

COMO OS ADULTOS SURDOS CONTAM HISTÓRIAS? ANÁLISES DE NARRATIVAS

How Do Deaf Adults Tell Stories? Narrative Analysis

DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-03

Aline Lucia Baggio Montes*

Lara Ferreira dos Santos**

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar narrativas de adultos surdos por meio da contação de história. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Os participantes foram convidados a olhar/ler visualmente a história presente no livro *Frog, where are you?* uma única vez. Em seguida, solicitou-se a construção da narrativa em Libras, que foi filmada para posterior preenchimento do instrumento e análises dos dados. O instrumento de avaliação de textos narrativos em língua de sinais, utilizado para a coleta de dados e que subsidiou as análises, foi criado por pesquisadores da Universidade de Barcelona em parceria com pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos e tem a intenção de contribuir com a avaliação da qualidade de narrativas produzidas em línguas de sinais. Os resultados mostram que as experiências vivenciadas na infância influenciam significativamente no tipo de narrativa que o surdo traz para a vida adulta. Além disso, proporcionam reflexões para futuras pesquisas na área em questão, haja vista os poucos trabalhos disponíveis no Brasil sobre essa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Adultos surdos. Narrativas em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Instrumento de avaliação.

ABSTRACT: This article aims to analyze narratives of deaf adults through storytelling. This is a qualitative descriptive study. Participants were invited to visually look/read the story in the book *Frog, where are you?* only once. Then, they were asked to build their narratives in Libras, which were filmed for later completion of the instrument and data analysis. The instrument for evaluating narrative texts in sign language was created by researchers from the University of Barcelona in partnership with researchers from the Federal University of São Carlos and intends to contribute to assessing the quality of narratives produced in sign languages. The results show that the experiences lived in childhood significantly influences the type of narrative that the deaf brings to adult life. They also they provide reflections for future research in the field, as few works are available on the topic in Brazil.

KEYWORDS: Special Education. Deaf adults. Narratives in Brazilian Sign Language (Libras). Evaluation instrument.

* Doutoranda em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP. Professora EBTT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Matão/SP. ORCID: 0000-0002-5331-0737. E-mail: alinelbaggio(AT)gmail.com

** Doutora em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP. Professora Adjunta I, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. ORCID: 0000-0002-3196-9346. E-mail: larasantos.ufscar(AT)gmail.com

1 Introdução

O desenvolvimento da linguagem, na criança, é um processo que se origina nas relações sociais que ela estabelece com o outro. Essas relações se modificam de acordo com seu desenvolvimento, no qual, primeiramente, ela imita o outro, tomando o interlocutor como espelho. É neste processo, portanto, que se dará o desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKY, 2008).

A criança descobre a palavra e percebe a linguagem em um processo dinâmico, de múltiplos sentidos. Durante todo esse processo é por intermédio da narrativa que a criança amplia seu vocabulário para o uso e identificação de aspectos discursivos específicos do contar histórias. Começa, também, a fazer uso de estruturas linguísticas apropriadas para a representação das relações temporais entre os eventos, e desloca os eventos discursivos de seu contexto imediato ao fazer referência ao 'lá' e 'então' e não mais ao 'aqui' e 'agora'. Neste cenário, o interlocutor adulto assume um importante papel, já que as interações verbais que estabelece com as crianças permitem que elas desenvolvam atitudes discursivas. A família, assim, é vista como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem da criança, ouvinte ou surda. Perroni (1992) ressalta que as relações que as crianças estabelecem com seus pais em momentos de contar histórias e narrar as atividades cotidianas, por exemplo, são de grande relevância para o desenvolvimento das narrativas. Nesses eventos as crianças são expostas a situações que favorecem seu posicionamento enquanto narradoras, a partir dos processos interacionais com um interlocutor mais experiente.

