

Título: A construção do discurso narrativo por crianças surdas filhas de pais ouvintes

RESUMO

Os estudos relacionados à narrativa têm sido importantes, visto que a narrativa é um canal imprescindível na comunicação das crianças, tanto para crianças surdas como para crianças ouvintes, em seus diversificados ambientes sociais, seja na escola ou na família. A pesquisa tem caráter qualitativo e teve como objetivos compreender a construção da narrativa por meio de contação da história “Árvore Surda” em Libras, observando a constituição de estruturas mínimas do discurso na forma de narrativas sinalizadas, com base nas estruturas narrativas trazidas por Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972), assim, foram realizadas gravações e analisados trechos da história. A pesquisa observou a importância do trabalho com a literatura com as crianças surdas, pois ao mesmo tempo que expandem seu conhecimento da própria Língua de Sinais além de observar o uso de todas as estruturas mínimas observadas por Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972).

Palavras-chave: Narrativa; Criança Surda; Libras; Literatura Surda.

INTRODUÇÃO

A importância da fala no processo de aquisição da linguagem da criança surda tem sido foco de debates e conflitos há muito tempo. A importância de a criança aprender a falar tem sido redimensionada, na atualidade, tendo em vista os estudos que mostram o surdo como um sujeito bilíngue e a Língua de Sinais como uma Língua mais acessível e necessária ao seu desenvolvimento.

Na história de educação de surdos, sempre houve uma ênfase muito grande na necessidade da oralização e de fala articulada nos processos de aquisição da linguagem. Essa premissa vinha da crença generalizada da superioridade da fala em relação ao sinal, e da força que teve a abordagem oralista através dos tempos, impondo a fala como a chave para a criança surda se integrar na sociedade ouvinte majoritária. (SILVA & FAVORITO, 2009)

O método oralista tornou-se dominante ainda nessa mesma década, após Congresso de Milão (VOLTERRA, 1990 apud CAPOVILLA, 2002). Não obstante a essa crença e aos inúmeros esforços feitos para se ensinar o surdo a falar, essas metodologias orais colheram inúmeros fracassos por não permitirem que a criança surda pudesse usar outros recursos disponíveis para produzir significação. Com isso, na década de 1980, no Brasil, houve um momento de reflexão sobre essa situação de fracasso envolvendo o ensino de surdos. Nesse

período entra em cena uma nova abordagem para a educação de surdos: A Comunicação Total. (SILVA & FAVORITO, 2009)

De acordo com Capovilla (2002), mesmo com a Comunicação Total apoiando o uso dos recursos de forma simultânea, as conciliações deles para obter uma comunicação efetiva, na prática, não seria possível devido à distinção da Língua de Sinais, isso ocorre em virtude do uso de morfologia e sintaxe de forma simultânea e espacial, e a descontinuação entre ela e a língua falada.

Outras críticas apareceram, também, em relação a essa abordagem educacional, uma vez que ensinar uma Língua (no caso, o Português) consiste em um processo complexo, que necessita do uso de recursos tão variados e sistematizados. A fase da Comunicação Total, no entanto, permitiu à criança surda a possibilidade de usar sua Língua de Sinais, de modo que o protagonismo dessa língua começou a se sobrepor pelas próprias escolhas das crianças, que preferiam muito mais usar os sinais do que se esforçar para aprender a falar.

Em meados da década de 1990, iniciou-se um movimento da própria comunidade surda, juntamente com pesquisadores e professores ouvintes, em defesa da Língua de Sinais Brasileira (Libras) como um fator importante para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do indivíduo surdo. Nesse momento, surgiu uma forte defesa do uso das Línguas de minorias linguísticas em todo o território nacional, impulsionada pelo que ocorria ao redor do mundo. No Brasil, esse movimento se iniciou com o protagonismo da Profa. Lucinda Ferreira Brito, que publicou, em 1986, a primeira proposta de estudo da gramática da Libras, à época denominada, por essa autora, como Língua de Sinais dos Centros Urbanos (LSCB) (FERREIRA-BRITO, 1984).

Desde então, esse movimento se fortaleceu e, em 2005, com o Decreto 5.626, ocorreu a legitimação da Libras como Língua natural e legítima. A partir desse momento, essa Língua passa a ser mais visibilizada e, por força da lei, começou a circular na sociedade de forma mais frequente, inclusive nos espaços oficiais como escolas. Tal decreto possibilitou ao surdo o uso de sua Língua de Sinais, facilitando a circulação dessa Língua, também, como Língua de instrução nos espaços escolares.

