

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUCILA DOS SANTOS VALES

**UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS INFANTIS DE CRIANÇAS
SURDAS DE ESCOLAS BILÍNGUES A PARTIR DA TEORIA
DIALÓGICO-DISCURSIVA BAKHTINIANA**

PORTO ALEGRE
2024

LUCILA DOS SANTOS VALES

**UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS INFANTIS DE CRIANÇAS
SURDAS DE ESCOLAS BILÍNGUES A PARTIR DA TEORIA
DIALÓGICO-DISCURSIVA BAKHTINIANA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem. Linha de Pesquisa: Análises textuais, discursivas e enunciativas.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Alessandra
Jacqueline Vieira

PORTO ALEGRE
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)

Patrícia Pranke (Vice-Reitora)

INSTITUTO DE LETRAS

Carmem Luci da Costa Silva (Diretora)

Marcia Velho (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Elaine Barros Indrusiak (Coordenadora)

Elisa Battisti (Coordenadora Substituta)

CIP - Catalogação na Publicação

Vales, Lucila dos Santos
Um olhar para as narrativas infantis de crianças
surdas de escolas bilíngues a partir da teoria
dialógico-discursiva bakhtiniana / Lucila dos Santos
Vales. -- 2024.
129 f.
Orientadora: Alessandra Jacqueline Vieira.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Narrativas. 2. Crianças surdas. 3. Escolas
bilíngues. 4. Aquisição da linguagem. 5. Teoria
dialógico-discursiva. I. Jacqueline Vieira,
Alessandra, orient. II. Título.

LUCILA DOS SANTOS VALES

**UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS INFANTIS DE CRIANÇAS
SURDAS DE ESCOLAS BILÍNGUES A PARTIR DA TEORIA
DIALÓGICO-DISCURSIVA BAKHTINIANA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestra e aprovada em sua forma final com alterações indicadas pela banca.

Porto Alegre, 29 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Jacqueline Vieira (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Marlete Sandra Diedrich
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Nogarini Hilário
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Prof^ª. Dr^ª. Luiza Ely Milano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Este trabalho é dedicado às escolas de surdos e às crianças surdas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me proporcionou a vida e tanto ensinamento.

À UFRGS, universidade pública, que me possibilitou realizar estudos com qualidade.

À FURG, por me permitir o afastamento durante dois anos para estudos.

Às escolas Frei Pacífico e Lilia Mazon por me possibilitarem realizar a coleta de dados.

Às crianças surdas e aos pais, por me autorizarem os registros de momentos tão importantes.

À professora Alessandra Jacqueline Vieira por me orientar e ensinar tanto em tão pouco tempo, mesmo em momentos tão delicados não me deixou em nenhum segundo.

Às meninas Ana Clara e Mariana, que me auxiliaram na transcrição dos dados e na coleta realizada nas escolas.

À minha família, por compreender meus momentos de ansiedade e me dar força nesse período tão diferente.

À equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) do *campus* do Vale, por estar comigo nas aulas e durante processo de produções textuais.

Às professoras Rosângela Nogarini Hilário, Marlete Sandra Diedrich e Luiza Ely Milano, por todas as considerações feitas ao meu trabalho.

Aos amigos, por me darem sugestões e me acalmar em momentos em que me senti perdida, sem a comunidade surda, nada disso estaria acontecendo.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral verificar os recursos linguístico-discursivos utilizados pelas crianças surdas em narrativas, analisando as suas especificidades, tais como o contexto, aquisição de língua de sinais, compreensão e reprodução das histórias, estratégias linguístico-discursivas para retomar as histórias, aspectos culturais, dentre outros. Para realização desse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) verificar as estratégias narrativas utilizadas pelas crianças ao narrar a partir da perspectiva de Bakhtin; b) avaliar a produção discursiva de crianças, especificamente ao (re)produzir narrativas c) discorrer sobre algumas questões relacionadas ao processo de aquisição de Libras de alunos surdos do primeiro ano do ensino fundamental em duas escolas bilíngues de surdos de Porto Alegre/RS. Durante a pesquisa, buscamos responder a seguinte pergunta: “Quais as estratégias linguístico-discursivas utilizadas nas narrativas infantis por crianças surdas e como elas contribuem para a aquisição da linguagem?”. A pesquisa tomou como base teórica a teoria geral de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017; 2019), os teóricos de aquisição da linguagem e de língua de sinais e de narrativas infantis, tais como Bruner (1991) e François (2009). A partir das contribuições desses teóricos, foi possível a realização das análises do material registrado e a construção das categorias apresentadas nesta dissertação, que contemplam, por exemplo, o espaço, as expressões facial e corporal, os classificadores, o vocabulário e as competências narrativas como um todo. A coleta de dados aconteceu em duas escolas bilíngues para surdos da cidade de Porto Alegre/RS, sendo uma escola particular de ensino fundamental e uma escola pública de ensino médio, vinculada à rede estadual. Os procedimentos éticos contaram com a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), resultando em um Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 66663523.0.0000.5347. Ao todo foram observados dezenove alunos no ensino fundamental, sendo treze da primeira escola mencionada e seis da segunda. As gravações em vídeo ocorreram durante seis encontros, cada um com a duração de uma hora, todos realizados em língua de sinais. A pesquisa reafirma a importância da literatura infantil e do processo de narrativa para crianças surdas. Desse modo, pudemos perceber o quanto as inferências à vida real e as histórias contadas ao longo das interações foram fundamentais para a aquisição da língua, especificamente da língua de sinais, e para o processo de aprendizagem de conhecimento. A pesquisa corrobora a necessidade de existirem momentos de contação de história nas escolas, não apenas como momento lúdico, e sim no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Narrativas; Crianças surdas; Escolas bilíngues; Aquisição da linguagem; Teoria dialógico-discursiva.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to verify the linguistic-discursive resources used by deaf children in narratives, analyzing their specificities, such as context, acquisition of sign language, comprehension and reproduction of stories, linguistic-discursive strategies to recall the stories, cultural aspects, among others. In order to achieve this general objective, the following specific objectives were listed: a) to verify the narrative strategies used by children when narrating from Bakhtin's perspective; b) to evaluate children's discursive production, specifically when (re)producing narratives c) to discuss some issues related to the process of acquisition of Libras by deaf students in the first year of elementary school in two bilingual schools for deaf people in Porto Alegre/RS. During the research, we sought to answer the following question: "What linguistic-discursive strategies are used in children's narratives by deaf children and how do they contribute to language acquisition?" The research took as its theoretical basis the general theory of Bakhtin (2016) and Volóchinov (2017; 2019), the theorists of language acquisition and sign language, and children's narratives, such as Bruner (1991) and François (2009). Based on the contributions of these theorists, it was possible to analyze the recorded material and build the categories presented in this dissertation, which include, for example: space, facial and body expressions, classifiers, vocabulary and narrative skills as a whole. Data collection took place in two bilingual schools for deaf people in the city of Porto Alegre/RS, a private elementary school and a public secondary school connected to the State. The ethical procedures were approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), resulting in a Certificate of Submission for Ethical Appraisal (CAAE) number 66663523.0.0000.5347. A total of nineteen elementary-school students were observed, thirteen from the first school mentioned and six from the second one. The video recordings took place during six meetings, each lasting one hour, all conducted in sign language. The research reaffirms the importance of children's literature and the storytelling process for deaf children. In this way, we could see how the inferences to real life and the stories told throughout the interactions were fundamental to language acquisition, specifically sign language, and to the process of learning knowledge. The research corroborates the need for storytelling moments in schools, not just as a playful moment, but as part of the teaching and learning process.

Keywords: Narratives; Deaf children; Bilingual Schools; Language Acquisition; Dialogic-discursive Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de S. recontando a história em frente à sala.....	76
Figura 2 - Imagem de B. recontando a história em frente à sala.....	78
Figura 3 - Imagem de B. e G. recontando a história em frente à sala.	80
Figura 4 - Imagem de G. recontando a história em frente à sala.	83
Figura 5 - Imagem de Mi. e a turma.	84
Figura 6 - Imagem de Ma. recontando a história.	86
Figura 7 - Imagem de Ma. recontando a história em frente à sala.	87
Figura 8 - Imagem de Mi. recontando a história em frente à sala.	89
Figura 9 - Imagem dos alunos em grupo para o teatro.	91
Figura 10 - Imagem de V. recontando a história em frente à sala.....	93
Figura 11 - Imagem de Ni. recontando a história em frente à sala.....	94
Figura 12 - Imagem de Mi. recontando a história em frente à sala.	95
Figura 13 - Imagem de Mi. recontando a história em frente à sala.	97
Figura 14 - Imagem de Cr. recontando a história em frente à sala.	99
Figura 15 - Imagem de Na. recontando a história sentado em roda.	101
Figura 16 - Imagem de A. e a turma vendo o vídeo sobre formigas gravado pela professora.	102
Figura 17 - Imagem de Ni. recontando a história sentada em grupo com a sala. ...	104
Figura 18 - Imagem de Ig. narrando a história.	106
Figura 19 - Imagem de Lo. recontando a história em frente à sala.	108
Figura 20 - Imagem de Em. recontando a história.	110
Figura 21 - Imagem de Lu. recontando a história em frente à sala.	112
Figura 22 - Imagem de Lulu. narrando a história.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da coleta de dados e amostra	69
Quadro 2 - Categorias de análise.....	73
Quadro 3 - Análise de S.	76
Quadro 4 - Análise de B.	78
Quadro 5 - Análise de B. e G.	80
Quadro 6 - Análise de G.....	83
Quadro 7 - Análise de Mi.....	84
Quadro 8 - Análise de Ma.	86
Quadro 9 - Análise de Ma.	88
Quadro 10 - Análise de Mi.....	89
Quadro 11 - Análise de S.	91
Quadro 12 - Análise de V.	93
Quadro 13 - Análise de Ni.	94
Quadro 14 - Análise de Mi.....	96
Quadro 15 - Análise de Mi.....	97
Quadro 16 - Análise de Cr.....	99
Quadro 17 - Análise de Na.....	101
Quadro 18 - Análise de A.	103
Quadro 19 - Análise de Ni.	104
Quadro 20 - Análise de Ig.	106
Quadro 21 - Análise de Lo.....	108
Quadro 22 - Análise de Em.	110
Quadro 23 - Análise de Lu.....	112
Quadro 24 - Análise de Lulu.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CD-ROM	Disco Compacto - Memória Somente de Leitura
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DVD	Disco Digital Versátil
ELAN	EUDICO Linguistic Annotator
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NEALLS	Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e em Língua de sinais
RS	Rio Grande do Sul
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutores e Intérpretes de Libras
TV	Televisão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 LÍNGUA/LINGUAGEM NA TEORIA DIALÓGICO-DISCURSIVA	22
2.1 MIKHAIL BAKHTIN E VALENTIN VOLÓCHINOV: PERCURSOS E RECEPÇÃO DAS IDEIAS NO BRASIL	22
2.2 LÍNGUA/LINGUAGEM A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICO-DISCURSIVA DE BASE BAKHTINIANA.....	23
2.2.1 O contexto de surgimento da linguagem: hipótese de Volóchinov	23
2.2.2 Os conceitos de língua e linguagem e as relações sociais	27
2.2.3 O dialogismo e as relações dialógicas	29
3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS	36
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA.....	36
3.2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS POR CRIANÇAS: RETOMADA DOS ESTUDOS NA ÁREA	38
4 NARRATIVAS NA FALA DE CRIANÇAS.....	43
4.1 JEROME BRUNER E A QUESTÃO DA NARRATIVA NA FALA INFANTIL	46
4.2 FRÉDÉRIC FRANÇOIS, AS NARRATIVAS INFANTIS E A CONCEPÇÃO DIALÓGICO-DISCURSIVA.....	48
4.3 O ENSINO, A LITERATURA E AS NARRATIVAS NA FALA DE CRIANÇAS EM LÍNGUA DE SINAIS	57
5 METODOLOGIA.....	65
5.1 ORGANIZAÇÃO DA COLETA	66
5.2 AS ESCOLAS	68
5.3 OS PARTICIPANTES	70
5.4 AS GRAVAÇÕES E ESCOLHA DOS LIVROS E ATIVIDADES.....	71
5.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE E SELEÇÃO DOS DADOS.....	73
5.6 A ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS ANALISADOS.....	74

6 ANÁLISE: ESTRATÉGIAS NARRATIVAS UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS	76
6.1 ESCOLA LILIA MAZERON	76
6.2 ESCOLA FREI PACÍFICO.....	92
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXO A - DOCUMENTOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS	130

1 INTRODUÇÃO

Partindo da concepção teórica bakhtiniana (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017; 2019), partimos do princípio de que a entrada da criança na língua ocorre a partir das relações estabelecidas na interação da criança com o interlocutor e com outros discursos e com a língua da comunidade da qual pertencem esses falantes, já que, para Bakhtin (2016), a alteridade é fundamental no processo da linguagem e todo discurso é dirigido a alguém e pressupõe um outro. Infelizmente, essa não é a realidade de muitas crianças surdas, cuja maioria vem de lares de famílias ouvintes. Del Ré, Hilário e Vieira (2021) apontam que é muito comum que as crianças surdas não tenham interação em língua de sinais dentro de casa, passando a interagir com modelos linguísticos na escola, interação essa limitada pela questão do contexto remoto¹. Mesmo na atualidade, muitas crianças têm o contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) muito limitado, o que dificulta o acesso das crianças à educação bilíngue, amparada hoje por Lei².

A proposta de educação bilíngue para surdos considera como primeira língua a Libras, sendo a língua principal de comunicação e o português (no caso do Brasil) como segunda língua, aprendido na modalidade escrita. A maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes que não têm fluência ou conhecimento em Libras, e esse dado faz com que muitas crianças surdas passem a ter contato com língua de sinais apenas na escola, quando passam a interagir com os professores e colegas que fazem uso da mesma língua, que passam a ser sua referência linguística (Pizzio; Quadros, 2011).

Considerando a experiência que tenho como professora surda em três escolas bilíngues de surdos no Rio Grande do Sul (RS)³, trago a reflexão do modo como as crianças surdas iniciam seu processo de aquisição de Libras na escola. É notável que os alunos surdos demoram para estabelecer contato visual, entender o

¹ Mesmo não sendo o objetivo final do trabalho, o contexto de ensino remoto é aqui mencionado pelo fato de ter sido esse período a nos instigar a responder nossa pergunta de pesquisa. Acreditamos que o período de ensino remoto influenciou a aquisição de crianças surdas que, em sua maioria, vêm de lares ouvintes e acabam adquirindo a língua de sinais apenas na escola (como podemos verificar nos estudos de Quadros (1997) e Karnopp (1999). Não temos, porém, meios para comparar ou verificar o período de ensino remoto. Desse modo, o foco da pesquisa atual é investigar as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelas crianças nas escolas de modo presencial.

² Lei nº 14.191/2021, que trata da modalidade de ensino bilíngue para surdos.

³ Atuei (e atuo) como professora de Artes e Libras durante mais de 14 anos em diferentes escolas de Educação Infantil e Ensino Superior no Rio Grande do Sul, ministrando aulas para crianças e jovens surdos.

processo de interação e compreensão dos enunciados, chegando na escola sem a aquisição de uma língua de sinais, o que acarreta impactos em sua produção discursiva. Dessa forma, muitos apresentam dificuldades no início do processo de aquisição. Muitos começam a aprender a língua tardiamente, o que interfere no processo de aquisição e de aprendizagem.

Essas foram algumas das inquietações iniciais que nos mobilizaram na investigação atual. Desse modo, este projeto tem como objetivo geral verificar os recursos linguístico-discursivos utilizados pelas crianças surdas no gênero discursivo contação de história; e como objetivos específicos: a) verificar as estratégias narrativas utilizadas pelas crianças ao narrar a partir da perspectiva de Bakhtin; b) avaliar a produção discursiva de crianças, especificamente ao (re)produzir narrativas; c) discorrer sobre algumas questões relacionadas ao processo de aquisição de Libras de alunos surdos do primeiro ano do ensino fundamental em duas escolas bilíngues de surdos de Porto Alegre/RS.

Já existem pesquisas na área de aquisição de linguagem de surdos (Karnopp, 1994, 1999; Quadros, 1995, 1997), porém, há poucos que analisam a narração na fala de crianças surdas, estabelecendo relações com o processo de aquisição da linguagem, verificando especialmente a importância do contexto de interação, das relações entre os interlocutores etc. Nesse sentido, esta proposta de pesquisa pretende registrar a experiência das crianças surdas ao produzir algumas narrativas, observando os recursos linguístico-discursivos mobilizados nessas produções e, além disso, verificar o processo de aquisição da língua – especificamente da Libras – na escola, utilizando uma perspectiva acadêmica em nível de mestrado, respondendo questionamentos como: quais os recursos linguístico-discursivos utilizados pela criança surda ao narrar? Como isso afeta o processo de aquisição da língua de sinais pela criança? Quais estratégias podem ser utilizadas para estimular essas habilidades linguísticas de narrar nas crianças e qual a importância desse fenômeno discursivo para o processo de aquisição da linguagem? Tais questões contribuirão para o novo cenário da educação bilíngue de surdos, podendo também auxiliar em práticas de outras áreas escolares e linguísticas além da sala de aula.

Para esta pesquisa, partimos da perspectiva dialógico-discursiva, de base bakhtiniana, que tem como base fundamental as relações dialógicas empreendidas pela criança e o outro ao longo de seu desenvolvimento. Nesse sentido, essa base teórica fundamenta nossas análises sobre as estratégias narrativas e a relação com

o processo de aquisição da linguagem pela criança pequena, em nosso caso, das crianças surdas. Além disso, no que diz respeito às narrativas infantis, partimos das concepções de Bruner (1991) e François (2009), relacionando os conceitos às noções narrativas desenvolvidas por crianças surdas, elaborados por Mourão (2011), Karnopp (2006), dentre outros autores.

Ao longo de nossa dissertação, procuraremos responder a algumas perguntas relacionadas aos nossos objetivos, tais como: como as crianças surdas narram? Quais as características das narrativas das crianças surdas? De que forma as estratégias visuoespaciais utilizadas nas narrativas infantis, por crianças surdas, contribuem para o estabelecimento de relações dialógicas e aquisição da linguagem?

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada no início de 2023 (CAAE 66663523.0.0000.5347), sendo avaliados o projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), dentre outros documentos. Após a aprovação do Comitê de Ética, iniciamos o processo de conversa com as escolas e com os pais dos alunos. Iniciamos a coleta em duas escolas bilíngues da cidade de Porto Alegre, sendo uma escola particular de ensino fundamental, vinculada à Igreja Católica e administrada por freiras (Escola Especial para Surdos Frei Pacífico), e uma escola pública de ensino médio, vinculada à rede estadual (Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon).

Para o registro dos dados, por se tratar de uma língua de modalidade gestual-visual, foram realizadas gravações com duas filmadoras. Sobre os sujeitos, ao todo foram observados dezenove alunos, sendo treze da primeira escola mencionada e seis da segunda. Na primeira escola, estavam divididos em duas turmas, de 3º e 4º anos. Na segunda escola, o grupo foi composto por alunos de diversos anos do ensino fundamental, em uma turma dita não seriada. A coleta ocorreu durante seis encontros, cada um com a duração de uma hora (em média). Procuramos intercalar a coleta entre contação de uma história e atividade. Sendo assim, trabalhamos três livros de contos de fadas com cada turma, que foram intercalados por encontros destinados à contação e à retomada das histórias, com aplicação de dinâmicas, em que era solicitado que os alunos se organizassem de forma colaborativa e construíssem um teatro ou apresentassem a narrativa de forma livre e espontânea.

É importante salientar que as atividades de contação de história foram fundamentais para vislumbrarmos de que modo as crianças surdas narravam suas histórias, quais as estratégias utilizadas e os gêneros discursivos que emergiam ao longo das interações narrativas. Independentemente do nível de proficiência das crianças (já que havia crianças com muita fluência e outras iniciando o processo de aquisição da linguagem), foi possível perceber como as narrativas tiveram impacto nas produções discursivas das crianças.

- Relato de Experiência pessoal e motivação para a presente pesquisa

Durante 14 anos (período de 2000 a 2014), atuei como professora de Libras para crianças surdas, com idade entre 4 e 11 anos, em três escolas bilíngues para surdos. Semanalmente, nas aulas de Libras havia a “Hora do conto”, um momento para contação de histórias e realização de atividades sobre as histórias. Nessas aulas fazia o uso de importantes materiais de apoio visuais, como *datashow* e cartazes, estimulando a visualidade das crianças surdas. Na ‘Hora do Conto’, com o *datashow*, mostrava o vocabulário e os sinais das respectivas histórias, como, por exemplo, “A chapeuzinho vermelho”, “Os três porquinhos” ou outros temas, de acordo com a idade das crianças e suas necessidades.

Na ‘Hora do Conto’, as crianças eram estimuladas a lembrar os sinais que haviam aprendido, o vocabulário e a história. Nesses momentos, elas poderiam interagir umas com as outras, vencer a timidez e desenvolver melhor a compreensão e expressão de outras crianças surdas sinalizantes.

É importante estimular as crianças surdas a praticar a conversação em Libras, todos os dias. O resultado é a aquisição da linguagem das crianças surdas. Com o aumento do vocabulário de sinais perceberam que a relação entre a professora e as crianças surdas sinalizadas melhorou a comunicação e se sentiram felizes. Além disso, é importante que a professora tenha apresentado informações para crianças surdas também ao mostrar um DVD com um filme infantil com tradução em Libras. Isso porque as crianças surdas são mais felizes pelo fato de usarem a comunicação em Libras, conversando com as mãos, igual a crianças ouvintes falam e se comunicam todos os dias com a voz.

Para que possamos dar conta dos objetivos propostos, dividimos o trabalho em alguns capítulos, iniciando com as discussões sobre língua/linguagem a partir da

perspectiva dialógico-discursiva. Na sequência, no capítulo 3, são apresentadas considerações sobre aquisição da linguagem e a aquisição da língua de sinais. No capítulo 4, são elaboradas considerações teóricas sobre narrativas na fala de crianças a partir da perspectiva de Bruner, Diedrich, François e no processo de ensino e literatura em língua de sinais. O capítulo 5 descreve os encaminhamentos metodológicos e informações sobre as questões éticas adotadas, bem como detalhamentos sobre as escolas, os participantes e os encontros ao longo da pesquisa e também apresenta as categorias de análise encontradas a partir do registro dos encontros. O capítulo 6 ilustra a análise sobre as estratégias de narrativa utilizadas pelas crianças, pontuando as principais categorias. O capítulo 7, por fim, apresenta o resultado das discussões a partir do embasamento teórico proposto e de reflexões sobre as narrativas registradas pelas crianças.

2 LÍNGUA/LINGUAGEM NA TEORIA DIALÓGICO-DISCURSIVA

Neste capítulo, contextualizarei as contribuições teóricas de Bakhtin e Volóchinov que possibilitam o adensamento referencial nesta pesquisa. Tais contribuições são realizadas a partir da leitura de suas obras comentadas e também de pesquisas realizadas a partir da sua teoria no Brasil. São apresentados os conceitos de língua/linguagem, enunciado, gêneros discursivos, interação e acabamento. Iniciaremos apresentando os teóricos estudados e algumas de suas contribuições e, na sequência, discutiremos tais conceitos.

2.1 MIKHAIL BAKHTIN E VALENTIN VOLÓCHINOV: PERCURSOS E RECEPÇÃO DAS IDEIAS NO BRASIL

Para que possamos compreender as questões que envolvem a produção narrativa na fala da criança, é necessário compreendermos as noções de língua/linguagem que são fundamentais para os debates aqui propostos. Nesse sentido, partimos das ideias de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017; 2019)⁴ e outros membros do chamado Círculo de Bakhtin, especialmente no que diz respeito às noções de língua/linguagem, enunciado, gêneros discursivos, interação, acabamento etc.

Bakhtin, de acordo com o Manuário (vídeos sinalizados) do canal do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no repositório de vídeos do Youtube⁵, era um filósofo e teórico russo, um dos maiores estudiosos da linguagem, literatura e artes europeias. Nasceu em Oriol, ao sul de Moscou, em 17 de novembro de 1895; estudou Letras e Filosofia na Universidade de São Petersburgo. Investigou a linguagem humana e ensinou literatura em várias instituições na antiga União Soviética. Bakhtin liderou o grupo de intelectuais e filósofos chamado Círculo de Bakhtin nos anos 1920. Foi perseguido, preso e condenado ao exílio no Cazaquistão pelo regime stalinista e banido pela igreja ortodoxa. O autor resistiu e publicou seus textos que tinham principalmente conceitos relacionados à Filosofia e à Linguagem.

⁴ Cientes das discussões relacionadas à autoria dos textos dos autores, optamos nesta dissertação por usar as referências conforme as edições dos livros utilizados.

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/qYN0AlgSjUo?si=ktcdrJs16xvoz16T>. Acesso em 16 fev. 2024.

Seus textos são referência até hoje. Já no exílio, descobriu uma inflamação nos ossos e morreu em 6 de março de 1975.

De acordo com informações divulgadas pela Editora 34⁶, responsável pela publicação da obra “A palavra na vida e a palavra na Poesia”, Valentin Volóchinov (1895-1936), nasceu em São Petersburgo, cidade do Império Russo, na União Soviética, e faleceu na mesma região em decorrência da tuberculose, infecção bacteriana que atinge o pulmão. Volóchinov estudou Filosofia, Música e Linguística. Foi um importante crítico da literatura russa ligado ao Círculo de Bakhtin, conhecido especialmente pela obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, publicado oficialmente no ano de 1929. Além deste, é autor do livro “Freudismo” (1970). Estudou Filosofia na Universidade Estadual de São Petersburgo, na antiga União Soviética. Volóchinov trouxe em seus escritos reflexões importantes sobre a língua e a Filosofia da Linguagem.

A obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, citada acima como um dos trabalhos de maior destaque do Círculo de Bakhtin, chega ao Brasil no ano de 1979, fruto da tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira da versão francesa da obra. Nota-se que, à época, o Brasil passava por um período de abertura política com João Figueiredo no poder - último presidente do Regime Militar (1964-1985) -, o que explica a possibilidade de se ampliar discussões de base marxista no campo da Linguística Aplicada, das Ciências Humanas e outras áreas. Essa obra inaugura no país os estudos sob o olhar da teoria dialógico-discursiva, abrindo caminhos para uma série de publicações e formação de grupos de pesquisa (Souza, 2021). O material sofreu inúmeras reedições, já que não se tratava de uma tradução original do russo. Mais recentemente, no ano de 2017, a obra foi traduzida de sua língua original por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

2.2 LÍNGUA/LINGUAGEM A PARTIR DA TEORIA DIALÓGICO-DISCURSIVA DE BASE BAKHTINIANA

2.2.1 O contexto de surgimento da linguagem: hipótese de Volóchinov

⁶ Disponível em: <https://www.editora34.com.br/default.asp>. Acesso em: 16 fev. 2024 às 9:37.

Neste subcapítulo, retomaremos algumas noções de Volóchinov (2017; 2019) a respeito da linguagem, sua importância e hipóteses de seu surgimento, que têm relação com as ideias do autor a respeito do funcionamento da linguagem na sociedade ao longo do tempo. A língua, como afirma Volóchinov em seu texto, foi se modificando ao longo dos anos, sendo a forma como nos comunicamos hoje diferente daquela usada pelas civilizações antigas. Assim como a sociedade se atualizou e novos contextos de interação surgiram, a língua e as formas de comunicação também se modificaram e as formas de uso da língua se atualizaram para acompanhar as mudanças. De acordo com o autor, “certamente, a língua em seus estágios antigos não era em nada parecida com línguas contemporâneas, nem mesmo com as línguas muito mais antigas”. (Volóchinov, 2019, p. 241).

Nesse sentido, Volóchinov propõe hipóteses para o surgimento da linguagem. Para ele, os povos primitivos iniciaram a comunicação de forma muito simples e básica, por meio de linguagem corporal, fazendo uso de expressões faciais e corporais, como concordando ou discordando, e utilizando assim os códigos simples, que, aos poucos, foram se estabilizando enquanto língua nas culturas desses grupos.

