREU.

(B) POR QUE?

(IS) DOENTE...MADRASTA CINDERELA MANDAR LIMPAR TODA CASA...CINDERELA CRESCEU

(B) CASTELO, CASTELO

(IS) CASTELO NÃO! CASA. REI TEM CASTELO, CINDERELA CASA. CINDERELA CRESCEU FICOU BONITA TEM MUITOS AMIGOS:RATO, PASSARINHO, CAVALO, CACHORRO

(B) BRUNO! (nome do cachorro no desenho animado de Disney e que foi dito para as crianças na exibição do filme)

(IS) BRUNO...DEPOIS CINDERELA SONHAR "EU QUERO CASAR PRÍNCIPE MORAR NO CASTELO". PAPAI BIGODE LEMBRA? (referindo-se ao rei, pai do príncipe) "QUERO MEU FILHO CASAR MOÇA". DUQUE FALOU "TEM FAZER FESTA". REI MANDOU HOMEM CONVITE TODAS MOÇAS FESTA PRÍNCIPE. CINDERELA CONVITE DUAS MULHERES ABRIR "TEM FESTA". CINDERELA VESTIDO VELHO COSTURAR DEPOIS MADRASTA "LIMPAR TODA CASA DEPOIS PODE IR FESTA" CINDERELA LIMPAR, LIMPAR, LIMPAR ATRASAR

NAO DEU TEMPO. CINDERELA TRISTE. ABRIR(armário) VESTIDO FELIZ (referindo-se à reforma que os ratinhos fizeram no vestido velho de Cinderela para que ela pudesse ir ao baile). DEPOIS OLHAR DUAS MOÇAS “COLAR MEU” FAIXA “MINHA” RASGAR CINDERELA CHOROU . DUAS FORAM EMBORA..CINDERELA CHOROU FADA “CALMA NÃO CHORA”. FADA MÁGICA CAVALO TRANSFORMAR COCHEIRO VESTIDO TRANSFORMAR “VOCÊ PODE IR” CASTELO PRÍNCIPE(faz mímica de bufar, estar impaciente e de repente arregalar os olhos) CINDERELA DANÇOU. REI “MEU FILHO CASAR” DORMIR. DANÇAR,DANÇAR, DANÇAR...RELÓGIO CINDERELA MEIA-NOITE FOI EMBORA PRÍNCIPE...

(B) CAVALO CORREU...

(IS) DEPOIS DUQUE SAPATO SALTO BATER (porta) DUAS (referindo-se ao ratinho que pegando a chave da porta do quarto onde a madrasta trancara Cinderela conseguiu libertá-la)

(B) RATINHO TATÁ,TATÁ (nome do ratinho no filme que também foi apresentado às crianças durante a sua exibição).

(IS) CINDERELA ABRIR CORRER MADRASTA EMPURRAR (homem que carregava o sapatinho) QUEBRAR SAPATO CINDERELA (mímica de tirar do bolso) OUTRO. CINDERELA SERVIU CASAR PRÍNCIPE FOI CASTELO.ENTENDEU? (olhando para as crianças)

Como se pode observar no exemplo, a narrativa foi construída pela adulta surda com a participação das crianças que iam completando os enunciados, demonstrando assim, compreensão da história.

Segue abaixo o texto produzido coletivamente da história. As crianças relataram e a pesquisadora atuou como escriba acrescentando elementos necessários como artigos, preposições, pronomes e os marcadores linguísticos, além de orientar os relatos fazendo perguntas.

“Cinderela”

O papai de Cinderela morreu.

A madrasta e as duas filhas mandaram Cinderela limpar toda a casa.

A Cinderela trabalhava muito.

O rei mandou convidar todas as moças solteiras da cidade para a festa no palácio.

A fada ajudou a Cinderela ir ao baile. Ela falou para Cinderela voltar antes da meia-noite porque nesta hora, a mágica acabaria.

O Príncipe se apaixonou por Cinderela. Ele dançou a noite toda com Cinderela.

À meia-noite Cinderela foi embora correndo.

O homem levou o sapato que Cinderela tinha esquecido. As duas irmãs de Cinderela experimentaram o sapato mas ele não serviu. Só entrou no pé de Cinderela..

A Cinderela casou com o príncipe e os dois viveram felizes para sempre.

FIM

Diferentemente dos outros textos coletivos, o adulto atuou aqui realmente como escriba apenas, na medida em que foram as crianças que relataram toda a história, com começo, meio, fim, detalhes, características dos personagens etc.