A discussão sobre o bilinguismo no Brasil começou na década de 1990. A abordagem surgiu como uma resposta ao fracasso das metodologias oralistas que a antecederam, que tinham como meta a correção do surdo e a oralização. Na abordagem do bilinguismo, o surdo não é visto deficiente, mas como alguém diferente, que faz parte de grupos de minoria linguística e que usa a Língua de Sinais (L1) como primeira Língua e o

Português (L2) como segunda Língua, podendo optar por qual Língua utilizar (GUARINELLO, 2015).

Assim, como enfatiza Capovilla (2002), o surdo pode se comunicar com ouvintes que não usam a sinalização, escrevendo, oralizando ou com a ajuda de um intérprete; pode, além disso, usar a pidgin, que é uma forma sinalizada da Língua falada, ao conversar com ouvintes que sinalizam e falam ao mesmo tempo, tornando-se mais inteligível, nesse caso, ao ouvinte. Tendo em vista essas mudanças propiciadas pelos estudos da área e pelas leis, é importante lançar luzes no processo de aquisição de Libras de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que iniciam seu processo formal de educação, e na maneira como elas lançam mão das Línguas do seu entono para produzirem significação.

A criança, sendo ela ouvinte ou surda, tem histórias a contar sobre os momentos vividos em seu cotidiano, ou conteúdos de sua imaginação - isso ocorre a partir do momento em que podem se comunicar, seja por meio da fala, sinais (Libras) ou escrita, e todas essas habilidades fazem parte do universo da linguagem.

Essa comunicação não acontece de forma isolada, mas sim por meio da interação e utilizando signos convencionais com o outro, ocorrendo desde a interação da família com a criança nos primeiros meses de vida.

Essa interação, de acordo com Perroni, 1983 (apud De Lemos, 1983) se dá por meio de esquemas, como o folhear de um livro, brincadeiras, como esconder e procurar, entre outras formas de esquemas de interação. É a partir dessa interação com o adulto que a criança assume seus turnos e desenvolve a construção do proto-diálogo, mesmo não tendo ainda formas linguísticas interpretáveis.

A autora aborda a perspectiva sócio-interacionista, na qual é apontado que “a linguagem é adquirida na interação criança interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados”.

O desenvolvimento da narrativa, segundo Perroni (1983), acontece por meio do diálogo entre a criança e o adulto, ou seja, é por meio do diálogo, entre criança e mãe em interação, que a estrutura da narrativa se inicia. Por meio dessa interação o arcabouço da narrativa é aos poucos construído pela díade, possibilitando a constituição das estruturas mínimas do discurso narrativo.

Segundo a autora, essas estruturas inicialmente ocorrem por meio do “relato”, por tematizarem eventos realísticos, surgindo através dos eventos ocorridos e compartilhados entre a criança e o adulto (eventos cotidianos); a seguir, surgiria a “história” que está ligada

ao conhecimento do mundo ficcional (histórias de ficção infantil) e, de forma natural, apareceria o “caso”, sendo sua estrutura mista, permitindo à criança fazer uso de colagens e combinações livres entre o mundo real e o mundo ficcional.

Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972) são pioneiros nos estudos sobre a narrativa. Em seus trabalhos, as observações de padrões desde o início da oração até o nível de uma narração simples e completa possibilitaram o estabelecimento de funções referenciais e avaliativas pois, segundo esses autores, a recapitulação da experiência passada exige do narrador um período em que são organizados temporalmente os eventos a serem narrados, além de um empenho na valorização dos fatos narrados, e isso inclui tanto as narrativas de crianças surdas como as narrativas de crianças ouvintes (SILVA, 2003).