Nesse período, esses grupos se comunicavam especialmente em situações que envolviam a caça e a pesca, questões de sobrevivência daqueles grupos. Obviamente, Volóchinov, ao tratar dos gestos, não estava se referindo às línguas de sinais, mas, sim, à comunicação mais primitiva desses povos, que começavam a viver em sociedade. Os povos originários que utilizavam a língua de sinais o fazem em uma sinalização específica da comunidade e, conforme iam se relacionando socialmente, surgiam outras esferas sociais, nas quais outras formas de organizar os enunciados iam surgindo (o que chamamos de gêneros discursivos). De acordo com o autor, conforme esses sujeitos se organizavam em sociedade, outras palavras iam surgindo.

A linguagem falada oralmente, comumente utilizada pelos ouvintes em diferentes partes do mundo, não expressava apenas sons, vibrações vocais, gritos que acompanhavam a linguagem corporal. O significado das palavras acompanhou a observação dos elementos naturais como a água, o fogo e a fumaça. Os significados e as palavras então surgiram para nomear os elementos naturais e seus fenômenos. Desse modo, a compreensão dos fenômenos naturais, como os antigos

conheciam, tais como o tempo certo da chuva, do frio, do calor e da primavera, contribuíram para o desenvolvimento da linguagem, pois era a partir dessas questões que os homens se comunicavam - de forma visual e sensorial (Volóchinov, 2019, p. 244).

Nesse sentido, a organização social (dos povos primitivos) se deu pela organização do trabalho e, portanto, em torno dos significados que advém da organização social dos homens. Isso gerou um impacto no aprendizado de novos significados, de novas palavras e na ampliação do vocabulário, fundamentais para a comunicação humana.

Ainda de acordo com Volóchinov (2019), conforme os povos foram se organizando socialmente, novas esferas de atividade humana foram surgindo e, conseqüentemente, novas formas de organização dos enunciados. Surgem, nesse sentido, as relações de poder, que influenciam diretamente a criação de novos gêneros discursivos e a organização dos enunciados. As relações de poder se estabeleceram ao longo da história, em muitos casos, no momento em que povos foram escravizados e suas línguas e culturas foram subjugadas ou apagadas diante da língua e da cultura do povo dominador, como aconteceu no período das navegações ou das grandes guerras. Como um dos exemplos, de acordo com Volóchinov, as palavras “ruim”, “maldoso” e “mal” foram atribuídas à tribo perdedora, enquanto que as positivas como “bondade”, “boa” são designadas ao grupo vencedor.

A partir da reflexão sobre o individual e o coletivo, foi possível estabelecer o que é EU, sujeito individual, e ELE, o outro, e entender claramente a relação dialógica existente - entre sujeitos e entre discursos que circulam.

Uma das questões esboçadas por Volóchinov (2019, p. 248) é “qual é o papel da língua e da linguagem na vida social?” O autor afirma que somos constituídos na e pela língua/linguagem. Podemos, pensar, por exemplo, em um contexto de sala de aula de matemática, em que é por meio da língua que esclarecemos, tiramos dúvidas das questões que fazem parte da área da Matemática, que representam um conjunto de conhecimentos que possuem um vocabulário próprio e apresentam situações de vida cotidiana, como ir ao supermercado, fazer compras, somar, dividir, multiplicar e subtrair. Tais situações são possíveis de realização e de compreensão

em função da língua, que possibilita o diálogo e a interação cotidiana, a conexão entre as áreas do conhecimento. A língua fomenta e influencia a vida cotidiana.

Outro exemplo: a língua utilizada na família possui outras características e outras formas de fluir, diferentemente das formas da língua utilizadas em outras esferas sociais de atividade, como na esfera jurídica, por exemplo. Os membros da família, como os avós, tios, irmãos etc., podem até comentar sobre o noticiário na TV a respeito do preço dos alimentos no mercado, mas, nessa conversa, a emissão de opinião não se dará como em uma aula de matemática; a informação será baseada em sua experiência e na compreensão da vida de quem diariamente vai ao mercado. A linguagem acadêmica que acontece na escola tem uma forma de organização e, quando comentada na família, tem outro caráter.

Quando olhamos para as questões debatidas por Volóchinov e Bakhtin, podemos traçar paralelos com a língua de sinais, minha língua materna. No meu caso específico (e de todos os surdos falantes de línguas de sinais), a minha língua, a minha comunicação, é também visual e expressa pelo meu corpo, por meio de língua visuoespacial. Em alguns lugares, dependendo da esfera de atividade na qual nos encontramos, essa sinalização é mais culta e elitizada; em outros locais, a língua é mais cotidiana, com sinais comumente conhecidos e partilhados pela comunidade surda em geral. Ela é constituída pela comunidade e também constitui a comunidade surda, a partir de características da cultura surda.

Os ouvintes podem conversar com os vizinhos, ter informações etc., mas os surdos muitas vezes ficam isolados por não ter com quem compartilhar da sua língua. Nesse sentido, a acessibilidade para os surdos, por meio da língua de sinais, deve advir de legendas na televisão e na oferta de tradutores intérpretes, o que possibilitará o conhecimento e, conseqüentemente, o nosso desenvolvimento. Não ter ou não partilhar socialmente de nossa língua também tem conseqüências. No caso da língua de sinais, como explicaremos adiante, nem há acessibilidade aos surdos. Como experiência pessoal, às vezes é preciso pegar um ônibus ou carro ou percorrer longas distâncias para encontrar um surdo com quem possamos conversar em nossa língua. Essa é uma necessidade, então, há um esforço e um gasto de energia para a comunicação e a informação. Se partimos do princípio de que somos constituídos na e pela linguagem e que é por meio da língua de nossa comunidade

que a adquirimos e temos essa necessidade suprida, é um alívio encontrar outro surdo e conversar e ter informações e compartilhar⁷.

2.2.2 Os conceitos de língua e linguagem e as relações sociais

Na reflexão bakhtiniana, e que se coloca central também nas reflexões dos pesquisadores em aquisição da linguagem, a enunciação é parte do diálogo (Sampaio; Araújo; Macedo, 2015, p. 220).

De acordo com a obra de Volóchinov, os termos “língua” e “linguagem” em russo têm o mesmo sentido. Para o autor, o sentido das palavras não existe a priori e é determinado pelo contexto (Volóchinov, 2019, p. 234). Mais adiante, tal afirmação do autor é contextualizada quando este afirma que, antes de se realizar um registro escrito da língua, há, na mente dos sujeitos, uma ideia, uma produção de sentido a ser transposta para o papel, uma língua que, ao encontrar o papel em branco encontra desafios para se fazer registrar. Ao realizar uma narrativa escrita, por exemplo, quem escreve também define e faz escolhas sobre a organização de um determinado gênero discursivo, de que forma as personagens se apresentarão, quais serão suas características, como aquela sociedade no livro se organizará etc. Essas escolhas também são atravessadas e mediadas por esferas de atividade que organizam diferentemente os enunciados (Volóchinov, 2019, p. 235).

Na língua de sinais, uma língua espaço-visual, os sinais são produzidos, captados e compreendidos no espaço de forma visual; antes de chegarem às mãos, os sinais já se organizam discursivamente, no entanto, ao encontrarem a folha em branco, o autor do registro é tomado pelo impasse e se questiona: como fazer?

Volóchinov (2019, p. 236) afirma que “a língua é fundamental para que as pessoas estabeleçam comunicação no cotidiano” e se questiona de que forma seria se não houvesse uma língua ou outra forma de estabelecer o intercâmbio de ideias entre os sujeitos. A língua, de acordo com o autor, nos constitui subjetivamente e amplia nosso conhecimento. Sem a possibilidade de conversas cotidianas, como estabeleceremos relações e como ampliaremos nosso conhecimento?

⁷ Ao traçar paralelos com os ouvintes, eu, enquanto surda e falante de língua de sinais, me comunico e percebo que alguns sons não são expressos na língua de sinais e que também há algumas expressões faciais que acompanham um som em específico, como, por exemplo, a expressão “hummm!” - de pessoa pensando e concordando, ou o mesmo som, mas com a expressão de quem degusta algo gostoso, ou, ainda, o mesmo som, mas de uma pessoa chorando entristecida. Eu nunca ouvi o som das expressões, porém, as percebo a partir das expressões faciais.

Existem realidades em que a língua se apresenta de forma mais complexa, como em esferas de atividade específicas, tais como a jurídica e a científica, mas também em outros contextos ela se apresenta de forma acessível, como a esfera familiar, na qual temos contato desde o nosso nascimento. A afirmação do autor ganha sentido quando ele elucida com o exemplo de que, às vezes, “é difícil escrever uma frase bonita” (Volóchinov, 2019, p. 236). Um escritor pode escrever lindamente com um vocabulário rico, que atrai e que promove encantamento. Em contrapartida, uma pessoa que escreve com um vocabulário simples realiza uma produção que as pessoas com mais estudo não se interessam e excluem essa produção, não a validam. No entanto, é importante que essa pessoa também seja contemplada porque sua produção é realizada a partir do seu nível de conhecimento na forma em que ela se expressa. Em alguns contextos, como o acadêmico e o jurídico, as formas da língua utilizadas podem se tornar uma barreira para pessoas que não transitam nesses espaços, mas, no momento em que alguém oferece informações, essas pessoas podem ampliar o uso da língua e o seu conhecimento sobre o uso em tais espaços.

Dependendo da esfera social na qual se encontra esse sujeito, sua escrita pode não estar adequada. A escrita elitizada, por sua vez, também constitui barreiras para as pessoas que leem e não a compreendem. Por exemplo, a Bíblia apresenta um texto com um vocabulário que exige leitura e releitura e requer do leitor muito estudo, o que faz com que muitas pessoas evitem ler seus textos, e, assim como ela, outros livros se apresentam de maneira mais complexa, com gêneros com acabamentos específicos que requerem maior conhecimento (como é o caso da esfera jurídica); eventualmente, um texto simples é considerado um texto inadequado dependendo do contexto em que ele é apresentado.

Em uma perspectiva formalista da língua, as regras gramaticais são obrigatórias. Para Volóchinov (2019), o funcionamento da sintaxe de um enunciado nem sempre segue a regra dos manuais gramaticais, pois ele se dá no diálogo, na interação, que possibilita a ampliação do vocabulário e a localização do tempo verbal do presente, do passado e do futuro, conforme o contexto de produção daqueles enunciados; ou seja, não adquirimos a língua dos dicionários ou dos manuais, mas, sim, na relação de interação.

Obviamente, as regras gramaticais existem em todas as línguas e são necessárias para que seja possível sua organização e repetibilidade pelos homens; porém, não adquirimos fora das relações humanas. Assim como o objeto, as palavras têm uma significação em um diálogo, na enunciação. Para tanto, é necessário que o sentido da palavra já tenha sua estabilização em uma determinada sociedade. É a partir de sua significação social que poderemos compreender o sentido dado na enunciação. Para que essa estabilização ocorra, outras questões são fundamentais, como o próprio contexto sócio-histórico-ideológico.

Por exemplo, no período da Segunda Guerra Mundial, muitos alemães vieram para o Brasil para colonizar o RS e fundaram pequenas colônias no interior. Entre si, eles falavam um dialeto típico da região que habitavam na Alemanha e, tradicionalmente, esse dialeto foi passado de geração em geração até os dias de hoje. No entanto, esse dialeto foi sofrendo alteração, consequência das relações sociais e culturais vivenciadas por esses habitantes no país. Desse modo, se algum desses descendentes de alemães retornasse à Alemanha hoje, possivelmente não compreenderia o alemão falado no país e, também, talvez não se fizesse entender “porque a língua a que foi exposto não foi atualizada. A língua é viva e se modifica com o tempo, sofrendo atualizações” (Volóchinov, 2019).

2.2.3 O dialogismo e as relações dialógicas

De acordo com Faraco (2009), um dos conceitos fundamentais de Bakhtin é o dialogismo. Para tanto, o autor traça importantes concepções, iniciando com a ideia de monologismo, que é quando a pessoa conversa sozinha, pois existem pessoas que têm por hábito conversar sozinhas. Isso é muito comum nas brincadeiras de crianças, é algo natural para todos os seres humanos - o que Vygotsky e Piaget intitularam de egocentrismo⁸. No entanto, mesmo o monologismo é dialógico, uma vez a palavra está sempre em relação à outra palavra, como um fio que estabelece relação com outros discursos. Valentin Volóchinov (2017; 2019), em suas obras, parte das ideias marxistas e, para ele, o diálogo sempre é ideológico - está sempre envolto a uma ideologia. Por exemplo, é diferente o modo como eu converso com

⁸ É importante mencionar que os autores compreendem o termo de modo diferente. Piaget concebe a "fase do egocentrismo" como o momento em que a criança fala para si, passando, após isso, para uma fala socializada. Vygotsky considera o contrário: a criança parte de uma fala socializada (por isso precisa verbalizar, exteriorizar) para uma fala interior, interiorizada.

um conhecido ou como eu converso com um amigo íntimo ou com um atendente de uma loja. Outro exemplo: as pessoas acreditam que a língua de sinais é algo recente, novo, o que não é verdadeiro. A língua de sinais existe há muito tempo, e estamos sempre lutando para que ela seja amplamente conhecida e seja assegurada. Ela tem reconhecimento linguístico, tem valor, mas a sociedade ainda acredita que ela é algo desnecessário. Há um viés ideológico por trás de tais afirmações⁹.

A Análise do Discurso nos diz que a literatura, a contação de histórias, as narrativas nos apresentam discursos variados, assim como a literatura surda e a cultura. Os livros de literatura apresentam, sempre, uma relação dialógica. Para Bakhtin (2016) e também Volóchinov (2017; 2019), o dialogismo está nas relações do cotidiano, nos problemas relacionados à comunidade como um todo, nas desavenças que acontecem de repente, como em um jogo de futebol entre duas pessoas que apenas são conhecidas, ou, às vezes, com um amigo de verdade etc. Dialógico está relacionado tanto com o que é amplo (de palavras e de enunciados que ganham sentido no contexto histórico mais amplo) quanto no que é diário (do cotidiano, dos eventos que ocorrem no dia a dia).

Um outro exemplo: quando falamos de religião, cada país possui uma realidade diferente conforme sua cultura. Aqui no Brasil, o assunto religião é compreendido de forma um pouco mais amena. Porém, em alguns países onde a religião é parte do sistema social (jurídico, político, educacional etc.), as questões religiosas são responsáveis por reger toda a nação conforme os preceitos rigorosos daquele país. Essas são influências sociais, de contextos sócio-histórico-ideológicos mais amplos, nos quais o nosso jeito de ser e de estar no mundo, a partir da linguagem, são determinados por esses sistemas ideológicos.

A partir da teoria bakhtiniana, podemos retomar de que modo essa teoria aborda sobre as diferenças, dependendo do tipo de vínculo que elas possuem e, assim, das escolhas de palavras diferentes em casa, em grupos de amigos próximos

⁹ Outro exemplo é quando menciono que sou formada em Letras Libras; percebo na expressão das pessoas uma desvalorização em relação à minha formação. Reação muito diferente de quando eu digo que sou formada em Artes Visuais, quando digo que sou professora na escola de surdos. Sempre o destaque fica para a formação em Artes, nunca há um enfoque no Letras Libras. Isso tem um viés ideológico de desvalorização da Libras. Também pode ser pelo fato de o curso fazer parte do conhecimento das pessoas, pois elas conhecem a Matemática, a Química, a Medicina e parece que esses cursos é que são relevantes na sociedade. Isso também pode ocorrer pelo fato de o curso ser muito recente; é por isso que permanecemos na luta de resistência, nós, comunidade surda, para a valorização e o reconhecimento da língua.

ou em grupos da família. Quando tratamos das relações que envolvem surdos, muitas vezes eles são mais próximos de pessoas externas, por questões de língua, mais do que da família, contexto em que precisam se comunicar apenas com gestos, mantendo uma comunicação simples pela falta de fluência dos familiares. Por exemplo, quando estão na comunidade surda, a relação é completamente diferente, o papel deles naquele contexto muda. Ou quando estou com minha professora, ela sabe um pouco de Libras, unimos gestos e escrita para a comunicação acontecer, é outro papel sendo desempenhado nesse momento, se adapta a linguagem para que a comunicação ocorra.

Tudo isso faz parte das vivências subjetivas de cada um de nós, que nos constituem enquanto sujeitos. Volóchinov, em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2017), retoma importantes noções a respeito da questão dessas vivências subjetivas em relação ao coletivo social organizado e às questões ideológicas.

Em sua essência, a “vivência do eu” tende à eliminação, isto é, ela perde a sua forma ideológica à medida que se aproxima do limite e, por conseguinte, deixa de ser concebida, aproximando-se da reação fisiológica de um animal. No limite, a vivência perde todas as potencialidades, todos os germes de orientação social e, conseqüentemente, também a sua forma verbal. Algumas vivências e até grupos inteiros podem se aproximar desse limite extremo, sendo privados de sua clareza e forma ideológica e demonstrando uma falta de enraizamento social da consciência (Volóchinov, 2017, p. 208).

Dessa maneira, sobre “a vivência do eu”, o autor afirma que essa experiência tende à eliminação, isto é, ela perde a sua forma ideológica, pois se aproxima do limite e, por conseguinte, deixa de ser concebida, aproximando-se da reação fisiológica de um animal. De acordo com o autor, essa vivência apresenta a diferenciação ideológica que se distingue por dois polos extremos: a vivência do eu e a vivência do nós. (Volóchinov, 2017, p. 208). Por exemplo: a mulher que vive individualmente e solitariamente tem suas experiências e sua compreensão sobre o feminino, sobre ela. “A vivência do eu” será diferente da mulher que tem informação, que participa de movimentos feministas, que se constitui a partir da interlocução com outras mulheres e que pensa o seu papel social.

A “vivência do nós”, de acordo com Volóchinov, é diferenciada, pois a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são proporcionais à convicção da orientação social, ou seja quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta o indivíduo, maior será a complexidade do seu

mundo interior (Volóchinov, 2017, p. 208). Isso significa, portanto, que as questões exteriores, a organização social e o contexto no qual estamos inseridos influenciam nossas ideias, nossa maneira de ser e agir e o uso da própria língua. Um outro exemplo: uma pessoa surda tem a necessidade de ir à sociedade dos surdos (associação) e pertencer à comunidade surda para encontrar interlocutores onde possa se comunicar por meio das mãos, ter informações, ampliar o conhecimento de vida e se relacionar. Um surdo, sozinho, nem sempre tem esse sentimento de pertencimento, o orgulho de ser surdo.

Para exemplificar “as vivências do eu” e “do nós”, Volóchinov utiliza o exemplo da fome (Volóchinov, 2017, p. 209), pois um faminto que toma consciência da sua fome em uma multidão desunida, como um mendigo, por exemplo, terá sua vivência solitária e marginalizada e, com isso, suas formações ideológicas remeterão a tons valorativos de vergonha e de inveja. Enquanto que um faminto que participe de uma comunidade ou coletividade na qual a fome é partilhada, sua consciência será resignada, e não de vergonha ou de inveja por sentirem fome.

Um outro conceito importante é o de auditório social. Volóchinov (2017) afirma que o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e na ausência de um interlocutor real ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante daquele grupo social, podendo ter laços sociais estreitos ou não. Não há, segundo Volóchinov, um texto/discurso que não seja dirigido a alguém - a palavra é sempre direcionada ao outro, mesmo quando falamos sozinhos. O mundo interior do indivíduo possui, portanto, um auditório social, em que são desenvolvidos argumentos, motivos e avaliações interiores, e quanto mais culto for o indivíduo, mais seu auditório social se aproxima do seu interlocutor ideal (Volóchinov, 2017, p. 205). No caso da narrativa, foco desta dissertação, a criança precisa, primeiramente, de um interlocutor em sua língua materna (no caso aqui analisado, a Libras) e requererá uma estimulação para narrar e contar suas experiências. Se essa estimulação não for realizada continuamente, isso poderá afetar sua forma de ver e compreender o mundo e a sua realidade. O professor surdo, muitas vezes, desempenha o papel de estimulação (especialmente das crianças aqui analisadas, pois a maioria é filha de pais ouvintes, que não falam Libras), tomando para si a responsabilidade que seria dos pais de estimular e de ser o interlocutor das crianças surdas.

Muitas vezes, a criança surda entra na escola para surdos, porém, ela já tem experiências sociais (religião, ciência, família etc.). Na escola, a criança surda vê a narrativa de “Os três porquinhos” - um dos livros trabalhados durante as oficinas - mas, na sua produção, ela mistura a história com as suas experiências ideológicas anteriores. Sua narrativa desenvolve-se, também, a partir da exploração e da experiência social. Os temas sociais serão atravessados nessa narrativa e influenciarão na compreensão e na produção dessa história.

Ainda em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Volóchinov disserta a respeito da metodologia adequada para análise do estudo da língua.

Disso decorre que a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2017, p. 220).

Procuramos seguir essa metodologia em nosso texto, partindo das questões sociais mais amplas, que têm muita relação com o contexto social mais amplo e histórico. Na sequência, olhamos para o gênero discursivo, o modo como as crianças organizam seus enunciados e como se articulam e, por fim, olhamos para as formas da língua utilizadas na construção narrativa das crianças.

Ao tratar das formas da língua, Volóchinov (2017, p. 228) diferencia “tema e significação” - de algum modo retomando as correntes teóricas mais importantes daquela época. O tema, de acordo com Volóchinov (2017, p. 228), deve ser único, ou seja, ocorre na enunciação, não repetível, caso contrário não teríamos fundamentos para falar sobre o enunciado. O tema expressa a situação que gerou o enunciado. O tema, segundo o autor, é definido não apenas pelas estruturas linguísticas, mas também pelos aspectos extraverbais da situação.

O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta. É isso que constitui o tema do enunciado (Volóchinov, 2017, p. 228).

Volóchinov define o tema como um sistema complexo de signos que busca a adequação frente ao momento de sua formação e a significação como um artefato de realização do tema. Ainda de acordo com o autor, é impossível determinar um limite entre tema e significação, já que é impossível tomar uma palavra isoladamente

de um tema, ou seja, sem constituir um enunciado. No entanto, o tema e a significação estão sempre juntos, não existe um sem o outro.

Evidentemente, é impossível traçar um limite absoluto e mecânico entre o tema e a significação sem tema. Mais do que isso, não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensino de uma língua estrangeira a outra pessoa) sem torná-la um elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado – “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido (Volóchinov, 2017, p. 229).

A significação, portanto, para Volóchinov, “é indissociável da situação concreta e se altera de acordo com a mudança de significação, portanto o tema absorve a significação não permitindo a estabilização nem o engessamento, à medida que a língua se movimenta e se desenvolve as significações passam a se estabilizar acompanhando o cotidiano da coletividade” (Volóchinov, 2017, p. 230). A compreensão de um significado para Volóchinov envolve encontrar um contexto para ele. Segundo o autor, cada palavra do enunciado acrescenta uma camada de palavras responsivas, e quanto maior a for a profundidade, ou seja, quanto mais palavras responsivas forem acrescentadas, maior será a compreensão.

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (Volóchinov, 2017, p. 232).

Dessa forma, não há tema sem significação nem significação sem tema (Volóchinov, 2017). Olhando para as narrativas das crianças, não analisamos apenas as formas linguísticas ali empregadas e sua organização gramatical. É muito mais do que isso: é olhar o contexto mais amplo de produção, os gestos, as expressões que também organizam esses enunciados, os gêneros discursivos ali envolvidos e como tudo isso se articula em um intuito discursivo, em avaliação discursiva daquele que está em interação com essas crianças e como ela organiza e emprega as palavras em seu discurso.

Para além dessas questões teóricas, precisamos (re)lembrar que são crianças em processo de aquisição da linguagem, especificamente da língua de sinais. Nesse sentido, há muitas especificidades nesse processo de entrada na língua. Tentaremos explicitar algumas delas no capítulo a seguir.

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Neste capítulo, são apresentadas considerações sobre a aquisição de linguagem na perspectiva dialógico-discursiva, sobretudo no contexto das crianças surdas. Para isso, utilizamos como referência os estudos de Pizzio e Quadros (2011) e buscamos destacar a relevância da Literatura para o processo de aquisição da língua e, no caso das crianças surdas, da língua de sinais como primeira língua (L1).

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA

Os estudos em aquisição da linguagem têm, na atualidade, importantes pesquisadores, no entanto, há diversas teorias que versam sobre o tema do universo infantil. Nesta dissertação, como já mencionamos, partimos dos movimentos discursivos que compreendem a relação entre a criança e o outro, sendo essas pesquisas mais recentes, especialmente no Brasil, e que nos mostram um grande desafio e um conhecimento a se construir sobre o tema. De acordo com Del Ré, Hilário e Vieira (2021), que retomam os trabalhos dentro dessa perspectiva, a teoria dialógico-discursiva, apesar de não ter tratado especificamente da aquisição da linguagem, torna-se base para os estudos realizados no Brasil e fora dele, como é explicitado a seguir.

Começou a servir de base para se pensar a entrada da criança na linguagem, na área de Aquisição da Linguagem, no Brasil e fora dele – especialmente na França -, e, além disso, como as questões teóricas e metodológicas se alinham a partir dessa perspectiva (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 13).

A interação entre as crianças e seus interlocutores tem um importante papel dentro dessa vertente, sendo fundamentais as relações conversacionais que se dão por meio da linguagem, a partir de contextos discursivos e situacionais e, claro, de contextos dialógicos. A aquisição da linguagem, especialmente de crianças surdas, que estão em processo de aquisição da língua de sinais – em nosso caso, aquisição da Libras -, ocorre, de maneira geral, de modo considerado tardio, uma vez que, muitas crianças surdas, cujas famílias são ouvintes, têm contato com a língua de sinais apenas na escola.

A entrada da criança na língua ocorre, acreditamos, a partir das relações estabelecidas na interação da criança com o interlocutor e com outros discursos, já que, para Bakhtin (2016), a alteridade é fundamental. Del Ré, Hilário, Vieira (2021) apontam a importância dessas questões e destacam que a aquisição da linguagem é um processo no qual as relações da criança com o outro são fundamentais. Infelizmente, é muito comum que as crianças surdas, filhas de ouvintes, não tenham interação em língua de sinais dentro de casa, passando a lidar com modelos linguísticos apenas na escola - é o caso de muitas das crianças aqui analisadas. Essa informação também pode ser vista em diferentes trabalhos sobre o tema. Pizzio e Quadros (2011) afirmam que a maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes que não têm fluência ou conhecimento em Libras, e esse dado faz com que muitas crianças surdas passem a ter contato com língua de sinais apenas na escola, quando passam a interagir com os professores e os colegas que fazem uso da mesma língua, que passam a ser sua referência linguística (Pizzio; Quadros, 2011)¹⁰.

Já existem pesquisas na área de aquisição de linguagem de surdos (Karnopp, 1994, 1999; Quadros, 1995, 1997). Porém, há poucos que analisam as narrativas de crianças surdas, estabelecendo relações com o processo de aquisição de linguagem e verificando especialmente a importância do contexto de interação, das relações entre os interlocutores etc. Sabemos que é importante a estimulação da aquisição da escrita por crianças surdas, mas aprender a Libras é fundamental para esse processo (no caso das crianças analisadas, por exemplo), pois é ela que constitui as crianças surdas enquanto sujeitos pertencentes a uma determinada comunidade. Dessa maneira, destaca-se a relevância de estudos que possibilitem compreender o funcionamento da linguagem.

[...] entender a forma como a linguagem nos constitui como sujeitos é fundamental para a compreensão do funcionamento da linguagem; e ii) que a nossa relação com a linguagem é dialética: nós a constituímos e somos

¹⁰ Considerando a experiência que tenho como professora em três escolas bilíngues de surdos no Rio Grande do Sul (RS), trago a reflexão do comportamento de crianças surdas que iniciam seu processo de aquisição de Libras na escola. É notável que os alunos surdos demoram para estabelecer contato visual, entender o processo de interação e compreensão dos enunciados, chegando na escola sem a aquisição de uma língua de sinais, o que acarreta impactos em sua produção discursiva. Dessa forma, muitos apresentam dificuldades no início do processo de aquisição.

constituídos por ela, e é nesse jogo que o sujeito se torna singular, único (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 17).