Nesse viés, Perroni (1992) afirma que as pesquisas sobre o discurso narrativo de crianças e adultos ainda se apresentam em número pouco significativo e as existentes tratam apenas um ou outro aspecto da estrutura linguística. Dentre os trabalhos citados pela autora ela destaca o de Applebee (1978), que analisou o conceito de 'estória' para crianças e adolescentes americanos e ingleses de dois a 17 anos de idade. Clancy (1980) trabalhou com narrativas produzidas por crianças e adultos japoneses de Tóquio, aos quais o entrevistador pedia que contassem uma estória a partir do que tinham assistido em um "vídeo tape" de um desenho animado de televisão. As narrativas dos adultos e das crianças são descritas em estrutura episódica. Kernan (1977), inspirada no modelo de Labov de análises de narrativas,

estuda a elaboração semântica e expressiva de narrativas de experiência pessoal de três grupos de crianças americanas de diferentes idades.

Embora os estudos sobre o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças ouvintes seja foco de estudos há muito tempo, o desenvolvimento da narrativa em crianças surdas, usuárias de línguas de sinais, ainda é pouco investigado e o número de pesquisas que se propõem a este tipo de estudo ainda é pequeno. Dentre os poucos trabalhos encontrados está o de Morgan (2002) que investigou as narrativas de crianças surdas em Língua de Sinais Britânica (BSL). O artigo descreve as tendências de desenvolvimento na realização de simultaneidade em narrativas, elegendo uma história apresentada apenas por imagens (*Frog, where are you?*) que deveria ser narrada em BSL por um grupo de 12 crianças fluentes na BSL, com idades entre três e 13 anos. Os resultados apontam para o papel da iconicidade e, para os padrões gerais no desenvolvimento da narrativa, que impulsionam a organização do espaço e da referencialidade no uso da língua de sinais.

2 Pressupostos teóricos

A partir de uma revisão sistemática realizada no Portal de Periódicos CAPES, encontrou-se apenas o trabalho de Pereira e Nakasato (2004) sobre a expressão narrativa em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com crianças surdas. Os autores analisaram a construção de narrativas de duas crianças surdas, ambas filhas de pais ouvintes e com idade entre oito e nove anos. A metodologia utilizada constituiu-se no relato de uma história com base em um livro infantil, que se caracteriza por relatar fatos simultâneos com pouco texto e muitas figuras, grandes e expressivas. O relato foi direcionado a um adulto surdo, com o qual as crianças estavam familiarizadas. As narrativas foram filmadas e transcritas pelos autores para posterior análise. Diante dos resultados, os autores afirmam ser

[...] 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 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 inserem no funcionamento linguístico-discursivo desta língua. (PEREIRA; NAKASATO, 2004, p. 283)

Na área da surdez, além da escassez de estudos, são oferecidas poucas oportunidades linguísticas às crianças surdas. Devido ao fato de os familiares ouvintes, em sua maioria, não serem usuários da Libras, a ausência de contato da criança com uma língua acessível acaba influenciando seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, provocando atrasos linguísticos. Neste processo é essencial que a criança tenha oportunidade de vivenciar experiências de narrativas como usuária da língua de sinais, para se constituir como interlocutor efetivo nessa língua. Este evento ocorre, na maioria dos casos, no ambiente escolar, ao entrar em contato com outras crianças surdas, com interlocutores adultos surdos, e com interlocutores adultos fluentes em língua de sinais (LACERDA; LODI, 2006; PEREIRA; NAKASATO, 2004).

Uma educação que vise o pleno desenvolvimento dos alunos surdos e o atendimento de sua condição sociolinguística não pode desconsiderar a surdez no processo educacional. Professores bilíngues (com proficiência em Libras) e tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa devem fazer parte do processo de aquisição da língua de sinais.

Todavia, Lacerda e Lodi (2009) ressaltam que foi somente após o reconhecimento da Libras mediante a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e posterior regulamentação com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que se iniciaram, efetivamente, discussões relativas à necessidade do respeito à particularidade linguística dos surdos e ao uso da língua de sinais nos espaços educacionais. Surgem, assim, algumas indagações: e os alunos surdos que concluíram a escolarização obrigatória antes da regulamentação da lei, puderam contar com interlocutores fluentes em Libras no contexto escolar? Que tipo de língua permeava as práticas educacionais? Quais as experiências como interlocutores efetivos em Libras?