Segundo Oliveira (2015, p. 529), a superestrutura básica da narrativa apresentada por Labov consiste em:

- a) O resumo se refere a uma apresentação breve do que trata a narrativa a seguir;
- b) A orientação é constituída da identificação dos personagens, quando e onde ocorrem as atividades narradas de forma a contextualizar a história, com o objetivo de situar o receptor. Não é algo obrigatório no ato de narrar e pode acontecer em outros momentos, por exemplo, durante uma contação de história;
- c) A ação complicadora é considerada o componente mais importante para o autor, sendo um elemento obrigatório, pois configura a narrativa propriamente dita, é o componente que aponta para o momento do acontecimento, e isso vem ao lado de enumeração de orações narrativas e da sequência temporal. Para ser considerada uma narrativa mínima, Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972) considera que a ação complicadora precisa ter, no mínimo, duas orações narrativas;
- d) Na resolução, há a finalização dos eventos que ocorreram no componente da ação complicadora, apresentando sua consequência;
- e) Na avaliação, o narrador apresenta uma justificativa e relevância da história contada, ou seja, o que ele acha sobre o que aconteceu. De acordo com a autora, Labov faz uma distinção entre avaliação externa e avaliação encaixada, constatando que na primeira há uma observação avaliativa acerca do que está sendo contado (opinião, atitude, emoção) e, na segunda, os elementos avaliativos aparecem por meio de advérbios ou adjetivos, sem uma pausa em seu fluxo narrativo, como na avaliação externa;

- f) Por último, ocorre a coda ou coda avaliativa, que marca o fim da narrativa, podendo vir acompanhada de julgamentos morais acerca do que narrado.

Silva (2003) foi outra pesquisadora que trabalhou com a narrativa escrita dentro da área da surdez. Um outro ponto trazido por ela refere-se à presença das estruturas congeladas, ou seja, as marcas das histórias infantis como: “era uma vez...” e “um dia...”, sendo utilizadas em conjunto com operadores narrativos, por exemplo: “depois”, “ai”, e “então”, marcos importantes para o encadeamento das ações, e fundamentais para se atingir o ‘clímax’ narrativo. Para Silva (op. cit), quanto mais a criança surda tiver contato com histórias em casa ou na escola, mais ela será capaz de desenvolver essas marcas, por observar a presença delas durante a contação de histórias. Outro ponto trazido por essa autora, confirmado também por Carvalho (2013), é o fato de que as narrativas das crianças surdas expostas à Libras eram mais completas e mais compreensíveis para o interlocutor, do que aquelas produzidas por crianças surdas, sem acesso à Língua de Sinais.

O surdo precisa de interlocutores fluentes em Libras para desenvolver o arcabouço narrativo. O sujeito surdo nascido em famílias ouvintes está em contato com o Português desde bebê, mas não domina essa língua diante da condição da surdez. Seus pais, em geral, também não conhecem a Libras, sendo a comunicação em casa, por vezes, prejudicada, por mais que os interlocutores envolvidos queiram se comunicar.

Dessa forma, alguns autores defendem que a Língua de Sinais seria a Língua materna do surdo, por ser por meio dela que a criança surda fará sentido e irá se expressar, tendo em vista que a língua materna, segundo Behares (1997 apud. Silva, 2008), nem sempre é a primeira língua que o indivíduo tem contato, mas sim a língua mais acessível a ele.

Trabalhos mais recentes sobre essa temática, como por exemplo o de Mota (2018), ainda mostram a complexidade desse tema ao pesquisar o desenvolvimento da narrativa em crianças surdas a partir da contação de histórias. Seus achados apontaram que, em pouco tempo, as crianças observadas, ao serem introduzidas à Língua de Sinais, começaram a narrar não somente histórias, mas também relatos, apresentando narrativas mais fluidas, além de iniciar o uso de aspectos gramaticais da Libras, bem como o uso de classificadores e da incorporação durante o momento de narrativa.

Mota (2018) aponta em seus resultados que o uso de conectivos como, por exemplo, “ai”, “depois”, “então” e outros, não parecerem de forma discreta nas narrativas das crianças, mas foram percebidas por meio do corpo e das expressões faciais e sinais não manuais durante a contação das histórias.

Para Kishimoto et al. (2007), que pesquisou as narrativas de crianças ouvintes, importância da experiência com esse gênero é veemente. Para ela, “as narrativas infantis que alteram a canonicidade das histórias tornam as crianças protagonistas, construtoras de mundos reais e possíveis, relevantes e dignos de serem contados [...]” (p. 432).