Para além da língua, acreditamos que o acesso às questões culturais é fundamental. Nesse sentido, a Literatura ajuda no desenvolvimento da criança, especialmente na produção narrativa, na criação de histórias, no processo de aquisição da linguagem, no aprender a contar histórias e na própria imaginação.

Retomando o texto de Del Ré, Hilário e Vieira (2021, p. 17), que retrata a aquisição da linguagem na perspectiva dialógico-discursiva, são apresentadas análises de interação verbal entre crianças e adultos (ou entre crianças), crianças na escrita, na argumentação, na brincadeira, na narrativa etc., e em diferentes contextos (familiar e escolar, monolíngue e bilíngue). Em outro texto das mesmas autoras (Del Ré; Vieira; Hilário, 2022), elas trabalham também com crianças surdas, usuárias da Libras, mostrando a importância da interação e das relações sociais na língua materna para o processo de aquisição da língua da comunidade de fala pelas crianças.

A partir disso, verificamos que o estímulo linguístico é um fator importante na aquisição da linguagem pelo bebê, surdo ou ouvinte. No caso das crianças surdas, sua produção discursiva será realizada por meio do corpo e é importante analisar a enunciação, o que também mostra o seu desenvolvimento de linguagem e o que são capazes de produzir.

Refletir sobre essas questões nos faz observar, assim como o fazem outros teóricos contemporâneos, a importância do outro (como a família) e das relações empreendidas entre a criança e o outro ao adquirir a língua de sua comunidade, os elementos discursivos envolvidos etc. (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 19).

Destacamos, portanto, a importância da relação entre a criança surda com o outro (que seja também sinalizante) para receber informações, de modo que haja crescimento e desenvolvimento linguístico e também no seu processo de compreensão dos fatos que acontecem à sua volta.

3.2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS POR CRIANÇAS: RETOMADA DOS ESTUDOS NA ÁREA

A aquisição da linguagem pelas crianças surdas é, muitas vezes, uma aquisição tardia, e isso é maior em crianças surdas filhas de pais ouvintes, cujas famílias ouvintes desconhecem a língua de sinais. Muitas vezes, quando é possível, as famílias levam as crianças para as escolas bilíngues para surdos. É importante que essas famílias adquiram mais informação sobre a comunidade surda e como sinalizar com os surdos e os ouvintes.

Visando o desenvolvimento linguístico em L1, a aquisição de línguas de sinais como primeira língua apresenta as experiências vivenciadas em sala de aula com crianças surdas na escola bilíngue para surdos, e é necessário que pais e bebês conversem em Libras todos os dias. A família precisa usar Libras, pois a aquisição linguística acontece como em qualquer idioma, como na Libras, na língua portuguesa, alemã etc.

Nesse viés, os estudos sobre a linguagem, a linguagem da criança e as vivências sociais da criança ao longo de seu desenvolvimento são fundamentais e devem ser valorizadas e respeitadas. De modo geral, a criança aprende a falar a língua da comunidade até os 5 anos de idade. No entanto, nem sempre essa é a realidade no caso de crianças surdas.

Frente às necessidades crescentes dos surdos quanto ao acesso à educação e à cultura, este trabalho se define como um passo a mais nas propostas contemporâneas de inclusão social e respeito à diversidade” (Vales, 2008, p. 4).

A escola, para muitas crianças surdas, como já mencionamos, é o espaço no qual elas têm contato com a língua de sinais, desenvolvem suas habilidades linguísticas e adquirem a língua e a cultura dessa comunidade de fala. No ambiente escolar, portanto, é importante que haja interação constante entre professor e alunos surdos, possibilitando aos alunos a aquisição de conhecimento de diferentes saberes (de si e do mundo). Assim, como afirma Del Ré, Hilário e Vieira (2021), as escolhas linguístico-discursivas dos alunos surdos são atravessadas por aspectos sociais, culturais e ideológicos, e o processo de interação deve ser constante para que não haja lacunas. Essa interação inclui, também, diferentes aspectos da vida da criança:

Os jogos e as brincadeiras teriam, assim, um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, destacando-se, novamente, a importância da interação para a entrada da criança na linguagem. (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 19).

Desse modo, é importante estimular e conversar com crianças e, no caso das crianças surdas, são fundamentais a interação visual e a prática. Os jogos e as brincadeiras têm um papel muito importante na educação infantil e para a vida de uma criança, pois, ao brincar, a criança espontaneamente adquire uma aprendizagem mais prazerosa, que estimula a sua comunicação e a sua imaginação.

O ensino em línguas de sinais, por muitos anos, teve sua prática pautada na relação palavra-sinal, listas de palavras etc. tendo a língua nativa do país dos surdos como referência (no nosso caso, o Brasil) e, ainda, voltava-se para a memorização de regras gramaticais e sintáticas. Porém, os avanços tecnológicos e os movimentos dos surdos permitiram a mudança dessa realidade que hoje se pauta em um ensino voltado para a realidade da cultura surda, em um contexto bilíngue e abordando significados a partir da língua de sinais (Mertzani, 2015).

O processo de aprendizado de crianças surdas e crianças ouvintes é similar, e ambas são igualmente capazes de adquirir a linguagem de maneira natural. Se estimulada, a criança surda atingirá os marcos de desenvolvimento similares às crianças ouvintes.

Assim como uma mãe reconhece os sinais do bebê que chora, ou que sabe o que o filho está pensando antes mesmo de ele falar, acredito que os sinais criados tenham a ver com contato que os surdos têm com a gestualidade e a visualidade, por saberem o valor de um gesto, e de um sinal visual. Meu filho, que é um bebê, já começa a esboçar alguns sinais, pois já percebe que sou surda (Vales, 2008, p. 19).

Falando de minha história particular como mulher surda, meus dois filhos nasceram ouvintes, sendo que a aquisição da linguagem ocorria primeiro em língua de sinais e a língua portuguesa era a segunda língua. Meus filhos eram bebês e tinham acesso à língua de modo visual, por meio das mãos, pois pais surdos (esse é o meu caso) usam Libras. Meus filhos falam, têm voz normal e não apresentam atraso de fala. Meu marido e eu estimulamos nossos filhos ouvintes a interagirem com ouvintes fora de casa, com famílias ouvintes, utilizando a fala oral e, na creche, conviveram com ouvintes. Desse modo, eles são bilíngues em Libras e em português.

A partir dessa constatação, faz-se necessário enfatizar que a aquisição da linguagem por crianças surdas deve se iniciar o mais cedo possível. A L1, no caso, a Libras, é fundamental para crianças surdas e uma forma de ser adquirida é por meio

de estímulo à sinalização na hora da contação de histórias. O estímulo visual por meio de imagens, vídeos e expressões faciais ajuda na compreensão e no entendimento das crianças e a narrativa pode ser uma importante ferramenta para isso.

Nesse sentido, retomando a perspectiva bakhtiniana, é importante escutar a criança, estimular o narrar infantil, ter diálogo e trocas de conversação, mas entendendo que, para a criança surda, esse processo deve ser visual. É fundamental compreender o processo de aquisição da linguagem e observar o diálogo.

Vários estudos produzidos até o presente focaram em crianças surdas, filhas de pais surdos, uma vez que neste contexto a criança está exposta ao input adequado para a aquisição da linguagem acontecer de forma natural, assim como acontece com as crianças ouvintes, expostas às línguas faladas. Alguns estudos se detiveram na aquisição tardia, uma vez que em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais (Quadros, 2011, p. 3).

Ainda,

É importante lembrar que o acesso da criança à escrita não se dá apenas no momento em que ela aprende a ler e escrever, mas muito antes, em eventos de letramento tanto em casa quanto na escola, quando pais e professores leem para a criança, incentivam o seu contato com o livro, permitem que ela o manipule e replique gestos de leitura, interprete ilustrações, reconheça aspectos gráficos, identifique palavras conhecidas etc. (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 23).

Desse modo, é importante começar o estímulo logo cedo, ainda bebê, para que a aprendizagem se dê de maneira natural e que essa comunicação seja diária. Usar objetos ou mostrar imagens, especificamente no caso de crianças surdas, vai enriquecer o vocabulário de sinais, estímulo que pode ser feito a qualquer momento e em qualquer lugar, como em casa, na cozinha, na rua etc. No caso dos nossos dados, as crianças estão no contexto escolar, sendo também fundamental esse estímulo, uma vez que, como já enfatizamos acima, é nesse contexto que, na maioria dos casos, as crianças terão acesso à língua de sinais.

A aquisição da Libras por crianças surdas é essencial para que seja possível a aquisição de conhecimento e visão de mundo - além de ser fundamental para a própria constituição enquanto sujeitos. A Libras oportuniza que o surdo tenha contato com uma realidade visuoespacial, cultura, identidade, percepção de si e que permite o acesso à compreensão de conceitos, enunciados e conhecimentos que

não são acessíveis por meio do português brasileiro, mostrando que somos constituídos pela língua ao mesmo tempo que também a constituímos.

Estudar aquisição da linguagem significa buscar entender como um indivíduo passa de não-falante a falante de sua língua materna ou de uma segunda língua. Historicamente, estudiosos de diversas áreas procuram entender de que forma acontece esse processo instigante e encantador que permite ao homem o desenvolvimento de sua capacidade linguística e comunicativa (Lorandi; Cruz; Scherer, 2011, p. 144).

Falando especificamente sobre narrativas, acreditamos que é importante que se pesquise mais sobre a relação entre a aquisição da linguagem e a literatura, com o objetivo de compreender melhor esse processo, especialmente no caso de crianças surdas. Cremos que essa capacidade linguística adquirida pela criança surda a tornará independente e capacitada para ações de desenvolvimento cognitivo e comunicativo.

A literatura dada em Libras, portanto, será fundamental para o processo de aquisição da linguagem dessas crianças, sendo uma importante aliada no desenvolvimento da fluência em Libras. O profissional professor(a) deve deixar espaço para a língua de sinais em sala de aula, sendo fundamental a sua qualidade enquanto profissional.

4 NARRATIVAS NA FALA DE CRIANÇAS

Partindo das ideias de Vygotsky, Diedrich, Bruner e François, além de Karnopp e Mourão (especialmente para no discurso de crianças surdas), dentre outros, pretendemos analisar a aquisição da língua e uso discursivo das narrativas a partir de situações de interação, em momentos de diálogo em língua de sinais entre professora/pesquisadora e alunos de duas escolas de surdos de Porto Alegre. Pretendemos analisar de que forma essas crianças se apropriam da língua e como o repertório vocabular se amplia por meio das práticas de contação de histórias, considerando que as crianças adquirem a língua capturando e incorporando sinais aos quais são expostas em situações de comunicação no cotidiano, como numa contação ou em diálogos em que são apresentadas novidades ou informações corriqueiras.

Por meio da interação proposta nos momentos de contação de histórias, os enunciados e discursos produzidos oferecem um repertório de sinais e, dessa forma, os alunos adquirem e incorporam em seus discursos novos sinais, novas formas de expressão e aprimoram os conhecimentos sobre suas possibilidades de uso. Os enunciados produzidos pela professora na língua de sinais oferecem aos alunos não apenas a ampliação de vocabulário, mas também de recursos e de estratégias metalinguísticas ao incorporar e explorar o uso das expressões faciais e corporais que auxiliam na compreensão e na produção dos contextos comunicativos.

Retomando as ideias desenvolvidas no capítulo anterior e estabelecendo uma relação com a importância da narrativa na fala da criança, Vygotsky apresenta uma análise mais psicológica voltada para o desenvolvimento da aquisição da língua. Além disso, aborda a importância do estímulo na proposição de atividades de interação para que não haja uma aquisição tardia da linguagem.

Sobre as narrativas de crianças, a autora Marlete Diedrich (2020), pesquisadora brasileira que trata das questões narrativas em crianças, apresenta a perspectiva de Benveniste sobre a linguagem, aprofundando e discutindo questões de língua e de cultura. Para a autora, a linguagem está relacionada a questões socioculturais de conhecimento das diferentes representações visuais criadas no mundo passadas por meio das gerações pela língua. Segundo a autora, as narrativas que envolvem uma comunidade familiar estão relacionadas a uma língua

e a cultura as quais pertencem, de sua comunidade de convívio, com narrativas pertencentes a esse núcleo. A autora, para ilustrar as questões teóricas discutidas, traz um exemplo metodológico de interação entre a mãe e a criança, a partir das informações vindas da televisão. São nessas interações que as narrativas são produzidas e novas informações podem ser acrescentadas, como, por exemplo, a partilhada entre a criança e a sua professora ao telefone (exemplo de Diedrich, 2020).

No texto, a autora traz alguns questionamentos importantes, que podem ser replicados. Qual metodologia pode ser utilizada para conseguir tais informações, quais estratégias a criança utiliza? Pode-se pedir para a criança explicar algo que aconteceu, por exemplo, ou lembrar de algum fato e retomá-lo com a criança sobre o mês de setembro, a cor azul e a partir dessa interação. É muito importante desenvolver estratégias para criar oportunidade de produção de narrativas, sejam crianças surdas ou ouvintes, e dar significado ao que a criança produz, para que elas compreendam, e, assim, sejam incluídas na sociedade, na língua e na cultura. Por fim, de acordo com a autora, é importante termos símbolos visuais, a contação de histórias dentro da comunidade e da sociedade e trocas de experiências de vida, pois elas retratam fatos reais, como os registros históricos na França (exemplo dado por Diedrich, 2020), que marcam um período da história e produzem enunciados.

No contexto das crianças surdas, nos eventos que comemoram o Dia dos Surdos, por exemplo, uma semana que retrata sobre o assunto, as crianças podem compreender aspectos históricos sobre a comunidade, ou, por exemplo, acontecimentos anunciados nas mídias, como uma enchente. Esses fatos produzem enunciados e narrativas, assim como os trabalhos que retomam a teoria de Benveniste mostram em seus resultados. Apesar de adotarmos uma perspectiva enunciativa diferente da autora, acreditamos que as ideias por ela debatidas lançam luz para a importância das narrativas de crianças pequenas para o processo de aquisição da linguagem e, no nosso caso específico, para a aquisição da língua de sinais por crianças surdas.

Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017; 2019), autores foco desta dissertação, analisam a forma dialógica nos diferentes contextos sociais em que estamos inseridos diariamente e enfatizam as relações sociais estabelecidas em diferentes instâncias para a compreensão dos diálogos. As variedades linguísticas, nessa

perspectiva, acontecem na comunicação em função da variação dos contextos em que as pessoas estão inseridas. Os enunciados são produzidos de forma natural e, portanto, de forma subjetiva. As pessoas inseridas em determinado contexto compreendem a produção dos enunciados por partilharem as informações pertencentes a determinada instância - o que nos remete à noção de acabamento. O contexto social nos auxilia a compreender e a construir a relação da linguagem e a escola nos auxilia a compreender os usos dos enunciados utilizados no cotidiano. Sendo assim, a criança surda, usuária da língua de sinais, para que possa desenvolver plenamente suas capacidades linguísticas, precisa que seja inserida no contexto de uso efetivo da língua e da cultura surda:

Neste sentido, sabendo que a pessoa surda se utiliza da Língua Brasileira de Sinais – Libras como principal sistema de comunicação, suas interações com os utentes da Língua Portuguesa tendem a ser limitadas em função de ser tratar de uma segunda língua e isso pode implicar na dificuldade de participar deste momento que permeia a cultura ocidental. Com isso, são impostas barreiras para que ela possa incorporar no seu repertório pessoal, as histórias que são conhecidas pelas demais crianças ouvintes de mesma idade (Corrêa; Nascimento, 2019, p. 127).

Ao trabalharmos com crianças surdas e as narrativas, desse modo, é interessante que se pesquisem artigos variados que falem sobre aquisição da linguagem e literatura, com o objetivo de compreender e entender como a literatura pode contribuir para a construção do conhecimento em Libras, possibilitando que, por meio dos sinais, se possa contar a história. É importante buscar o estímulo na contação de história, no diálogo e na conversa de maneira constante, a fim de que se possibilite o desenvolvimento da criança. Para isso, é primordial que o professor(a), surdo ou ouvinte, seja proficiente em Libras, priorizando a qualidade do ensino.

É necessária, portanto, a aquisição da linguagem da criança surda por meio da língua L1 - a língua de sinais. É importante estimular a sinalização na hora da contação de história para as crianças surdas, pois a utilização de materiais visuais, imagens, expressões faciais etc. permitirão que ela compreenda a sequência da história. Nesse viés, Carneiro (2012) explicita que “os textos (em vídeo) produzidos em Libras compreendem as produções realizadas tendo como foco a língua natural do surdo” (Carneiro, 2012, p. 243).

O uso de recursos visuais, mídias, vídeos e filmes ajudará a criança surda adquirir a L2 (português) e a L1. Para isso, é importante a acessibilidade de vídeos

em Libras, com imagens e legenda. É necessário que haja um profissional professor(a) ouvinte fluente em Libras em qualquer espaço onde os surdos circulam, pois precisam da língua de sinais sempre. É fundamental reconhecer a importância da Libras para a comunidade surda, e a experiência prática é um desafio.

Dando continuidade às discussões e retomando alguns conceitos relacionados às narrativas, traremos as ideias pontuais de alguns autores importantes na área, como Bruner e François.

4.1 JEROME BRUNER E A QUESTÃO DA NARRATIVA NA FALA INFANTIL

O texto de Bruner (1991), intitulado “A construção narrativa da realidade”, retoma autores importantes que já trataram sobre narrativa e a realidade. O autor apresenta a teoria sobre o campo da narrativa em relação à Psicologia. O primeiro autor trabalhado é Piaget. Para ele, a criança constrói a narrativa e esse é um trabalho cognitivo ou mental a partir do seu mundo real. O segundo autor abordado por Bruner é Gardner (Bruner, 1991, p. 2), que fala que a inteligência, de acordo com Vygotsky, tem relação com a cultura e com o ambiente social. De acordo com Bruner, esse autor fala como acontece a construção da narrativa.

Ao retomar os autores, Bruner tece algumas considerações contrárias a esses teóricos, propondo um olhar diferente para as narrativas. Bruner acredita que a criança é capaz de produzir a narrativa a partir das dez características (Bruner, 1991, p. 5-17), sendo algumas delas listadas abaixo:

- a) Diacronicidade narrativa;
- b) Particularidade;
- c) Vínculos de estados intencionais;
- d) Composicionalidade hermenêutica;
- e) Canonicidade e violação;
- f) Referencialidade;
- g) Genericidade;
- h) Normatividade;
- i) Sensibilidade de contexto e negociabilidade;
- j) Acréscimo narrativo.

As dez características estão associadas às narrativas de uma forma geral. Bruner trata, a partir das afirmações de Piaget, do desenvolvimento cognitivo e mental, e de Vygotsky sobre o meio - embora sejam abordagens teóricas diferentes - que as crianças produzem narrativas. Ainda que nas histórias as personagens causem estranhamento, como em “Os três porquinhos”, que apresentavam comportamento humano construindo casas de palha e de tijolo, esses são aspectos imaginativos. As crianças identificam, por exemplo, as situações que se apresentam como problemas a serem resolvidos, tais como: o medo dos três porquinhos do ataque do lobo e a fuga de uma casa para outra quando uma das residências era destruída após o sopro do lobo. Essas situações ganham destaque para a criança e elas prestam atenção nessas informações, mesmo as que são consideradas muito pequenas, elas entendem e prestam atenção visual na narrativa.

As crianças são capazes de produzir quaisquer narrativas, pois a partir do momento em que internalizam determinadas informações e as compreendem são, portanto, capazes de narrar. As crianças surdas sinalizam suas narrativas e posicionam-se de forma diferente para situar o tempo (por exemplo, o passado), impulsionando o corpo para trás ou projetando-os para frente para indicar o futuro. A sinalização indica a presença de estruturas gramaticais pelas expressões faciais e corporais. Esses elementos indicam o conhecimento de língua e de uso do espaço para apresentação da narrativa, que pode apresentar um encadeamento linear de fatos sinalizados, assim como acontece nas narrativas orais.

O texto de Bruner é complexo porque apresenta diferentes perspectivas, como, por exemplo, Piaget, que aborda o desenvolvimento mental no campo psicológico, e Vygotsky, que apresenta em sua proposta a importância do social no processo de aprendizagem (e das construções narrativas). Bruner, em seu texto, defende a interação na construção da narrativa da compreensão do outro, sendo toda narrativa algo que pode ser real ou fictício.

A linguagem da criança surda é visual e apresenta diferentes elementos, como gênero, personagens, elementos fantásticos, como os três porquinhos e o lobo que falam, e isso nos causa estranhamento. Mas esses elementos imaginativos despertam o interesse, e quando a situação-problema se apresenta, rapidamente a criança se envolve e se sente instigada a buscar soluções. A linguagem a conduz

para buscar respostas e soluções para a problemática apresentada e, assim, a criança internaliza conhecimentos e informações sobre o mundo que a cerca.

4.2 FRÉDÉRIC FRANÇOIS, AS NARRATIVAS INFANTIS E A CONCEPÇÃO DIALÓGICO-DISCURSIVA

O autor Frédéric François (2009), no livro “Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer”, traz os diversos conceitos que envolvem as narrativas infantis - e até mesmo as concepções da teoria dialógico-discursiva. Em relação à aquisição da linguagem, ele nos diz que a capacidade das crianças de produzirem narrativas está relacionada ao estímulo que essas crianças recebem, a influência da linguagem social, seja em casa ou na escola. A palavra “linguagem” envolve não apenas os aspectos formais da língua, mas tudo o que está a ela relacionado, como a entonação, os gestos, as relações de interação discursiva etc. Isso vale para a língua falada, a língua sinalizada ou também o uso de gestos (que é diferente de sinais) na comunicação própria realizada no contexto dessa criança.

De acordo com François (2009), retomando em seu primeiro capítulo as ideias fundamentais sobre a teoria que as sustenta, Bakhtin fala que a narrativa é compartilhada entre crianças e adultos no ensino mútuo e na troca entre eles. Geralmente, a narrativa possui uma estrutura própria: por exemplo, a prova de vestibular possui as suas características, que é diferente de um texto no jornal. As narrativas apresentam certos estranhamentos no uso da língua, ela provoca reflexões a respeito do que é real, engloba aspectos como o humor, a ficção, entre outros.

O autor explica, ainda conforme Bakhtin, que a narrativa é um discurso da língua que ocorre na relação entre a língua e o lugar no qual se fala. O compartilhar das narrativas com as crianças estimula o conhecimento, a imaginação e auxilia na organização dos estudos e da leitura. Ele ainda reflete, também, sobre a dificuldade de produção de narrativa de algumas crianças e menciona que alguns autores trazem uma perspectiva diferente sobre os conceitos de narrativa. Isso porque, para muitos deles, partindo de uma concepção mais formal da língua, ela possui uma estrutura linguística com regras bem definidas, de um sistema formal, e permanece assim até os dias de hoje - e assim também se organizam as narrativas. Assim, muitos desses autores não concordam que as crianças possam produzir narrativas,

embora elas produzam, como podemos verificar em diversos trabalhos (Perroni, 1983; Diedrich, 2020, dentre outros), porém, com estruturas diferentes daquelas encontradas nos discursos dos adultos. Conforme o autor, as crianças constroem suas narrativas a partir de uma relação de troca no contato com diversos ambientes, como na escola e na família. A produção de narrativas é algo da personalidade de cada criança, algumas produzem com facilidade enquanto outras são mais tímidas. Algumas conseguem compartilhar apenas com pessoas que têm mais afinidade, outras conseguem compartilhar com o público em geral, por isso, existem diferentes grupos e formas de se apresentar as narrativas.

A narrativa também irá depender do discurso compartilhado em cada lugar, como cada esfera de atividade humana organiza seus enunciados em determinados contextos discursivos. Temos, por exemplo, o ambiente universitário, em que ali permeia um tipo de discurso e narrativa, alguns tipos determinados de enunciado. Outro exemplo, o contexto religioso, que também vai apresentar uma narrativa específica daquele ambiente, daquela esfera social, ou seja, cada contexto vai apresentar suas peculiaridades. Outra questão está relacionada com o perfil de cada pessoa, ao estilo individual, conforme explica Bakhtin: algumas têm coragem de se pronunciar enquanto outras não conseguem apresentar o seu discurso; algumas compreendem, outras não têm a mesma compreensão do sentido dos enunciados¹¹.

François (2009) explica que, a depender do contexto e da esfera de atividade, alguns indivíduos sociais podem seguir a estrutura e o sistema da língua de modo formal ou não, ou seja, dependerá da relação que as pessoas têm entre si e do contexto em que está imerso para que ela compreenda/produza o que está diretamente relacionado com a comunidade diversa com a qual ela interage. Por exemplo, pensando nas comunidades do interior, distantes das grandes capitais e mais rurais, elas têm uma forma de se comunicar que utiliza enunciados mais ligados ao cotidiano, a esse contexto social, a partir de gêneros do discurso comumente partilhados naquela comunidade. François (2009) relembra que a Linguística - e, acrescentamos, o olhar para a língua - deve estar relacionada com a vida e com a organização social e econômica. A verbalização, estar em contato com outros, num movimento contínuo de conversas é fundamental para a convivência em

¹¹ É importante salientar que o estilo individual, para Bakhtin, está ligado às possibilidades do gênero discursivo. Embora haja possibilidade de escolha de algumas palavras pelos falantes, o estilo individual não é aleatório, mas, sim, sempre atrelado a um gênero.

sociedade e as narrativas refletem essa organização. Temos diversas histórias sobre heróis, que são narrativas universais, contudo, não é uma cultura padronizada, ela possui variações, a depender de cada comunidade linguística.

François (2009) também irá falar de três questões que podemos observar na narração. A primeira seria a importância do diálogo, da conversa e das trocas conversacionais, o quanto a interação¹², no momento de contação, auxilia na compreensão e na organização de uma narrativa. A segunda trata da importância da interação entre adultos e crianças na contação de narrativas, tanto quando a criança conta para o adulto quanto quando o adulto conta para a criança, que não há retorno negativo de correção, sempre há um retorno positivo nesses momentos. Por último, a narrativa possui um aspecto de repetição, já que sempre existem momentos em que partes da história são retomadas - um movimento dialógico.

François, retomando as ideias de Bakhtin, afirma que é muito importante a reflexão proporcionada às crianças por meio de literaturas, que contribui para a compreensão, e que o feedback está sempre presente. A pessoa percebe que há sentido no que está sendo contado. Por exemplo, quando uma pessoa menciona que está com calor, a outra vai e abre a janela, a pessoa com calor não pediu que abrisse a janela, mas ficou subentendido pelo contexto do que foi dito. Existem frases nas quais o sentido está implícito, pois estão em relação ao contexto social específico e têm, na realidade, uma relação cultural.

Muitos enunciados narrativos e o que eles podem significar já estão constituídos em nós, pois já os escutamos ao longo de nossas vivências, além de partilharmos as mesmas questões culturais e sociais, em que nem tudo precisa ser dito. Por exemplo, pode ser que algumas narrativas e seus sentidos implícitos não sejam compreendidos por todos, pois o contexto de algumas pessoas pode não proporcionar o conhecimento sobre seus respectivos assuntos. Por vezes, as crianças contam alguma narrativa para pessoas externas ao convívio delas e essas pessoas podem ter dificuldades de compreender o sentido, fazendo com que a família auxilie na compreensão por conhecer a realidade dessa criança e, por isso, conseguem retomar o contexto.

¹² Por exemplo, ao dar um feedback, quando a pessoa mostra que está compreendendo pelo balançar da cabeça e, pela expressão do rosto, o concordar. Isso indica uma avaliação do discurso do outro também.

Um conceito importante retomado por François (2009), e que se relaciona com a teoria bakhtiniana, é o de alteridade. Alteridade tem a ver com a relação fundamental com o outro, sejam adultos ou crianças, nas trocas conversacionais, na organização do enunciado. Para Volóchinov (2017), todo enunciado é dirigido a alguém. No caso das crianças, seus discursos utilizam de criatividade, embora os adultos possam considerar os discursos realizados pelas crianças como sendo um discurso “fraco”, de menor valor, o que o autor acredita não ser verdade.

