

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

**EMILY SOUZA RODRIGUES
JERLIANE DE OLIVEIRA MARTINS**

**AS CARACTERÍSTICAS DAS NARRATIVAS DE PRODUÇÕES DE ALUNOS
SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RIO BRANCO
2023**

**EMILY SOUZA RODRIGUES
JERLIANE DE OLIVEIRA MARTINS**

**AS CARACTERÍSTICAS DAS NARRATIVAS DE PRODUÇÕES DE ALUNOS
SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Acre como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciado em Letras Libras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivanete Freitas Cerqueira

**RIO BRANCO
2023**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

R696c Rodrigues, Emily Souza, 2000-

As características das narrativas de produções de alunos surdos do ensino fundamental / Emily Souza

Rodrigues e Jerliane de Oliveira Martins; orientadora:

Dr^a. Ivanete de Freitas Cerqueira. - 2023.

46 f.: il.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação,
Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Letras:

Libras, Rio Branco, 2023.

Inclui referências bibliográficas.

1. Português escrito como L2. 2. Texto. 3. Narração. I. Martins, Jerliane de Oliveira. II.
Cerqueira, Ivanete de Freitas (orientador). III. Título.

CDD: 419

AGRADECIMENTOS

Eu, Emily Rodrigues quero primeiramente agradecer ao meu Deus por essa grande oportunidade, estar em uma universidade federal era um sonho de adolescência, este presente de poder mergulhar em algo que desejava desde o primeiro dia em que cheguei na Universidade Federal do Acre, esse período de aprendizagem tanto pessoal como coletivo que influenciou no meu crescimento, com certeza não vou sair a mesma pessoa, a evolução foi nítida em todas as áreas.

Agradecer aos meus pais minhas referências essa terra, sempre me apoiando e segurando minha mão nos momentos mais difíceis, sacrifícios incontáveis que fizeram para que hoje eu pudesse ter a oportunidade de estudar, minha mãe Altenisia Fernandes de Souza que me ensinou a ter garra e determinação, meu Pai Jose Gelsiberto Mourão Rodrigues me mostrou a arte do ensino e a paciência, mesmo não tendo graduação em licenciatura é o melhor professor que já conheci, ao meu irmão Yan Souza Oliveira, por toda paciência e amor, e a minha tia Antônia mourão Rodrigues que me ajudou desde o início da graduação.

Quero também externar minha gratidão ao meu esposo Matheus Menezes da Silva sempre com uma palavra sabia me motivou e nunca me deixou desistir, me motiva todos os dias a dar o melhor de mim, com muito carinho agradecer a minha dupla Jerliane de Oliveira Martins foram momentos extremos de grande alegria e choro, muitas conversas e ajustes, Deus sabe de todas as coisas não foi por acaso que estávamos juntas.

Nosso agradecimento todo especial à coordenação do curso, na pessoa do professor Alexandre Souza e a todo corpo docente do curso licenciatura em Letras Libras, na pessoa da nossa orientadora Ivanete Cerqueira: a gratidão é imensa! E também a minha parceira Débora Kássia, amiga com a qual o Letras Libras me presenteou.

Por fim, agradeço, com igual importância, aos meus pastores Wagner Felipe e Daniele Souza pelo cuidado, carinho e a cobertura espiritual.

Eu, Jerliane, agradeço primeiramente a Deus, autor e consumidor da minha vida, que me deu forças e sabedoria para chegar até aqui, sem ele tenho certeza que não seria nada, é ele que me sustentou dia após dia para escrever esse trabalho e chegar ao seu fim.

Agradeço aos meus pais a dona Clemilda e seu Jaime que me criaram e me apoiaram em todos os momentos, desde da entrada na universidade, até o final desse curso, eles e toda minha família, a qual tenho como exemplo de dedicação e força para nunca desistir dos meus sonhos e sempre persistir no que quero.

Quero mencionar também como parte integrante da minha história acadêmica e orientadora deste trabalho, a professora Ivanete Cerqueira que, com sua doçura, calma, paciência e mansidão, nos conduziu e instruiu para elaboração desta pesquisa. Ela é exemplo de mulher a se inspirar, admiro-a e me inspiro na sua pessoa.

Agradeço ainda a todos os professores do curso de Letras Libras que contribuíram tanto para a minha formação, docentes capacitados, dedicados e esforçados a repassar seus conhecimentos visando promover a inclusão dos alunos surdos, nosso foco principal nesse curso.

Agradeço, ainda, a meu namorado Amarildo Melo principal motivador da minha entrada neste curso, impulsionador dos meus sonhos, meu companheiro, parceiro nesta vida, de lutas e batalhas, no âmbito acadêmico e pessoal. O seu apoio emocional e moral foram combustíveis que me fizeram querer sempre ser uma pessoa melhor. Obrigada por tanto.

Aos meus coleguinhas, Ariele, Alessandra, Daniele, Jardane, Nágila, Tiago e Vitória Vidal, o grupo formado desde o início do curso e persistiu até o fim mesmo entre discussões e tretas. O importante é que eles tornaram meus dias mais leves, divertidos, tirando o peso que, muitas vezes, a universidade nos coloca. Agradeço-lhes pelas risadas e momentos alegres compartilhados.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente me ajudou na construção da minha vida acadêmica, aos colegas surdos e a toda comunidade dos sujeitos surdos, interpretes da universidade federal do acre que tanto nos auxiliam em relação a sinais e troca de experiências, minha eterna gratidão a todas as pessoas que fazem parte dessa jornada pela luta da inclusão dos sujeitos surdos.

E, demais disto, filho meu, atenta: não há limite para fazer muitos livros, e muito estudo é enfado da carne.

Eclesiastes 12:12

RESUMO

Os surdos têm, prioritariamente, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação. No entanto, a escrita do português é algo comum e urgente em sua vivência, haja vista a necessidade constante do uso desse instrumento, nas diversas esferas sociais, principalmente, em relação aos acontecimentos que giram em torno de si, do outro e do mundo. Diante disso, este trabalho visa investigar quais características narrativas podem ser encontradas nas produções textuais de alunos surdos do ensino fundamental, de modo a verificar quais aparecem, como é construída sua sequência lógica e como são marcados tempo e espaço nessas histórias. A fundamentação teórica deste estudo está pautada no Modelo Narrativo de Adam (2019 [1992]) e nas pesquisas de Meirelles e Spinillo (2004), Rosa (2009), dentre outros. Para este trabalho, foram analisadas quatro narrativas escritas por alunos surdos do ensino fundamental. Essas produções, que provêm do trabalho de Meirelles e Spinillo (2004), foram construídas com base em uma sequência de imagens apresentadas aos alunos pelas autoras. Quanto aos resultados, observou-se que os textos narrativos produzidos por sinalizantes e oralizados apresentam início, meio e fim, manifestando lógica no desenvolvimento das histórias, ainda que os personagens nem sempre sejam adequadamente descritos e a dimensão tempo-espaço, devidamente marcada.

Palavras-chave: Português escrito como L2; Texto; Narração; Protótipo Narrativo.

ABSTRACT

The deaf have, as a priority, the Brazilian Sign Language (Libras) as a legal means of communication. However, writing in Portuguese is something common and urgent in their experience, given the constant need to use this instrument in different social spheres, mainly in relation to events that revolve around themselves, others and the world. Therefore, this work aims to investigate which narrative characteristics can be found in the textual productions of deaf elementary school students, in order to verify which ones appear, how their logical sequence is constructed and how time and space are marked in these stories. The theoretical foundation of this study is based on the Narrative Model of Adam (2019 [1992]) and on the research of Meirelles and Spinillo (2004), Rosa (2009), among others. For this work, four narratives written by deaf elementary school students were analyzed. These productions come from the work of Meirelles and Spinillo (2004) and were built based on a sequence of images presented to students by the authors. As for the results, it was observed that the narrative texts, constructed by signers and oral deaf, presents a beginning, middle and end, demonstrating logic in the development of the stories, even if the characters are not always clearly described and the time-space dimension is duly marked.