“ O patinho feio ”

Essa é a história de um filhote de cisne que nasce num ninho de patos. Como é diferente dos demais irmãos e considerado feio, é desprezado por todos, inclusive pela mãe. Foge então a procura de algum lugar que seja aceito. Durante esta busca o tempo passa, o filhote cresce e descobre ao encontrar uma família de cisnes que é belo como eles pois é uma cisne também.

Foi utilizado para apresentação da história a versão em desenho animado de Walt Disney. Segundo esta versão, o “patinho feio” ainda filhote encontra uma mãe cisne e seus filhotes que o acolhem na família.

Além da exibição do filme foi lido o livro para as crianças de uma outra versão.

Eis os relatos colhidos na dinâmica realizada com as crianças:

(P) COMO COMEÇA A HISTÓRIA?

(IS) COMO COMEÇA A HISTÓRIA?

(M) OVO (repete em datilologia) O-V-O ESPERAR MAMÃE PULAR PAPAI VER BRAVO NÃO MEU FILHO

(IS) (olhando para Leandro) CONTINUA HISTÓRIA...E DEPOIS?

(L) PATO ANDAR...(esquece-se e a pesquisadora interfere retomando o filme em sua fala)

(P) A MARIANE FALOU PAPAI ESTAVA ESPERANDO OS FILHOS NASCEREM. AÍ, DE REPENTE, OS FILHOS COMEÇARAM A NASCER: UM, DOIS, TRÊS, QUATRO. E O PAPAI FICOU FELIZ, FOI BEIJAR A MAMÃE...DE REPENTE...A MAMÃE SENTIU QUE TINHA MAIS UM OVO E AÍ A MARIANE FALOU QUE NASCEU UM BRANCO ...E DEPOIS? O QUE ACONTECEU?

(M) JÁ FALEI! PAPAI BRAVO!

(P) AH É! A MARIANE JÁ FALOU...O PAPAI FICOU BRAVO E FALOU “ESSE FILHO NÃO É MEU!” E COMEÇOU A BRIGAR COM A MAMÃE... E DEPOIS? O QUE ACONTECEU?

(IS) PAPAI FOI EMBORA. MAMÃE PATINHOS AMARELOS FOI ÁGUA E DESPREZAR BRANCO. FOI ÁGUA FAZER O QUÊ? (olhando para Leandro)

(L) GRITAR (referindo-se ao “grito” do cisne que incomodou a todos)

(IS) E DEPOIS?

(L) CHORAR

(IS) POR QUE ESTÁ CHORANDOD?...PORQUE MAMÃE FALOU “VOCÊ NÃO É MEU FILHO! VAI EMBORA!” POR ISSO QUE O PATINHO CHOROU... E DEPOIS?

(B) CHOROU MAMÃE VAI EMBORA ENCONTROU PATINHO BRANCO
(IS) NÃO! ESTE É O FIM. (da história)
(R) CHORAR VER PATINHO
(B) PAPAÍ BRINCAR BICAR CHORAR IR EMBORA (referindo-se ao pato de brinquedo que o patinho feio encontra)
(IS) E DEPOIS? (apontando para Rodrigo)
(R) CHORAR

No exemplo acima pode-se perceber que as crianças para relatarem a história basearam-se muito nas imagens do desenho animado e na eliciação discursiva feita pelo adulto. Em vários momentos, quando os relatos das crianças não se estruturavam com fluência, as mesmas utilizaram-se dos recursos oferecidos pelo desenho, livro e pela participação do adulto interferindo em seus discursos.

Como última atividade proposta, para verificar mais uma vez o relato espontâneo das crianças, ou seja, sem modelos, foi solicitado que cada uma contasse individualmente para os demais amigos uma das histórias trabalhadas durante o ano. Abaixo serão apresentados os relatos feitos pelas crianças:

“O patinho feio”
(história contada por Leandro)

(L) MAMÃE NASCER OVO AMARELO BONITO SUSTO PATO MAMÃE PAPAÍ VER PATO FEIO BRAVO MAMÃE. AGORA É...
(IS) NÃO LEMBRA?
E DEPOIS?
MAMÃE BRAVA FOI EMBORA PATO BRANCO MAMÃE BRINCAR CHORAR IR EMBORA PROCURAR PASSARINHO.
CISNE!
PASSARINHO! (no desenho animado o patinho feio procura um ninho de passarinhos e tenta nele ficar. Os filhotes o aceitam mas a mãe o rejeita pois não é um de seus filhotes)
PASSARINHO VIU PATO FEIO . PATO FEIO FUGIU CORREU (pensa mais)
E DEPOIS?
AH! CISNE ENCONTROU CHORANDO PATINHO BRANCO IGUAL PATINHO FEIO FOI.....ACABOU!
ACABOU?
ACABOU.