Essa alteração da canonicidade, segundo os autores, diz respeito à mudança no modo de construção da história, que possibilita que as crianças ouvintes e, mesmo as crianças surdas, conforme observado, digam o que pensam do seu jeito e vão se apropriando desse arcabouço. No contexto dos sujeitos desta pesquisa, foi observado que eles constroem sentidos que trazem de suas realidades por meio da história fictícia, por meio da Libras.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo que faz parte de uma pesquisa maior, que busca compreender os processos do discurso narrativo em crianças surdas filhas de pais ouvintes¹. Integra o escopo da pesquisa qualitativa seu caráter subjetivo no que concerne às experiências humanas e demais fenômenos, os quais não podem ser percebidos por intermédio apenas da quantificação.

Neste estudo, o foco é o desenvolvimento do discurso narrativo de crianças surdas a partir do material em vídeo coletado em pesquisa anterior², sendo composto de atividades de contação de histórias por essas crianças, caracterizando o *corpus* desta pesquisa.

Na pesquisa de Mota (2018), foram feitas filmagens de histórias em Libras realizadas pelas próprias crianças após elas terem contato com a história por meio da mediação de uma professora de Libras, também surda. Depois desse momento, as crianças foram encaminhadas individualmente a uma outra sala para reproduzirem a história para uma pessoa fluente em Libras, mas que não estava presente no momento em que essa foi contada para a criança. Foram feitos oito vídeos dessas histórias sendo contadas por crianças surdas a partir de uma atividade de leitura feita anteriormente. Participaram dessa pesquisa quatro crianças surdas congênicas do programa de Desenvolvimento Infantil II: linguagem e Surdez, do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação – (CEPRE). Essas crianças estavam em fase inicial de escolarização e tinham, na época, entre cinco e seis anos.

Os objetivos do presente estudo são diferentes daqueles observados na pesquisa de Mota (2018), uma vez que não será quantificado o número de sinais apresentados, de maneira

¹ Embora o sujeito K.A.S.B tenha pais surdos, este convive a maior parte do tempo com a avó ouvinte.

² “O desenvolvimento da linguagem global e aquisição da Libras por meio da narrativa de histórias para crianças surdas: possibilidades e perspectivas”, realizado pela aluna Aline Mota, sob a orientação da Profa. Ivani Rodrigues Silva no ano de 2018.

geral, nas narrativas das crianças surdas analisadas, bem como as ocorrências de classificadores e incorporações durante elas, mas sim busca-se observar como a criança surda inicia seus turnos narrativos e como finaliza, além de verificar como realiza o desenvolvimento das sessões narrativas, ou seja, se no discurso narrativo de crianças surdas, há menção aos marcadores conversacionais próprios desse gênero como “era uma vez”, “felizes para sempre”, “acabou a história”, entre outros, e se a continuidade da narrativa é apoiada em termos como “ai”, “então” e “depois”, e correlatos da Libras. Ainda, objetiva-se verificar se as crianças realizam mudanças de códigos no meio de seus discursos.

As crianças surdas, sujeitos desta pesquisa, frequentam escolas regulares, algumas com a presença de intérpretes, e outras sem esse recurso.

Os sujeitos participantes da pesquisa são C.E.N.A, 6 anos, perda Auditiva neurossensorial de grau profundo bilateral, pais ouvintes e usuários de Libras e K.A.S.B., 6 anos, perda auditiva neurossensorial de grau profundo bilateral, filho de pais surdos e convivência com avó ouvinte.

Depois de finalizadas a escrita e a ilustração da história, foi realizado o registro fotográfico dos sinais em Libras das crianças participantes, de modo que os sinais eram correspondentes à frases escritas, e foram colados abaixo delas, formando a legenda do livro. Após a criação da narrativa, cada criança contou individualmente a história para o grupo. No momento da contação de história, cada criança ficava em pé, de frente para o grupo e mostrava seu livro de história e contava a sua história. A professora ficava ao lado da criança, folheando o livro conforme a criança contava a história, auxiliando-a quando surgiam dúvidas a respeito dos sinais utilizados, assim, a criança seguia a história, observando os textos e sinais do livro.

RESULTADOS

Nos quadros 2 e 3 está subdividida a contação das histórias em sessões de narrativas, de acordo com Labov & Waletzky (1976). No quadro, também, há a marcação dos recursos utilizados pelos participantes surdos para contar a história com a ajuda da professora surda.

Quadro 2. Divisão das estruturas narrativas C.E.N.A.