Existem diferentes sentimentos que são relevantes na narrativa apresentada pelas crianças. Por isso, é importante não focar naquilo que falta, mas, sim, valorizar o modo como as crianças constroem suas narrativas. As pessoas precisam mudar seu modo de ver e compreender a importância desse processo para as crianças. Para Bakhtin (2016) e François (2009), a escuta é uma parte importante na construção das narrativas e dos discursos realizados pelas crianças, além de ter empatia e acompanhar a construção de significados produzida por elas.

François, em seu livro, também retoma os conceitos de Jerome Bruner, informando que ele apresenta dois conceitos embasados em Vygotsky: o diálogo e a tutela. Mas François irá além, embasando esses conceitos na teoria bakhtiniana. A partir disso, temos outros quatro conceitos (François, 2009, p. 24) que derivam dessas concepções. O primeiro trata da compreensão, da percepção, da observação e da experiência linguística, que é nada mais do que conhecimento de uso da língua pela criança. O segundo seria a interação com as crianças, que não deve ser considerada de forma simples, como um diálogo a nível básico, sendo fundamental reconhecer a capacidade narrativa da criança de brincar com a linguagem, de como compreendem e percebem os sentidos. O terceiro o autor afirma que a criança é capaz de se apropriar da língua e aprender de forma natural por meio das relações, o que é fundamental. E, por fim, o quarto, o autor fala sobre a importância do aprendizado por meio das relações.

Continuando a tratar do conceito de tutela, o autor fala da linguagem ou das construções “linguageiras” (François, 2009, p. 27) no contexto pedagógico, não no sentido de experiência pedagógica, mas, sim, na relação de tutela que o adulto pode exercer no aprendizado da criança. Por exemplo, quando o professor conta uma narrativa, esse aluno tende a copiá-la, o que não impede que ele utilize outras estratégias e possa acrescentar informações no momento em que for recontar tal

narrativa. Essa estratégia é chamada de deslocamento, o que é natural entre as crianças - e adultos também o fazem. Esses deslocamentos podem relacionar as narrativas aprendidas com fatos da sociedade ou assuntos relacionados à vida de uma forma geral, à sua cultura, o que pode acrescentar outros gêneros à narrativa contada. Isso pode ser visto em nossos dados, especialmente quando as histórias abordam questões da comunidade surda, pois, por ser algo da realidade das crianças, de suas vivências, elas acabam tendo maior familiaridade e narrando de maneira mais fluida, especialmente as crianças com menor proficiência na língua.

Conforme François, o deslocamento está relacionado com os possíveis acréscimos criados pelas crianças a partir da história narrada, dúvidas e outras ideias que elas possam acrescentar. Na área da Linguística, a estrutura e as regras variam conforme cada autor. Propp (*apud* François (2009) destaca a importância de compreender quais são as características de cada gênero, como a narrativa, a fantasia e a literatura, por exemplo. Pensando na fantasia, François retoma alguns questionamentos amplos do autor, tais como: quais aspectos são fundamentais a esse tipo de narrativa? Como elas se organizam? Propp afirma, ainda, que as histórias de heróis sempre apresentam pontos semelhantes, como o momento em que ele realiza o salvamento, como o Super Homem, o Homem Aranha, entre outros. Além disso, elas apresentam momentos de superação, utilizando algum tipo de objeto (que também pode ser mágico), como uma arma ou varinha de condão, como o salvamento da princesa na história do Shrek, ou seja, existem características fundantes em todas essas histórias de fantasia.

Há, também, a questão da epifania, que é como uma elucidação de algo, uma inspiração e um momento no qual se incorporam os personagens da história na contação, apresentando os sentimentos e as características referentes a esses personagens. François (2009, p. 42) reconhece isso como parte da criatividade da criança que não ocorre de maneira imposta e padronizada a elas, mas de forma natural, pois cada uma produz suas narrativas de várias maneiras.

O autor ainda diz que dependendo da narrativa terá uma teoria diferente para classificá-la. Pode ser considerada uma narrativa tipo sonho ou pesadelo, e que não precisa seguir regras rígidas para sua construção. Quando uma criança participa da contação de uma narrativa, ela se torna mais flexível. Por exemplo, enquanto uma conta uma história que envolve uma onça, outra criança pode interferir na história

questionando o contexto do que está sendo contado¹³. Nesse momento, um adulto pode apontar o que é correto na história, sendo muito importante essa troca durante a contação da narrativa.

Os trechos escolhidos a serem recontados vai depender do interesse daquele que narra, que trará o que mais lhe chamou a atenção na história em geral; por exemplo, se o tema morte é o que mais interessa à criança, esse assunto vai aparecer novamente na contação, e é um tema pesado. Por isso, podemos dizer que não há uma regra fixa, depende de cada um (François, 2009, p. 44).

As narrativas servem a qualquer faixa etária de idade, mas existem narrativas que são voltadas mais para as crianças, outras, para pessoas da terceira idade. Não se trata de uma norma a ser seguida, mas também está relacionada com o grupo de convívio de cada pessoa. Existem narrativas que podem ser mais individuais, acontecer no particular apenas com a pessoa que está narrando, em frente ao espelho, que apesar de ser mono, não significa que esteja sozinho, pois ainda nesse momento ele realiza trocas ao se observar - e é sempre dialógica. Existem, também, narrativas em diálogos que se apresentam a partir do compartilhar entre as pessoas. Também as narrativas do tipo “mimese”, em que ocorre a partir da imitação, ou seja, a pessoa observa a narrativa sendo contada e a cópia em sua própria contação. Alguns podem seguir regras para a apresentação das narrativas ou realizar de forma livre. François afirma que a narrativa tem relação com a expressão da própria vida - das vivências subjetivas, nas narrativas, por isso elas podem seguir regras ou ser de expressão livre. Por exemplo, quando uma mãe conta histórias para seu bebê, é um tipo de narrativa livre, sem regras ou normas, ela irá adaptar sua história da melhor forma para seu bebê. François registra o quanto gosta das narrativas criadas pelas crianças, pois são cheias de criatividade: super-heróis são criados de maneira livre, os contos de fadas, com superações, a organização do contexto, em que qualquer coisa pode acontecer, e a macroestrutura que busca resolver qualquer problema no decorrer da narrativa.

Já as narrativas tipo romance não são apropriadas para as crianças, pois têm uma relação com a idade. François não concorda que as narrativas necessitam seguir uma estrutura fixa, prefere construções mais livres, mais flexíveis. Retomando as ideias de Barthes, François afirma que esse autor analisa a estrutura das

¹³ Texto de partida: quando uma criança diz que a onça morreu, outra pode interferir dizendo que ela só está ferida, nesse momento, um adulto interfere confirmando que ela morreu.

narrativas francesas e como a língua se constitui na macroestrutura. O autor ressalta que o sentido da narrativa se dá a partir das escolhas que são feitas e sobre quais assuntos narrar. por exemplo, ao narrar alguma história de um livro, não contarei em detalhes todos os fatos, mas, sim, selecionarei aquilo que entendi como sendo mais importante.

Nesse ponto, François retrata quatro aspectos da macroestrutura, sendo eles:

- 1) as narrativas que a pessoa conta a partir do que ela selecionou como importante;
- 2) a generalização: quando a narrativa aborda determinado assunto de forma geral;
- 3) a redução: parecida com a generalização, é contada sem detalhamento da história, abordando apenas o que é principal;
- 4) microconto (François, 2009, p. 50).

Muitas vezes, as pessoas culpam os professores pela falha no desenvolvimento da escrita da criança, o que François não concorda, pois vai depender da norma utilizada em cada escola, é social. Não tem relação com o professor, mas, sim, com a escola e com a sociedade. É nesse sentido que a elite estabelece uma relação de poder. Um exemplo é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual a estrutura de narrativa que será cobrada está relacionada com a demanda estabelecida pela elite. François defende um estilo de narrativa livre, não com regras padronizadas. Pode se ter essa padronização, mas não de maneira imposta. No capítulo 3 de seu livro “Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer” (2009), François irá tratar de algumas características sobre narrativas. Descrevemos abaixo uma lista empírica, retomando as ideias do autor: 1) envolve a história, em que François descreve elementos internalizados que dizem respeito à ficção, à realidade dos fatos, às várias histórias, em que os personagens podem ser ficcionais ou reais; 2) narrativas não precisam ser de estruturas fixas, seguindo uma norma, principalmente quando se trata de crianças, que são diferentes em sua forma de narrar, que têm processos de aprendizados individuais, assim como pessoas surdas, que fazem suas narrativas em Libras e por meio desta realizam seus aprendizados, tendo cada um seu jeito/forma/maneira de narrar, sendo assim, François critica a norma de estrutura fixa para narrativas. Conforme Bruner e Marlete Diedrich (autores já discutidos acima), existem variações de níveis, dependendo do acesso linguístico, podendo ter diferentes ritmos e produções, sem contar as características individuais de cada criança, umas mais expansivas, outras menos. Em relação ao fato de a narrativa ser real ou ficcional, temos como exemplo

um dado, que encontramos em nossas gravações, no qual umas das crianças (G.) chega atrasada na aula, inicia uma narrativa de um acidente e que, por esse motivo, houve o atraso do ônibus, já que o trânsito ficou confuso, o que aparentemente é uma história real, porém, pode não ser, algo que perpassa as narrativas. Outro exemplo pode ser as narrativas com estilo, atraentes e que prendem o espectador, diferentes daquelas que não causam interesse, até provocam desânimo, muitas vezes pode ser o tema que não é atrativo ou a forma de narrar.

Na história de “Os três porquinhos” e do lobo mau, os adultos geralmente realizam suas narrativas de maneira mais ordenada seguindo de certa forma a norma dada por correta, diferentemente das crianças que tem seu jeito próprio e variado de realizar em diferentes modos o narrar, dialogismo em que se estabelece uma relação durante o narrar.

Como terceira característica (3), o autor cita a questão do acordo ou desacordo, por exemplo, em programas de televisão, nos quais o personagem é um monstro, porém, causa uma reação engraçada em algumas crianças, pois alguns podem gostar, se interessar por personagens assim, pois sabem que são personagens fictícios e, por isso, não causam medo, e sim riso e descontração; outras pessoas podem acreditar que são monstros reais e se surpreendem com o desenrolar da narrativa.

A quarta característica (4) pontuada por François é o fato de a narrativa não comportar apenas um único gênero de narrativa; para ele, ela é composta por diversos gêneros, e não apenas um como defendido por alguns autores. Sendo assim, afirmo a existência de diversas formas de narrar, aquelas que contêm surpresa, histórias que, por exemplo, podem ser interrompidas e retomadas, outras que podem parecer provocações para o leitor, como, por exemplo, bullying. Existem, dessa forma, várias maneiras de narrar, a depender do narrador e de sua maneira de se expressar. O ensino também é parte do processo de narrar, mais um gênero, por exemplo, histórias com detalhes, características, elementos como cabelos, vestimentas, que já desvendam um romance, dentre outros.

Outra característica (5) seria a própria contação, como se fosse relatar algo em alguma língua, oral ou sinalizada, e ter a ver com as vivências. Em nossos dados, por exemplo, há um menino que falava excessivamente sobre carros, misturando temas abordados sempre trazendo o seu tema de interesse para o narrar, sem uma

estrutura fixa. Há sempre uma forma individual, misturada com o que é característico: alguns trarão elementos de sua rotina e o que gostam muito, outros, elementos negativos, pois narrar envolve questões psicológicas e emocionais. Por essas razões, as narrativas são de extrema relevância.

François também discorre sobre os elementos de desejo do espectador (6), como, por exemplo, uma pessoa que gosta de carros, outra de bonecas e, a partir disso, reproduzir histórias com esse tema, trazendo elementos da cultura. A escola, por exemplo, é um lugar de forte interação, onde são produzidas muitas narrativas a partir de diálogos, que nos possibilitam, inclusive, realizar perguntas, tais como: do que você mais gosta? Prefere a história de “Os três porquinhos”? Assustou-se com o lobo? Ele é igual a um monstro? É a partir dessas interações que surgem as produções, os risos e a diversão. Por isso, é importante saber quais são as experiências de vidas dessas pessoas e os acontecimentos presentes nelas.

O autor também fala da importância de analisarmos a trama (7), tendo características tais como surpresa, transgressão (que é quando o desfecho está se desvendando), afinal de contas, sempre existe algo a ser solucionado ou melhorado, elementos essenciais para uma narrativa. Mas uma pessoa pode ser muito comunicativa e a outra não. Cada uma terá sua maneira, umas com mais dificuldade outras menos, é algo individual. François, retomando Vygotsky, afirma que as crianças estão em processo de construção, algo que leva tempo. François acredita em uma narrativa livre, sem uma estrutura fixa, estática. A literatura, por exemplo, tem suas características, estruturas fixas que atendem a preceitos linguísticos. No entanto, as crianças produzem narrativas de forma natural, não pensando que devem seguir uma estrutura, depois a outra, diferentemente dos adultos que estão presos às estruturas, perspectivas diferentes de uma mesma prática (8). François discorda que as narrativas tenham características relacionadas fixamente às conjugações verbais, estruturas mais rígidas, como são, por exemplo, as produções literárias, estruturadas linguisticamente. Os adultos seguem uma norma gramatical internalizada. Ao assistir outras pessoas produzindo narrativas, vamos construindo elementos para nossas produções, conforme nossos interesses e afinidades (e nossa cultura também).

Por fim, de acordo com o autor, objetos reais podem estar ligados a fatos reais ou não. François afirma que há fatores independentes, evitando riscos para a

criança (risco de estresse, de susto etc.). Por exemplo, temos os monstros das narrativas, que não tocam em fatos reais, mas tem como objetivo tecer reflexões com base lúdica, sendo apenas uma estratégia narrativa.

Todas essas ideias foram pensadas por François para crianças ouvintes, mas podemos relacionar essas questões também para crianças surdas. No entanto, há algumas especificidades que podemos relacionar ao refletirmos sobre as narrativas na fala de crianças surdas.

4.3 O ENSINO, A LITERATURA E AS NARRATIVAS NA FALA DE CRIANÇAS EM LÍNGUA DE SINAIS

Existia o ensino como educação para surdos, até tiveram professores surdos que ensinaram Língua de Sinais naquela época. No ano de 1880, foi realizada uma conferência internacional em Milão com o objetivo de discutir o futuro da educação para os surdos. Foi questionado se o ensino deveria se dar em Língua de Sinais ou através do Oralismo. O método oralismo venceu por vários motivos, dentre eles, devido à ideia de que sem fala não existe pensamento, filosofia de Aristóteles, etc. Isto demitiu professores surdos após o Congresso (Mourão, 2007, p. 41).

Retomando a citação acima, iniciamos esta seção lembrando a história da educação de surdos (e as questões do ensino de literatura e narrativa). Na época em que aconteceu o Congresso de Milão (1880), a questão da metodologia de ensino para os surdos foi discutida e debatida em palestras com vistas a aprimorar o ensino. Os especialistas da área clínica defendiam o método oralista como a melhor forma de conduzir a educação de surdos. Por outro lado, os professores das escolas de surdos entendiam que a língua de sinais seria a metodologia mais apropriada para o ensino dos surdos. Após os debates, foi realizada uma votação, e a proposta vencedora foi a metodologia oralista. O grupo de professores que defendiam a língua de sinais foi vencido. Mourão (2007, p.11) afirma que o método oralista venceu por vários motivos, dentre eles, devido à ideia de que sem fala não existia pensamento, um pressuposto baseado na perspectiva de Aristóteles, e essa prerrogativa demitiu vários professores surdos e, por pouco, a língua de sinais não foi extinta. Por muitos anos, a metodologia oralista (ou seja, o português falado como primeira língua para os surdos) foi praticada nas escolas de surdos, sem, no entanto, apresentar resultados ou melhorias no desempenho educacional dos surdos. Então percebe-se que, por trás dessa proposta, há uma imposição rigorosa oralista que visa a hegemonia de um grupo, já que os ouvintes aprendem pela fala produzida

pela oralização. Às vezes, os ouvintes têm problemas de fala, eles recebem acompanhamento de fonoaudiólogos e conseguem resolver a dificuldade. Mas essa prática com os surdos, apesar do treino constante para emitir a voz, não apresenta os mesmos resultados. No entanto, de forma oculta, essa imposição nos fez amar, valorizar e reconhecer as mãos e a capacidade de comunicação por elas. A história é ampla e existem muitos relatos de sujeitos que vivenciaram esse período de privação. O professor que ensinava pela oralização não considerava a identidade e a cultura dos surdos.

Esse período em que o método oralista foi implantado nas escolas de surdos e implementado como metodologia de ensino não valorizava a língua de sinais. Essa imposição de padronização dos surdos para tornar os surdos iguais aos ouvintes nesse momento arrefeceu. Não há mais essa obrigação, pois agora se usa o bimodalismo, a comunicação total e as línguas orais e sinalizadas convivem.

Ao longo da história, existem relatos negativos sobre surdos desde a Antiguidade, mas ainda hoje as pessoas desconhecem o que é ser uma pessoa surda, geralmente a consideram como doente ou portadora de um defeito. O desconhecimento do mundo surdo: seu dia-a-dia, sua língua, seus costumes, sua cultura... pode prejudicar na educação de surdo, transformando-a num ensino "clínico". O ensino clínico quer normalizar os surdos para tornarem-se iguais aos ouvintes. É comum pessoas falarem que os surdos não sabem, têm falta de conhecimentos; além de já serem rotulados "deficientes", "doentes" até "incapacitados" (Mourão, 2007, p. 1).

A sociedade, em muitos casos (especialmente em cidades mais afastadas, sem associação de surdos), percebe a educação de surdos em língua de sinais como algo prejudicial. A área clínica, ainda hoje, em muitos lugares, entende a surdez como uma deficiência, uma doença, algo que requer piedade, caridade, auxílio para que o surdo se equipare aos ouvintes. São exigidos esforço e persistência, como se os surdos não fossem capazes de realizar. Essa perspectiva de deficiência, de doença, de necessidade, de amparo e de suporte se repete até hoje. Mourão (2007, p. 1) afirma que o desconhecimento do mundo surdo, seu dia a dia, sua língua, seus costumes e sua cultura podem prejudicar na educação e transformar-se em uma educação clínica, ou seja, uma educação pautada na normalização e na perspectiva de que os surdos são deficientes e incapazes. É necessário explorar e desvendar o mundo surdo, buscar compreender por que há uma falta de conhecimento sobre esse universo e sobre os surdos. Os ouvintes

pensam que os surdos não têm conhecimento, não têm informação, estão em situação de desvalia, mas essa não é a realidade.

[...] língua de sinais para comunicação e na visibilidade da diferença/identidade. Como sabemos, os surdos ou membros da comunidade surda foram construindo processos sociais, práticas discursivas, políticas educacionais, foram produzindo significados, se envolvendo entre o conhecimento e o poder, constituindo a cultura surda e identidades surdas (Mourão, 2007, p. 44).

Para os surdos, o principal é a questão visual, as mãos, a troca de informações, a comunicação pelas mãos que ajuda a construir a compreensão e o entendimento de mundo. Isso nos dá segurança porque são aspectos culturais e identitários dos surdos. É a afirmação da autoestima de pertencimento de uma comunidade de ser surdo. É prazeroso ver as mãos se comunicando, interagindo, narrando, contando histórias, fatos que acontecem, debatendo política e o cotidiano da comunidade.

Assim como os ouvintes debatem política, é importante destacar que vivemos simultaneamente em dois mundos: o dos ouvintes e o dos surdos. No mundo dos surdos, o visual e as mãos se destacam, enquanto que, no mundo dos ouvintes, as pessoas interagem pela fala e pela audição, e os surdos se sentem em prejuízo e encontram sempre a limitação. Onde eu encontro valor? Onde encontro segurança e informação? Por fim, é como se evitássemos essa sensação de dúvida ou de prejuízo. É importante entendermos esses discursos, de acordo com Mourão (2007, p. 44), e que os membros da comunidade surda constroem processos sociais a partir da sua interação em língua de sinais e essas interações produzem significados e significações que se constituem enquanto conhecimento partilhado e que circula fomentando a cultura surda e as identidades surdas.

As comunidades surdas manifestam traços de sua cultura no território local, onde habitam ou se encontram os surdos, no convívio dos sujeitos surdos e através de processos sociais e discursivos da cultura surda. Os adultos surdos contam as narrativas para as crianças surdas como poemas surdos, piadas surdas, narrativas surdas, e outros.

Cada região possui aspectos culturais específicos. As culturas do sul e do norte do país são diferentes, por exemplo, o Frevo em Recife é uma característica cultural daquela região. Cada região apresentará suas manifestações culturais. Do mesmo modo, é importante o convívio e o compartilhamento cultural entre os surdos também. Mourão (2011, p. 46) afirma que as comunidades surdas manifestam

traços de sua cultura no território local onde habitam, se encontram, se relacionam e constituem os processos discursivos sobre a cultura surda. Isso se relaciona com as questões da Literatura e das narrativas dos surdos.

É por meio da produção e da apresentação de narrativas, piadas e outros gêneros discursivos que os adultos surdos informam as novas gerações sobre as possibilidades de uso da língua e do espaço para o registro de sua cultura. Mourão (2011, p. 46) destaca que os adultos surdos fazem narrativas para as crianças surdas; narrativas, piadas, poemas, entre outros gêneros sempre destacando aspectos da cultura surda (e, em nossos dados, verificamos como isso é importante para o desenvolvimento linguístico das crianças). Observando os adultos surdos sinalizando, as crianças compreendem como utilizar os espaços anafóricos, como incorporar as personagens, como se expressar facial e corporalmente possibilitando que as narrativas sejam passadas adiante de geração em geração.

Como podemos relacionar cultura surda com Literatura Surda? Como podemos encontrar o material de Literatura? Uma parcela do povo brasileiro costuma ler livros ou ver os CD-ROM de Literatura (clássicos, conto de fadas, crônicas, contos e outros), nas escolas ou faculdades, casas e outros lares, para que os leitores sintam prazer de leitura! Não somente são os leitores que possuem materiais, pois também existe literatura disponível em sites (gratuitamente), até leitura de livros de imagem, que mostram somente figuras. É interessante porque os leitores aumentam vocabulário, seus conhecimentos gerais, exercitam a imaginação, reflexão.

A representação dos surdos por meio da Literatura surda é muito importante porque afirma a autoestima desses sujeitos¹⁴. Os surdos, ao lerem histórias como “A Cinderela surda”, “O patinho surdo” ou “Rapunzel surda”, entre outros textos, se identificam e isso é prazeroso. Por exemplo, a Cinderela percebe pelo olhar que já é meia-noite, e não pela audição, ou pela informação de luz que a Cinderela recebe enquanto limpa a casa de que chegou alguma visita - e é a mesma informação que eu recebo enquanto pessoa surda -, então a identificação com a personagem é fundamental para as crianças.

As narrativas contam diferentes histórias e as crianças as internalizam, se apropriando das informações, ampliando o conhecimento, aprendendo o vocabulário em português e potencializando a capacidade de expressão em língua de sinais que

¹⁴ É importante dizer a importância da Literatura como um todo para a constituição de todos nós, enquanto sujeitos sociais. No entanto, ter acesso à Literatura por meio da língua de sinais é fundamental para o surdo, uma vez que é a língua de sinais (no caso do Brasil, a Libras) a sua língua materna.

também se expande e auxilia no desenvolvimento. Mourão (2011, p. 47) afirma que é possível encontrar material literário em diferentes espaços e que o acesso a esses materiais possibilita a ampliação de vocabulário, o conhecimento geral e o exercício e a expressão da imaginação e da reflexão.

Por serem articuladas principalmente com as mãos, as Línguas de Sinais são produzidas no espaço e tendem a explorar o espaço que cerca o sinalizador. Nas narrativas, os sinalizadores podem usar localizações arbitrárias, atribuídas a áreas do espaço sinalizador para representar as personagens, sendo que o apontar, olhar ou mesmo um movimento de cabeça em direção a esse lugar será interpretado como se referindo às mesmas (Pereira; Nakasato, 2004, p. 273).

É muito importante a contribuição da literatura no desenvolvimento das crianças não só no sentido de ampliação de vocabulário, mas também no uso de expressões, de classificadores e do espaço nas narrativas. O uso da tecnologia, como a possibilidade de gravar ou de fazer videochamadas, em que as narrativas podem ser realizadas, permite que essas narrativas sejam criadas, registradas e compartilhadas. Os recursos tecnológicos de edição e, posteriormente, de publicação desse conteúdo ampliam ainda mais as suas possibilidades de criação e de circulação. A sociedade utiliza o celular e o seu uso como forma de registro das narrativas possibilita que as crianças visualizem sua sinalização e se autorregulem, percebendo o que pode ou precisa ser corrigido ou alterado em suas produções. Essa prática auxilia no desenvolvimento da expressão das crianças surdas que se autoafirmam identitariamente se reconhecendo e percebendo a língua de sinais enquanto sua língua de expressão, compartilhamento e compreensão de mundo. No processo de ensino a partir de narrativas em Libras, na maioria dos casos (em especial, com as crianças aqui analisadas), as famílias são ouvintes e as crianças acabam tendo contato com a língua de sinais apenas na escola, quando passam a interagir com os professores e colegas que fazem uso da mesma língua, que passam a ser sua referência linguística (Pizzio; Quadros, 2011).

Embora sejam filhas de pais ouvintes e, portanto, tenham sido introduzidas na língua de sinais somente na escola, os dados mostram que é possível para as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, fazer uso, no discurso, dos mesmos recursos utilizados por adultos surdos. Para que isto aconteça, no entanto, é fundamental que a língua de sinais seja apresentada às crianças em diálogos e textos, e não em sinais isolados. Da mesma forma como as crianças ouvintes ou as surdas filhas de pais surdos, também as crianças surdas filhas de pais ouvintes necessitam de interlocutores fluentes na língua de sinais, os quais, usando a língua de sinais, e interpretando os

enunciados das crianças, as inseriram no funcionamento linguístico-discursivo desta língua (Pereira; Nakasato, 2004, p. 283).

É notável que, nesses casos, os alunos surdos demoram a estabelecer contato visual e entender o processo de interação e compreensão dos enunciados, chegando à escola sem a aquisição de uma língua de sinais, o que acarreta impactos em sua produção discursiva. Dessa forma, muitos apresentam dificuldades no início do processo de aquisição. Em suas narrativas, os adultos surdos usam muitos classificadores¹⁵ ao sinalizarem em língua de sinais, procurando detalhar e explicar, de modo mais claro, para as crianças surdas entenderem suas narrativas. Já as de crianças surdas se espelham nesses usos e elas mostram muita expressão facial e corporal. O uso do classificador é natural nas narrativas em língua de sinais e, quando as crianças têm acesso a esses discursos, elas (re)produzem essas narrativas de maneira similar. Os classificadores são um importante recurso e auxiliam a montar a história, a contar a animação de uma personagem e a construir narrativas por crianças e adultos surdos.

[...] o sistema de classificadores fornece um conjunto de representações categoriais que revelam o tamanho e a forma de um objeto, a animação de uma personagem, as partes do seu corpo ou o modo como um instrumento é manipulado. Por meio do uso de um rico conjunto de classificadores para mostrar exatamente o que acontece, de que modo e em que relação espacial, os narradores podem criar um quadro vivo. Os classificadores permitem ainda que os sinalizadores representem simultaneamente dois objetos. A posição das mãos no espaço representa a posição dos objetos um em relação ao outro (Pereira; Nakasato, 2004, p. 274).