Keywords: Portuguese written as L2; Text; Narration; Narrative Prototype.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|----|
| Figura 1 | Sequência de imagens para produção de textos narrativos..... | 23 |
| Figura 2 | Categorias de análise da estrutura narrativa adaptadas por Meirelles e Spinillo (2004) a partir do trabalho de Rego (1986) | 24 |
| Figura 3 | Quadro descritivo dos protótipos narrativos dos alunos sinalizantes e oralizados | 29 |
| Figura 4 | Produção escrita de surdo sinalizante da Libras A..... | 30 |
| Figura 5 | Produção escrita de aluno sinalizante da Libras B..... | 32 |
| Figura 6. | Produção escrita de aluno surdo oralizado C..... | 33 |
| Figura 7 | Produção escrita de aluno surdo oralizado D..... | 34 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 11 |
| 2.1 | PROCESSO EDUCACIONAL DO SURDOS..... | 11 |
| 2.1.1 | O ensino de português como segunda língua para surdos..... | 13 |
| 2.2 | O DESENVOLVIMENTO NARRATIVO DA CRIANÇA SURDA..... | 14 |
| 2.3 | A DIFICULDADE DOS SURDOS NAS NARRATIVAS ESCRITAS EM PORTUGUÊS..... | 17 |
| 2.4 | O TEXTO NARRATIVO..... | 18 |
| 2.4.1 | O tempo e o espaço no texto narrativo | 19 |
| 2.4.2 | Contos e relato, gêneros textuais narrativos..... | 20 |
| 2.4.3 | O modelo de Adam..... | 22 |
| 2.4.4 | O trabalho de Meirelles e Spinillo (2004) | 23 |
| 3 | METODOLOGIA | 26 |
| 3.1 | CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA..... | 26 |
| 3.2 | CONTEXTO DA PESQUISA..... | 27 |
| 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 29 |
| 4.1 | AS NARRATIVAS | 30 |
| 4.1.1 | Sinalizante A..... | 30 |
| 4.1.2 | Sinalizante B..... | 32 |
| 4.1.3 | Oralizado C..... | 33 |
| 4.1.4 | Oralizado D..... | 34 |
| 4.2 | COMPARAÇÃO DOS OS DADOS..... | 35 |
| 4.2.1 | Sinalizantes A e B..... | 35 |
| 4.2.2 | Oralizados C e D..... | 36 |
| 4.3 | SINALIZANTES E ORALIZADOS..... | 37 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 41 |
| | REFERÊNCIAS..... | 43 |

1 INTRODUÇÃO

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é, conforme a Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002), a primeira língua da pessoa surda (L1). Sua comunicação é, na maior parte das vezes, realizada através desta, por ser sua língua natural. No Brasil, porém, os surdos precisam, de acordo com o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), utilizar tanto a Libras como o português, uma vez que o não uso desta, desde cedo, leva ao afastamento social, gerando falta de acesso à informação que circula na sociedade e ao conhecimento disseminado nas instituições de ensino. Com efeito, se os surdos não dominam a língua portuguesa, tornam-se excluídos em sua própria nação.

Ao perceber esse entrave, no decorrer do curso Letras Libras, principalmente, nas discussões proporcionadas pelas disciplinas de Ensino de Português como Segunda Língua I e II, ficamos curiosas para descobrir quais dificuldades de escrita têm o aluno surdo, como ele organiza o texto de estrutura narrativa e, ainda, para saber se a Libras interfere na forma como o indivíduo escreve. Assim, para a construção do projeto do Trabalho de Conclusão de Curso, começamos a pensar que podíamos contribuir, de alguma forma, no desenvolvimento de uma pesquisa, que tivesse como foco o processo de ensino e aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2).

Diante disso, nosso objetivo é investigar quais características narrativas podem ser encontradas nas produções textuais de alunos surdos do ensino fundamental, de modo que, ao identificar essas propriedades, seja possível examinar como esses estudantes constroem a sequência de eventos e marcam a dimensão espaço-tempo. Para esta investigação, considerou-se o Modelo do Protótipo Narrativo de Adam (2019 [1992]), as pesquisas de Meirelles e Spinillo (2004), Rosa (2009), dentre outros. Desse modo, foram analisadas quatro narrativas escritas por alunos surdos do ensino fundamental. Essas produções, que provêm do estudo de Meirelles e Spinillo (2004), foram escritas pelos alunos com base em uma sequência de imagens apresentada pelas autoras.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está dividido do seguinte modo: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Análise e Discussão dos Resultados, além das Considerações Finais. Após esta introdução, no Referencial Teórico, é apresentado

um breve histórico do processo educacional do surdo e, particularmente, do ensino de português como L2. Ainda neste capítulo, discute-se o desenvolvimento narrativo da criança surda e suas dificuldades com as narrativas escritas; mostra como o trabalho concebe texto narrativo, as dimensões tempo e espaço, os gêneros textuais narrativos conto e relato, além de apresentar o Modelo de Adam (2019 [1992]) e o estudo de Meirelles e Spinillo (2004).

Na metodologia, caracteriza-se esta pesquisa como aplicada, descritiva, qualitativa e documental, conforme Oliveira (2019), Gil (2008), Minayo (2001), Lakatos e Marconi (2003). No que se refere à análise e discussão dos resultados, tratou-se da investigação e observação da estrutura narrativa presente nas produções textuais de alunos surdos, sinalizantes e oralizados. Por fim, nas considerações finais, ressaltamos os aspectos mais importantes observados nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, trataremos do embasamento teórico norteador da pesquisa, dos principais autores que fundamentaram o trabalho. Para isso, faremos uma breve retrospectiva do processo educacional brasileiro do aluno surdo, tendo um olhar voltado para a escrita, pois desejamos focar no desenvolvimento do seu português desde o início de sua educação, de forma que discorreremos sobre o ensino de língua portuguesa para surdos como L2, tentando construir uma visão temporal sobre o assunto, além de expor características do tipo textual narrativo na perspectiva do processo de ensino aprendizagem desses discentes.

2.1 O PROCESSO EDUCACIONAL DOS SURDOS

Vários autores, dentre eles Lima e Rückert (2020), Strobel (2009) e Rocha (2009) afirmam que o caminho educacional dos surdos nunca foi fácil: foram mortos e afastados da sociedade até se descobrir que eles tinham capacidade de aprender. Aqueles que tinham famílias ricas pagavam caro pela educação. E o método utilizado variava: usava-se datilologia, gestos, escrita, leitura labial e oralização. Em meio a tudo isso, pode-se dizer que o objetivo principal era o ensino da língua mais utilizada neste ou naquele país (ROCHA, 2009).

Em 1880, para se discutir a educação dos surdos, organizou-se o Congresso de Milão, porém, segundo Perlin e Strobel (2006, p. 13), sob uma perspectiva ouvintista, visando à supremacia das línguas oficiais de cada país (ROCHA, 2009). Nesse enfrentamento, no Brasil, por exemplo, o português passa a ser a meta em ambas as modalidades (oral e escrita), gerando um momento muito negativo na vida dos sujeitos surdos.

De acordo com Gesser (2012, p. 85), o Congresso de 1880 transformou o aprendizado da língua portuguesa em terapia de fala, já que o objetivo era trabalhar “em torno da recuperação da fala e da audição dos surdos, além de repudiar e proibir o uso de Língua de Sinais entre seus pares”. Nesse sentido, o intuito dos oralistas era a “normalização” dos surdos no tocante a sua interação com os ouvintes (ROCHA, 2009).

Para eles, fala e escrita estavam associadas, pois o entendimento da época era: se o indivíduo não oraliza, também não consegue escrever, posto que a escrita alfabética está relacionada à distinção dos sons na cadeia da fala e a sua combinação em sílabas.

O oralismo foi imposto de forma agressiva e sem o consentimento dos sujeitos surdos, o que lhes trouxe muito sofrimento, já que não podiam usar sua própria língua. Segundo Skliar (1998, p. 15), o objetivo era obrigar o surdo “a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. No entanto, apesar da certeza de que o oralismo era “... o único caminho possível, outros profissionais da área da educação perceberiam (sic) o relevante papel da língua de sinais no processo de escolarização dos surdos” (GESSER, 2012, p. 87). Eles acreditavam que sem a Língua de Sinais, o surdo sofreria prejuízos linguísticos, psicológicos, sociais e até cognitivos.

Surge, assim, a Comunicação Total, método educacional que trouxe esperança para os surdos, pois aceitava o uso da Língua de Sinais. Com essa abordagem, privilegiava-se qualquer tipo de comunicação. Apesar disso, chegou-se à conclusão de que essa mistura não promovia o aprendizado nem do português nem da Libras, enquanto línguas distintas e com estruturas próprias Ströbel (2009).