Em seu relato Leandro faz referência ao filme que assistiu. No entanto, como nas outras ocasiões necessitou da ajuda do adulto para organizar sua memória.

“Os três porquinhos”
(história contada por Bruno)

(B) PORQUINHO TOCAR FLAUTA. PORQUINHO UM PASSEAR UM CONSTRUIR CASA LOBO SOPRAR UM CAIR, DOIS CAIR, TRÊS FORTE (as três casas?) LOBO CANSADO PORQUE FORTE CONSTRUIR DENTRO QUEIMAR BUMBUM DOER FOI EMBORA ACABOU.

Como Leandro, Bruno pareceu se basear no filme ao construir seu relato, que apresenta a seqüência dos fatos sem detalhes, notando-se também falta de elementos de coesão entre os enunciados sintetizou a história .

“Cinderela”
(história contada por Mariane)

(M) HOMEM MORRER MADRASTA FILHAS DUAS FEIAS CAFÉ LEVAR “NÃO QUER!” CINDERELA LEVAR RASGAR ROUPA BRAVA CASA SUJA CINDERELA FALOU “APAIXONADA” PRÍNCIPE BONITO FESTA CONVITE LER FESTA NOITE CINDERELA MADRASTA RASGAR COLAR “MEU!” CORRER FADA CALMA CHORAR FADA ABÓVORA SUSTO RATO CORRER BONITO VESTIDO DANÇAR HORA MEIA-NOITE EMBORA SAPATO ESQUECER GUARDAR SAPATO CINDERELA CASAR.

Mariane sintetizou a história da mesma forma como o fez Bruno, sem elementos de coesão mas com detalhes.

Como pode ser observado nos relatos acima, não pareceu haver diferença significativa na produção com e sem modelos, fato que me levou a concluir que realmente dentre as especificidades lingüísticas destas crianças, uma evidente parece ser a dificuldade em lidar com a estrutura narrativa própria da linguagem oral.

Novamente aparece aqui o conflito entre as modalidades lingüísticas envolvidas neste processo de trabalho. Mais do que nunca parece ser evidente a necessidade de se incentivar a educação bilíngue da criança surda para que tenha acesso ao universo ouvinte. Neste contexto, o trabalho com histórias parece ser uma oportunidade rica e fundamental e que pode ser explorada tanto para o desenvolvimento lingüístico da criança como para sua constituição como narrador e interlocutor.

Trabalhando-se dentro de uma perspectiva bilíngue, acredito inclusive que o trabalho com a literatura infantil pode promover e aguçar o imaginário da criança, possibilitando assim o seu “prazer” de “ouvir” e “contar” histórias.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao interessar-me por estudar qual(ais) a(s) repercussão(ões) que um trabalho pedagógico com a literatura infantil poderia proporcionar a um grupo de crianças surdas - julgando inicialmente que o acesso ao mundo literário do “faz-de-conta” e do “fantástico” poderia proporcionar prazer e entretenimento para elas, tornando-se assim mais que um instrumento para a prática educativa - pude constatar diferentes modos como estas se relacionaram com as histórias e quais os esforços por elas realizados para se constituírem como interlocutores diante delas e diante dos adultos envolvidos no processo de trabalho.

A primeira grande surpresa ao iniciar a pesquisa foi constatar que, para trabalhar a literatura infantil com estes sujeitos precisaria, antes de mais nada, me debruçar sobre seu universo lingüístico e suas especificidades.

Ao me ater a esta questão encontrei-me diante da necessidade de considerar e valorizar a Língua de Sinais como modalidade lingüística fundamental para que o contato com histórias infantis fosse significativo para as crianças. Neste sentido, procurei orientar meu trabalho para uma proposta o mais próxima possível de uma prática bilíngue utilizando a linguagem oral de maneira paralela à linguagem de sinais, com ajuda de um adulto surdo com fluência na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Foi interessante constatar que somente graças à Língua de Sinais o acesso das crianças às histórias infantis tornou-se possível, uma vez que, sendo surdos congênicos, as crianças não dominavam o código oral da língua portuguesa.