Os classificadores em língua de sinais caracterizam a possibilidade da mudança de papéis nas narrativas das personagens. Além disso, ajudam a compreender a história, o contexto e a sequência narrativa. A educação em Libras é visuoespacial e, por esse motivo, a exploração e a aquisição se dão unicamente de forma visual. O professor(a) de surdo(a), de modo geral, preocupa-se em explicar detalhes de maneira mais clara para crianças surdas entenderem melhor. Como metodologia, é importante ter paciência, mostrar imagens das figuras às crianças surdas, usa uma metodologia mais visual. O interlocutor surdo usa o espaço, apresenta uma riqueza de movimentos com o corpo, os quais, combinados com

¹⁵ Segundo Quadros (2020, p. 50), “os classificadores compõem uma categoria de sinais considerados “polimorfêmicos”, ou seja, são altamente complexos porque combinam vários elementos em um único sinal”. São usados para descrever o sinal quanto à forma ou ao tamanho de um objeto ou para descrever uma ação verbal.

expressão facial, expressam com detalhes os movimentos, as características e os sentimentos das personagens e a expressão facial.

Quanto ao uso do recurso da mudança de papéis nas narrativas em língua de sinais, Rayman refere que este recurso se caracteriza por mudança na posição do corpo, na expressão facial e no olhar durante o relato para se referir às personagens. Para a mesma autora, pode-se contrastar personagens movendo-se o corpo para a direita e para a esquerda ou para frente e para trás. (Pereira; Nakasato, 2004, p. 275).

Infelizmente, há ainda poucas pesquisas na área. É importante que se pesquisem artigos variados que falem sobre aquisição da linguagem e literatura, com o objetivo de compreender como as crianças surdas narram e, especialmente, que se incentive que elas produzam e entendam cada vez mais as narrativas em língua de sinais.

Visando o desenvolvimento linguístico em L1, aquisição de línguas de sinais como primeira língua, acreditamos que é necessário apresentar outras experiências vivenciadas em sala de aula com/para crianças surdas em escola bilíngue para surdos. Além disso, é fundamental que os pais conversem em Libras com suas crianças todos os dias, sendo essencial o uso de Libras em meio familiar. A aquisição linguística acontece como em qualquer idioma, na Libras, na língua portuguesa, na alemã etc. As crianças surdas filhas de pais ouvintes necessitam de interlocutores fluentes na língua de sinais. É importante que haja diálogo e conversação sobre as várias histórias contadas. Isso permite o acesso dessas crianças à cultura surda. A cultura surda é um conceito muito importante, porque, conforme já comprovado, os grupos desenvolvem práticas sociais que constituem sua cultura. No Brasil, há uma diversidade cultural em virtude das diferentes práticas sociais realizadas em seu extenso território. Karnopp (2006) afirma que, ao declararmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros têm em suas práticas sociais, estratégias e formas de manifestação da sua língua, manifestações que possibilitaram que as pesquisas comprovassem o reconhecimento de conceitos como “cultura, comunidade e identidade surdas” (Karnopp, 2006, p. 99).

A literatura surda apresenta aspectos à sociedade que destacam o protagonismo surdo e o reconhecimento e a afirmação de suas práticas linguísticas e sociais. Assim como outros grupos considerados minoritários, a comunidade surda

apresenta em suas narrativas e em sua literatura a afirmação de suas tradições e o desejo de recuperação e de manutenção de suas histórias reprimidas. No entanto, como afirma Karnopp (2006) “a literatura enquanto reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas” (Karnopp, 2006, p. 100). Para Karnopp (2006), a “literatura surda” tem a língua de sinais em sua centralidade e as questões da identidade e da cultura surda estão presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo, e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente.

As narrativas surdas apresentam a capacidade inventiva dos surdos, aspectos da língua de sinais em sua centralidade - ou quando em paralelo ao português no caso da escrita de sinais - apresentam e afirmam a cultura surda e a representação positiva de ser surdo. Karnopp (2006, p. 102) afirma que “a Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente”. Portanto, a adaptação da história da Cinderela - que criou um paralelo ao contexto surdo - ou outras adaptações são importantes, mas também é fundamental que outras histórias sejam criadas e que tragam o protagonismo e a representatividade dos surdos como tema principal (Karnopp, 2006).

5 METODOLOGIA

Ao retomarmos toda a teoria, verificamos uma importante conexão com a metodologia utilizada nesta dissertação, que propõe a análise das estratégias discursivas das crianças surdas a partir da proposição de oficinas de contação de histórias. Apesar de apresentar um olhar para uma quantidade significativa de dados, o foco está em observar as ocorrências narrativas no decurso de crianças estimuladas por histórias infantis, no contexto de escolas bilíngues. Para além da identificação e análise das cenas narrativas, preocupamo-nos em perceber de que forma as narrativas emergem e se amparam na interação social com o outro (colegas e mediador/pesquisador) e como o contexto e o horizonte social, os quais a criança está inserida, influenciam em seu discurso narrativo sobre histórias já existentes. Assim, o modo particular, moldado pelas experiências de vida, como cada um dos sujeitos interage com os elementos narrativos característicos das histórias faz-nos tomar um olhar muito cauteloso para cada dado, e não apenas observá-los do ponto de vista quantitativo, estatisticamente significativo. Portanto, o foco deste estudo está na identificação, na análise e na discussão de alguns recortes em que as narrativas foram percebidas, enfocando as estratégias utilizadas na prática desta atividade discursiva, como o uso do corpo e do espaço, o movimento, o uso de classificadores e outras estratégias visuoespaciais que serão posteriormente melhor explanadas – parâmetros que utilizaremos como categorias de análise de nossos dados.

Tais observações buscam responder à pergunta que norteia este estudo: “De que forma as estratégias visuoespaciais utilizadas nas narrativas infantis, por crianças surdas, contribuem para o estabelecimento de relações dialógicas e aquisição da linguagem?”. Sendo essa a nossa pergunta, pretendemos analisar a importância do uso do corpo, do emprego de classificadores, da tutela e da expressão facial nos movimentos discursivos que permeiam as narrativas, como, por exemplo, a incorporação do personagem (ocupar outro lugar, que não o eu, no discurso) e o estabelecimento de diálogos com os demais personagens.

Nesses movimentos, buscamos perceber também a importância da interação social e da produção narrativa para a aquisição da linguagem na criança - processo que ocorre de forma tardia em uma parcela significativa das crianças surdas, já que

90% destas nascem em lares de pais ouvintes que não têm conhecimento da língua de sinais (Strobel, 2008; Fernandes; Moreira, 2009), conforme já debatemos nos capítulos anteriores. Nesse sentido, as crianças surdas expostas a essa situação acabam tendo contato com o input linguístico apenas ao ingressar na escola, por volta dos 6 anos de idade. Fazem-se, portanto, necessários alguns recursos que estimulem intensamente o funcionamento da linguagem. Nesse sentido, esperamos que as oficinas narrativas, que realizamos neste estudo, possam auxiliar as escolas de educação básica e bilíngue. É importante também estar claro que o recurso narrativo, além de mobilizar elementos linguísticos (semânticos, sintáticos e pragmáticos) e discursivos, também contribui para a apropriação da identidade cultural surda desde a infância por meio de elementos culturais próprios, como piadas e histórias, das comunidades usuárias de línguas de sinais. Por meio do recurso de contação de história e de narrativas, a criança observa a história, entende o enunciado e se coloca no discurso ao recontar.

A partir do exposto, esta pesquisa parte das seguintes hipóteses:

- a) As narrativas em língua de sinais apresentam estratégias visuoespaciais próprias que contribuem para a aquisição da linguagem;
- b) O gênero discursivo “contação de história” auxilia no processo de interação e na compreensão dos enunciados, aspectos fundamentais à produção discursiva.

Assim, a partir dos dados coletados e analisados, buscaremos, conforme já exposto anteriormente, analisar, por meio de vídeos, os recursos linguístico-discursivos utilizados pelas crianças surdas durante a produção de narrativas, além de buscar entender melhor questões relacionadas ao processo de aquisição de Libras de alunos surdos em anos iniciais do ensino fundamental.

5.1 ORGANIZAÇÃO DA COLETA

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram elencadas duas escolas bilíngues para surdos da cidade de Porto Alegre/RS, sendo uma escola particular de ensino fundamental, vinculada à Igreja Católica e administrada por freiras (Escola Especial Para Surdos Frei Pacífico), e uma escola pública de ensino médio, vinculada à rede estadual (Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon). Os procedimentos éticos contaram com a aprovação do estudo pelo

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), resultando em um Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 66663523.0.0000.5347. Posteriormente, uma visita a cada uma das escolas foi realizada a fim de apresentar os objetivos do estudo e outros esclarecimentos, bem como obter as assinaturas da equipe diretiva para a carta de aceite. Na ocasião, também foram entregues as cópias dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁶, para menores de 18 anos, para serem preenchidas pelos pais e/ou responsáveis, autorizando as crianças a participarem da pesquisa. A visita foi realizada por mim e pela professora orientadora. Posteriormente, foi feita uma conversa com os professores da turma e com os alunos, explicitando os objetivos deste trabalho.

Para o registro dos dados, por se tratar de uma língua de modalidade gestual-visual, foram realizadas gravações com duas filmadoras; uma direcionada à pesquisadora (que estava na posição de professora da turma no momento da coleta), enquanto apresentava as narrativas em Libras aos alunos surdos e interagia com eles, e outra câmera direcionada aos alunos, a fim de capturar a interação e a produção em Libras, diante das narrativas apresentadas pelos estudantes. Os registros foram feitos pelas alunas Ana Clara da Silva Jardim e Mariana Barreto. Sobre os sujeitos, ao todo foram observados 19 alunos, sendo treze da primeira escola mencionada e seis da segunda. Na primeira escola, estavam divididos em duas turmas, de 3º e 4º anos. Na segunda escola, o grupo foi composto por alunos de diversos anos do ensino fundamental, em uma turma dita não seriada.

A coleta ocorreu durante seis encontros, cada um com a duração de uma hora (em média). Três encontros foram destinados à contação de uma história, totalizando três livros de contos de fadas, que foram intercalados por encontros destinados à aplicação de dinâmicas, em que era solicitado que os alunos se organizassem de forma colaborativa e construíssem um teatro para apresentar a narrativa de forma livre e espontânea. Nessas ocasiões, a professora também se colocava no papel de mediadora, trazendo ao diálogo questionamentos que provocassem a reflexão dos alunos a respeito da moral do conto abordado. É importante dizer que trabalhamos tanto com os recontos das histórias quanto com narrativas espontâneas que surgiram ao longo da coleta.

¹⁶ O TCLE e o TALE finais encontram-se anexados ao final da dissertação.

5.2 AS ESCOLAS

As duas escolas onde as coletas foram realizadas estão pautadas na metodologia de Educação Bilíngue. Sob a luz dos estudos surdos, isso significa dizer que as crianças possuem duas línguas de instrução ao longo de seus anos escolares: a Libras como língua materna (L1) e o português, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Isso permite que o direito inalienável à educação seja garantido a estes indivíduos, sendo respeitadas suas especificidades e necessidades, de forma a garantir equidade. As escolas participantes do estudo configuram-se como as únicas, nessa modalidade, em funcionamento atualmente em Porto Alegre/RS.

Treze dos sujeitos pertencem à Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, uma instituição filantrópica, vinculada à Igreja Católica, fundada em 1956, e administrada por freiras da congregação Rainha do Brasil. É a escola para surdos mais antiga de Porto Alegre e situa-se no Endereço: R. Paulino Chaves, 235 - bairro Santo Antônio. O espaço físico era inicialmente composto de casas transformadas em salas de aulas, dormitórios, refeitórios e outros espaços. Nos primeiros anos de fundação, a escola contava com regimes de externato, semi-internato e internato (hoje extintos), onde era lecionado ensino fundamental para meninas. Em 2023, houve a inauguração do ensino médio.

Os demais participantes pertenciam à Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a. Lilia Mazon, situada na Rua Morretes, 222 - bairro Santa Maria Goretti, Porto Alegre/RS. A escola foi fundada a partir da insatisfação da professora Lilia Mazon, mãe de uma criança surda, que não concordava com o ensino público na capital gaúcha e lutou pela fundação de uma escola bilíngue para surdos de acesso gratuito. Assim, o nome da escola dá-se em sua homenagem. Por meio da luta dessa mãe ativista, hoje temos uma escola que atende aos surdos até o nível médio de ensino. A escola conta com uma estrutura que engloba auditório, laboratório de informática, pátio coberto, área verde, quadras esportivas, biblioteca, berçário, parquinho, refeitório, laboratório de ciências e outros espaços.

Durante o período de coleta nas escolas, sempre estive presente com outras três integrantes do grupo de pesquisa, dentre elas a professora orientadora, a qual

este estudo está vinculado (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e em Língua de sinais - NEALLS) e as alunas Ana Clara da Silva Jardim e Mariana Barreto. As equipes diretivas sempre se mostraram interessadas, acolhedoras e gratas pela realização do estudo. Houve, inclusive, interesse de que os encontros permanecessem, pois reconhecem a necessidade de espaços em que as narrativas sejam utilizadas como metodologia para as crianças, já que não existem esses espaços no currículo.

Em relação às especificidades de cada instituição, a Escola Frei Pacífico, por ser uma escola particular, conta, por exemplo, com uma clínica de Fonoaudiologia funcionando na escola. Por esse motivo, muitas das crianças que participam da educação bilíngue nesse espaço, também utilizam próteses auditivas ou implantes cocleares em concomitância à utilização da Libras - o que é positivamente aceito no espaço. A escola também conta com uma quantidade maior de alunos e, por isso, tivemos de atender a dois grupos, ambos de idades semelhantes.

Abaixo, pode-se visualizar quadro descritivo da amostra em que os dados foram coletados, bem como informações acerca das oficinas realizadas nas duas escolas.

Quadro 1 - Caracterização da coleta de dados e amostra

Gravação	Escola	Sessões	Atividades	Quantidade/idade
De 10/05/2023 a 14/06/2023	EEEF Prof ^a . Lilia Mazon (POA/RS)	6	Oficinas de narrativas: contação de 3 histórias da literatura infantil surda, atividades de produção de narrativas, discussões sobre as narrativas.	7 crianças entre 6 e 13 anos
De 24/05/2023 a 05/07/2023	EEM para Surdos Frei Pacífico (POA/RS)	6	Oficinas de narrativas: contação de 3 histórias de literatura infantil surda, atividades de produção de narrativas, discussões sobre as narrativas.	11 crianças entre 6 e 14 anos

Fonte: Silva; Vieira (no prelo).

5.3 OS PARTICIPANTES

Conforme exposto, a amostra deste estudo conta com um total de 18 sujeitos, variando entre 6 e 14 anos de idade. Todos eles estão matriculados no ensino fundamental em escolas bilíngues para surdos e fazem uso da Libras como língua materna, sendo que a maioria está em processo de aquisição da linguagem, especialmente por advirem de famílias ouvintes. No grupo, dois alunos participantes eram filhos de pais surdos – um na escola estadual e o outro na escola particular. Durante as sessões em que ocorreram as coletas, foi possível perceber situações e condições muito particulares que moldavam o modo como cada criança se relacionava com o mundo, com a linguagem e com o outro. Foi interessante perceber a diversidade (linguística, cultural, cognitiva, etária) que me deparei em uma única sala de aula. Enquanto algumas crianças conseguiam se expressar com uma refinada habilidade pragmática, sem qualquer dificuldade, havia outras que esbarravam em situações complexas, como a privação linguística, traumas associados à não aceitação da surdez por parte de responsáveis e outros. Muitas delas se comunicavam em Libras apenas na escola. Especificamente nas turmas de uma das escolas citada na seção anterior, há presença de alunos com outras condições de saúde para além da surdez, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ressalto, entretanto, que não pude constatar que tais características tornam essas turmas menos desenvolvidas (ou não) em relação às demais, já que mesmo na turma da Escola Lilia Mazon, em que não havia crianças com outros diagnósticos, dificuldades significativas também eram percebidas. Nas três turmas, houve um pouco de desatenção em alguns momentos. Crianças que não possuíam fluência em Libras e, por isso, tinham dificuldade em acompanhar a contação das histórias, interações reduzidas em decorrência da timidez, interferências nas interações entre as crianças em virtude de transtornos de linguagem, faltas recorrentes que interferiram na manutenção do vínculo e retomadas das histórias durante as dinâmicas foram algumas questões que chamaram a atenção em nossos dados. Apesar dos vieses citados, foi possível estimular a produção de narrativas e perceber as estratégias visuoespaciais no discurso das crianças, conforme será analisado nas seções seguintes. É interessante perceber ainda que, em nossa amostra, apenas duas das crianças eram filhas de pais surdos, o que vai ao encontro de estudos que já

demonstraram que esses casos são mais raros. O que gostaria de ressaltar é que essas crianças poderão adquirir a linguagem de forma típica, pois têm acesso à língua materna desde o nascimento. Essa é uma situação extremamente benéfica para a criança, mas não se pode descartar a possibilidade de déficits mesmo nesses casos, como pude observar em meu recorte amostral. O mesmo ocorre com as crianças usuárias de prótese auditiva ou implante coclear - parcela significativa de alunos da Escola Frei Pacífico. Há diversas evidências, e inclusive relatos da equipe escolar, de que essas crianças possuem uma relação mais bem-sucedida com sua L1 e L2, mas nem sempre ocorre dessa maneira. Nas crianças que, de alguma maneira e em algum grau, recebiam o input auditivo, faziam bastante uso de movimentos orofaciais que contribuem para a sinalização e para a significação. Mesmo que não seja este o foco deste estudo, é interessante notar como a expressão facial pode estar mais acentuada nesses casos. Mesmo com a utilização de máscaras para proteção contra infecções, essas crianças conseguiam se fazer entender e transparecer seu lugar de falante na língua.

5.4 AS GRAVAÇÕES E ESCOLHA DOS LIVROS E ATIVIDADES

A coleta de dados desse estudo resultou em 36 gravações de, em média, 60 minutos, realizadas ao longo de seis encontros semanais, com três diferentes grupos de alunos, fazendo-se uso de duas câmeras gravadoras. Os registros em vídeo nos permitiram olhar com cuidado a sinalização e a interação das crianças, de forma a buscar achados correlatos à literatura no que diz respeito às estratégias visuoespaciais e às relações dialógicas.

Para esta coleta de dados, foram escolhidas as seguintes narrativas (livros) infantis: “Curupira Surdo” (Espíndola; Silva; Pissinatti, 2016), “A cigarra surda e as formigas” (Oliveira; Boldo, s.d.) e “Os três porquinhos” (Marques, 2010). Quanto às duas primeiras, elas compõem o acervo da literatura surda brasileira e, enquanto professora de Libras da Educação Básica, podemos considerá-las as mais influentes na prática docente. Para além do letramento, a contação de histórias para crianças surdas exerce papel fundamental na formação da identidade. As narrativas com personagens surdos são, portanto, importantes para que as crianças se vejam no mundo e entendam como é vivenciar experiências visuais em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Ainda assim, é importante reservar um espaço para que as

crianças surdas tenham acesso à cultura e à literatura produzidas por ouvintes, já que estão inseridas em ambas as comunidades. Por isso, optou-se também pela terceira obra.

Conforme já explicitado, a semana reservada à contação de história era seguida por uma semana destinada às dinâmicas de produção narrativa. No entanto, percebemos a necessidade de retomar as narrativas no início de cada um dos encontros, pois os alunos esqueciam ou misturavam os enredos. Na segunda vez que era realizada a contação, foram feitas perguntas aos alunos, a fim de trabalhar também a memória.

Em relação às dinâmicas, utilizamos inicialmente um jogo do tipo “quizz”. O jogo buscava retomar personagens, cenas e a moral das histórias - elementos fundamentais de uma narrativa. Além do “quizz”, utilizamos as seguintes estratégias: a) contação da história em grupo: cada aluno era convocado a sinalizar uma parte da narrativa e o colega seguinte precisava dar seguimento. As crianças contavam com o apoio visual do livro digital (projetado no quadro); b) teatralização de histórias em grupos: os alunos eram divididos em grupos dentro da sala de aula e precisavam recontar a história por meio de uma encenação, ou seja, precisavam incorporar os personagens, imaginar cenários e dialogar com os colegas de grupo (demais personagens); c) criação de narrativa: o grupo era organizado em círculo. A professora iniciava a história, pensando em um personagem e cenário, e os alunos precisavam dar seguimento um após o outro; d) roleta de personagens: cada aluno precisava girar a roleta, elaborada pelas autoras a partir de materiais recicláveis e, a partir do personagem que saísse, deveria retomar seu papel na respectiva narrativa.

Em relação a esta metodologia (contação e dinâmicas), resalto que algumas crianças tinham certa dificuldade de compreensão, mas se mantinham atentas. Observavam e iam absorvendo o conhecimento linguístico e cultural de maneira que, em dado momento, participavam das interações. Ressaltamos também que a utilização de livros de história se mostrou um recurso didático importante no contexto de escolas bilíngues, pois as crianças visualizavam o texto em português abaixo da ilustração e depois recebiam a sinalização. Havia sempre um tempo para a leitura do trecho de cada página. Destacamos, ainda, que apenas seis encontros foram um tempo insuficiente para registrar todas as nuances e estratégias narrativas das quais as crianças poderiam se valer. O vínculo estabelecido e a confiança comigo eram

importantes, mas acabavam sendo prejudicados pelas faltas de alguns alunos. Às vezes, as crianças também ficavam tímidas por estarem sendo gravadas.

5.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE E SELEÇÃO DOS DADOS

Para a organização das categorias de análise, partimos das concepções já descritas de Bakhtin, Volóchinov, Ronice Quadros, Lodenir Karnopp, olhando para os aspectos mais amplos - como o contexto social de produção, os aspectos culturais (da cultura surda, por exemplo) e indo para aspectos mais pontuais, como os gestos, os classificadores, as expressões faciais e corporais - aspectos observados nas narrativas.

A seguir, explicamos cada uma das categorias:

Quadro 2 - Categorias de análise

Situação/Contexto	Explicação da situação e do contexto em que a cena está acontecendo - Qual vídeo e qual sessão?
Criança foco	Nome da criança analisada
Situação	O que efetivamente acontece no recorte selecionado?
Transcrição	Transcrição das falas das pessoas envolvidas no recorte (em português)
Quem está na cena (atenção conjunta)?	Descrição de quem está na cena selecionada e quem é foco da atenção no momento.
Movimento Expressão corporal	Se, ao contar a história, o aluno tem movimentos e expressões corporais, como lobo correr, subir escada, entrar em casa etc.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Descrição se o aluno necessita ou não de auxílio ao narrar, seja da professora ou dos colegas.
Expressão facial ou corporal	Se há o uso de expressão facial ou corporal ou não ao narrar.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Se o aluno consegue organizar os personagens da história, ou seja, consegue separá-los e organizá-los

	especialmente.
Classificador	Se o aluno fez uso de classificador ao narrar.
Criatividade	Se há ideias novas, criativas ao narrar.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Se o aluno consegue narrar a história na sequência ou apenas ideias soltas ou características dos personagens.
Identidade/Cultura surda	Se o aluno traz elementos da cultura surda ao narrar.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	O aluno, ao narrar a história, tem dificuldade em narrar? Ou seja, tem dificuldade com o contexto, só repete sinais?
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	Aluno tem fluência em Libras, com vocabulário variado?

Fonte: a autora (2024)

5.6 A ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS ANALISADOS

Os dados selecionados foram escolhidos por apresentarem produção espontânea dos alunos, expressão facial e corporal, o uso do espaço e o uso de classificadores. A ideia para apresentar neste trabalho foi escolher ao menos um ou dois dados de cada criança, mostrando um pouco de como cada uma narrava e as estratégias utilizadas. Buscamos selecionar os dados mais ilustrativos, como forma de retratar o nível de proficiência. Como já dissemos, trabalhamos três histórias ao longo da coleta, sendo cada livro trabalhado em duas sessões. Na primeira sessão, o foco era na narrativa, em que a professora contava a história e, quase sempre, as crianças prestavam atenção. Na segunda sessão, trabalhamos com dinâmicas, teatros e brincadeiras, que possibilitavam que as crianças recontassem as histórias. Sendo assim, embora haja dados de gravações retirados dos momentos iniciais dos encontros, a maioria dos recortes foi retirada das partes em que as crianças mais interagem, perguntavam, questionavam, participavam das dinâmicas, etc.

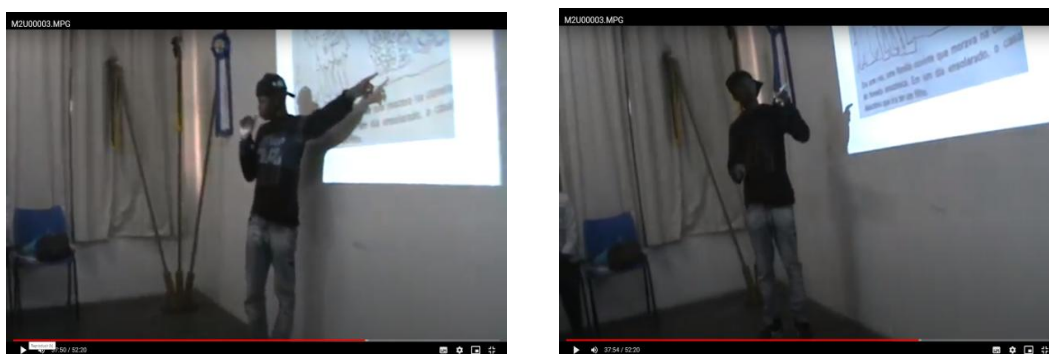
Os encontros respeitavam uma ordem sequencial, na qual eu apresentava as histórias, sinalizando as narrativas e, posteriormente, os grupos de alunos eram estimulados a produzirem sua forma de narrar a história. Nesses momentos, eu percebia a espontaneidade, a forma como utilizavam o espaço para apresentar personagens e fatos da história, o uso de classificadores e das expressões faciais e corporais e realizava a “tutela” orientando, estimulando e dando feedbacks às narrativas apresentadas. As tabelas a seguir apresentam, portanto, alguns dados ilustrativos de análise das crianças. A proposta é, a partir das categorias de análise, verificar quais são as estratégias narrativas utilizadas pelas crianças, o que varia bastante a depender do grau de proficiência.

6 ANÁLISE: ESTRATÉGIAS NARRATIVAS UTILIZADAS PELAS CRIANÇAS

Apresentaremos, nesta parte do texto, as análises feitas dos dados das crianças. Para tanto, como são muitos dados e muitas crianças, optamos por trazer um ou dois exemplos de cada uma delas. A ideia é mostrar alguns dados significativos para, na seção posterior, discutir melhor os resultados encontrados. Iniciamos, primeiramente, com os dados da escola Lilia Mazon e, na sequência, os da escola Frei Pacífico.

6.1 ESCOLA LILIA MAZERON

Figura 1 - Imagem de S. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 3 - Análise de S.

Situação/Contexto	Gravação 1, Câmera, 37 min. 45 seg. até 38 min. ¹⁷
Criança foco	S. - 13 anos
Situação	O aluno, solicitado pela professora, começa a sinalizar/narrar a história do Curupira Surdo, porém, ele só traz os personagens, cópia do que foi dito pela professora anteriormente, sem narrar o que está acontecendo.
Transcrição	S: Tigre nasceu.

¹⁷ Em todos os quadros, mostraremos qual o tipo de gravação, por câmera ou celular. Além disso, descreveremos os minutos da gravação, como forma de organização e facilidade para encontrarmos os dados. No caso da escola “Frei Pacífico”, destacamos ainda qual a turma participante - turma 1 ou turma 2.

	<p>S: mulher. A criança olha para a observadora para saber se está certo. S: mulher, casada. A criança continua olhando para a observadora para saber se está certo. Aponta para as figuras da história projetadas. S: pai, mãe, casa, Curupira. Aponta para as figuras.</p>
Quem está na cena (atenção conjunta)?	<p>A criança está em frente à sala. Os outros alunos estão sentados. S. olha para a professora o tempo todo para verificar se as palavras estão corretas.</p>
Movimento Expressão corporal	<p>A criança tem poucos movimentos, estando presa às palavras.</p>
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	<p>A professora auxilia o aluno a reproduzir alguns sinais da história e dá o aval (com o balançar de cabeça positivo) ao aluno.</p>
Expressão facial ou corporal	<p>Pouca expressão facial. S. apenas realiza os sinais sem muita expressão, olhando para a professora.</p>
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	<p>Os sinais estão empilhados, sem continuidade da história.</p>
Classificador	<p>A criança não usa um classificador nessa cena.</p>
Criatividade	<p>O aluno apenas retoma alguns sinais das imagens, mas não cria/inventa nada novo.</p>
Como o aluno organiza os personagens da história?	<p>O aluno reproduz alguns sinais dos personagens que estão na imagem, mas não estabelece relação entre eles.</p>
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	<p>Nesse caso, não há, pois o aluno apenas reproduz os sinais.</p>
Identidade/Cultura surda	<p>O aluno não retoma nenhum aspecto da cultura surda.</p>
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os	<p>O aluno apresenta muita dificuldade para narrar a história. Ele reproduz alguns</p>

sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	sinais dos personagens, mas não há uma continuidade narrativa.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário do aluno é básico, colado à história e à fala da professora.