De acordo com Rocha (2009), o Bilinguismo também está caracterizado partir do uso de duas línguas, mas com uma diferença: a Língua de Sinais tem estatuto de primeira língua (L1) e o português, em sua modalidade escrita, deve funcionar como segunda língua (L2). Nesse sentido, a educação bilíngue recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo que, por meio da Língua de Sinais, será realizado o ensino da língua escrita, resgatando, assim, o direito da pessoa surda de ser ensinada em uma língua que lhe dá maior conforto e respeita suas diferenças sociais e culturais (FARIA-NASCIMENTO, 2021; BRASIL, 2005).

A partir desse momento, pode-se dizer que o ensino de língua portuguesa passa a ser considerado de modo bem diferente do que vinha sendo feito. Antes, o português estava diretamente ligado à sua modalidade falada, ainda que se pudesse ter os sinais, ou qualquer outro recurso, na mediação do processo de ensino, como ocorreu na Comunicação Total. Acreditava-se que, se o surdo pronunciasse bem os sons da língua, certamente passaria a ler e escrever melhor. Mas, no bilinguismo, o entendimento é que ele deve ser instruído em Língua de Sinais e que o ensino de português deve levar em

conta suas especificidades linguísticas e culturais, ou seja, é preciso atentar ao fato de que ele é utente de uma língua espaço-gestual, em decorrência de sua experiência visual.

2.1.1 O ensino de português como segunda língua para surdos

Ao longo da história as línguas oral e de sinais são confrontadas. Ao que parece, uma deveria excluir a outra. Isso porque a Libras e a língua portuguesa, como no caso do Brasil, são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em Língua de Sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa pela criança surda, o que resulta em avanços significativos. Conforme explicam Couto e Cruz,

[...] o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita implica resultados positivos no desempenho acadêmico do estudante surdo, visto que amplia a compreensão dos recursos disponíveis para estudo, como acesso a livros, plataformas de pesquisas, revistas, etc. (COUTO; CRUZ, 2020, p. 117).

No entanto, embora o impacto do desenvolvimento dessas habilidades possa ser positivo, o resultado tem sido gradativo uma vez que “ainda há muito o que ser feito para que os alunos surdos tenham um ensino que respeite suas singularidades e estes desafios se tornam muito mais evidentes quando se trata do ensino da língua portuguesa” (BENTO; SOARES, 2018, p. 143). Nesse contexto, vale lembrar que é em seu momento de produção escrita que o surdo demonstra suas particularidades. Nesse sentido, Santana (2007) explica que é necessário compreender a escrita do surdo, considerando que o texto escrito é produto de uma colaboração mental, primeiramente, realizada em Libras, o que revela a presença da estrutura L1 na estrutura do português escrito.

Dessa forma, é preciso levar em conta que a língua não é apenas “um sistema de formas gramaticais e lexicais, independentemente de todo o ato de criação individual” (PEREIRA, 2014, p. 146). Essa é uma concepção de língua enquanto código, que, há algum tempo, fazia crer que se esse código fosse conhecido do aluno, este o entenderia e utilizaria adequadamente.

[...] nessa época, os métodos de ensino de português consistiam no seguinte:
[...] o professor iniciava com a exposição dos alunos surdos a palavras e

prossegua com a utilização destas palavras e em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usasse. (PEREIRA, 2014, p. 146.).

Com efeito, a adoção da concepção de língua como código na educação de surdos resultou em um ensino sistemático e padronizado da língua portuguesa, com duras consequências para os alunos surdos, pois, diferentemente dos ouvintes, a maioria deles, principalmente os filhos ouvintes, chegam à escola sem saber a língua de sinais brasileira (PEREIRA, 2014, p. 146). Em outras palavras, os alunos tornaram-se meros copistas e repetidores de ideias, pois memorizavam os conteúdos e não aprendiam nem o suficiente.

Hoje, porém, a proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos orienta para um trabalho baseado na concepção de língua como interação. Segundo Faria-Nascimento (2021), esta proposta, instituída em 2021, considera a comunicação dos alunos surdos interativa e considera a educação bilíngue fundamental, visto que sua eficácia está nas novas práticas curriculares que se baseiam na língua, na identidade e na cultura surda, além da interculturalidade, a visualidade e as demais especificidades dos estudantes (SOARES; BENTO, 2018).

Isso significa ter a L1 para intermediar o português escrito em seu contexto escolar, sem que esta anule aquela. De acordo com a proposta, “o aprendizado do português escrito por esse alunado depende da utilização de sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e da visualidade nela presente” (NASCIMENTO, 2021, p. 6-10), pois “a Libras precisa ser entendida como língua de ensino, instrução, comunicação e interação; e o português, segunda língua para os estudantes surdos, precisa ser ensinado em sua forma escrita”.

Dessa forma, a proposta curricular defende que o ensino de português L2 para surdos seja todo mediado pela Libras - língua de comunicação e interação em sala de aula - e pelo português escrito, alvo de instrução e ensino (NASCIMENTO, 2021).

2.2 O DESENVOLVIMENTO NARRATIVO DA CRIANÇA SURDA

A partir dos dois anos, a criança começa a construir suas histórias de maneira espontânea e natural. Conforme as investigações de Takemoto (2005), ao se apropriar dos fragmentos de fala dos pais e das práticas narrativas, a criança vai gradualmente transformando fala em discurso. Assim, à medida que ela entra em contato com os relatos cotidianos e também com os contos de fada, acaba aprendendo a se posicionar distintamente diante de acontecimentos e a fazer uso de estruturas diferentes das usuais. Ela passa a utilizar expressões características para abertura e fechamento das narrativas, além de diferentes tempos verbais e marcadores diversos, o que torna sua fala muito mais complexa.

Até os dois anos, a linguagem da criança segundo Perroni (1992) pode ser classificada como natural, limitando-se à nomeação de elementos de seu meio circundante. Por volta dos dois anos, segundo esta autora, tem início a fase das protonarrativas, caracterizada pela construção narrativa a partir das perguntas e observações do interlocutor. Nesta época, a criança passa a relatar experiências pessoais e, em seguida, começam as histórias imaginárias. Por volta dos três anos, se pode observar um comportamento precursor das narrativas, chamado de Técnica Narrativa Primitiva, quando na interação verbal adulto/criança, cada um destes começa a assumir papéis específicos; assim os questionamentos do adulto ajudam a criança a se localizar, a definir personagens e a desenrolar a ação propriamente dita, que se situa no cerne da narrativa. Por volta dos quatro anos, já demonstrando mais autonomia, a criança passa a se constituir como narrador, e já não precisa de muitas interferências de seu interlocutor, cabendo a este apenas o direito de concordar com as escolhas dela ou acompanhá-la atentamente. De acordo com a autora citada, ao se aproximar dos cinco anos, a criança deverá apresentar um discurso narrativo bem estruturado e se realizando sem dificuldades. (TAKEMOTO, 2005, p. 47).

Assim como o ouvinte conta histórias a partir de seu cotidiano, o surdo terá a mesma evolução para narrar histórias, ambos tendo motivação externas, com base nas suas vivências. Dessa forma, a construção das narrativas dos sujeitos surdos se dá a partir da interação com outros surdos, amigos e família, se esses forem sinalizantes, uma vez que a língua de conforto deve ser priorizada para melhor comunicação e construção de saberes.

A interação de crianças ouvintes com adultos – sejam eles pais ou professores – auxilia na criação das narrativas, pois, de acordo como Rosa (2009), é por essa mediação dialógica que a criança aprende a constituir-se narrador e sujeito do enunciado. Em outras palavras, a importância do diálogo com pessoas adultas e troca de experiências

permite ao aluno progredir no tocante à narrativa, produzindo, aos seis/sete anos, histórias com os três elementos básicos: o princípio (introdução e complicação), o meio (desenvolvimento) e o fim (resolução).

Se por um lado a criança ouvinte adquire a narrativa por meio da interação e diálogo com pessoas adultas, muitos sujeitos surdos, principalmente aqueles nascidos em famílias ouvintes, encontram dificuldades nesse aspecto, posto que há, entre ele e a família, uma barreira comunicativa que pode afetar seu desenvolvimento, além da escrita desse tipo de composição.