É evidente que a dificuldade de comunicação interfere diretamente na aquisição e no acesso aos conhecimentos, inclusive aos conhecimentos considerados básicos, como a contação de histórias, por exemplo. Parece ser um ato comum desde a infância, mas algo que muitos adultos surdos desconhecem. Neste sentido, Silva (2017) argumenta que “ouvir e narrar histórias são costumes transmitidos por várias gerações e ter contato com essa possibilidade em sinais insere o surdo nesse modo de transmitir a experiência por meio da narrativa” (p. 798).

Considerando este fato, é possível que surjam algumas questões, como: que tipo de experiência o adulto surdo possui com a narrativa? As experiências vivenciadas na infância influenciam no tipo de narrativa que o surdo traz para a vida adulta? Essas indagações mobilizaram esta pesquisa, cujo objetivo é analisar narrativas de adultos surdos utilizando um instrumento de avaliação de textos narrativos, que será detalhado a seguir.

3 Metodologia

Esta pesquisa consiste em um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, que possui como principal objetivo “descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). O autor acrescenta que descrever, nesse contexto, significa identificar, relatar, comparar, entre outros (GIL, 2008).

3.1 Instrumentos e procedimento de coleta de dado

O livro escolhido para subsidiar a coleta dos dados foi *“Frog, where are you?”*, o mesmo utilizado por Morgan (2002), Guimarães (1999) e Slobin (1992). Consiste em uma sequência de imagens em preto e branco, desenhadas e sem texto escrito, que vão representando uma história, na qual um garoto e seu cachorro procuram uma rã que, supostamente, haviam capturado e que desapareceu. Para encontrá-la enfrentam uma série de obstáculos, até chegar ao desfecho da história, um tanto ambíguo. A forma como a história está proposta favorece a apresentação de uma narrativa por parte dos leitores.

O instrumento de avaliação utilizado nesta pesquisa foi criado por pesquisadores da Universidade de Barcelona em parceria com pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (JARQUE *et al.*, no prelo). Está dividido em seis dimensões, nove níveis e 24 indicadores que podem receber uma pontuação de zero, um, dois ou três, selecionando a declaração que melhor descreve a situação observada. A pontuação total do instrumento pode chegar aos 72 pontos. As seis dimensões são: estrutura textual, fluxo da informação e estrutura da sentença, vocabulário, predicados verbais, gestualidade, articulação e prosódia. Nota-se, portanto, que vários elementos implicados na contação de história são tomados em análise.

É importante ressaltar que o instrumento foi preenchido pelas pesquisadoras, profissionais atuantes na área da educação de surdos há vários anos e ambas com proficiência em Libras.

3.2 Participantes

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (CAAE: 18030919.0.0000.5504), foi realizado contato com surdos adultos de duas cidades do interior do Estado de São Paulo. Agendou-se dia e horário para a apresentação do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em local de melhor conveniência para os convidados. Os participantes preencheram um questionário denominado “Perfil dos participantes” com sete questões e, em seguida, foram convidados a olhar/ler visualmente a história presente no livro uma única vez. Logo após, foi solicitada a construção da narrativa em Libras, que foi filmada para posterior preenchimento do instrumento de avaliação de textos narrativos em língua de sinais e em seguida ser realizada a análise dos dados. As narrativas foram realizadas por oito adultos surdos usuários da Libras, com idades entre 25 e 48 anos, e com formação acadêmica variada, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos participantes: idade e formação acadêmica

Nome fictício	Idade (anos)	Formação acadêmica
Lívia	25	Graduação
Camila	28	Especialização
Bianca	29	Graduação
Alex	29	Especialização
Gabriel	36	Graduação
Bruno	38	Especialização
Diego	43	Ensino Fundamental II
Vitor	48	Ensino Médio

Fonte: elaborada pelas autoras.

4 Resultados

Todos os vídeos foram analisados e um instrumento de análise foi preenchido para cada participante. Entretanto, para melhor apresentação dos resultados, os dados serão apresentados em uma única tabela possibilitando maior visualidade aos indicadores que apresentam maior ou menor ênfase, nos quais os participantes tiveram melhor ou pior desempenho. Assim, utilizou-se uma cor para cada pontuação alcançada, sendo: vermelho para zero, amarelo para um, azul para dois e verde para três. A Tabela 2, na página a seguir, mostra a pontuação dos oito participantes em todos os 24 indicadores analisados. As repostas do questionário preenchido por cada participante podem, também, aparecer no decorrer das discussões para subsidiar os resultados encontrados.