Estrutura	Contação da história em Libras	Sinais	Produção Oral
Resumo	/árvore - casa - floresta morar - homem/	datilologia do título da história	

Orientação	/caminhar - floresta - homem - machado/	caminha pela sala	-
Complicação	/caminho - homem - encontrar - árvore / /homem - cortar - cansado - suado/ /beber - água - depois conseguir - cortar/ /homem - cortar - gritar - árvore - cair/	pergunta o qual o significado da palavra /cansado/ para a professora surda	“pfff” (faz barulho com a boca enquanto faz o sinal da árvore caindo)
Estrutura	contação da história em libras	sinais	produção oral
Resolução	/homem - ver - árvore - alta - homem - gritar - gritar - silêncio/ /homem - chamar - médico - examinar - árvore/	-	
Avaliação	/médico - falar - árvore - surda homem - sinais - árvore - cair/	-	-
Coda	/fim/	utiliza datilologia, c. faz o sinal de jóia com a mão	-

Quadro 3. Divisão das estruturas narrativas K.A.S.B.

estrutura	contação da história em libras	sinais	produção oral
resumo	datilologia do título da história	-	-
orientação	/homem - caminhar - floresta/ /caminho - homem - machado/	enquanto a professora vira a página, k. faz sinal de /faltar/ a professora pede desculpa pede para a professora esperar e olhar	“pela” → “espera”
complicação	/caminho - homem - encontrar árvore/ /homem encontrar - árvore - demorar - cansado/ /homem - cortar - demorar - cansado - suado/ /beber - água/ depois - conseguir/ cortar/ /homem - cortar - gritar/ /árvore - cai/	sinaliza a árvore sendo cortada /eu certo/ (aqui k. quer dizer a respeito de seu comportamento) (faz sinal de /azul/, confundindo com o sinal /conseguir/ (olha para a bolsista e faz sinal de /celular/ /atenção/ e a professora relembra que a bolsista está filmando)	“papapa” assovia. para e olha para as outras crianças, vocaliza “oh!” e pede em sinais para prestarem atenção (vocaliza “aaa” enquanto faz o sinal do homem cortando a árvore)

resolução	/gritar/ /silêncio/	-	ah ah
avaliação	/homem - chamar - médico examinar/ /médico/ /falar/	-	“ah ah!” “mmm” “blá blá blá” “hóm” → homem
coda	/homem/ /falar - libras árvore - cair/ /fim/	utiliza datilologia /fim/	“hóm” “plá” → árvore caindo

ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS GARANTIDOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 91236918.0.0000.5404.

DISCUSSÃO

As crianças surdas passam pelas mesmas fases de desenvolvimento da linguagem e da narrativa, se comparadas às crianças ouvintes. Considerando os estágios de aquisição da linguagem como o período pré-linguístico, estágio das primeiras combinações e múltiplas combinações. Assim, quanto mais cedo a criança surda tiver contato com a sua Língua materna, seu aprendizado será mais efetivo com o passar do tempo (QUADROS, 1997 apud ALVES; FRASSETTO, 2015).

Nos trabalhos Bellugi et al. e de Van Hoek, Lillo Martin e O’ Grady (1993) apud Pereira e Nakasato, 2001, p. 355) trata-se sobre a aquisição de sinais por crianças surdas filhas de pais surdos, observando-se que, a partir dos 6 anos de idade, as crianças começam a usar consistentemente a concordância verbal, e locais referenciais começam integrar de maneira correta a narrativa.

Além disso, é nessa idade que a criança começa a se preocupar em ter clareza na sua comunicação o outro, começando a ter uma comunicação mais clara, e essa sequência sofre uma influência importante ligada aos estímulos precoces em relação à aquisição da L1, pois o estímulo tardio pode acarretar em um aprendizado tardio, trazendo dificuldades na clareza de comunicação da criança (CARVALHO, 2016).

Os sujeitos dessa pesquisa, ao contarem suas histórias, iam incorporando modos de narrar da Língua de Sinais, trazida pela professora, na forma de incorporação de novos sinais da Libras, o uso do corpo para marcar a coesão e a sequência da história, entre outros recursos.

Os sujeitos usam a Libras como opção individual mas, a todo tempo, aparecem a comunicação oral e gestos durante discurso narrativo, ou seja, as crianças, quando narravam, utilizavam diferentes recursos para seguirem adiante em relação ao processo de contação de histórias. É possível que haja mais de uma Língua em funcionamento, no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, como trazido por Gesser (2006 apud Kumada, 2012), e que não seja usada somente a Libras, mas também outros recursos, como a Leitura orofacial (LOF), a fala, os gestos naturais, a dramatização e a pantomina.