Por isso, Rosa (2009) enfatiza que a interação entre criança e adulto, é elemento primordial para a produção das narrativas. Nessa perspectiva, se as crianças surdas forem estimuladas desde cedo nas duas línguas: na Libras, quando ainda é um bebê, e no português escrito, no início da escolarização, elas certamente seguirão as etapas típicas de aquisição da linguagem e desenvolvimento narrativo (ROSA, 2009).

Para isso, é importante que haja o compartilhamento de espaços culturais e de lazer, onde ocorrem essas narrativas. E a esse respeito, Garcia (2007, p. 42) assinala que:

A comunidade surda tem um razoável patrimônio de histórias, bem como de contos e piadas que são contadas de geração em geração, nos espaços criados pelos próprios surdos, como é o caso das associações, das escolas de surdos, dos lares, etc. No entanto, este patrimônio não é valorizado nos espaços de educação formal, como é o caso da escola.

As histórias sinalizadas contadas à criança possibilitam um avanço mental de grande valia, dando espaço para a imagem e criação de novas ideias, resultando na elevação da modalidade escrita do sujeito surdo.

Nesses termos, é preciso frisar a necessidade de o aluno surdo inserir-se no contexto bilíngue, a fim de melhorar seu desempenho na escrita e nos gêneros narrativos. De acordo Coutinho (2006), as crianças surdas que desfrutam de um ambiente bilíngue estimulante, apresentam, do ponto de vista comunicativo-linguístico, melhor desenvolvimento narrativo em língua de sinais e, por consequência, na modalidade escrita do português.

2.3 A DIFICULDADE DOS SURDOS NAS NARRATIVAS ESCRITAS EM PORTUGUÊS

Falar da dificuldade dos surdos no tocante à construção de sua escrita narrativa em língua portuguesa, significa trazer para o centro da discussão sua história educacional. Desde que se percebeu que surdo podia assimilar todo e qualquer conhecimento, iniciou-se uma luta em torno do aprendizado da língua oral majoritária, deixando de lado o treinamento de habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento linguístico-textual, por exemplo.

Além disso, ao considerar a língua como código, enfatizou-se a estrutura gramatical e negligenciou-se o fator interação, como orienta a Proposta Curricular para ensino de língua portuguesa para Surdos (FARIA-NASCIMENTO, 2021). Nesse sentido, convém uma reflexão acerca da exposição de Takemoto (2005), quando explica que é na interação com o adulto que a criança começa a aprender as rotinas verbais e a construir suas narrativas. Trata-se de uma fase do processo de aquisição da linguagem que começa nas trocas comunicativas com os pais e se amplia na escola, com o professor, por meio das conversas, rodas de leitura, contação de história em língua de sinais.

A interação visa construir vivências e, conseqüentemente, aguçar a imaginação das crianças surdas, de modo a facilitar a escrita de uma história criativa. Dessa forma, é possível que as crianças quando inseridas cedo na comunicação em Língua de Sinais, tenham suas escritas aperfeiçoadas futuramente (ROSA, 2009, p. 37-41), haja vista que “os estímulos linguísticos muito utilizados na narrativa ficcionada e presentes, sobretudo, nas expressões de abertura e fechamento, como “era uma vez” e “viveram felizes para sempre”, ajudam a criança a perceber as relações temporais e a avançar no discurso”.

Contudo, esta não é a realidade dos surdos. A falta de interação na família e também na escola, já que na maioria das vezes tende a ficar restrito ao intérprete que o acompanha, traz conseqüências para seu desenvolvimento narrativo. Na escrita, de acordo com as investigações de Carvalho (2013, p. 41), “uma das dificuldades encontradas por parte dos surdos em relação à estrutura narrativa é perceber as características que dão força e saliência à linha condutora da história”. Talvez a sequencialidade da narrativa e seus elementos seja uma das dificuldades que os alunos

surdos encontram no momento de escrever esse tipo de composição. Assim, como não conseguem identificar as características estruturantes da narração, fica difícil atrelar significados para formar a narrativa escrita.

A partir desse pressuposto, pode-se inferir certa dificuldade do sujeito surdo ao conduzir e narrar uma história sequencialmente, com os constituintes de uma narrativa. Entretanto, ele pode narrar, da sua forma e modo, como a história aparece em sua mente, estabelecendo sentido, para quem visualiza e conhece a língua brasileira de sinais.

No entanto, para construir uma narrativa é necessário informação, leitura. Assim, dada a experiência visual do aluno, o professor precisa utilizar imagens para auxiliar na apresentação da narrativa, a fim de que a produção em Língua de Sinais se torne produto do que ele pensou e experimentou ao ver a imagem. Em outras palavras, ao sinalizar a narrativa, o aluno surdo deve expor o que compreendeu da história. Nesse processo, a língua de sinais passa a ser um recurso facilitador (ROSA, 2009).

Por meio da sinalização, o aluno surdo narra mais facilmente, pois segue uma linha de raciocínio de acordo a estrutura lógica e mental estabelecida na Língua de Sinais, sem dúvidas, as crianças que têm contato cedo com a contação de histórias em língua de sinais, antes mesmo de aprenderem a ler e escrever, podem atingir níveis melhores de narração (ROSA, 2009). Por isso, é importante o adulto estimular através da conversação, a imaginação da criança para o mundo narrativo.

2.4 O TEXTO NARRATIVO

Para Bakhtin (2003, p. 332), “cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível”. Trata-se de uma singularidade textual que “só se manifesta na situação e na cadeia dos textos” (p. 333). Além disso, constitui-se na interação entre os interlocutores e no vínculo de um texto com outro, numa relação dialógica. Ou seja, o texto é uma escrita individual, com o estabelecimento de interação. Por outro lado, o Plano Curricular Nacional (PCN) define o texto como se fosse algo geral, com significado, articulado, sendo verbal ou não verbal.

“É o texto que expõe, em sentido amplo, um acontecimento. Em outras palavras, apresenta um ou vários episódios acerca de algo que ocorreu ou poderia ocorrer. Quando

se dá a apresentação de vários eventos, estes se conectam através de vários fatores, entre os quais tempo, protagonista, lugar”. (GARCIA, 2007, p. 34). No entanto, o texto, enquanto instrumento imprescindível nas relações humanas, tem também a função de descrever ou explicar algo que se quer expressar através das palavras.

As tipologias textuais designam sequências teoricamente definidas por traços linguísticos predominantes — como: aspectos lexicais e sintáticos, relações lógicas e tempos verbais — e podem ser categorizadas, segundo o autor, em cinco tipos: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. (TEIXEIRA, 2017, p. 2).

Nessa perspectiva, a narração está inserida no campo dos tipos textuais, sendo conceituada por Andrade e Henriques (2010, p. 107) como “[...] relato de fatos ordenados em sequência lógica, com inclusão de personagens”. Suas principais características e elementos constituintes, conforme os autores, são “exposição, clímax, e desfecho, bem como a marcação do tempo, feita através das expressões adverbiais: um dia, então e depois”. É, ainda, caracterizada com verbos de ação para dar noção de movimento aos personagens em relação ao tempo e ao espaço, assim como a continuação dos fatos em função do enredo. A esse respeito, os autores sublinham.

[...] a exposição é a apresentação do assunto ou tema, a complicação são as peripécias ou o desenrolar dos acontecimentos; a ação das personagens ou o conflito entre personagens e situações. O clímax é o auge do conflito, o ponto culminante da história ou o suspense da narrativa, e o desfecho é a resolução do conflito, apreciação, comentário ou generalização”. (ANDRADE; HENRIQUES, 2010, p. 108).

Sendo que, para eles, os principais elementos da narrativa são: o fato/episódio ou incidente (o quê?), e o(s) personagem(ns) envolvido(s) nele (quem?). Além disso, são considerados também o modo como são desenvolvidos os fatos, o(s) local(is) de ocorrência, tempo/época ou momento em que se passa o fato, causa ou motivo do acontecimento, consequência ou resultado. Desses elementos, apenas tempo e espaço serão melhor detalhados.

2.4.1 O tempo e o espaço no texto narrativo

Rosa (2009, p. 30) afirma que apesar de o texto narrativo ser concebido como “uma sucessão de acontecimentos enquadrados no tempo [...], esta característica não é suficiente para definir uma narrativa”, pois, no texto narrativo, está implícito um processo de transformação em desenvolvimento (desencadeamento, complicação e resolução), dentro de um temporal e espacial.