Fonte: a autora (2024)

Figura 2 - Imagem de B. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 4 - Análise de B.

Situação / Contexto	Gravação 1, Câmera 2, aos 23min. e 12 seg.
Criança foco	B. - 9 anos
Situação	A professora está contando a história do Curupira Surdo, mostrando as imagens.
Transcrição	A professora está narrando que os caçadores chegaram à Floresta e atiraram no tigre. G., continuando a história, diz: os caçadores foram até lá e atiraram no tigre e ele dormiu e eles o prenderam. B. levanta a mão e discorda de G., também retomando a narrativa de que os caçadores estavam errados: eu conheço pessoas que matam para comer carne. A professora discorda, dizendo que não pode matar, não pode sair matando por aí. B.: é porque são pobres. Eles matam porque são pobres.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	A criança (B.) está sentada e observando o colega (G.) explicar uma cena. Na

	sequência, ele começa a discordar e interage mais com a professora, fornecendo alguns argumentos sobre o motivo da invasão dos caçadores.
Movimento Expressão corporal	O aluno utiliza muitas expressões faciais e movimentos, apesar de estar sentado. Ele usa, por exemplo, o movimento da arma, para mostrar que se trata de alguém que caça.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	A professora argumenta com o aluno, porém, o estudante apresenta bom repertório de sinais e não precisa de uma reorganização dos enunciados por parte da professora - inclusive se opõe aos argumentos propostos pelo colega e pela professora.
Expressão facial ou corporal	Muitas expressões faciais, por exemplo, ao falar o verbo matar.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	O aluno retoma uma memória do passado (pessoas que caçam) e a narrativa para argumentar que muitas o fazem para comer a carne do animal, porque são pobres. No entanto, como não são vários personagens, a organização do espaço não é o foco para B.
Classificador	A criança não usa um classificador nessa cena.
Criatividade	O aluno defende o ponto de vista de que há pessoas que caçam para comer (ouvintes). Ele utiliza, portanto, um repertório social conhecido. Além disso, ele retoma a narrativa para colocar outra possibilidade do desfecho e continuidade da história do Curupira Surdo.
Como o aluno organiza os personagens da história?	No recorte selecionado, o aluno retoma o assunto, sem a necessidade de organizar os personagens espacialmente.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim, pois o aluno retoma a história e responde às ideias da professora sobre os caçadores, justificando o motivo de eles terem atirado no tigre.

Identidade/Cultura surda	Não há uma retomada das questões da cultura surda, mas de questões sociais.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	O aluno não tem dificuldade ao narrar e, ao contrário, acrescenta informações de outras vivências discursivas.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário do aluno é variado.

Fonte: a autora (2024)

Figura 3 - Imagem de B. e G. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 5 - Análise de B. e G.

Situação / Contexto	Vídeo 1, Câmera 1, 27 min. 40 seg.
Criança foco	B. (9 anos) e G. (9 anos)
Situação	Os alunos estão em roda, ouvindo a estória do Curupira Surdo.
Transcrição	<p>A professora explica que o Curupira Surdo estava bravo porque os caçadores não estavam compreendendo o que ele dizia. Então, o Curupira Surdo escreveu e mostrou para os caçadores entenderem.</p> <p>B. então diz que isso sempre acontece com o pai, que é surdo, que precisa escrever quando vai ao médico ou outros lugares nos quais as pessoas não sabem Libras.</p> <p>G. se levanta e diz que o pai dele não tem esse problema, pois é ouvinte. Porém, se o pai e a mãe dele morrerem, ele terá que aprender a escrever.</p>

<p>Quem está na cena (atenção conjunta)?</p>	<p>Os alunos estão prestando atenção à explicação da professora e estabelecem uma relação com suas vivências enquanto crianças surdas. B. e G. começam a contar suas vivências. Os outros alunos e a professora estão prestando atenção.</p>
<p>Movimento Expressão corporal</p>	<p>O aluno B. está sentado, sinalizando; ele não está retomando personagens da história, por isso, utiliza mais sinais para explicar o que quer dizer. Já G. precisa sempre se levantar e ele repete alguns sinais - sempre em pé, buscando chamar a atenção da professora.</p>
<p>Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)</p>	<p>B. não necessita de auxílio da professora; ele explica para os colegas a questão do pai. Já G. começa a explicar a situação de seu pai, porém, ele repete muito os sinais e hesita em vários momentos, precisando da ajuda da professora para finalizar o enunciado. A professora retoma a fala de G. e a reorganiza.</p>
<p>Expressão facial ou corporal</p>	<p>As expressões faciais de B. são gramaticais, compondo o sentido dos sinais. As de G. também são bem importantes. Ele tem muita expressividade facial; já as expressões corporais são mais tímidas.</p>
<p>Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?</p>	<p>Ambas as crianças retomam as vivências de suas famílias (B. de família surda e G. de família ouvinte). Não há criação de personagens, mas retomada de vivências subjetivas enquanto surdos.</p>
<p>Classificador</p>	<p>As crianças não utilizam classificadores nessa cena.</p>
<p>Criatividade</p>	<p>Os alunos, ao ouvirem a história do Curupira Surdo, estabelecem relação com a cultura e identidade surdas, retomando suas vivências enquanto surdo filho de pais surdos (B.) e surdo filho de pais ouvintes (G.).</p>
<p>Como o aluno organiza os personagens da história?</p>	<p>Ao ouvirem a história do Curupira Surdo, os alunos estabelecem uma relação entre o fato de o personagem ser surdo e suas vivências pessoais (a de sua família,</p>

	especialmente). Os personagens são, portanto, a sua própria família (em especial, os pais) e as questões vivenciadas por eles. Como não há vários personagens, não é nítida a organização dos personagens no espaço.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim. Os alunos retomam a ideia da interpretação/tradução de textos para os ouvintes e a necessidade de comunicação de muitos surdos pela escrita, pois muitos não sabem Libras. Eles contam situações vividas pelas famílias. G., inclusive, fala de questões de sua comunicação no futuro, caso os pais (ouvintes) morram.
Identidade/Cultura surda	Verifica-se uma retomada de ambas as crianças de suas vivências enquanto surdos, pertencentes à comunidade de ouvintes. Eles retomam as situações vivenciadas em suas famílias ao lidar com o português, sendo a família de B. surda e de G. ouvinte.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	B. não tem dificuldade para narrar e retomar a história. Ele faz boas relações enunciativas, ao discorrer sobre suas vivências. G. tem um pouco mais de dificuldade, produzindo alguns sinais de modo mais tímido; ele confunde algumas ideias, que são complementadas pela professora.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	Os alunos (tanto B. quanto G.) têm um vocabulário variado, trazendo sinais de outros contextos discursivos para a situação imediata.

Fonte: a autora (2024)

Figura 4 - Imagem de G. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 6 - Análise de G.

Situação/Contexto	Gravação 1, Câmera 2 - 0:43
Criança foco	G. - 9 anos
Situação	A professora havia solicitado que os alunos narrassem novamente a história já contada em sala de aula sobre o Curupira Surdo. G., então, começa a recontar a história.
Transcrição	A partir do pedido da professora, G. narra a história do Curupira Surdo. Ele aponta para a imagem projetada na tela e diz: G: Pais ouvintes, mãe está com o bebê no colo e tem barulho alto, mas bebê não chora nada. G: Pais percebem que é surdo.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	A professora e os alunos observam a narrativa de G.
Movimento Expressão corporal	G. consegue organizar os sinais e as expressões corporais no espaço. Quando ele fala dos pais, movimenta-se para a direita. Quando faz a criança, movimenta-se para o centro.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Nessa cena, a criança consegue organizar os enunciados sozinha. A professora apenas está prestando atenção ao que a criança está dizendo. Ela não precisa de ajuda na organização dos enunciados.
Expressão facial ou corporal	Da mesma maneira que as expressões corporais, a criança utiliza muitas expressões faciais para diferenciar as personagens da história.

Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	A criança diferencia os personagens espacialmente, o que demonstra um bom uso espacial da língua de sinais - ele diferencia os pais do Curupira Surdo criança.
Classificador	Não há uso de classificador nesta cena.
Criatividade	O aluno retoma a história já contada pela professora, olhando para as imagens da lousa.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim. O aluno retoma o acontecimento da história, narrando o estranhamento dos pais pelo fato de a criança não acordar com o barulho. O aluno narra no tempo presente.
Identidade/Cultura surda	A criança retoma o fato de o Curupira Surdo ser um personagem surdo e os pais ouvintes.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Ele apresenta um pouco de dificuldade e repete bastante os sinais. Porém, ele consegue organizar a história espacialmente, diferenciando os personagens.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário do aluno é o mesmo da história, utilizado pela professora.

Fonte: a autora (2024)

Figura 5 - Imagem de Mi. e a turma.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 7 - Análise de Mi.

Situação / Contexto	Gravação 2, Câmera 1, Vídeo 16 min. 27 seg.
Criança foco	Mi. - 6 anos

Situação	A professora está contando a história do Curupira Surdo e começam a falar do zoológico. Mi., ao ouvir a professora, começa a retomar uma história de sua vivência.
Transcrição	Roda de conversas sobre zoológico. As crianças estavam contando suas experiências. B. conta que foi passear no zoo e viu que os animais estavam presos e tristes. Mi. chama a professora e diz que viu o passarinho morrer. A professora pergunta por que ele morreu e ela responde: ele voou, pegou e caiu. A professora pergunta “o gato pegou?”. Ela repete o sinal da professora e balança a cabeça positivamente.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	As crianças estão em roda, conversando com a professora sobre zoológico. Todas estão prestando atenção na professora.
Movimento Expressão corporal	Ela faz os sinais no mesmo local. Porém, ao dizer que o passarinho voou e caiu, ela faz o movimento da esquerda para a direita e para o chão.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	A professora ajuda a criança a retomar o acontecimento da narrativa. Ela organiza os sinais da criança e pergunta como e o que aconteceu, auxiliando a criança na continuidade da história.
Expressão facial ou corporal	Ela faz uso de expressões faciais ao dizer que o passarinho morreu e que algo pegou o passarinho.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Não fica claro quem pegou o passarinho. Além disso, a criança empilha os sinais em apenas um espaço. Porém, a criança, ainda em fase de aquisição da língua de sinais (apenas 6 anos), já consegue retomar a história com a ajuda da professora.
Classificador	Não tem.
Criatividade	A partir da história do Zoo, em que B. relata que os animais estavam tristes presos no local, a criança retoma uma história de sua vivência pessoal. Apesar de estar em fase inicial de aquisição, a criança consegue estabelecer essa relação com a história.

Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Tem uma sequência, apesar de a criança precisar da ajuda da professora para narrar.
Identidade/Cultura surda	A criança traz a sua vivência apenas, mas não com a cultura surda.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Sim. Ela está em fase inicial de aquisição da língua de sinais. Apesar disso, consegue narrar a história, a partir da tutela da professora.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário de Mi. é o mesmo da história, usado pela professora, e a aluna utiliza vocabulário básico.

Fonte: a autora (2024)

Figura 6 - Imagem de Ma. recontando a história.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 8 - Análise de Ma.

Situação / Contexto	Gravação 3 - celular - vídeo 3, 22 min. 9 seg.
Criança foco	Ma. - 14 anos
Situação	A professora está contando a história de “A cigarra surda e as formigas”.
Transcrição	A professora vai recontando a história e pergunta novamente o que aconteceu na história de “A cigarra surda e as formigas”. Ma., observando a imagem, diz: falta educação para a cigarra; ela jogou fora banana, sujou. Falta respeito (ela utiliza expressão facial de brava).

Quem está na cena (atenção conjunta)?	A professora pergunta e cada criança vai dando opinião. Ma. é a primeira a falar.
Movimento Expressão corporal	Ela tem algum movimento corporal, como “jogar a banana fora”, mas narra a história de modo sucinto e timidamente.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Ela consegue narrar sozinha, sem a ajuda da professora.
Expressão facial ou corporal	Ela faz uso de expressão facial de brava quando diz que a formiga está certa e a cigarra surda errada, pois falta respeito. Mas, narra a história de modo rápido e tímido.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Há ainda empilhamento e os sinais não são totalmente claros.
Classificador	Não tem.
Criatividade	Ela retoma a história. Não há nenhuma criação nova.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	A criança apenas diz que a formiga está correta e a cigarra surda não tem respeito. Não há continuidade da história contada.
Identidade/Cultura surda	A criança traz a sua vivência apenas, mas não com a cultura surda.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Sim, ela tem. Ela pouco fala e utiliza sinais mais básicos para comunicação. Ela faz muito uso de apontamentos. Apesar disso, nesta cena, ela consegue retomar a história narrada e utilizar expressões faciais.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário da aluna é básico, colado à história e à fala da professora.

Fonte: a autora (2024)

Figura 7 - Imagem de Ma. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 9 - Análise de Ma.

Situação/Contexto	Gravação 3, câmera 1, 27 min. 51 seg.
Criança foco	Ma. - 14 anos
Situação	A professora pediu para que os alunos recontassem a história “A cigarra surda e as formigas” na frente da sala, olhando para as imagens.
Transcrição	A aluna vai para frente da turma e começa a recontar a história. Ela aponta para a imagem e diz: A cigarra [ela não usa o sinal da cigarra, mas faz imitação dos olhos grandes da personagem] comeu muito [faz o gesto de engordar na barriga - classificador], engorda [faz o sinal de engorda] e depois na árvore lê, lê, lê. Cansada, carregar folha; formiga. [mantendo essa ordem]
Quem está na cena (atenção conjunta)?	A professora pergunta e cada criança vai recontando a história. Ma. é a primeira a falar.
Movimento Expressão corporal	Ela faz uso de movimentos corporais ao dizer que a cigarra surda engordou e quando a formiga está cansada de carregar [a folha].
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Ela repete os sinais da história, mas a professora não interfere na narração. As outras crianças também não a auxiliam - estão distraídas. A atenção conjunta é da professora e da aluna.
Expressão facial ou corporal	Ela usa expressão facial em alguns sinais importantes, como “engordar” e carregar a folha, mas ainda de forma tímida.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Não há organização dos personagens no espaço. Ela faz a cigarra surda e as formigas no mesmo local, com empilhamento.
Classificador	Sim, ao dizer que a cigarra surda engordou de tanto comer.
Criatividade	Ela retoma a história. Não há nenhuma criação nova. Apesar disso, ela fala que a cigarra surda engordou, algo que não é enfatizado na história original.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Há uma sequência na história e a aluna consegue organizá-la. Porém, a sintaxe ao final está invertida, ao colocar a formiga (sujeito) como último elemento. Apesar disso, é possível compreender a ordem os

	acontecimentos.
Identidade/Cultura surda	A criança apenas retoma a história, mas não tem relação com a cultura surda.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Sim, ela tem. Ela pouco fala e utiliza sinais mais básicos para comunicação. Há a questão da inversão sintática, em que ela primeiro relata e depois diz que se trata da formiga, algo que ocorre com mais frequência em crianças adquirindo a língua (no caso, a língua de sinais).
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário da aluna está colado à história e à fala da professora, porém, há um elemento diferente, que é o relato de que a cigarra surda engordou. Apesar disso, o vocabulário é básico.

Fonte: a autora (2024)

Figura 8 - Imagem de Mi. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 10 - Análise de Mi.

Situação/Contexto	Gravação 3, vídeo 3, 23 min. 19 seg.
Criança foco	Mi.- 6 anos
Situação	A professora pediu que os alunos recontassem a história na frente da sala, olhando para as imagens.
Transcrição	A aluna vai para frente da turma e começa a recontar a história, sempre apontando para as imagens. Mi não retoma os personagens, apenas os sinais da história. Mi: [cigarra] joga fora sujo maçã joga.

Quem está na cena (atenção conjunta)?	A professora pergunta e cada criança vai recontando a história. Mi fala olhando para a professora. Os alunos prestam atenção.
Movimento Expressão corporal	Não há uso de movimentos corporais. Ela só repete os sinais.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	A professora presta a atenção e retoma o que ela diz ao final.
Expressão facial ou corporal	Não há muito uso de expressão facial.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Ela não retoma os personagens, apenas aponta para a imagem. Os personagens ficam implícitos pela história.
Classificador	Não há uso de classificador.
Criatividade	Não há criatividade. Ela retoma alguns sinais da história.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Ela fala que a cigarra surda jogou a maçã e sujou. Apesar de estar no início do processo de aquisição da linguagem (6 anos), ela conseguiu retomar a história.
Identidade/Cultura surda	Não há referência.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Sim, ela está iniciando seu processo de aquisição da língua de sinais na escola. Por ser filha de pais ouvintes, a Libras está sendo adquirida agora por ela e apenas na escola.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário da aluna está colado à história e à fala da professora, pois ela está no início do processo de aquisição da língua de sinais.

Fonte: a autora (2024)

Figura 9 – Imagem dos alunos em grupo para o teatro.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 11 - Análise de S.

Situação /Contexto	Gravação 6, vídeo 2, 47 min. 21 seg.
Criança foco	S. - 13 anos
Situação	A professora pediu para que os alunos escolhessem alguns personagens da roleta (que foi feita pela pesquisadora) e fizessem um teatro com histórias diferentes das já narradas, mas incluindo os personagens.
Transcrição	S., B. e Mi. Estão no mesmo grupo e decidem escolher, respectivamente, os personagens Lobo, Curupira Surdo e a Arara. B.: começa contando que o Curupira Surdo estava na floresta e viu os caçadores matarem o tigre (ele repete a história do Curupira Surdo). S.: o Lobo pegou e assoprou a casa. Ele soprou de novo, de novo a cada madeira. Ele entrou pela chaminé e caiu no fogo e queimou rabo e ele vai embora. Ma.: conta a história da Arara com a ajuda de B.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	As três crianças estão na frente da turma encenando, a professora está sentada observando, com outros dois alunos que farão a cena na sequência.
Movimento Expressão corporal	S. não faz muitos movimentos corporais diferenciando as situações ou personagens da história. Ele faz os sinais empilhados, porém, já consegue retomar a história sem a ajuda das imagens.

Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	As crianças se ajudam, mas a professora não interveio na encenação.
Expressão facial ou corporal	Ele utiliza algumas expressões faciais, mas com mais timidez.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Há um empilhamento de sinais. Ele traz a mesma história (com os mesmos sinais) algumas vezes, mas avança na história ao mostrar que casa é de madeira e que o lobo entrou pela chaminé.
Classificador	Ele usa alguns classificadores, como subir a chaminé e cair no fogo.
Criatividade	Ele retoma a história do modo como se lembra. Não há outras ideias acrescentadas.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Ele segue a sequência da história dos três porquinhos, apesar da repetição dos sinais.
Identidade/Cultura surda	Não há uma retomada de questões da cultura surda, pois a história dos três porquinhos apenas tem personagens ouvintes.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	O aluno tem dificuldade para narrar, porém, verificamos já um avanço nesta cena. Ele não mais se apoia nas imagens (como nas gravações anteriores) e consegue retomar a história. Apesar disso, ele repete bastante os sinais e faz empilhamento, sem muita organização espacial dos sinais utilizados.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	Ele utiliza sinais mais próximos dos utilizados pela professora.

Fonte: a autora (2024)

6.2 ESCOLA FREI PACÍFICO

Nessa escola, as gravações foram realizadas com dois grupos distintos, sendo o primeiro com crianças de 9 a 12 anos (do segundo e terceiro anos do ensino fundamental) e o segundo grupo com crianças 11 a 14 anos de idade (do 4° e 5° ano do ensino fundamental).

Figura 10 - Imagem de V. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 12 - Análise de V.

Situação / Contexto	Gravação 1, vídeo 1, turma 1, 6 min. 24 seg.
Criança foco	V.
Situação	A professora está contando a história de “A cigarra surda e as formigas” e retomando que a cigarra surda comeu a maçã e jogou fora.
Transcrição	A professora retoma a história e V. repete os sinais da professora. N. explica que Jesus fica triste, não gosta de jogar fora e ele explica para V. V. diz: Jesus triste.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	As crianças olham a professora contando história e prestam atenção umas às outras.
Movimento Expressão corporal	V. não faz muitos movimentos corporais. Ele só retoma os sinais produzidos pela professora.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	As crianças estão prestando atenção na professora. O aluno copia os sinais que a professora faz.
Expressão facial ou corporal	V. não faz.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	V. faz os sinais apenas.
Classificador	Não há uso de classificadores.

Criatividade	V. retoma os sinais da professora.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Não há uma sequência lógica. Ele apenas faz uso de dois sinais.
Identidade/Cultura surda	Não.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	O aluno tem dificuldade para narrar, ele só usa os sinais. Importante dizer que o aluno se distrai muito fácil e costuma andar pela sala. Tem dificuldade de concentração, com suspeita de ser autista (ainda sem diagnóstico).
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	Não. O aluno apresenta muita dificuldade para sinalizar.

Fonte: a autora (2024)

Figura 11 - Imagem de Ni. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 13 - Análise de Ni.

Situação / Contexto	Gravação 1, câmera 1, vídeo 3, turma 2, 16 min. 26 seg.
Criança foco	Ni.
Situação	A professora está contando a história de “A cigarra surda e as formigas”. Ni., então, narra que a casa tem muitas formigas.
Transcrição	Ni. narra que a casa tem muito formigas, que elas escalam a parede para pegar bolo, guarda e vai embora. A mãe fala que não pode!
Quem está na cena (atenção conjunta)?	A professora e os alunos observam a narrativa de Ni.

Movimento Expressão corporal	Ni. consegue organizar os sinais e as expressões corporais no espaço. Quando ela fala formigas, movimenta-se para a direita. Quando faz a criança, movimenta-se para a esquerda.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Nessa cena, a criança consegue organizar os enunciados sozinha. A professora apenas está prestando atenção ao que a criança está dizendo.
Expressão facial ou corporal	Nas expressões corporais, a criança utiliza muitas expressões faciais para diferenciar as personagens da história.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	A criança diferencia os personagens espacialmente, o que demonstra maior domínio da língua de sinais - ela diferencia ideia, história, formiga, pega bolo de chocolate, levar e embora.
Classificador	Nesta cena, não há.
Criatividade	Ela reconta uma história pessoal a partir da história narrada pela professora. Isso demonstra uma importante relação com a história narrada.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim. A aluna retoma o acontecimento da história, narrando o estranhamento das formigas que procuram pegar alimentos.
Identidade/Cultura surda	Sim. Ele diz que a formiga é ouvinte.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais. Tem marcas linguísticas específicas?	Ela consegue organizar a história espacialmente, diferenciando os personagens. Já tem bastante proficiência no uso dos sinais.

Fonte: a autora (2024)

Figura 12 - Imagem de Mi. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 14 - Análise de Mi.

Situação / Contexto	Gravação 1, câmera 1, vídeo 2, turma 2, 17 min. 30 seg.
Criança foco	Mi.
Situação	A professora estava contando a história e Mi. começa a rir e a fazer brincadeiras. Mi e Em. estão contando histórias de formigas e rindo.
Transcrição	Mi., rindo, observa o colega contando uma história. Na sequência, ela começa a contar uma narrativa, rindo bastante - fazendo brincadeiras Ele diz: pai, formiga, eu pulei cama, filho junto [faz classificador de mergulhar na cama].
Quem está na cena (atenção conjunta)?	As crianças estão prestando atenção no que ele diz.
Movimento Expressão corporal	Ele consegue organizar os sinais e as expressões corporais no espaço. Quando ele fala da formiga, faz os movimentos do inseto.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Nessa cena, a criança consegue organizar os enunciados sozinha. A professora apenas está prestando atenção ao que a criança está dizendo.
Expressão facial ou corporal	Da mesma maneira que as expressões corporais, a criança utiliza muitas expressões faciais para diferenciar as personagens da história.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	O menino diferencia os personagens espacialmente, o que demonstra maior domínio da língua de sinais.
Classificador	Sim, ele faz o classificador de mergulhar na cama.
Criatividade	O aluno inventa história, buscando fazer a professora e os colegas rirem.

Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim. O aluno retoma o acontecimento da história com sinais que mostram a sequência da história.
Identidade/Cultura surda	O menino fala da formiga, escuta alto e toma um susto.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Ele consegue organizar a história espacialmente, diferenciando os personagens. Ele faltou muito às aulas, mas tem proficiência intermediária em Libras.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário do aluno é bom. Ele costuma inventar histórias e gosta de fazer piadas. Há algumas inconsistências, como, por exemplo, misturar a história narrada com sua vivência, sem isso estar totalmente claro, mas ele tem boa proficiência.

Fonte: a autora (2024)

Figura 13 - Imagem de Mi. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 15 - Análise de Mi.

Situação/ Contexto	Gravação 1, câmera 1, vídeo 3, turma 2, 23 min. 51 seg.
Criança foco	Mi.
Situação	Mi está recontando a história “A cigarra surda e as formigas” na frente da sala, olhando para projetor com a imagem da história.
Transcrição	Mi começa a contar uma narrativa, olhando para a imagem. Mi: guarda [aponta para a imagem], comer, aprender, carregar. Cansada. Mi: Formiga, guarda.

	<p>Mi: sobre árvore e guarda Prof.: Por que ela guarda? É o frio? Futuro? Mi: [parece não entender]. Balança a cabeça positivamente.</p>
Quem está na cena (atenção conjunta)?	As crianças estão prestando atenção na narrativa do colega.
Movimento Expressão corporal	Ele organiza um pouco os sinais no espaço. Ele ainda repete alguns sinais no mesmo espaço. Ele se apoia nas imagens para narrar. Isso pode ter acontecido pelo fato de ele ter faltado na aula anterior, na qual a história foi contada de modo mais detalhado.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Nessa cena, a criança consegue organizar os sinais sozinha.
Expressão facial ou corporal	A criança utiliza poucas expressões faciais para diferenciar as personagens da história, pois, como faltou, parece estar mais receosa ao recontar a história.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	O menino empilha os personagens no mesmo espaço da narrativa.
Classificador	Sim. Faz classificador ao dizer que a formiga subiu na árvore para guardar (ele usa o antebraço esquerdo e a mão direita para exemplificar).
Criatividade	O aluno retoma a história já contada pela professora, olhando para as imagens da lousa.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim, mas há um truncamento de sinais (um sinal por vez).
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Ele tem dificuldade para reproduzir a história, talvez pelo fato de ter faltado às aulas anteriores. Percebe-se que ele sabe expressar-se em Libras, porém, nesse dia, não conseguiu retomar a história com maior proficiência
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário do aluno é bom, mas, nesse caso, como ele faltou à aula anterior, ficou mais colado à história e aos personagens.

Figura 14 - Imagem de Cr. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 16 - Análise de Cr.

Situação/Contexto	Gravação 1 - câmera 1, vídeo 3, turma 2, 27 min. 4 seg.
Criança foco	Cr.
Situação	A professora pediu para os alunos recontarem a história “A cigarra surda e as formigas”. Eles estão olhando para as imagens projetadas na frente da sala.
Transcrição	Cr. começa a narrar: Cr: Casa, guardar, casa, frio, casa. A professora passa para a outra imagem Cr: [aponta para a imagem das formigas comendo] pão, delícia, ovo. Ao final, a professora pergunta se as formigas são surdas ou ouvintes, e o menino responde que elas são ouvintes.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	A professora e os alunos observam a narrativa de Cr.
Movimento Expressão corporal	Cr. empilha os sinais no mesmo espaço. Ele retoma a história, mas só aponta para os personagens na imagem (sem sinalizá-los).

Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Nessa cena, a criança consegue organizar os enunciados sozinha, porém, há muitas inconsistências. A professora apenas pergunta se as formigas são ouvintes ou surdas, ao que o aluno responde corretamente.
Expressão facial ou corporal	Ele não utiliza expressões faciais ao sinalizar.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Não há organização espacial dos personagens. Ele apenas aponta para a imagem, retomando alguns sinais importantes da história, ficando implícito do que ele está falando.
Classificador	Não tem.
Criatividade	O aluno retoma a história já contada pela professora, olhando para as imagens da lousa.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim. O aluno retoma o acontecimento da história, mas ele não apresenta uma história com sequência, mas, sim, sinais truncados, interferindo na continuidade da história.
Identidade/Cultura surda	A professora perguntou se as formigas eram surdas ou ouvintes; o aluno respondeu corretamente que eram ouvintes.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Ele tem dificuldade para narrar. Ele repete os sinais e a narrativa fica mais “colada” aos sinais usados pela professora.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópias das imagens da professora?	O vocabulário do aluno é básico, colado à história e à fala da professora.

Fonte: a autora (2024)

Figura 15 - Imagem de Na. recontando a história sentado em roda.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 17 - Análise de Na.

Situação /Contexto	Gravação 2 - celular 1, vídeo 1, turma 1, 23 min. 25 seg.
Criança foco	Na.
Situação	A professora explica que fará a brincadeira “fone sem fio” ou história com sequência. A professora retoma a história e os alunos repetem os sinais da professora. A professora começa com uma ideia, com os sinais: a formiga, com o guarda-chuva, encontra o amigo urso.
Transcrição	A partir do início da história, a professora pede que os alunos continuem a história: Na. diz ideia: “urso vê o peixe, pega e mata peixe com uma faca e peixe morre. A. (outra aluna): não consigo falar (vergonha). Na. a ajuda, mas ela só copia o sinal de faca. Lu. diz: borboleta voa. Outro aluno: não consigo falar (vergonha), demora pensando na resposta. Na. o ajuda.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	A professora e os alunos observam as narrativas uns dos outros.
Movimento Expressão corporal	Na. consegue organizar os sinais e as expressões corporais no espaço. Quando ele fala guarda-chuva, movimenta-se para a direita. Quando faz o urso, movimenta-se para a esquerda.

Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Nessa cena, a criança consegue organizar os enunciados sozinha. A professora apenas está prestando atenção ao que a criança está dizendo.
Expressão facial ou corporal	Da mesma maneira que as expressões corporais, a criança utiliza muitas expressões faciais para diferenciar as personagens da história, assim como faz a professora. Matar o peixe (a criança faz a expressão de matar), esconder da chuva, etc.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	A criança analisada diferencia os personagens espacialmente, o que demonstra maior domínio da língua de sinais. Ela organiza os personagens, por exemplo, ela organiza o enunciado “o urso encontra o peixe e mata”.
Classificador	Não tem.
Criatividade	Sim, ao dizer que o urso encontrou o peixe e o matou. Isso não havia sido dito pela professora.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim. O aluno conta a história na sequência, no tempo presente.
Identidade/Cultura surda	Não.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Ele não tem dificuldade para narrar. Ele consegue criar e rir da história que contou (que o urso pegou o peixe e cortou com a faca). Ele consegue organizar a história espacialmente, diferenciando os personagens.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópias das imagens da professora?	O vocabulário do aluno é bom, com alguns sinais diferentes em Libras.

Fonte: a autora (2024)

Figura 16 - Imagem de A. e a turma vendo o vídeo sobre formigas gravado pela professora.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 18 - Análise de A.

Situação / Contexto	Gravação 2, vídeo 1, turma 1, 38 min. 00 seg.
Criança foco	A.
Situação	A professora filmou as formigas que estavam na rua de sua casa. As formigas estavam em filas, pegando folhas e levando para guardar em casa. Ela filmou à noite, às 21h. Os alunos estavam interessados em ver vídeo das formigas.
Transcrição	A aluna A., que sempre fica quieta em sala de aula, conseguiu produzir um acontecimento com formigas ocorrido em sua casa. A.: igual minha casa, tem muitas formigas. Na sequência, ela e Na. começam a conversar e ela retoma. A. chama a atenção do amigo e continua a narrar sobre as formigas A.: na minha casa é igual. A.: eu vi na minha casa a formiga caminhando.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	Na. e A. estão conversando e a professora está falando com os outros alunos. Depois, a professora volta-se para a A., que retoma o enunciado para a professora.
Movimento Expressão corporal	Ela apenas faz o movimento da formiga, acompanhando o corpo e os olhos em direção ao chão.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Ela consegue produzir os enunciados sozinha, sem a ajuda da professora.
Expressão facial ou corporal	Ela faz uso de poucas expressões faciais, mas faz o movimento corporal em direção ao chão de maneira correta.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Ela fala apenas das formigas em sua casa. Ela não está retomando a história de “A cigarra surda e as formigas, apenas retomando o que aconteceu em sua casa (sua vivência).
Classificador	Não tem.

Criatividade	Ela apenas retoma um acontecimento próprio da vida, com sinais já utilizados em sala.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Tem uma sequência, ela retoma algo que ela viu. Apesar de ser uma retomada simples de uma vivência, essa é a primeira vez que ela narra de maneira mais livre uma história, ainda que de uma vivência subjetiva dela.
Identidade/Cultura surda	Não há, apenas uma vivência familiar.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Ela apresenta dificuldade e repete bastante os sinais.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário da aluna é básico, mas ela consegue narrar essa vivência.

Fonte: a autora (2024)

Figura 17 - Imagem de Ni. recontando a história sentada em grupo com a sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 19 - Análise de Ni.

Situação / Contexto	Gravação 2, câmera, vídeo 3, turma 2, 15 min., 46 seg.
Criança foco	Ni.
Situação	A professora havia solicitado que os alunos narrassem novamente a história “A cigarra surda e as formigas”, já contada em sala de aula. Ni., então, começa a contar a história da cigarra que está com frio, fome e procura ajuda.

<p style="text-align: center;">Transcrição</p>	<p>Ni começa a narrativa retomando a história da cigarra. Ni: a cigarra estava com fome, frio. Bateu e pediu para a formiga dar comida. A formiga disse “o quê?” A cigarra pediu “por favor, por favor, comida. A formiga falou: "Lembra aquela vez que eu pedi ajuda para aprender Libras e você falou “não”. Agora também não. [...]</p> <p>Ni. continua depois narrando a continuidade:</p> <p>A formiga sente pena e diz “coitado, a cigarra está com fome. Eu tive uma ideia”. Vamos trocar: eu te dou comida e depois você me ensina sinais.</p>
<p style="text-align: center;">Quem está na cena (atenção conjunta)?</p>	<p>A professora e os alunos observam a narrativa de Ni.</p>
<p style="text-align: center;">Movimento Expressão corporal</p>	<p>Ni. consegue organizar os sinais e as expressões corporais no espaço muito bem. Quando ela fala das cigarras surdas, movimenta-se para a direita. Quando faz a formiga, ela se movimenta para a esquerda.</p>
<p style="text-align: center;">Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)</p>	<p>Nessa cena, a criança consegue organizar os enunciados sozinha. A professora apenas está prestando atenção ao que Ni. está dizendo.</p>
<p style="text-align: center;">Expressão facial ou corporal</p>	<p>Da mesma maneira que as expressões corporais, a criança utiliza muitas expressões faciais para diferenciar as personagens da história. Ela faz as expressões dos personagens (ao dizer “não”, ao retomar o que aconteceu, ao fazer a fala da formiga etc.).</p>
<p style="text-align: center;">Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?</p>	<p>A criança diferencia os personagens espacialmente, o que demonstra maior domínio da língua de sinais. Ela diferencia a cigarra da formiga.</p>
<p style="text-align: center;">Classificador</p>	<p>Não tem.</p>

Criatividade	A aluna retoma a história já contada pela professora, porém, ela retoma da fala dos personagens, fazendo uso de boas expressões faciais e movimentos corporais.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	A aluna retoma o acontecimento da história, narrando os acontecimentos sequenciais da história, com boa organização dos acontecimentos. A sequência da história é rica, repleta de detalhes e retomada da fala dos personagens.
Identidade/Cultura surda	Sim, ela retoma a história da cigarra e da formiga, em que há a língua de sinais envolvida.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Ela consegue organizar a história espacialmente, diferenciando os personagens. Ela não tem dificuldade para narrar e consegue organizar muito bem os personagens espacialmente.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O vocabulário da aluna é muito bom e variado. Ela consegue retomar a história e as falas dos personagens.

Fonte: a autora (2024)

Figura 18 - Imagem de Ig. narrando a história.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 20 - Análise de Ig.

Situação/ Contexto	Gravação 3, câmera, 23 min. e 53 seg., turma 1
Criança foco	Ig.
Situação	A professora havia explicado a história de “Os três porquinhos”, retomando a característica de cada um dos três

	<p>personagens principais [a professora enumera os personagens com os três dedos da mão direita]. Na sequência, ela pede para que Ig. retome a história e ele o faz do mesmo modo, organizando a narrativa a partir da enumeração dos três porquinhos.</p>
Transcrição	<p>Prof: Você sabe, entendeu? Ig: [para um pouco, parece pensar na resposta] Os três: o primeiro usa palha. [não dá para entender] Assopra. Palha no chão. O segundo [fica um pouco pensativo - o amigo o ajuda] usa madeira. Assopra cai. O terceiro usa tijolo. Assopra. Sobe e pula casa cai no fogo. Ahhhh [imita o grito].</p>
Quem está na cena (atenção conjunta)?	<p>As crianças estão prestando atenção na narrativa de Ig e o ajudam.</p>
Movimento Expressão corporal	<p>Ele não organiza os três personagens espacialmente. Ele faz empilhamento de sinais. Há alguns movimentos ao mostrar que o lobo subiu na casa e caiu no fogo, mas ainda um pouco empilhados.</p>
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	<p>Ele esqueceu alguns sinais da história e precisou da ajuda dos amigos. O aluno Na., que estava ao seu lado, o interrompeu algumas vezes, atrapalhando o seu raciocínio e continuidade.</p>
Expressão facial ou corporal	<p>Tem um pouco de expressão, especialmente ao falar que o lobo gritou quando caiu no fogo ou do assopro. Porém, ainda de modo mais tímido.</p>
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	<p>Ele faz o empilhamento dos sinais no mesmo espaço. Além disso, ela não nomeia o lobo, deixando o personagem como algo subentendido.</p>
Classificador	<p>Ele utiliza ao mostrar que algo [infere-se que é o lobo, por conta da história] subiu para casa e caiu no fogo.</p>
Criatividade	<p>Não há palavras novas e ele apenas retoma os sinais da história já narrada. Porém, ele imita o “gritar” do lobo, algo que é da história, mas ele o faz com mais ênfase.</p>

Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Sim, ele retoma a ordem dos acontecimentos, organizando os personagens nas mãos. Ele segue a história de modo cronológico.
Identidade/Cultura surda	Não há retomada de aspectos da cultura surda, porém, a história narrada também não retoma essas questões.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais. Tem marcas linguísticas específicas?	Ele tem um pouco de dificuldade, falta um pouco de organização dos personagens. Além disso, falta colocar os sujeitos da frase: ele não menciona o lobo na história, apenas faz o sinal de assoprar, ficando subentendido na história.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	O aluno consegue narrar a história, ainda que de modo mais limitado, sem organização espacial. Ele faz como a professora ao organizar os personagens nas mãos, porém, coloca algumas informações novas, como o fato de o lobo gritar.

Fonte: a autora (2024)

Figura 19 - Imagem de Lo. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 21 - Análise de Lo.

Situação / Contexto	Gravação 3, câmera, 22 min. 50 seg., grupo 2
Criança foco	Lo.
Situação	A professora está contando a história de “Os três porquinhos”. Ela, então, pede para dividir os alunos em dois grupos para treinar teatro e escolher um tema

	como história.
Transcrição	Lo. começa a imaginar e a narrar a história de “Os três porquinhos”. Lo: porquinho, bonito. Lo: Jacaré [não fica muito claro], assopra. Casa, quebra. Ah [coloca as mãos na cabeça]. Lo: bate, casa [parece dançar enquanto sinaliza]. Assopra. [começa a se balançar, como se estivesse pegando fogo, como o lobo]. Aiii: Tchou.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	Há três crianças à frente da sala, contando a história dos três porquinhos e o restante dos alunos está sentado, olhando para a professora.
Movimento Expressão corporal	O aluno pula bastante, mas não tem muitos movimentos decorrentes dos sinais.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	O aluno conta a história à sua maneira, sem a ajuda da professora. Porém, é preciso interpretar algumas coisas que ele diz.
Expressão facial ou corporal	Tem um pouco, especialmente ao fazer o “assoprar” e o grito de queimar.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	A criança empilha os personagens no mesmo espaço. Não há muita retomada da história.
Classificador	Não tem.
Criatividade	A criança retoma a história como a da professora, à sua maneira, mas insere algumas palavras diferentes, como “bonito”, “jacaré” e “tchau” ao final.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Apesar das dificuldades, há uma sequência narrativa que a criança segue ao narrar.
Identidade/Cultura surda	Não há.

<p>O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?</p>	<p>O aluno tem bastante dificuldade ao narrar. Ele não consegue organizar seus enunciados semanticamente de maneira bem-sucedida, sem colocar, em alguns casos, o sujeito. Ele troca alguns sinais: como jacaré [que pode ser também sopro forte, não dá para entender bem] ou quebra [referindo-se à casa]. Apesar disso, ele utiliza estratégias interessantes para narrar a história, inserindo palavras como “bonito” e finalizando com “tchau”.</p>
<p>O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópias das imagens da professora?</p>	<p>O aluno utiliza um vocabulário simples, igual ao da professora. Além disso, não reconta a história de modo fluido (há alguns truncamentos).</p>

Fonte: a autora (2024)

Figura 20 - Imagem de Em. recontando a história.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 22 - Análise de Em.

<p>Situação / Contexto</p>	<p>Gravação 6, 16 min. 13 seg., 2 vídeos, câmera, turma 1.</p>
<p>Criança foco</p>	<p>Em.</p>
<p>Situação</p>	<p>Em. trouxe um livro de casa, “Os três porquinhos”, que foi trabalhado pela professora na aula anterior. Na história do livro, os porquinhos estavam conversando, interagindo e se divertindo.</p>

<p style="text-align: center;">Transcrição</p>	<p>A professora estava lendo o livro e a turma estava prestando atenção. Em. explicou que os três porquinhos se despediram e foram trabalhar. Os três porquinhos caminharam bastante, estavam com muito calor, suados. Cada um começou a construir sua casa, o primeiro fez a sua de palha. Em. leu no livro a palavra “madeira”, ficou em dúvida e perguntou como era o sinal, a professora ajudou mostrando como fazer.</p> <p>Ela continuou: o primeiro porquinho estava suado, cansado de trabalhar, de construir sua casa. Quando tudo estava pronto, os porquinhos voltaram.</p>
<p style="text-align: center;">Quem está na cena (atenção conjunta)?</p>	<p>A professora observou Em. lendo o livro, a turma estava observando.</p>
<p style="text-align: center;">Movimento Expressão corporal</p>	<p>Movimento dos ombros e tronco em “os porquinhos caminhavam”. Expressão facial em “cansados” e “suados”.</p>
<p style="text-align: center;">Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)</p>	<p>Em. leu com a professora, mas entendia lendo sozinha. Ela lia o livro e não oralizava, apenas sinalizava a história.</p>
<p style="text-align: center;">Expressão facial ou corporal</p>	<p>Movimento dos ombros e tronco em “os porquinhos caminhavam”. Expressão facial em “cansados” e “suados”.</p>
<p style="text-align: center;">Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?</p>	<p>Durante a produção narrativa da história, a aluna usava o movimento corporal para diferenciar os personagens, mas ainda de forma simples.</p>
<p style="text-align: center;">Classificador</p>	<p>Não utilizou.</p>
<p style="text-align: center;">Criatividade</p>	<p>A aluna trouxe um livro de casa e o leu. A história era parecida com a contada pela professora.</p>
<p style="text-align: center;">Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?</p>	<p>Sim, pois seguimos a leitura parte por parte. Se tiramos o livro e focamos apenas na sinalização, fica confuso.</p>

Identidade/Cultura surda	Não teve identificação, já que a história não era sobre a cultura surda, não tinha surdos.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais. Tem marcas linguísticas específicas?	Não houve muita dificuldade.
O aluno utiliza vocabulário variado? Ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	A criança sinalizava bem. Tem boa proficiência em Libras, apesar de ter faltado a algumas aulas.

Fonte: a autora (2024)

Figura 21 - Imagem de Lu. recontando a história em frente à sala.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 23 - Análise de Lu.

Situação / Contexto	Gravação 5, câmera, 31 min. 52 seg., grupo 1
Criança foco	Lu.
Situação	A professora estava com os alunos em roda e pediu para eles retomarem a história do Curupira Surdo (sem as imagens).
Transcrição	Lu. começa a recontar a história. Lu.: Tigre, morreu, caçador. Curupira bravo. Arara interpreta a fala. Salva, quase morre tigre. Ela falou para o caçador “feio”, “respeito”. Lu.: Desculpa.
Quem está na cena (atenção conjunta)?	As crianças estão em roda, prestando atenção.

Movimento Expressão corporal	Ele usa bastante movimento corporal para interpretar os personagens.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Ele consegue narrar a história sozinho.
Expressão facial ou corporal	Ele utiliza expressões faciais, quando diz que o Curupira Surdo está “bravo”, por exemplo.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Ele faz empilhamento dos personagens no mesmo local de sinalização.
Classificador	Não tem.
Criatividade	Ele retoma a história de maneira similar à professora. Porém, a palavra “salvar” não foi utilizada na história original.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	No início, ele pula parte da história, indo direto para a morte do tigre, sem muita ordem. Na sequência, ele já organiza melhor, seguindo a ordem cronológica da história.
Identidade/Cultura surda	A questão da arara como intérprete do Curupira Surdo - um dos primeiros elementos que ele relata.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	Ele consegue narrar, mas ainda em processo de desenvolvimento de suas habilidades narrativas, pois tem enunciados um pouco truncados. Apesar disso, a organização dos enunciados é boa.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópia das imagens da professora?	Ele tem bom vocabulário, apesar de estar muito ligado à história narrada pela professora.

Fonte: a autora (2024)

Figura 22 - Imagem de Lulu. narrando a história.



Fonte: a autora (2024)

Quadro 24 - Análise de Lulu.

Situação / Contexto	Gravação 6, 20 min. e 51 seg., 2 vídeos, câmera, turma 2
Criança foco	Lulu.
Situação	A turma estava explicando suas vivências, fazendo relação com a história. Lulu. levantou a mão, pedindo para falar também.
Transcrição	<p>Lulu. envergonhada falou sinal por sinal sobre as irmãs, sinais soltos.</p> <p>A turma estava explicando suas vivências, fazendo relação com a história narrada pela professora.</p> <p>Lulu. levantou a mão, pedindo para falar também.</p> <p>Lulu.: eu tenho duas irmãs gêmeas lá em casa, elas têm 8 anos, igual eu.</p> <p>Prof.: As tuas irmãs são ouvintes ou surdos?</p> <p>Lulu. ficou envergonhada e o colega Ni. reforçou a pergunta: tuas irmãs são ouvintes ou surdos?</p> <p>Lulu. respondeu que as irmãs são ouvintes.</p>
Quem está na cena (atenção conjunta)?	A turma e a professora já conhecem a história da família de Lulu.

Movimento Expressão corporal	Não há muitos movimentos e expressões.
Tutela (auxílio da professora ou de outros alunos)	Ni. ajudou Lulu. a contar a história sobre suas irmãs. A professora também auxilia a aluna.
Expressão facial ou corporal	Lulu. não tem muitas expressões faciais. Ela é bem tímida, se encolhe e ri timidamente ao sinalizar.
Como a criança organiza os personagens no espaço para a construção narrativa?	Não teve, pois foi sinalizado parte por parte, não havia estrutura nas falas.
Classificador	Não tem.
Criatividade	Houve apenas as vivências da própria vida. Interagimos, conversamos e Lulu. comentou sobre as irmãs gêmeas.
Há relação lógica entre os textos da narrativa? Tem uma sequência? Ele segue a história de modo cronológico?	Não há uma sequência lógica. Lulu., ao ouvir a história, retoma uma vivência subjetiva própria - o fato de a irmã ser sua gêmea.
Identidade/Cultura surda	Há uma identificação apenas quando a professora pergunta se a irmã é ouvinte ou surda.
O aluno tem dificuldade para narrar? Repete muito os sinais? Tem marcas linguísticas específicas?	É uma aluna que apresenta um pouco de dificuldade, faltava prática em sala de aula. Ela pouco interagiu e parecia não compreender tudo o que era discutido em sala.
O aluno utiliza vocabulário variado ou utiliza mais cópias das imagens da professora?	Pouco repertório na sinalização. A aluna é bem tímida, pouco produz em sala de aula.

Fonte: a autora (2024)

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a apresentação dos dados em tabela, pretendemos, nesta seção, discutir os resultados encontrados nos fragmentos selecionados e nas sessões como um todo, retomando nossas análises. No momento da apresentação dos livros, ficou evidente o interesse das crianças pelas histórias narradas. As narrativas oportunizaram às crianças o conhecimento de novos conceitos e sinais, pois muitas delas não tiveram acesso às histórias apresentadas em momentos anteriores - mesmo as mais comuns, como a história “Os três porquinhos”. Isso reflete um pouco o que já discutimos sobre o processo de aquisição da linguagem, pois muitas das crianças adquirem a Libras apenas na escola - e foi o caso da maioria das crianças participantes da pesquisa.

O uso de imagens e de estratégias visuais (em *datashow*) auxiliou na compreensão dos sinais e conceitos das histórias apresentadas, ampliando o vocabulário das crianças e estimulando a reflexão de diversos assuntos. Pela nossa experiência anterior trabalhando durante anos em escolas de surdos, já era um fato o quanto o uso de recursos visuais contribui no processo de interação com os surdos, o que não foi diferente durante a coleta de dados. Dessa forma, o uso de apresentação de slides foi fundamental durante a interação com os alunos.

A fluência entre elas foi muito variada. O que mais se destacou foi que a maioria não era fluente de acordo com a idade. Podemos dizer que no grupo investigado, que somou 19 alunos, apenas três podiam ser considerados realmente fluentes. Os motivos para essa diferença não são o foco desta pesquisa, mas o tempo de exposição à língua pode ser um fator a ser considerado.

Muitos alunos também utilizaram os recursos visuais como apoio no momento de reproduzirem a narrativa quando era solicitada essa atividade. Não sabemos se por timidez ou por realmente falta de fluência, por vezes, a sinalização travava e os colegas auxiliavam dando o contexto para seguir a história. Aqui podemos constatar a necessidade de algumas crianças necessitarem de maior tutela para realizar a produção de suas narrativas. Essa era uma das estratégias utilizadas: retomar os sinais dos personagens, especialmente quando a criança não tinha tanta proficiência.

Quanto às outras estratégias utilizadas, havia algumas crianças com outras deficiências associadas, e quanto maior a dificuldade na linguagem, mais esforço

era exigido da professora para que a narrativa fosse compreendida. Por exemplo, o uso de classificadores, que são uma estratégia imagética das línguas de sinais, o uso de incorporação do personagem no momento da contação, repetição, expressões faciais e corporais, além dos recursos visuais anteriormente citados. Observando as produções dos alunos, aqueles mais fluentes conseguiram narrar as histórias e estabelecer relações com outras histórias e vivências, enquanto os demais utilizaram mais os slides e a apontação para conseguirem se expressar. Outro aspecto que se destacou nas crianças mais fluentes foi o *role shifting*, que, de acordo com Pizzio, Rezende e Quadros (2009), consiste no uso da perspectiva dos pontos de referência pelo olhar ou posicionamento corporal da pessoa que sinaliza ao invés de realizar a apontação para os espaços.

Apesar das dificuldades, foi possível perceber que os alunos conseguiram compreender a narrativa sinalizada, o que fica evidente ao incorporarem os enunciados das narrativas em suas atividades. Alguns mudaram um pouco a história adicionando informações pessoais, de coisas de que gostavam. Por exemplo, um aluno adicionou um carro à história dos Três porquinhos e, quando questionado, ele explicou que acrescentou porque gostava muito de carro. Tais deslocamentos foram muito frequentes, em que eles passavam a preencher suas narrativas com outros assuntos. Nisso percebemos o uso de criatividade, ainda que fugisse da proposta de atividade apresentada a eles. Não interferimos no momento de contação dos alunos, cada um realizou sua produção de forma livre.

No momento de diálogo, quando trouxemos questionamentos em relação ao contexto da história e a moral implícita dos três alunos mais fluentes, dois (B., G. e N.) eram bem independentes em suas produções e compreensão do contexto da história. Um deles necessitou de um pouco de tutela, mas conseguia desenvolver uma lógica relacionando a história com a compreensão do que estava subentendido na narrativa. Já os demais alunos não conseguiram apreender aquilo que não estava explícito.

Retomando a importância da exposição à língua e da interação, reconhecemos que seis encontros não são suficientes para realizar um trabalho que realmente surte resultados, mas pudemos perceber que uma das alunas, com idade de 6 anos, que iniciou na escola há pouco tempo e ainda está em fase de aquisição da linguagem, demonstrou ao final da coleta de dados uma interação diferente que

no início. Enquanto ela apenas observava quando começamos, ao final, de forma mais simples, ela já interagia e conversava sobre a história narrada. A exposição das crianças às narrativas proporciona momentos em que a fantasia e imaginação se fazem presentes e as fazem pensar em questões diferentes do seu cotidiano. Elas provocam a reflexão sobre aspectos sociais e o diálogo com seus pares, que trazem novas perspectivas de vida. Como, por exemplo, o aluno G., que conseguiu trazer sua experiência de vida e relacionar a história contada na narrativa do Curupira Surdo que precisava da arara como intérprete para se comunicar, da mesma forma que seus pais o auxiliam na comunicação e, como reflexão, ele apresentou a necessidade de quando crescer ter um conhecimento melhor da língua portuguesa para não depender mais dos pais.

É importante mencionar que trabalhamos tanto com as narrativas que retomavam as histórias trabalhadas em sala de aula quanto com os relatos pessoais, que também consideramos como narrativas. As crianças, ao longo das oficinas, conseguiram retomar informações de suas vivências pessoais e sociais, o que demonstra como o olhar para a narrativa auxilia as crianças no desenvolvimento e está presente desde o início do processo de aquisição da linguagem. Outro exemplo é quando a turma é questionada na narrativa de "Os Três porquinhos" a razão de cada porquinho ter escolhido um tipo de material diferente para construir sua casa. Em resposta a essa pergunta, o aluno B. aponta o valor dos materiais, que a casa de tijolos é mais cara, que não são todas as pessoas que têm condições de investir numa casa com esse valor, uma vez que a casa dele é feita de madeira, pois seus pais não têm condições de ter outro tipo de casa. Também a aluna Ni., na narrativa de "A cigarra e a formiga", ao término da contação chama a atenção dos colegas sobre a importância de perdoar, de ser amiga e de não ser egoísta. Ou seja, as narrativas podem abordar diversos assuntos que irão desencadear outras discussões que auxiliarão numa reflexão a respeito das relações em que elas estão inseridas, em sua cultura, em sua forma de enxergar o mundo. Além disso, as narrativas dão às crianças a oportunidade de conhecer gêneros literários diferentes, o que também poderá ampliar seu vocabulário e modo de se expressar. Isso é bem importante em nossos dados, já que muitas não tiveram acesso a esses gêneros anteriormente.

As narrativas podem servir de modelo para que as crianças sejam narradoras e construam suas narrativas, contribuem para a performance da criança enquanto sinalizante, no uso do corpo durante a produção narrativa, das expressões, do uso de classificadores, com maior criatividade e uso vocabular variado. Tudo isso contribuirá para a produção de novas formas de enunciado. Nesse sentido, temos o exemplo do aluno V., diagnosticado com TEA, que no início parecia não prestar atenção, passou a interagir no decorrer das aulas conforme o assunto fosse de seu interesse. Na narrativa de “A cigarra e a formiga”, ele sinalizou que não era certo colocar a banana no chão, que ela deveria ser colocada no lixo. Nesse contexto, o colega disse “não”, como num ato de tutela, e mencionou a ele que Jesus não gosta desse tipo de atitude e V. respondeu concordando e acrescentando que Deus não gosta mesmo. Isso mostra como essas histórias também permitiram a ampliação de conhecimento e trocas conversacionais entre os alunos.