De modo geral, é possível observar que houve pouca incidência da pontuação 3, que indica maior proficiência/desempenho nos variados níveis. Isso aponta pouco domínio dos participantes em relação ao ato de narrar histórias.

Cinco dos oito participantes atingiram a pontuação 3 no indicador “Referências Metalinguísticas”, que considera a capacidade de narrar de forma interativa levando em conta o interlocutor. Nesse indicador analisam-se as manifestações gestuais ou aviso explícito de informação esquecida ou confusão, alteração da ordem, ou autocorreção. Mesmo existindo falta de informação de detalhes sobre os episódios nas narrativas de alguns participantes, a maioria a produz sem erros ou equívocos. Sete participantes relataram ter tido pouco contato com livros ou contação de histórias na infância, e terem contato com interlocutores fluentes em Libras somente na adolescência; todavia consideram a presença do interlocutor no ato de narrar. Ou seja, sabem que ao contar uma história, esta fará sentido se o interlocutor estiver compreendendo a mensagem transmitida. Em contrapartida, dois participantes obtiveram a pontuação zero neste indicador. Eles cometeram erros ou equívocos, mas nota-se que não perceberam e prosseguiram com a narrativa sem fazer nenhuma referência aos aspectos narrativos relacionados.

Tabela 2 – Instrumento de avaliação de textos narrativos em língua de sinais.

Dimensões	Níveis	Indicadores	Participantes e pontuações							
			Lívia	Camila	Bianca	Alex	Gabriel	Bruno	Diego	Vitor
Estrutura textual	Narrar de forma interativa	Referências Metalinguísticas	3	3	3	3	3	1	0	0
		Interpelação	3	3	2	2	2	1	1	2
		Construções informativas	3	2	2	2	2	1	1	1
	História com coerência: selecionar e organizar a informação	Enredo e episódios	3	3	2	2	3	1	2	2
		Informação proporcionada	3	2	2	2	2	1	1	2
		Sentido e conclusão da história	2	2	2	2	2	2	2	2
	Estados mentais e perspectiva	Expressão de emoções	3	2	2	2	3	1	1	1
		Expressão epistêmica	3	2	1	2	2	1	1	1
		Descrição das situações a partir de três perspectivas	3	2	1	1	2	1	1	1
	Coesão textual: conexão	Marcadores e conectivos metatextuais	3	1	1	1	1	1	1	1
		Expressões temporais	3	2	1	1	2	1	1	1
		Introdução e recuperação da referência	3	2	1	1	2	1	1	1
Fluxo da Informação e estrutura	Estrutura da informação	Estrutura básica da sentença e componente não manual	3	2	2	2	2	2	1	2
		Estruturas negativas	3	1	2	3	2	1	1	1
		Construções sintáticas subordinadas	3	2	1	2	2	0	0	0
Vocabulário	Expressão léxica precisa e variada	Vocabulário comum	3	3	2	2	2	1	1	1
Predicados Verbais	Situações (ações, estados e processos)	Morfologia verbal	3	2	1	2	1	1	1	1
		Construções com classificadores	3	3	1	3	1	1	1	1
		Aspecto gramatical	3	2	2	2	2	1	1	1
Gestualidade	Elementos não verbais	Posição do corpo, gestos e olhar	3	3	1	2	2	1	2	2
Articulação e prosódia	Expressão clara do conteúdo	Dimensões do espaço	3	3	2	3	3	2	2	2
		Entonação	3	3	2	2	2	1	2	2
		Produção de Articuladores	3	3	2	1	2	1	2	2
		Articulação dos parâmetros	3	3	3	3	3	2	1	1
Total de pontos			71	56	41	48	47	27	28	31

Fonte: adaptado pelas autoras (JARQUE *et al.*, no prelo).