Caetano Veloso, em sua canção (Oração ao tempo), chama o tempo de “compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”. Nesse sentido, Rosa (2009, p. 33) enfatiza “tudo o que se narra acontece no tempo, ocupa tempo, desenrola-se temporalmente”. Em síntese, só é possível narrar acontecimentos que se realizam em uma sucessão temporal, pois ele é o elemento que marca o início, o meio e o fim de uma história.

Rosa (2009) menciona dois tipos de tempo: o tempo do discurso e o tempo da história. Este diz respeito ao desenvolvimento da ação; pode ser, inclusive, psicológico. Já aquele é determinado pelo narrador e permite situar os acontecimentos narrados – o que aconteceu primeiro, o que veio a seguir e assim por diante.

Outro elemento importante da narrativa é o espaço – ambiente onde ocorre a história, os fatos. Ele pode ser definido em três tipos: espaço físico, social e psicológico. No que respeita ao primeiro, “trata-se do espaço onde as personagens se movimentam e onde os acontecimentos se desenvolvem. É constituído pelos elementos físicos que servem de cenário ao desenrolar da ação: a cidade, o campo, o interior de uma casa, objetos, etc.”. Já o segundo refere-se ao “ambiente social” e o terceiro “à interioridade do personagem” (ROSA, 2009, p. 34).

De acordo com Galvão (2005), o espaço e o tempo interagem na narrativa, pois estabelecem uma relação que nos faz entender o funcionamento da narrativa.

2.4.2 Contos e relato, gêneros textuais narrativos

Primeiramente vale definir gênero textual com o intuito de apresentar algumas definições acerca desse termo. Em seus estudos, Medrado (2007) afirma que, no final do século XX, o gênero era considerado instrumento de interação e mediação, hoje, porém, é definido não apenas a partir de processos interativos, como levando em consideração

mudanças sociais. Além disso, há outros aspectos importantes relacionados aos gêneros, concernentes ao propósito, motivo, público, bem como às circunstâncias em que os textos são redigidos.

Além disso, Medrado (2007, p. 114) afirma ainda que os gêneros são dinâmicos e históricos e que seus estudos não levam em consideração apenas a parte linguística da escrita dos textos, mas “envolve, ainda, uma concepção na qual constituem formas de ação social que dizem o mundo”. Nessa perspectiva, os textos narrativos escritos por alunos surdos precisam ser vistos como produções ampliadas de como eles percebem o mundo e descrevem esse de forma particular e espontânea, assim, os professores necessitam ter uma percepção mais expandida no tocante a escrita dos alunos surdos, considerando os aspectos de como eles veem o mundo e suas vivências e não somente a parte linguística como fazem na maioria das vezes.

Diante desse pressuposto, os contos e relatos se apresentam como gêneros que aparecem como narrativas, dado a forma como são escritos, os contos de fadas também são reconhecidos por seu valor terapêutico, uma vez que um indivíduo é capaz de descobrir soluções emblemáticas através da reflexão que o conteúdo manifesto da história pode acrescentar em sua vida (GOMES; SILVA, 2019). A criança em contato com os contos desenvolve a sua moralidade e valores trazendo nas histórias uma lição de moral para moldar o caráter e auxiliar no desenvolvimento de atitudes e forma de pensar o campo pedagógico reconhece o caráter lúdico, no sentido de liberar a imaginação da criança e abrir portas para o novo (GOMES; SILVA, 2019). Os relatos de experiência por outro lado, são narrativas de determinado grupo, tendo como exemplo professores contando suas experiências em uma pesquisa realizada por Medrado (2007, p. 113), servindo dessa maneira para aprimoramento do ensino oferecido por eles “os relatos de experiência tem se tornado uma ferramenta imprescindível na educação continuada, uma vez que nas suas narrativas, os professores reconstróem a prática e o corporificam seus conhecimentos, subsidiando sócio-política e culturalmente a ação pedagógica”.

É importante destacar a distinção entre os relatos e contos, uma vez que o primeiro não tem uma estrutura definida, diferentemente dos contos que é estabelecida uma ordem definida com começo, meio e fim, ou introdução, desenvolvimento, clímax e situação final, “os relatos orais e escritos não possuem uma estrutura ou forma

preestabelecida” (MEDRADO, 2007, p. 121), tanto na forma escrita ou verbal a ordem não é definida, sem regras preestabelecidas, contudo o contos tem sua estrutura já dita e precisa ser seguida para a sequência lógica dos acontecimentos.

2.4.3 O modelo de Adam

Carvalho (2013) apoia-se na proposta de Adam (op. cit.), quando se trata de estrutura narrativa. De acordo com sua pesquisa, à produção de um texto narrativo, “é necessário que se passe da simples sucessão temporal dos acontecimentos ou da sequencialidade simples para a compreensão da narrativa como um processo transformacional: *Situação Inicial (antes) + Transformação (processo) + Situação Final (depois)* [...]” (CARVALHO, 2013, p. 124).

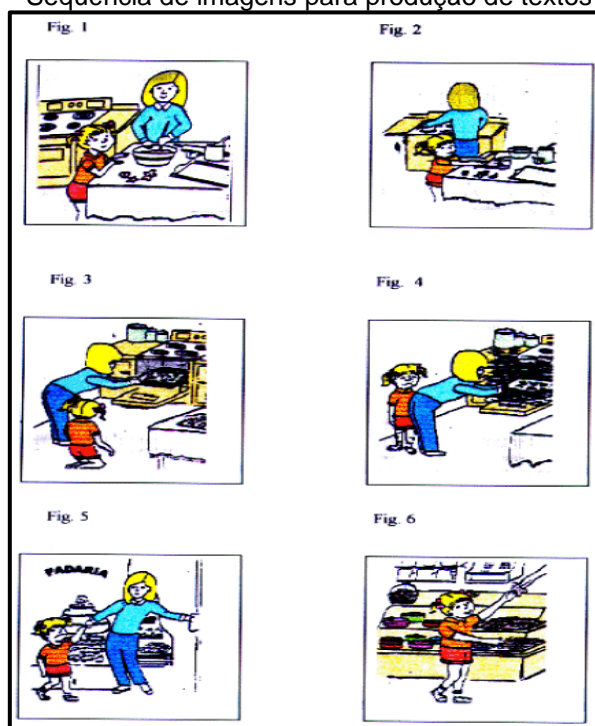
Assim, a fim de descrever, em detalhes, a estrutura narrativa, o autor citado por Carvalho, propõe cinco protótipos narrativos: o Pn1 caracteriza-se pela introdução, princípio do processo; no Pn2 acontece a complicação da história; o Pn3 alude à reação diante do acontecimento referido no Pn2; o Pn4 é a resolução do problema ocorrido durante a narração; por fim, o Pn5 diz respeito à conclusão da narrativa. Além disso, Adam (2019 [1992]) sugere a necessidade de inserir ainda o Pn0, antes da introdução, e Pn Ω , finalizando a sequência de protótipos. Segundo ele, o Pn0 reflete a entrada no texto, podendo ser caracterizado pelo título; e o Pn Ω traduz o fechamento da história, definindo a moral da narrativa.

Vale destacar que a importância dos protótipos descritos por Adam (2019 [1992]), para o nosso trabalho, reside na forma como se pode demonstrar a construção da estrutura narrativa, tendo em vista a linearidade/sequencialidade dos fatos que, no caso de produções de alunos surdos, pode se apresentar organizadamente ou não. Assim, é possível que todos os elementos se manifestem, mas realizados mediante uma lógica diferente. Dessa forma, vale assinalar que alguns elementos narrativos e o modo como devem aparecer no texto, são aprendidos na escola, ainda que o discurso narrativo possa ser naturalmente adquirido pela criança na fase de aquisição da linguagem, como já foi mencionado.

2.4.4 O trabalho de Meireles e Spinillo (2004)

Para saber se o modo de comunicação influenciava na língua escrita, Meirelles e Spinillo (2004) investigaram a produção textual de adolescentes surdos, com perda auditiva profunda. Eles eram alunos do ensino fundamental (do 5º ao 7º) e foram divididos em dois grupos: sinalizantes e oralizados. No intuito de analisar a coesão textual e a estrutura narrativa, as pesquisadoras apresentaram aos surdos – em português e por meio de português sinalizado – uma sequência de imagens para que eles compusessem uma narrativa em português escrito (Figura 1).