Abordando especificamente os aspectos voltados às categorias de análise apresentadas nesta pesquisa e o modo como os alunos se utilizam ou não de tais ferramentas, vemos muitos aspectos que nos chamam a atenção. Em relação ao movimento e expressão corporal, esses são dois aspectos de suma importância, pois fazem parte da estrutura da Libras e contribuem para a organização das informações narrativas no espaço, bem como auxiliar a dar intensidade ao que está sendo dito, o que contribui para uma produção de enunciados de forma clara. As expressões faciais e corporais são elementos fundamentais para a contação de narrativas, pois são elas que dão cadência à fala e à sinalização. De uma forma geral, poucos alunos se expressaram utilizando bem os movimentos e expressões corporais, e, muitas vezes, foi possível compreender o que as crianças enunciavam pelo fato de conhecermos o contexto do enunciado, mas não havia clareza, pois os sinais eram produzidos no mesmo lugar, acarretando no que chamamos de empilhamento de sinais (o que é muito parecido com crianças ouvintes e surdas em processo de aquisição da linguagem). Acredito que isso ocorra pelo pouco tempo de exposição à língua, pois a maioria das crianças tem pais ouvintes, ou seja, o maior tempo de interação em Libras ocorre na escola, que se limita ao período de quatro horas. Nesse sentido, acreditamos que o horário da escola de surdos poderia ser diferenciado, ampliando para o contraturno, em que os alunos poderiam exercer outras atividades e terem mais tempo de interação com seus pares. Além disso,

como algo fundamental, seria importante que essas crianças se comunicassem em sua primeira língua, a Libras, em suas casas, com a sua família, pois a aquisição da língua ocorreria de maneira ainda mais fluida. Ao visualizarem as narrativas, as crianças realizam uma conexão com seu dia a dia, e a interação posterior faz com que possam refletir e produzir enunciados ligados a diferentes contextos de produção discursiva (o que é fundamental para o desenvolvimento linguístico). Um exemplo é B. e G., em que ambos produziram enunciados relacionados à história do Curupira Surdo, porém, como um é de família surda e o outro não, suas produções foram diferentes, pois as vivências deles também acabam sendo distintas. Ao narrarem sobre a arara, que na história do Curupira Surdo cumpre o papel de intérprete, um deles diz “às vezes, acompanho meus pais e eles se comunicam bem com os médicos, pois são ouvintes”, e o outro, filho de surdos, logo responde, “seus pais não precisam de intérprete, já os meus sim, pois são surdos, por isso é importante aprendermos a escrever, pois escrever é uma maneira de se comunicar com o mundo”. Nesse enunciado, B. (criança filha de pais surdos) consegue organizar os sinais e as expressões corporais no espaço. Quando ele fala dos pais, movimenta-se para a direita. Quando faz a criança, movimenta-se para a esquerda, sendo assim podemos considerar uma fluência em Libras nessa criança, já que a mesma realiza de maneira gramatical o uso da língua e seus espaços. O fato de existir um personagem intérprete faz com que ambos tragam essa vivência e produzam enunciados a partir da narrativa apresentada em sala de aula.

Uma história gera outras histórias. Outro dado encontrado, ainda se tratando da produção de enunciados, é o trecho em que B. se refere à história de “Os três porquinhos”. Ele comenta que a casa de alvenaria é mais cara, pois é construída com tijolos, ou seja, minha casa não é tão segura porque é de madeira, e a professora explica que a história retrata exemplos, porém, as casas de madeira também são seguras. Afinal de contas, a narrativa é pensada não apenas para comparar materiais seguros ou não, mas o quanto temos que ser pacientes para construir algo de maneira segura e planejada. Nesse caso, a tutela ocorre também nessas situações, quando, além da narrativa, há uma reflexão em cima da história. Porém, a tutela da professora é fundamental em vários momentos, uma vez que poucas crianças realizam enunciados sem intervenção direta da professora, que o

faz por meio de perguntas ou exemplos, e que algumas vezes são também realizados pelos próprios colegas de sala de aula.

Percebemos que a narração da história de “Os três porquinhos” gerou enunciados com produções de classificadores em maior número, bem como uso adequado do espaço. A criança S., em interação com B. (gravação 5, câmera, vídeo 1), é um dos exemplos que podemos citar de uso de classificadores, pois B., auxilia na sinalização de S. com uso de espaço adequado, em “Curupira Surdo” para colega G. em 1 min. 33 seg. e M. em 4 min. 32 seg. e 8 min. 56 seg. Assim, podemos afirmar, mais uma vez, o quanto as narrativas e as interações auxiliam as crianças na produção de enunciados gramaticalmente adequados, mesmo que por vezes não sigam a ordem cronológica da história ou utilizem enunciados menos elaborados (do ponto de vista do adulto).

Ao analisar as produções posteriores à produção narrativa da história “A cigarra e a formiga”, reconhecemos o uso de classificadores na interação entre B. e G. (gravação 4, celular, vídeo 2, 13 min. 50 seg.). Isso porque eles estão contando a história um para o outro, quando B. coloca o saco nas costas e o carrega (uso de classificador), indicando o trabalho das formigas na história.

A criança S., de apenas 6 anos, está em processo de aquisição da Libras. Mesmo assim, seus enunciados são coerentes, especialmente nas últimas sessões. Isso demonstra que a produção narrativa e a interação com os colegas são eficientes para o processo de aquisição de uma língua, pois tal criança é dedicada e não tem receio de produzir, alcançando uma comunicação com os colegas e professora.

Outro dado analisado é a produção de classificadores de forma natural na história do Curupira Surdo (gravação 2 - câmera 1 -16 min. 27 seg.). Nela, Mi. produz o sinal de Curupira Surdo de maneira teatral, com o corpo todo, inclusive andando para trás e, nesse processo, a professora explica para Mi. que o personagem tem um sinal específico, porém, ela insiste em fazer uso de classificadores ao narrar a história. Ao final do encontro, ela compreende que o sinal é o mesmo que o classificador feito por ela e passa a usá-lo, produzindo o seguinte enunciado Mi. então sinaliza: “O pássaro morre!”. Mais uma vez, a interação e a contação da história produzem enunciados, e a compreensão, sem essa interação tutelada, poderia não acontecer, pois as reflexões acontecem após assistirem à narrativa.

Na gravação 2 (câmera 2 – 13 min. 16 seg.), B. produz o enunciado “por que mataram a onça?” e G. complementa “a galinha também”. Aqui ocorre um deslocamento, pois não existe galinha na história do Curupira Surdo, mas, possivelmente, existe em outra história ou outra vivência já acessada pela criança G.

Ao interagirem, sempre surgem perguntas em sala de aula, que possibilitam ao professor tecer reflexões com a turma. Assim ocorre a tutela, orientada pelas percepções e perguntas que vão surgindo entre eles a partir das vivências e narrativas já exploradas anteriormente. É durante as interações tuteladas que temos a possibilidade de reorganizar e ensinar o devido uso do espaço gramatical para a produção em Libras, fazendo perguntas para que as crianças percebam a importância de não empilhar os sinais e definindo o espaço no enunciado deixando-o mais claro, inclusive o uso do olhar para se referir a algo já marcado.

Enfatizamos a importância desse exercício com as crianças, algo que poderia ser realizado em todos os contextos escolares, não apenas na disciplina de Literatura ou na contação de histórias, pois esses momentos são escassos considerando o tempo que as crianças ficam na escola. Ao dar aula, estamos também narrando algo relacionado ao conteúdo, sendo assim, é relevante que exista a interação porque é por meio dela que conseguimos nos certificar se houve compreensão do conteúdo abordado. A história de “Os três porquinhos”, por exemplo, é um clássico na literatura, e as crianças ouvintes, de modo geral, têm acesso a essa história desde muito bebês. Porém, ela é desconhecida pelas crianças que trabalhamos, ou seja, muito há de ser explorado quando se trata de literatura nas escolas, e é por meio dessas que geramos criatividade, reflexão e compreensão de mundo, da cultura, de uma visão de mundo como um todo.

Além disso, embora a história de “Os três porquinhos” já fosse conhecida por alguns alunos maiores (da turma da 5ª série da escola Frei Pacífico), ao propor que realizassem a narrativas, foi possível perceber que suas produções eram simplificadas e resumidas. Ao apresentarmos a história novamente, sinalizando e contextualizando, embora alguns tenham manifestado que já conheciam, ao final da atividade foi solicitado que novamente fizessem suas narrativas e eles apresentaram mais o uso do espaço, o uso de classificadores e os enunciados diferentes que foram acrescentados à história, diferente da atividade inicial. O que se percebe é que a apresentação de narrativas sinalizadas amplia a produção de enunciados por

parte das crianças. Percebe-se que, após as apresentações das histórias, as crianças produziram narrativas com mais informações, agregaram detalhes e o compartilhamento com o grupo na interação com os demais colegas favorecia a construção de outros enunciados que se complementavam.

Ressalta-se, dessa maneira, que as crianças surdas não conheciam histórias que geralmente são consideradas de domínio público, como "Curupira", "Os três porquinhos" e "A cigarra e a formiga" porque não tiveram acesso a essas histórias de forma sinalizada durante a infância, diferentemente das crianças ouvintes. A literatura surda é um artefato cultural que apresenta informações para as crianças e também os instrumentaliza sobre como interagir em diferentes contextos, entendendo claramente a partir das histórias apresentadas e de suas personagens a interagir no mundo.

A literatura e a apresentação de narrativas, sobretudo na forma sinalizada para as crianças surdas, favorecem a construção de identidade, uma representação positiva sobre a surdez, a interação e possibilitam a aquisição da língua e a ampliação do repertório (vocabulário). O acesso aos diferentes gêneros literários, como piada, teatro e poesia, possibilita a desconstrução de barreiras na comunicação e estimula as crianças surdas a se expressarem explorando de diferentes formas os recursos visuais da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar os recursos linguístico-discursivos utilizados pelas crianças surdas em narrativas, analisando as suas especificidades, tais como o contexto, a aquisição de língua de sinais, a compreensão e reprodução das histórias, as estratégias linguístico-discursivas para retomar as histórias, os aspectos culturais, dentre outros. Para realização desse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) discorrer sobre algumas questões relacionadas ao processo de aquisição de Libras de alunos surdos do primeiro ano do ensino fundamental em duas escolas bilíngues de surdos de Porto Alegre/RS; b) avaliar a produção discursiva de crianças, especificamente ao (re)produzir narrativas; c) verificar as estratégias narrativas utilizadas pelas crianças ao narrar a partir da perspectiva de Bakhtin.

Diante de tais proposições considero ter atingido, em parte, os objetivos estabelecidos inicialmente. A pesquisa tomou como base teórica a teoria geral de Bakhtin e Volóchinov, os teóricos de aquisição de sinais e de narração. A partir das contribuições desses teóricos, foi possível a realização das análises do material registrado e a construção das categorias apresentadas nesta dissertação - a saber - a) espaço; b) expressão facial e corporal; c) classificador e; d) vocabulário.

Destaca-se que a pesquisa aqui apresentada reafirma a importância da literatura infantil e do processo de narrativa para crianças surdas. Considerando que a interação entre os alunos e a professora foi eficaz durante a coleta de dados e nas análises, pudemos perceber o quanto as inferências à vida real e as histórias contadas ao longo das interações foram fundamentais. Sendo assim, a narrativa se faz essencial para aquisição de uma língua, bem como para constituição de identidade. Tal pesquisa corrobora a necessidade de existirem momentos de contação de história nas escolas, não apenas como momento lúdico, e sim como momento de ensino-aprendizagem, pensado como um processo pedagógico.

As contribuições teóricas de Bakhtin e Volóchinov sobre língua e linguagem, interação e acabamento reforçam a importância do contato precoce da criança surda com pessoas sinalizantes para o processo de aquisição da língua e desenvolvimento da linguagem. O contato com diferentes gêneros discursivos sinalizados proporciona à criança surda fluência e desenvolvimento cognitivo.

A tutela realizada pelo professor é imprescindível nesse processo, já que é por meio dela que conseguimos construir relações entre a história narrada e as vivências dos alunos. Vale ressaltar que, muitas vezes, a tutela também ocorre entre alunos, pois alguns deles já adquiriram a língua de sinais há mais tempo e acabam tendo um vocabulário maior, possibilitando maior produção e reflexão durante a narrativa. Assim, o “auxílio” aos colegas com menos recursos linguísticos ocorre e eles acabam compreendendo e reproduzindo narrativas. Nesse sentido, a interação é essencial, pois é nesse momento em que ocorrem as construções coletivas e a aquisição de forma natural entre pares.

Vale lembrar que as histórias utilizadas na pesquisa também trazem elementos culturais, visto que as histórias do “Curupira Surdo” e de “A cigarra surda e as formigas” são adaptações para literatura surda e o clássico “Os três porquinhos” mantivemos a versão original. Esses elementos abordam, também, as línguas e culturas fundamentais em uma escola de surdos bilíngue, possibilitando, assim, produções que retratam a realidade dos envolvidos.

Considero que seis encontros não foi tempo suficiente para registrar todas as nuances e estratégias narrativas que as crianças poderiam apresentar. Por isso, ilustramos as estratégias que conseguimos visualizar a partir de nossa coleta de dados. As principais estratégias encontradas foram: a) uso do espaço para distinguir os personagens; b) uso de imagens; c) foco nos personagens e alguns sinais utilizados; d) inserção de informações de vivências subjetivas; e) uso de vocabulário específico, mais colado ao já produzido pela professora ou inserção de palavras diferenciadas; f) uso de classificadores, para auxiliar a narrativa; g) organização dos enunciados mais próximos dos utilizados pela professora; h) uso da criatividade, trazendo elementos diferentes dos já enunciados pela professora.

Como já dissemos, não podemos definir todas as estratégias possíveis, mas identificar as que surgiram. Além disso, não foi possível analisar o desenvolvimento da capacidade narrativa das crianças a partir dos encontros, já que foram apenas seis sessões de gravação. Em virtude disso, pretendo dar continuidade e ênfase nesse tema como desdobramentos para um futuro doutorado, em que pretendo futuramente dar continuidade realizando pesquisas de longo prazo, para que possamos averiguar uma evolução no processo de aquisição de Libras das crianças no transcorrer do período.

Destaco, ainda, que esta será uma possibilidade de continuação de pesquisa, na qual será possível re-analisar os dados já coletados durante minha pesquisa e, a partir dessas análises, propor novos encontros com os mesmos alunos para então realizarmos um desdobramento maior na verificação de estratégias narrativas com base nas teorias dos membros do Círculo de Bakhtin. Além disso, pretendo manter a prática das narrativas como elemento curricular/permanente, já que ambas as escolas manifestaram o desejo de continuarmos com a prática, indicativo de que foi um processo positivo com bons resultados. Como a alteração de currículo é algo mais burocrático, inicialmente pretendemos propor um projeto de extensão em parceria com a UFRGS e Universidade Federal do Rio Grande (FURG), para que possamos dar continuidade ao estímulo de produção narrativa nas escolas. Isso porque, primeiramente, comprovamos a eficiência da prática na aquisição de língua e, também, por acreditarmos que essa ação possa se tornar um elemento permanente em escolas bilíngues na perspectiva de registro de “contação de histórias” sinalizadas como auxílio na compreensão da importância do estabelecimento do contato visual, no entendimento do processo de interação e dos contextos e compreensão dos enunciados propostos, aspectos que são fundamentais à produção discursiva. Por isso, pode ser utilizado como metodologia no processo de aquisição da linguagem de crianças surdas e na qualificação dos processos educacionais bilíngues, bem como investigar as narrativas em língua de sinais por meio de suas estratégias visuoespaciais próprias, que contribuem para o estabelecimento de relações dialógicas e aquisição da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, posfácio, tradução e notas de Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em: 01 ago. 2023.
- CARNEIRO, Jéssica de Souza. Os Gêneros textuais digitais no ensino/aprendizagem da webliteratura: o caso dos weblogs. *Entreletras*, Araguaína, v. 3, n. 1, p. 243-253, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/940>. Acesso em: 06 dez. 2023.
- CORRÊA, Adriana, NASCIMENTO, Antonio. Contação de Histórias, em/com Libras, no YouTube. *Revista Signos*, Lajeado, v. 40, n. 2, p. 126-144, jun./out. 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2263>. Acesso em: 06 dez. 2023.
- DEL RÉ, Alessandra, HILÁRIO, Rosângela Nogarini, VIEIRA, Alessandra Jacqueline. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 12-38, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48071>. Acesso em: 06 dez. 2023.
- DEL RÉ, Alessandra; VIEIRA, Alessandra Jacqueline; HILÁRIO, Rosângela Nogarini. Aquisição da Linguagem na perspectiva dialógico-discursiva: um olhar para os dados de duas crianças. *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 171-194, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12075>. Acesso em: 17 dez. 2023.
- DIEDRICH, Marlete Sandra. A criança e suas narrativas: a experiência constituída nos ruídozinhos vocais. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (Orgs.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- ESPÍNDOLA, Amarildo João; SILVA, Elielza Reis da; PISSINATTI, Larissa. Gotti. *Curupira Surdo*. Porto Velho: AICSA, 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 07 out. 2023.

FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer*. Tradução de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. 1999. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. Literatura, Letramento e Práticas educacionais. Grupo de Estudos e Subjetividade. *Educação Temática Digital (ETD)*, Campinas, v. 7, n. 2, p.98-109, jun. 2006. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10162>. Acesso em: 29 nov. 2023.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. *Aquisição da Linguagem. Verba Volant*, Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, v. 2, n. 1, p. 144-166, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/lorandi2.pdf> . Acesso em: 06 dez. 2023.

MARQUES, Cristina. *Os três porquinhos*. 1 ed., [s.d.], [s.l.]. Editora Todolivro, 2010.

MERTZANI, Marta. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? *Pró-posições*, Campinas: UNICAMP, v. 26, p. 41-58, set./dez. 2015. Tradução por Jaqueline de Araújo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/pd4bT7x6tZNqycFRGkvHMZp/?lang=pt>. Acesso em:

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Investigar o perfil de profissional de educação física para surdos*. 2007. Trabalho de conclusão de curso – Centro Universitário Metodista (IPA), Porto Alegre, 2007.

MOURÃO. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>. Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, Carmen; BOLDO, Jaqueline. *A cigarra surda e as formigas*. Porto Alegre: Corag, s.d.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. 1983. 208f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/51497>. Acesso em: 06 dez. 2023.

QUADROS, Ronice Muller e PIZZO, Aline Lemos. *Língua de Sinais V*. CCE - Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2009.

QUADROS. *Aquisição da Língua de Sinais*. CCE - Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2011.

QUADROS. *Aquisição da Língua de Sinais*. Florianópolis, 2011.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes; ARAÚJO Karla Daniele de Souza; MACEDO, Ezequiel Bezerra Izaias. *Bakhtin e Heidegger: caminhos para a compreensão e interpretação do acontecimento do ser na linguagem/Bakhtin and Heidegger: Paths to the Understanding and Interpretation of the Event of Being in Language*. São Paulo, 2015.

SILVA, Ana Clara Jardim da; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. O papel da argumentação na aquisição da linguagem e no processo de aprendizagem de crianças surdas em escolas bilíngues. *Revista da Abralín*. No prelo.

SOUZA, Ana Paula Moreira. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. *Horizontes*, v. 39, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1160>. Acesso em: 12 jul. 2023.

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

VALES, Lucila dos Santos. *Pequeno Dicionário Regional de libras para artes*, Porto Alegre, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO A - DOCUMENTOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) pai, mãe ou responsável. Seu filho está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: “Um olhar para as narrativas de crianças surdas de escolas bilíngues a partir da perspectiva dialógico-discursiva de base bakhtiniana”, desenvolvida sob orientação de Alessandra Jacqueline Vieira, Prof^a. Dr^a. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e pela mestrandia Lucila dos Santos Vales, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS.

Nesse sentido, esta proposta de pesquisa pretende registrar a experiência das crianças surdas ao produzir algumas narrativas, observando as produções narrativas das crianças e, além disso, verificar o processo de aquisição de língua de sinais, respondendo questionamentos como: Quais os recursos utilizados pela criança surda ao narrar? Quais as estratégias podem ser utilizadas para estimular essas habilidades linguísticas de narrar nas crianças e qual a importância da narração para o processo de aquisição da linguagem? Tais questões contribuirão para o novo cenário da educação bilíngue de surdos, podendo também auxiliar em práticas de outras áreas escolares e linguísticas além da sala de aula. Os dados serão coletados junto a, em média, 10 crianças, na faixa etária entre 6 e 14 anos, uma vez por semana, ao longo de dois meses, através de interações entre a pesquisadora e os alunos, a partir da realização de atividades que consistem em contar histórias, atividades de desenho, conversas e brincadeiras, sempre partindo da língua materna, a Libras.

Pretende-se realizar seis oficinas com as crianças desta escola, nas quais serão feitas contação de história de livros literários associadas à apresentação de ilustrações dessas histórias para as crianças e, logo após, será solicitado que as crianças recriem as narrativas com suas próprias palavras. A cada duas oficinas serão trabalhados um livro de Literatura Infanto-juvenil, a serem definidos junto à escola.

Com os resultados dessa pesquisa, pretendemos contribuir com os trabalhos sobre narrativas e estratégias narrativas na linguagem de crianças falantes de Língua Brasileira de Sinais. Além disso, tais resultados também trarão mais elementos para o âmbito da narração e, até mesmo, argumentação e aprendizagem dessas crianças: quando somos indagados sobre nossos discursos, acabamos por refletir sobre nosso argumento e posição inicial, auxiliando na revisão de conceitos e, conseqüentemente, na aprendizagem e na aquisição de conhecimento.

Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa a qualquer momento durante a sua realização. Salientamos que não haverá vantagens ou prejuízos financeiros com esta pesquisa, sendo de cunho estritamente científico e acadêmico, no entanto, o participante tem garantido o direito de solicitar indenização por meio das vias judiciais caso sinta-se lesado de alguma forma. Assim sendo, solicitamos a sua colaboração autorizando que seu filho (a) participe desta pesquisa, na qual este (a) será filmado em situações interativas, ocorridas durante o horário regular escolar do aluno, bem como a autorização para a apresentação e publicação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos, em livros, revistas ou anais, seja de forma impressa ou digital, relacionados à área das ciências humanas. Salientamos que não serão divulgados o nome e os dados dos participantes da pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes. Quando formos mostrar os vídeos, o faremos apenas

em ocasiões de congressos, eventos científicos e não divulgaremos em redes sociais ou qualquer outro meio de acesso para pessoas em geral.

Quanto aos riscos desta pesquisa, elencamos 1) a exposição das crianças (como ansiedade dos participantes ou angústia durante as atividades) que serão analisadas durante a coleta dos dados. Para minimizar ou eliminar esses possíveis problemas, pretende-se realizar atividades condizentes com o nível da Libras e as idades das crianças, com situações espontâneas e divertidas, sem a obrigação da participação efetiva (não as obrigando a responder ou a participar). 2) exposição das imagens. Para minimizar esse risco, pretende-se manter os dados salvaguardados após a coleta, compartilhando apenas entre a pesquisadora principal, a pesquisadora de mestrado e seu grupo de pesquisa, sendo utilizados somente para fins acadêmicos e de pesquisa (desta pesquisa e de futuras investigações sobre a linguagem), desde que aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados ficarão armazenados no Banco de Dados do grupo NALíngua, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Alessandra Del Ré, docente da UNESP da cidade de Araraquara, que também está inserida como membro participante da pesquisa. Trata-se de um Banco de Dados seguro, que não permite a divulgação das gravações a pessoas sem a devida permissão. Os dados – que correspondem às gravações das oficinas e às futuras transcrições dessas gravações em um programa específico chamado ELAN (que permite que tenhamos acesso às imagens, áudios e movimentos corporais) - serão utilizados pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora Lucila dos Santos Vales e, eventualmente, por pesquisadores do grupo NALíngua. No entanto, esses dados só serão disponibilizados para outro pesquisador do grupo mediante autorização da pesquisadora responsável (que é responsável pelo login e a senha dessas gravações dentro do Banco de Dados) e apenas para fins acadêmicos e científicos, como congressos, artigos científicos, dissertação de mestrado, e após registro no grupo no órgão CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), seguindo as normas éticas de utilização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, não sendo nenhuma imagem dos participantes exposta ou compartilhada em redes sociais ou qualquer grupo da internet. Para maiores informações sobre o grupo NALíngua, acessar o link www.gruponalingua.com.br.

Por fim, esclarecemos que a participação nesse estudo é voluntária, tendo o senhor (a) a liberdade de desistir a qualquer momento sem risco de qualquer penalização. O contato com a pesquisadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através do telefone da pesquisadora responsável (51) 98571-6491 ou ainda por e-mail alessandra.vieira@ufrgs.br ou pelo telefone da aluna (51) 99806-6929 e/ou e-mail lucilavales@furg.br. O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP-UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propeq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Este documento foi elaborado em duas VIAS, assinado por mim, pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora participante.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2023.

() Sim, autorizo a coleta e divulgação da imagem e/ou voz de meu filho/de minha filha/da criança pela qual sou responsável.

() Não, não autorizo a coleta e divulgação da imagem e/ou voz de meu filho/de minha filha/da criança pela qual sou responsável.

Nome do responsável legal: _____

Assinatura: _____

Nome do aluno: _____

Pesquisadora Responsável

Alessandra Jacqueline Vieira

Pesquisadora participante

Lucila dos Santos Vales

**TERMO DE ASSENTIMENTO DOS ALUNOS (SERÁ DITO EM LIBRAS E
GRAVADO PELAS PESQUISADORAS)**

Caro(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) para participar do Projeto de Pesquisa “Um olhar para as narrativas de crianças surdas de escolas bilíngues a partir da perspectiva dialógico-discursiva de base bakhtiniana”. O objetivo do estudo é verificar quais estratégias vocês utilizam para narrar e quais gêneros discursivos estão presentes na contação de histórias. Meu nome é Alessandra Jacqueline Vieira, sou a pesquisadora responsável e, junto com a pesquisadora Lucila dos Santos Vales, proporemos algumas atividades e brincadeiras, como contação de histórias. Sou Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Letras, e Lucila dos Santos Vales é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela mesma instituição, localizada na cidade de Porto Alegre/RS. Peço a sua autorização para que possamos realizar as atividades, que consistem basicamente em conversas e brincadeiras em Libras, sendo realizada por cerca de 1 hora por encontro, em seis encontros. Leremos alguns livros de histórias juntos e, na sequência, faremos algumas atividades, como recontar essas histórias para os amigos, desenhar, contar a história à sua maneira, dentre outras. Durante nossas atividades, vocês serão filmados. Os dados obtidos serão processados e analisados para fins acadêmicos. Não faremos nenhuma pergunta que possa te envergonhar, mas, se ocorrer, você não precisa responder às perguntas e, além disso, pode se retirar da atividade e da pesquisa quando quiser, sem nenhum problema ou prejuízo. Caso sinta algum desconforto, avise-nos e paramos as atividades. Além disso, não divulgaremos seu nome, seu sinal em Libras, nem suas informações, ou seja, você não será identificado. Quando formos mostrar os vídeos, o faremos apenas em ocasiões de congressos, eventos científicos, artigos e não divulgaremos em redes sociais ou qualquer outro meio de acesso para pessoas em geral. Você aceita participar da pesquisa e autoriza o uso de sua imagem/voz? Se sim, levante a sua mão. Após a sua aprovação, você receberá uma via deste documento, sendo que uma outra também ficará disponível com as pesquisadoras, podendo ser solicitada por você sempre que achar necessário.

Desde já agradecemos a sua contribuição.

Atenciosamente,

Alessandra Jacqueline Vieira

Lucila dos Santos Vales