Para análise da construção da narrativa em relação ao uso dos componentes narrativos, foram utilizados os critérios seguidos por Labov & Waletzky (1967).

As duas crianças apresentam o resumo no início da história, ambos completando todas as sessões narrativas que vieram em seguida.

Em seguida, na orientação, é a sessão onde geralmente é realizada a identificação dos personagens e onde está ocorrendo a ação. De modo geral, elas nomeiam, mas não caracterizam os personagens com uso de adjetivos ou de nomes próprios, usando um termo genérico “homem” (com nove ocorrências para ambos os sujeitos), em que se referem ao homem lenhador e protagonista da história. Por outro lado, as crianças nomeiam o personagem que corresponde ao médico, separando o homem (lenhador) e o médico, no momento da complicação.

As produções orais ocorrem em vários momentos durante a narrativa, com maior recorrência na construção da narrativa de K. Além de uma segunda Língua em funcionamento para ambos, a recorrência pode ser maior em virtude da convivência com as famílias predominantemente ouvintes, os estudos de uma segunda Língua e os ouvintes presentes durante as filmagens. Durante a orientação, K. verbaliza a palavra “pela” que, no contexto, foi compreendido como “espera” para a professora, enquanto ela passava para a próxima página.

As onomatopeias ocorrem, em sua maioria, durante a complicação. K. produziu algumas onomatopeias como “papa” e “plá” enquanto fazia o sinal de cortar e queda da árvore; “ah ah”, simbolizando o grito do homem para a árvore; “hummm, hummm”, como se fosse o próprio médico pensando e examinando a árvore, e contextualizando a história, utilizando a estrutura “blá blá blá” para indicar que estava falando com alguém ouvinte que, no caso da história, era o homem ouvinte. A onomatopeia também apareceu na narrativa de C., que usou “pfff” para indicar o barulho que a árvore faz enquanto cai.

Esses movimentos que ocorrem durante o processo de narração fornecem informações sobre como o discurso narrativo está organizado. Observando os dados dos

sujeitos, pode-se perceber como as crianças interpretam a história, como se fossem os personagens da história, como se pode constatar nos dados de C. e K. (Quadros 4 e 5).

Quadro 4. Imitação de C.

Orientação	/caminhar - floresta - homem machado/	caminha pela sala
-------------------	---------------------------------------	-------------------

Quadro 5. Imitação de K.

Avaliação	/homem - chamar - médico examinar/ /médico/ /falar/	“ah ah!” “hummm, hummm” “blá blá blá” “hóm” → homem
------------------	--	--

Na contação da história, os conectivos próprios do Português (“era uma vez”, “depois”, “então” etc.) não foram recuperados, mas, conforme o estudo realizado por Mota (2018), esses conectivos ocorrem por meio de outros recursos como expressões faciais e movimentos corporais durante a narrativa, aparecendo também na narrativa dos sujeitos desta pesquisa.

E essa multimodalidade está presente em todos os momentos da contação da história, momentos em que as crianças ora usam alguns recursos da linguagem oral, ora da Libras, ora da imagem presente no livro da história e usam, também, muito o corpo para representar ações (a árvore caiu, por exemplo, foi recuperada por eles com o uso do próprio corpo (caíram, literalmente, no chão).

No momento de encerramento da narrativa - coda ou coda final -, o uso de datilologia da palavra /FIM/ e o uso de um sinal “jóia” apareceram durante a narrativa de C. (Quadro 2), da mesma forma como já foi observado na pesquisa de Mota (2018), anteriormente.

O uso do sinal “jóia”, por exemplo, é um sinal bastante utilizado pela comunidade ouvinte, mas também é utilizado na comunidade surda em seu cotidiano, mostrando que alguns signos são comuns em ambas as comunidades, e que o seu uso atravessa as fronteiras das línguas. Esse exemplo demonstra que há um movimento intercultural entre essas comunidades, ou seja, que em alguns aspectos os signos vazam de uma comunidade para outra.

CONCLUSÃO

Com a pesquisa, foi possível demonstrar, por meio dos resultados obtidos, como as crianças encadeiam suas histórias e os caminhos que elas trilham para desenvolverem a narrativa de uma história.