Figura 1 – Sequência de imagens para produção de textos narrativos



Fonte: Meirelles e Spinillo (2004)

O uso desse material, para as autoras, tinha o intuito de garantir, nas produções, a presença do tema, personagens e episódios, posto que, em estudo piloto, haviam observado a dificuldade dos surdos para redigir um texto sem o auxílio de imagens, mesmo quando é apresentado um tema ao aluno. Além disso, as pesquisadoras cuidaram para que na sequência de gravuras estivesse presente uma situação-problema (complicação) a ser resolvida pelo(s) personagem(ns) durante a narrativa.

No tocante à análise, as pesquisadoras analisaram as produções escritas com base em três categorias estabelecidas por Rego (1986 apud MEIRELLES; SPINILLO, 2004), em um estudo feito com ouvintes.

Quadro1 – Categorias de análise da estrutura narrativa adaptadas por Meirelles e Spinillo, a partir do trabalho de Rego (1986).

| CATEGORIA I | CATEGORIA II | CATEGORIA III |
|---|---|---|
| [...] a história se restringe a uma introdução da cena e dos personagens, descreve ações que se sucedem, sem especificar a situação problema e sua resolução. | [...] a história introduz a cena e os personagens, fornece indícios sobre a situação-problema, porém esta não é claramente especificada. O desfecho está ausente. | [...] além da introdução da cena e dos personagens, a história apresenta claramente a situação-problema. Observa-se a presença de um desfecho que pode ou não especificar como a situação-problema. |

Fonte: Meirelles e Spinillo (2004, p. 137).

Vale dizer que a escolha desse sistema de análise, ocorreu devido ao enfoque na presença/ausência dos elementos da estrutura narrativa, como assinalam as autoras.

No caso da história, sua estrutura corresponde aos elementos identificados e formalizados nas gramáticas de histórias [...] apesar de variações, apresentam concordância quanto ao fato de que a estrutura de uma história prototípica constitui-se de: (a) início com uma abertura convencional (introdução da cena: informações sobre o tempo e lugar; personagens: suas características, motivações e metas a alcançar); (b) meio (evento, trama, situação-problema); e (c) final (resolução da situação-problema) com um fechamento convencional. (MEIRELLES; SPINILLO 2004, p. 136).

As pesquisadoras ainda esclarecem que esse modo de análise, devidamente adaptado, desconsiderou as convenções linguísticas típicas de abertura e fechamento das narrativas, como havia no trabalho original. A esse respeito, é preciso dizer que as expressões “Era uma vez...” e “Foram felizes para sempre” são fórmulas linguísticas, características do gênero textual conto de fadas e fábulas. No caso da sequência de imagens, o tema parece indicar um relato, a narração de uma experiência, vivida pelas personagens que aparecem na imagem. Dessa forma, infere-se que, mesmo conhecendo as fórmulas, os alunos poderiam ter optado por não as utilizar.

Quanto aos resultados, a pesquisa concluiu que os alunos, tanto surdos quanto oralizados, têm dificuldade de produzir textos narrativos, já que observaram a ausência de elementos constituintes desse tipo de composição. A esse respeito, Meirelles e Spinillo (2004, p. 141) explicaram que “[...] tais dificuldades são encontradas também

entre crianças ouvintes que ainda não desenvolveram plenamente a habilidade de produzir histórias. É provável que isso ocorra em consequência do pouco contato que os surdos têm com textos escritos”.

Ademais, os surdos oralizados e usuários da Libras escrevem de forma diferente em relação à estrutura narrativa. Segundo as autoras, os surdos oralizados por terem mais contato com a língua portuguesa produziram histórias mais elaboradas que os sinalizantes da Libras, os quais utilizam uma língua diferente daquela em que o texto é escrito.

À vista disso, convém expor que Garcia (2007, p. 76), baseado em Meirelles e Spinillo (2004), observou que os dois grupos de surdos, sinalizantes e oralizados, “tiveram relativamente o mesmo desempenho no que se refere à construção de estruturação de narrativas (reconto), sendo sua maioria classificada na Categoria II, seguidas por produções classificadas na Categoria III, e poucas construções classificadas na Categoria I, respectivamente”.

Portanto, no próximo tópico iremos expor a metodologia que tivemos como base nessa pesquisa e assim detalhar os procedimentos e o contexto adotado nela.

3 METODOLOGIA

Nesta seção abordaremos a metodologia adotada no trabalho realizado, bem como a sua classificação no que diz respeito à finalidade, objetivo, abordagem e procedimentos, em seguida vamos apresentar o contexto efetuado na presente pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

No tocante à finalidade desta pesquisa, ela caracteriza-se como aplicada, uma vez que de acordo com Oliveira (2019, p. 11), “a pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. A partir dessa perspectiva, buscamos por meio desta investigação contribuir no fomento de saberes sobre as características de textos narrativos dos alunos surdos, visando resolver possíveis percalços sobre essa temática, para progresso dos alunos.

No que se refere aos objetivos, esse estudo é descritivo, pois tem o intuito de discorrer sobre certas características de um determinado grupo. Nesse sentido, segundo Gil (2008, p. 60), “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Descreve ainda que “[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”.

Este trabalho, ainda, lança mão da abordagem qualitativa, a qual, conforme Minayo (2001), opera com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é documental tendo em vista a coleta de dados primordialmente. Sobre isso, Lakatos e Marconi afirmam (2003, p. 174) que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a metodologia, cuja finalidade é a ciência, consiste na organização do percurso para se realizar uma pesquisa ou um estudo. Nessa perspectiva, visamos discorrer sobre a trajetória percorrida para efetuar o estudo sobre as características das narrativas, presentes na escrita dos alunos surdos.

Inicialmente, pretendia-se ir a campo, a escolas ou instituições em que alunos surdos estivessem presentes para pesquisar produções textuais do tipo narrativo. O intuito era elaborar todos os procedimentos metodológicos, construindo materiais para coleta de dados e análise. No entanto, tornou-se inviável devido ao pouco tempo que tínhamos para passar o projeto pelo Comitê de Ética e, ainda, realizar a pesquisa. Diante dessa situação, resolvemos procurar professores que têm alunos surdos em suas classes, a fim de verificar se eles tinham arquivadas, na escola, as produções discentes. Ainda assim não avançamos, pois alguns professores tinham descartado as produções, outros guardaram trabalhos aleatórios ou textos de gêneros não narrativos.

Decidimos, então, buscar produções textuais de surdos, em trabalhos acadêmico-científicos, que disponibilizam seus dados nos anexos. De modo geral, as produções anexadas, por razões diversas, não correspondiam às necessidades de nossa pesquisa.

A ideia mais próxima do trabalho de pesquisa que pretendemos fazer foi encontrada no artigo de Meirelles e Spinillo (2004) – Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos – apresentado na seção anterior. Nesse artigo, foram encontrados textos narrativos escritos por surdos, conforme demandava nossa pesquisa.

A pesquisa das autoras foi realizada com 40 adolescentes surdos, com idades entre 14 e 19 anos e cursando o Ensino Fundamental (do 5º ao 7º ano). Eles foram divididos em dois grupos: sinalizantes (A e B) e oralizados (C e D), como mencionado. Assim, para compor o corpus desta pesquisa, foram selecionados, a partir do trabalho de Meirelles (2004), quatro textos: dois produzidos por surdos oralizados e 2 escritos por surdos usuários da Libras.

Para analisar os textos narrativos dos sujeitos, optamos pelo modelo teórico de Adam (2019 [1992]), pois nos permitiram identificar, com certa precisão, os elementos característicos da narrativa, designados pelo autor de protótipos narrativos (Pn), como apresentados na seção 2.4.

A partir daí, construímos uma tabela adaptando as figuras presentes na sequência de imagens, aos protótipos narrativos listados por Adam (2019 [1992]), com o objetivo de preenchê-la com os enunciados dos alunos e, em um segundo momento, compará-los. Dessa forma, distribuídas em elementos com o intuito de fazer uma comparação dos textos, quanto aos elementos narrativos utilizados.