Perroni (1992) discorre sobre a importância do interlocutor adulto no desenvolvimento discursivo da criança. Todavia, os participantes desta pesquisa foram expostos a poucas situações que favorecessem seu posicionamento enquanto narradores. De acordo com a autora, as relações que as crianças estabelecem com seus pais em momentos de contar histórias, ao narrarem atividades do dia a dia, ganham relevância para o desenvolvimento das narrativas das crianças. Esses eventos, sem dúvidas, favorecem o posicionamento enquanto narrador a partir de processos interacionistas com um interlocutor mais experiente. É a partir da fala do outro que a criança inicia suas experiências como narradora. Nesse mesmo viés, Vygotsky (2008) afirma que o processo de desenvolvimento da linguagem da criança ocorre por meio da interação e das trocas interpessoais, nas relações que as crianças estabelecem como o outro.

Entretanto, apenas um participante pôde vivenciar essas experiências citadas pelos autores e o resultado enfatiza a importância de interlocutores fluentes em Libras para crianças surdas. Lívia atingiu a pontuação três em 23 dos 24 indicadores. De acordo com o questionário, apenas ela se comunicava com a família por meio de sua língua materna na infância e adolescência. Ela, também, aprendeu a Libras bem cedo em relação aos demais, com seis anos de idade. Apesar de Bianca ter aprendido com a mesma idade com colegas surdos da escola, fazia uso da leitura labial para conversar com familiares e professores. A Libras não esteve presente na sala de aula, e os conteúdos escolares eram transmitidos por meio da modalidade oral-auditiva.

Um indicador bem pontuado é “Articulação dos parâmetros” formadores do sinal. A produção dos valores dos parâmetros de formação é considerada correta e precisa para cinco participantes, que obtiveram a pontuação três. Neste indicador, configuração de mão, orientação, ponto de articulação, movimento e expressão facial são analisados. Assim, há um domínio dessas questões gramaticais pela maioria dos participantes.

Sobre a dimensão “Estrutura Textual”, os níveis “Estados mentais e perspectiva” e “Coesão textual: conexão” foram, de modo geral, os menos pontuados pelos participantes. A maioria não consegue realizar a descrição das situações a partir de três perspectivas: o personagem como agente; o personagem como paciente e receptor; e o narrador onisciente. Os participantes utilizaram duas das três perspectivas, mas de forma não equilibrada e com

equivocos. Sobre a coesão textual da narrativa, os participantes demonstraram não dominar estratégias de conexão que contribuem para a coesão textual ao não utilizarem marcadores e conectivos metatextuais, expressões temporais e por não conseguirem introduzir e recuperar a referência. Em várias narrativas há a introdução, mas nem sempre a retomada da referência é realizada de forma adequada. Parece que um episódio é apresentado independente do anterior ou sem estar relacionado com o próximo.

Um fator que pode ter influenciado nos resultados obtidos pelos participantes é o lugar onde tiveram o primeiro contato com a língua de sinais. Esse primeiro contato quase nunca é no ambiente familiar, visto que os pais são falantes da língua majoritária oral-auditiva. Dentre os oito participantes, um aprendeu Libras na escola; dois no Atendimento Educacional Especializado (AEE); dois na Igreja por meio de cursos de Libras; e três com colegas surdos. Nesse viés, Guarinello e Lacerda (2014, p. 517) ressaltam que:

Apesar da importância da língua de sinais a maioria dos surdos é exposta primeiramente à linguagem oral, língua de seus pais ouvintes e não à língua de sinais. Em muitos casos, o fato de a criança surda não dominar a linguagem oral e nem ter experiências linguísticas ricas na língua de sinais, pode causar um significativo atraso na linguagem. Pelo fato da maioria das famílias serem ouvintes, as crianças surdas acabam tendo poucas oportunidades para adquirir a língua de sinais. (p. 517)

É de suma importância que as crianças tenham oportunidade de vivenciar experiências de narrativas como usuárias da Libras para se constituírem como interlocutores efetivos nessa língua. Por isso concorda-se com Perroni (1992) na afirmação de que a família é vista como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem. Todavia, a maioria dos participantes só conseguiu avançar no desenvolvimento da Libras na adolescência e, alguns, somente na vida adulta.