Com base na bibliografia consultada e observando as práticas das crianças-sujeito deste estudo pude verificar que estas demonstraram exercitar seu discurso narrativo através das mesmas modalidades utilizadas pelas crianças ouvintes contando para isso, com a ajuda, mediação e interferência do adulto como organizador e orientador de seus discursos.

Em alguns momentos dependendo quase que exclusivamente desta interferência direta do adulto para comporem seus relatos de histórias - eliciação do discurso conforme Perroni (1992) - e em outros esforçando-se individualmente com auxílio de outros tantos recursos para dar sentido e significado ao que relatavam, as crianças foram constituindo-se como interlocutores exercitando assim, sua capacidade discursiva.

Dentre os muitos recursos utilizados pelas crianças para sua elaboração discursiva destaca-se o uso que fizeram das ilustrações dos livros de histórias como referência para a elaboração de seus relatos. A utilização de marcadores lingüísticos próprios da narrativa foi

uma prática adotada pelos adultos que também influenciou bastante a elaboração discursiva das crianças.

As dificuldades sentidas no desenvolvimento da pesquisa, referiram-se ao fato dos interlocutores não dominarem uma língua comum. Tal fato fez com que o eixo central do mesmo se fixasse mais no trabalho com a diversidade lingüística apresentada pelos sujeitos do grupo envolvidos diante das histórias infantis, do que na literatura propriamente dita.

Acredito que, com domínio razoável de uma modalidade lingüística comum entre os sujeitos seria possível ao longo de um processo mais demorado - já que o tempo de duração da pesquisa foi bastante restrito - explorar mais o material literário em si, desenvolvendo assim, nas crianças, o “gosto” e o “prazer” pelo contato e acesso às histórias da literatura infantil.

BIBLIOGRAFIA:

- ABRAMOVICH, F.(1991). *Literatura infantil: gostosuras e bobices* São Paulo: Editora Scipione, 2 edição.
- ABRAMOVICH, F.(1983) *O estranho mundo que se mostra às nossas crianças.* São Paulo: Summus Editorial, 3 edição.
- BETTELHEIM, B.(1992). *A psicanálise dos contos de fadas.* São Paulo: Editora Paz e Terra, 9 edição
- BOUVET, D.(1990) *The path to language: bilingual education for deaf children.* Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- CARVALHO, B.V.(1984). *A literatura infantil - visão histórica e crítica.* São Paulo: Global Editora, 3 edição.
- COELHO, N.N.(1991). *Literatura infantil - Teoria, análise, didática.* São Paulo: Editora Ática, 5 edição.
- FREITAS, M.T.A. (1995). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto.* São Paulo: Ed. Ática, 2 edição.
- GARCIA, M.S.S.(1988). *Construção da narrativa infantil oral calcada em livros de estória ilustrados, sob a perspectiva da criação de referências na estória.* Tese - IEL - UNICAMP.
- GÓES, M.C.(1996). *Linguagem, surdez e educação.* São Paulo: Edit. Associados.
- GOLDFELD, M. (1997) *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.* São Paulo: Edit. Plexus.
- GOTLIB, N.B.(1985) *Teoria do Conto.* São Paulo: Editora Ática.
- JOBIM e SOUZA, S.(1994) *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.* Campinas, SP: Papirus.
- HELD, J.(1980). *O imaginário no poder: crianças e a literatura fantástica.* São Paulo: Summus Editorial, 3 edição.
- LACERDA, C.B.F. *O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos.* Tese IEL/UNICAMP
- LAJOLO, M.e ZILBERMAN, R.(1985). *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias.* São Paulo: Editora Ática, 2 edição.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A.(1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.
- PEREIRA, M.C.C.(1996). *Conversation between hearing mothers and deaf children* Trabalho apresentado na 5 International Pragmatics Conference, México.
- PERRONI, M.C.(1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo.* São Paulo: Martins Fontes.
- PROPP, V.I.(1984). *Morfologia do conto maravilhoso.* Rio de Janeiro: Editor Forense Universitária.
- SILVA, B.C.(1989). *Contar histórias: uma arte sem idade.* São Paulo: Editora Ática.
- SIQUEIRA, J.H.S.(1992). *Organização textual da narrativa.* São Paulo: Selinunte, 1 edição.
- THIOLLENT, M.(1994). *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez Ed., 6 edição.