No próximo capítulo vamos discorrer sobre a análise dos dados e os resultados encontrados durante o processo da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, vamos discorrer sobre a análise dos textos produzidos pelos alunos, sujeitos desta pesquisa, a partir do modelo elaborado por Adam (2019 [1992]). Conforme mencionado, o autor detalha as etapas da narrativa, sucessão de acontecimentos, propondo protótipos que indicam como cada cena deve ou deveria se desenvolver. Assim, ao observar o quadro preenchido com os dados retirados das produções dos alunos surdos, sinalizantes (A e B) usuários da Libras, e oralizados (C e D), nota-se que eles parecem ter cumprido, de modo geral, cada etapa narrativa.

Quadro descritivo dos protótipos narrativos dos alunos sinalizantes

| Pns | SINALIZANTE A | SINALIZANTE B | ORALIZADO C | ORALIZADO D |
|-----|--|---|---|---|
| Pn0 | Sim- título: a mamãe filha de menina | Sim- título: história | | |
| Pn1 | “a mamãe ajuda menina fez bolo de aprender menina” | “a mãe nome é Fernada, minha filha nome é Tracy, a Fernada fazendo uma bolo para a vender,” | “a mamãe fez passar” | “a menina gostamos biscoito e mandava uns biscoitos. A mãe fazer pra filha delas. A menina olhava e como aprender fazer biscoito” |
| Pn2 | “Saber que mãe no puxar bolo fogo” | “Tracy muito me ajuda uma fazendo bolo, porque futuro a Tracy pode ser dona de padaria” | “pegar a panela do fogo a menina massa fez o pão” | “a mãe mandou a filha dela passa massa e mãe fazer leve fogo. A menina modar qualquer desenha e ela fez coração, estrela, etc”. |
| Pn3 | “o menina olhando depois hora 9:20 está fogo cresceu” | “a Fernanda bota do forno, Tracy fazendo rola de pão molde” | “mãe guardar no fogo minuto deixar no fogão” | “a mãe aceitar forno e pronto massa, menina colocou a panela e mãe colocai ao forno”. |
| Pn3 | No puxar bolo cresceu no puxar cheiro hora 10:45 centro que cheiro da mãe filha de menina” | “depois fique a pronta a bota de forno, mas fui queimou, a Tracy ficou chora porque é queimou”. “ | “depois fumação” | “depois mãe e menina sauí cozinha e depois voltar queimou biscoitos e menina chorou porque queimou” |
| Pn4 | “ajuda na padaria só menina” | “calma Tracy gente ir padaria comprar bolo” | “abrir a geladeira ver pão ou bolo as pessoas ver o pão ou bolo menina comprar o pão” | “a mãe levou filha dela para padaria e menina escolheu biscoito” |
| Pn5 | “sabre compre doces comer gostoso sempre dia bom” | “mais que delícia”. | | “a menina muito feliz” |
| PnΩ | | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o quadro, todos os informantes produziram uma sucessão de cenas, correspondentes aos Pns de 1 a 5, demonstrando em princípio que suas histórias têm início, meio e fim. No entanto, notou-se que apenas os sinalizantes A e B lançaram mão do Pn0 e nenhum deles finalizou sua história com uma moral (PnΩ).

Nessa perspectiva, faz-se necessário descrever e explicar, a partir do modelo proposto por Adam (2019 [1992]), como cada indivíduo construiu sua história em particular.

4.1 AS NARRATIVAS

A interação das crianças surdas com adultos e a contação de histórias desde cedo promove a inserção dessa criança de forma mais abrangente e satisfatória no ambiente linguístico da sua língua natural, a Libras, e na escrita do português Rosa (2009). A autora salienta ainda que a experiência vivida através dos textos, estimula o imaginário e posteriormente a escrita, como vamos ver adiante nas produções dos alunos surdos, sinalizantes e oralizados.

4.1.1 Sinalizante A

A seguir apresentamos a produção textual do aluno sinalizante, retirado do artigo das autoras Meirelles e Spinillo (2004)

Figura 4– Produção escrita de surdo sinalizante da Libras

A mamãe filha de menina
 A mamãe ajuda menina fez bolo de
 aprender menina Sabere que Mãe no
 puxar bolo fogo, O menina olhando
 depois hora 9:20 está fogo bolo cres-
 ceu no puxar cheiro hora 10:45 centiro
 que cheiro da mãe filha de menina comer
 gosto bom de com mãe filha de menina
 ajuda na padaria no menina Sabere
 sempre doces comer gostoso sempre
 dia bom.

Fonte: Meirelles e Spinillo (2004, p. 137)

Ao dar um título para seu texto, o sinalizante A começa a introduzir seu leitor na história que será contada (Pn0). A expressão “a mamãe filha de menina”, apesar de vaga e desconexa, ajuda o leitor a compreender que a narrativa tratará de algo que deve acontecer entre ou com uma mãe e uma filha.

Na sequência, é hora de o autor introduzir a história, apresentando os personagens e descrevendo o espaço, o lugar (Pn1). Ao que parece, a manifestação desses elementos ocorreu no desenrolar das cenas. Assim, ao escrever a primeira frase (“a mamãe ajuda menina fez bolo de aprender menina”), fixando a situação inicial da narrativa, o sinalizante A está, em simultâneo, introduzindo os personagens (Pn1) – a mamãe e a menina. Embora não haja um momento específico de contextualização da narrativa, é possível encontrar, no texto, informações básicas que permitem o leitor situar-se. Nesse sentido, vale dizer que é a partir das ações mencionadas (“fez bolo”/ “mãe no puxar bolo fogo”), que se pode inferir uma cozinha como espaço onde a história se desenvolve.

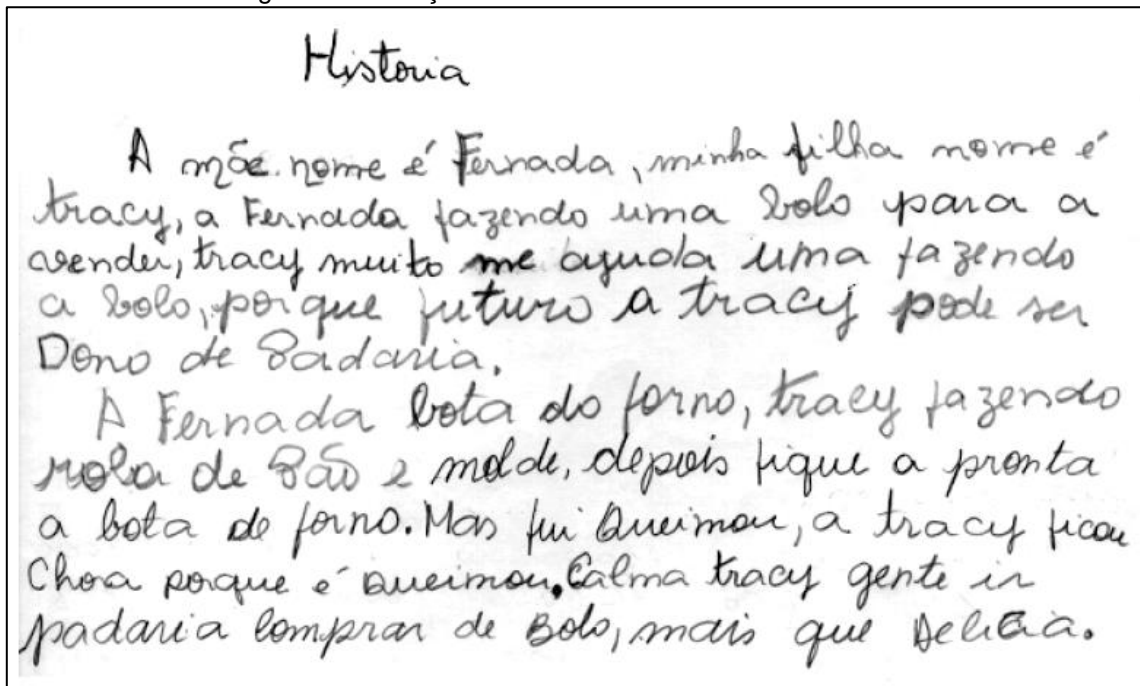
Os enunciados seguem, então, tendo um papel duplo. A frase “Saber que mãe no puxar bolo fogo”, por exemplo, além de servir na composição do Pn1, também ajuda a desencadear a complicação, que se evidencia no decorrer das cenas: “o menina olhando depois hora 9:20 está fogo cresceu. No puxar bolo cresceu no puxar cheiro hora 10:45 centro que cheiro da mãe filha de menina”. Desse modo, a mãe coloca o bolo no forno (Pn2), “depois hora 9:20” (Pn3a), o “fogo cresceu” (Pn3b) e havia um “cheiro 10:45” (Pn3c), revela, através de indícios, a situação-problema: o bolo queimou.