Quase todos os participantes desta pesquisa se comunicavam com pais e familiares, na infância, por meio de sinais caseiros; ou seja, a Libras não permeava as práticas discursivas e não puderam tomar o interlocutor adulto como espelho. Sabe-se que a criança percebe a linguagem em um processo dinâmico e de múltiplos sentidos. Durante este processo, a emergência da narrativa é um aspecto importante; sendo que é por seu intermédio que irá desenvolver um vocabulário adequado para o uso e identificação de aspectos discursivos

específicos do contar histórias (VYGOTSKY, 2008). Na maioria dos casos, a comunicação ocorria por meio da leitura labial. Isso deixa pistas de que a língua oral-auditiva estava presente no meio familiar e as crianças surdas tiveram que aprender primeiramente a língua de seus pais, conforme ocorre na maioria dos casos de crianças surdas filhas de pais ouvintes (GUARINELLO; LACERDA, 2014). Portanto este cenário compromete o uso de estruturas linguísticas apropriadas para a representação das relações temporais entre os eventos e de simultaneidade, características fundamentais do discurso narrativo.

Assim, o meio possui um importante papel no desenvolvimento da criança. Sobre esta questão, Vygotsky (2018) retrata a maneira como se desenvolve a forma ideal e a forma final da fala. É preciso ressaltar que a fala, neste caso, esta relacionada ao uso da língua de sinais, e não a oralidade. No princípio do desenvolvimento a criança domina somente a forma inicial, por meio da qual ela pronuncia (gesticula) algumas palavras separadamente que compõem uma parte do diálogo dela com a mãe, que domina a forma ideal da fala, cuja forma deverá surgir na criança no final do desenvolvimento. O autor afirma que, “no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fontes de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2018, p. 87). Assim, isso significa que

[...] se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas [...], ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança. (VYGOTSKY, 2018, p. 87)

Portanto, para que o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas ocorra de maneira satisfatória é necessário que a forma ideal – que interage com a inicial e conduz a criança ao desenvolvimento – esteja presente no meio. Ou seja, a Libras deveria ser a forma ideal de língua para as crianças surdas. Se no meio há a ausência da forma ideal, não haverá forma final a ser alcançada pela criança. Vygotsky (2018) afirma que a atividade e as características correspondentes serão desenvolvidas, nesses casos, de forma peculiar.

Para esse autor, o “desenvolvimento da fala na criança surda transcorrerá por duas linhas, dependendo se apenas ela é surda na família ou se irá se desenvolver na relação com outras crianças surdas” (VYGOTSKY, 2018, p. 88). De acordo com o autor, crianças surdas

desenvolvem uma fala peculiar, uma língua de sinais ricamente desenvolvida, uma língua própria. O autor ressalta que “para que a fala de uma criança se desenvolva é necessário que a forma ideal, que interage com a inicial e conduz a criança ao desenvolvimento, esteja presente no meio” (p. 87). Entretanto, no caso dos participantes desta pesquisa, a forma ideal no meio foi uma língua oral-auditiva, uma vez que seus pais são falantes de uma língua majoritária com modalidade diferente da Libras. Com isso, o desenvolvimento da ‘fala’ (da língua de sinais) não transcorreu nenhuma dessas duas linhas citadas pelo autor; já que a Libras não esteve presente no meio como forma ideal.