O uso dos conectivos não foram trazidos em maior ocorrência por meio da Libras, mas apareceram por meio de outros recursos, com o uso de expressões faciais e movimentos corporais, tornando-se marcadores conversacionais que atravessam as duas Línguas.

A pesquisa observou também a importância do trabalho com a literatura com as crianças surdas, pois ao mesmo tempo que expandem seu conhecimento da própria Língua de Sinais (sua primeira Língua) também começam a ter experiências com a sua segunda Língua (o Português escrito). Além disso, vão construindo o sentido do que está sendo contado em sua Língua, além de perceberem a estrutura canônica de uma narrativa, ou seja, como podem ser o começo, meio e o fim das histórias. De acordo com Lodi (2014), os sujeitos podem olhar para si mesmos como “leitores e produtores de textos também em Português, transformando a relação histórica (negativa) que tem constituído o diálogo que as comunidades surdas têm estabelecido com a Língua Portuguesa.”

Observou-se, também, que foi preciso aproximar as crianças surdas do livro, para isso foi necessário uma sistematização desses passos, por exemplo, como contar as histórias em Libras, como deixar as crianças observarem as figuras do livro, perguntarem sobre as mesmas, olharem as escritas e vincularem com a palavra escrita. As crianças nesse processo realizaram várias atividades relacionadas à história do livro, inclusive a encenação de uma peça com a história do livro.

Todo esse caminho auxilia a criança até o momento em que ela vai adquirindo maior domínio do Português e da Libras, além de contribuir para a construção do arcabouço narrativo.

É importante lembrar a importância dos momentos de contação de histórias feitos pelos adultos que fazem parte do cotidiano familiar da criança - folheando livros, deixando a criança contar e recontar por meio da atuação e desenhos e escrita. Todo esse caminho auxilia a criança até o momento em que ela vai adquirindo maior domínio do Português e da Libras, além de contribuir para o arcabouço narrativo por meio da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5626. Regulamenta a Lei n. 10.436 e o artigo 18 da Lei n. 10.098.** Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 10.436, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Brasília, DF, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: O bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a Língua de Sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 127-156, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CARVALHO, C. A. F. **A narrativa em crianças surdas:** papel da Língua gestual Portuguesa. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado EM Ciências da Educação – Educação Especial) - Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2013. Disponível em: <<http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/NARRATIVA-EM-CRIAN%C3%87AS-SURDAS.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1986.

GUARINELLO, A. C. et al. Clínica fonoaudiológica bilíngue, uma proposta terapêutica para surdos com a Língua escrita: estudo de caso. **CoDAS**, São Paulo, v. 27, n. 5, p. 498-504, set./out. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000500498&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2020.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASILIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 427-444, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2020.

KUMADA, K. M. O. **“No começo ele não tem Língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né?”:** representações sobre Línguas de sinais caseiras. 2012. 156 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269529>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *In*: LABOV, W. **Language in the inner city** – Studies in the Back English Vernacular. Filadélfia: University of Philadelphia Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETTI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas Línguas/culturas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19304>>. Acesso em: 03 set. 2020.

MOTA, A. **O desenvolvimento da linguagem global e aquisição da Libras através da narrativas de histórias para crianças surdas**: possibilidades e perspectivas. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

OLIVEIRA, F. S. P. A. Análise de uma narrativa tipicamente laboviana e do processo de construção de identidade da narradora. *In*: BAALBAKI, A. et al. (Orgs.). **linguagem: Teoria, Análise e Aplicações** (8). Rio de Janeiro: UERJ, p. 528-545, 2015. 615 p. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a35.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Aquisição de Narrativas em Línguas de Sinais Brasileira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 355-363, set. 2001.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1983. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

SILVA, I. R. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. *In*: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. 2. ed. São Paulo: Plexus, p. 115-146, 2003.

SILVA, I. R. **O uso de algumas categorias gramaticais na construção de narrativas pelo sujeito surdo**. 1998. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270925>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o Português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re)conhecimento das Línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. **Surdos na escola: Letramento e Bilinguismo**. 2009. Desenvolvimento de material didático ou instrucional - fascículo.

TORODOV, J. C. Análise experimental do comportamento de escolha: algumas considerações sobre método em psicologia. **Ciência e Cultura**, [s. l.], v. 23, p. 585-589, 1971b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3071520&pid=S1517-5545200600010000300027&lng=pt>. Acesso em: 09 ago. 2020.