Assim, pode-se afirmar que, de acordo com Vygotsky (2018), cada participante, quando criança, vivenciou experiências diferentes com o meio. Todos eles são filhos de pais ouvintes que utilizavam a língua de modalidade oral-auditiva para a comunicação com os pequenos, por meio da leitura labial; com exceção da Lívia, cujos pais aprenderam Libras para se comunicarem com a filha. Entretanto, a relação de cada um deles com os acontecimentos do meio é diferente. Se compararmos a Lívia com a Bianca, por exemplo, ambas tiveram contato com a Libras pela primeira vez aos seis anos de idade e vieram de uma família de pais ouvintes. A primeira aprendeu Libras na escola e pode contar com tradutor/intérprete de Libras/Língua portuguesa a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental II. Da 8ª série até a conclusão do Ensino Médio, ela frequentou escola regular com classes especiais e teve professor surdo; ou seja, um interlocutor fluente. A segunda cursou o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio em escola regular sem professores bilíngues ou tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Portanto, as duas vivenciaram experiências diferentes ao longo da infância. O meio se difere para esses dois casos, mas seu papel e influência no curso do desenvolvimento - de caráter, psicológico, assim por diante -, de ambas, interfere como a criança toma consciência, atribui sentido, se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento (VYGOTSKY, 2018). Portanto, pode-se concluir que o meio, nesses dois casos, influenciou nos resultados obtidos por cada uma delas na narrativa contada.

O caso do Diego, por exemplo, deixa claro que a vivência de uma situação do meio define como será a influência dessa situação sobre a criança (VYGOTSKY, 2018). O participante relatou que só começou a ter contato com outros surdos quando se mudou para uma cidade do interior do estado de São Paulo, aos 20 anos. Possui apenas o Ensino

Fundamental II completo e sempre estudou sem contar com a presença de professor bilíngue ou tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Diego não vivenciou experiências com interlocutores fluentes em Libras na infância e adolescência. Obteve a segunda menor nota, 28 pontos. De acordo com sua data de nascimento, no ano em que estaria terminando o Ensino Médio, as discussões acerca do reconhecimento da Libras no Brasil estariam só começando. Portanto, a falta de legislação específica influenciou negativamente sua trajetória acadêmica porque somente depois do reconhecimento da Libras e posterior regulamentação que se iniciaram, efetivamente, discussões relativas ao uso da língua de sinais nos espaços educacionais (LACERDA; LODI, 2009). Filho de pais ouvintes, Diego se comunicava com a família por meio de sinais caseiros, e afirmou que quando criança não teve contato com livros ou contação de histórias, e na vida adulta não tem o costume de ler ou contar histórias.

Outro aspecto importante é o contato com professores bilíngues (com proficiência em Libras) e com tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Ambos devem fazer parte do processo de aquisição da língua de sinais. Pode-se afirmar que somente Livia teve uma experiência escolar relativamente melhor que os demais. Alex e Camila tiveram professor fluente em Libras a partir da 8ª série. Os outros cinco participantes cursaram o ensino fundamental I e II e o ensino médio em escola regular sem professor bilíngue ou tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Olhando para a pontuação final que cada participante atingiu, observa-se que as duas maiores notas são das duas participantes mais jovens, Livia e Camila, com idade de 25 e 28 anos respectivamente. A primeira com graduação e a segunda com especialização. Apesar da nota da Camila ter sido a segunda maior, ainda há uma diferença de 15 pontos entre elas. A idade e o bom desempenho linguístico, nestes dois casos, devem ser considerados, em virtude de ambas terem colhido os frutos das políticas públicas em prol do uso e difusão da Libras, bem como de sua inserção no espaço educacional (BRASIL, 2002; 2005). A garantia da Libras ao longo do processo educacional fez (e faz) diferença na formação e desenvolvimento dos indivíduos.

Camila e Alex, o terceiro mais bem pontuado, possuem uma trajetória parecida. Com diferença de um ano de idade, ambos estudaram até a 8ª série em escola regular sem professor bilíngue ou tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa. A partir da 8ª série até

a conclusão do ensino médio, estudaram em escola regular com classes especiais, onde puderam contar com um interlocutor adulto fluente em Libras: um professor surdo. Os dois possuem especialização e tiveram tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa durante a educação superior. Camila aprendeu Libras aos 12 anos, em cursos de Libras na igreja, e Alex com 14 anos, no mesmo contexto. Há uma diferença de oito pontos entre eles. Talvez a idade que aprenderam Libras possa ter influenciado nos resultados ou, então, foi a maneira como cada um vivenciou as experiências proporcionadas pelo meio.

Vale ressaltar que a participante com maior pontuação, 71 pontos, é a mais jovem e a que primeiro teve contato com a Libras, aos seis anos de idade. Assim, é evidente que a pergunta inicial da pesquisa foi respondida; ou seja, as experiências vivenciadas na infância influenciam no tipo de narrativa que o surdo traz para a vida adulta.

5 Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar narrativas de oito adultos surdos utilizando um instrumento de avaliação de textos narrativos em língua de sinais. Os dados encontrados, portanto, abrem caminhos para diversas pesquisas no campo da narrativa em Libras, principalmente aquelas com algum instrumento de avaliação de textos narrativos em língua de sinais, devido a escassez de trabalhos nessa vertente.

Com relação ao uso do instrumento, a pesquisa possibilitou a percepção de dados relevantes. Ao visualizar os resultados é possível encontrar aspectos em que se faz necessário maior ou menor investimento linguístico. Por se tratar de adultos surdos, eles podem buscar um aprofundamento de estudos, cursos, especializações, que venham suprir as carências de conhecimento de sua própria língua. O uso do instrumento mostra-se, também, adequado a professores bilíngues, visto que permite um diagnóstico amplo das necessidades de seu alunado, para posterior planejamento de ações.

Assim, mesmo sendo realizada com uma amostra pequena de participantes, esta pesquisa abre caminho para inúmeras reflexões a serem consideradas por profissionais e pesquisadores que atuam na área da surdez sobre como os adultos surdos contam histórias. Observou-se que o desenvolvimento da linguagem (especificamente do narrar) pode ser comprometido se as crianças surdas não tiverem oportunidades de desenvolvimento em

Libras, com interlocutores adultos fluentes, especialmente nos anos iniciais de desenvolvimento. Portanto, pode-se concluir que as experiências vivenciadas na infância influenciam, significativamente, no tipo de narrativa que o surdo traz para a vida adulta.

Referências

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F. Educação Bilíngue e Atuação Fonoaudiológica. *In*: MARCHEZAN, I. Q.; SILVA, H. J.; TOMÉ, M. C. **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014. v.1, p. 516-523.
- JARQUE, M. J.; LACERDA, C. B. F.; GRÀCIA, M. G.; CELILLO, P.; SERRANO, M. **Instrumento de avaliação de textos narrativos em língua de sinais**. Universidade de Barcelona (I+D EVALOE_SSD 2015-2018) e CREDA PereBarnils. (no prelo).
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 15, n.85-86, p. 45-53, 2006.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MAYER, M. **Frog, where are you?** A boy, a dog, and a frog. New York: Dial Books for Young Readers, 2003.
- MORGAN, G. The encoding of simultaneity in children's British Sign Language narratives. **Sign Language and Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 131-165, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1075/sll.5.2.04mor>
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Narrativas infantis em Língua Brasileira de Sinais. **Letras de Hoje**, v. 39. n. 3, p. 273-284, 2004.
- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SILVA, A. G. Corpo-texto, texto-corpo: apontamentos sobre literatura e performance na contação de história em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 793-812, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711324>
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Apêndices

Apêndice 1 – Questionário: Perfil dos Participantes

Identificação: _____ Cidade: _____

Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Sexo: _____

1. Formação Acadêmica:

() ensino fundamental I (séries iniciais)

() ensino Fundamental II (séries finais)

() ensino médio

() graduação

() especialização

() mestrado

() doutorado

2. Tipo de escola que frequentou:

() Escola bilíngue.

() Escola regular com tradutor/intérprete de Libras.

() Escola regular sem tradutor/intérprete de Libras.

() Escola regular com classes especiais.

Em quais níveis? _____

3. Com que idade aprendeu Libras? Onde?

4. Comunicação com a família, na infância, ocorreu por meio da Libras?

() sim

() não

() outros meios. Quais? _____

5. Na infância e adolescência, teve contato com interlocutores, surdos e/ou ouvintes, fluentes em Libras? Em que contexto?
6. Teve contato, quando criança, com livros ou contação de histórias?
- () sim, poucas vezes
- () sim, sempre
- () não
7. Tem o costume, agora na vida adulta, de ler ou contar histórias?
- () sim, poucas vezes
- () sim, sempre
- () não

Recebido em: 29.08.2020

Aprovado em: 24.11.2020