A este momento, segue-se a resolução do problema (Pn4): “ajuda na padaria só menina, sabre compre doces”. Nesse trecho também, os indícios levam a crer que a situação foi resolvida na padaria com compra de doces. E para terminar a história, o sinalizante escreve: “comer gostoso sempre dia bom”. Vale dizer que esse enunciado, além de focalizar a situação final (Pn5), também lança uma moral (PnΩ), talvez, pois quando se come gostoso, o dia é sempre bom (ou fica melhor). Essa é uma possibilidade.

4.1.2 Sinalizante B

Na sequência está a produção textual do aluno sinalizante utilizada no artigo de Meirelles e Spinillo (2004).

Figura 5– Produção escrita de aluno sinalizante da Libras



Fonte: Meirelles e Spinillo (2004, p. 138).

Na abertura de seu texto, o sinalizante B põe o título (Pn0) “história”. Ainda que “essa história” não esteja devidamente especificada, de forma objetiva e clara, o produtor do texto permite ao leitor deslocar-se de sua realidade para adentrar na história.

Em seguida, ele apresenta os personagens (Pn1): “A mãe nome é Fernanda, minha filha nome é Tracy”. É preciso sublinhar que essa apresentação é colocada no início do texto. Porém, é na sua continuação, ao fixar a situação inicial, que o leitor pode deduzir, de modo impreciso, onde se passa a história: “a Fernanda fazendo uma bolo para a vender,” (Pn1).

Apesar disso, o desenvolvimento das cenas no texto ocorre sem problemas: aparece o elemento desencadeador da situação-problema (“a Fernanda bota do forno, Tracy fazendo rola de pão molde”), o Pn2. Assim, as cenas que se sucedem caracterizam o Pn3: “depois fique a pronta a bota do forno, mas foi queimou, a Tracy ficou chora porque

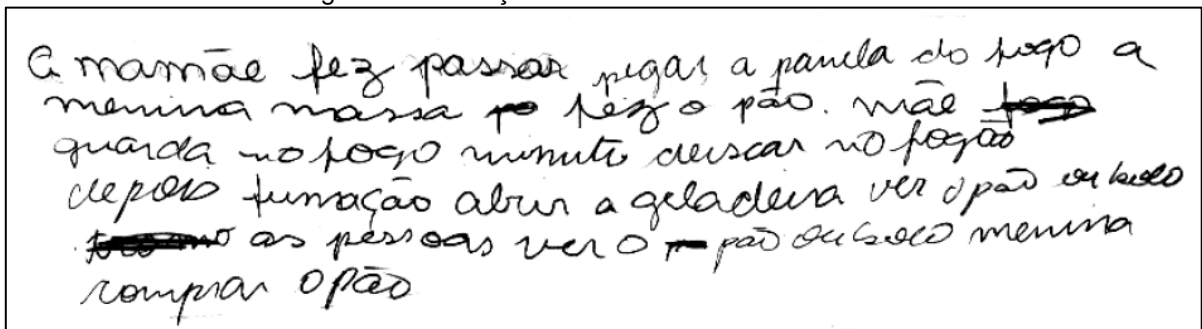
é queimou [...] mas fui queimou, a Tracy ficou chora porque é queimou”. Com efeito, o bolo que elas assaram, queimou.

Na resolução do problema (Pn4), notamos o seguinte enunciado: “calma Tracy gente ir padaria comprar bolo”. Nessa sequência, a situação se revela estabilizada a partir da frase final: “mais que delícia” (Pn5).

4.1.3 Oralizado C

Consequente, o texto escrito por um aluno surdo oralizado encontrado no artigo de Meirelles e Spinillo (2004).

Figura 6 – Produção escrita de aluno surdo oralizado



A mamãe fez passar pegar a panela do fogo a menina massa e fez o pão. mãe ~~foi~~ guarda no fogo minuto deixar no fogão depois fumação abrir a geladeira ver o pão ou bolo ~~foi~~ como as pessoas ver o pão ou bolo menina comprar o pão

Fonte: Meirelles e Spinillo (2004, p. 137).

Como não coloca título em seu texto (pn0), o leitor do oralizado C só pode entrar no contexto da história quando esta começa a ser contada. Do mesmo modo, elementos como personagens e espaço só são introduzidos no transcorrer das ações, como ilustra o trecho: “a mãe fez passar [...] pegar a panela do fogo a menina massa fez o pão”, o qual fixa, ainda, a situação inicial da narrativa (Pn1).

Assim, após a ação que promove o desenrolar da narrativa – “a mãe guardar fogão minuto deixar fogão” (Pn2) –, surge, de imediato, a situação problema (Pn3): “depois fumação”, indicando que o pão queimou.

Já caminhando para resolução do problema (Pn4), o autor narra o seguinte: “abrir a geladeira ver pão ou bolo [...] menina comprar o pão”. Dessa forma, a solução encontrada para o pão que queimou foi ir à padaria e comprar outro. A história então termina sem que a narrativa seja adequadamente conclusão.

4.1.4 Oralizado D

Abaixo a produção textual de um aluno oralizado encontrado no artigo de Meirreles e Spinillo (2004).

Figura 7 – Produção escrita de aluno surdo oralizado

A menina gostamos biscoito e mandava pra fazer uns biscoitos. A mãe fazer pra filha delas. A menina olhava e como aprender fazer biscoitos.

A mãe mandou a filha dela passa ~~o~~ massa e a mãe fazer ~~o~~ leve fogo. A menina ~~o~~ ~~o~~ moldar qualquer desenha e ela fez coração, estrela, e etc.

A mãe aceitar ^{mãe} forno e pronto massa, ~~o~~ a menina colocou a panela e ~~o~~ colocai ao forno.

Depois mãe e menina saiu cozinha e depois voltar queimou ~~o~~ biscoitos e menina chorou porque queimou.

A mãe levou filha dela para padaria e menina escolheu ~~o~~ biscoitos.

A menina ~~o~~ muito feliz.

Fonte: Meirreles e Spinillo (2004, p. 138).

Oralizado D não utiliza o título (pn0), para direcionar a atenção do leitor. Na introdução da história, o produtor do texto apresenta os personagens, a menina e a mãe, discorrendo um pouco sobre elas e, ao mesmo tempo, apresentando a situação inicial: “a menina gostamos biscoito e mandava uns biscoitos. A mãe fazer pra filha delas. A menina olhava e como aprender fazer biscoito” (Pn1).

Já com a frase: “a mãe mandou a filha dela passa massa e mãe fazer leve fogo. A menina moldar qualquer desenha e ela fez coração, estrela, etc” (Pn2), observa-se a construção de uma cena que servirá de base para a realização da situação-problema: “a mãe aceitar forno e pronto massa, menina colocou a panela e mãe colocai ao forno [...] “depois mãe e menina saiu cozinha e depois voltar queimou biscoitos e menina chorou porque queimou” (Pn3).

Assim, para solucionar o problema, o produtor do texto escreve: “a mãe levou filha dela para padaria e menina escolheu biscoito” (pn4). E, na sequência ele conclui: “a menina muito feliz” (Pn5).

4.2 COMPARAÇÃO DOS DADOS

Nesse momento fazemos uma comparação entre os sinalizantes e oralizados, conforme o modelo de Adam (2019 [1992]) e no que se refere à descrição da sequencialidade, personagens, espaço e tempo.

4.2.1 Sinalizantes A e B

Os dois sinalizantes obedecem a ordem da estrutura narrativa no que se refere à sequencialidade, início, meio e fim, conforme destacam Andrade e Henriques (2010). Isso significa que, ao modo deles, começam conduzindo o leitor à realidade da narrativa (Pn0), constroem a situação inicial (Pn1), desencadeiam e manifestam a situação-problema (Pn2 e Pn3) até a sua resolução (Pn4). E, por fim, tecem a conclusão (Pn5) (ADAM, 2019 [1992]). Supõe-se que o sinalizante A tenha rematado a história com uma moral, contudo, como foi dito anteriormente, para precisar tal informação, seriam necessários outros dados.

Além disso, convém ressaltar que existem outras diferenças entre os sujeitos. O sinalizante B, por exemplo, traz descrição e comentários a respeito de seus personagens: “a mãe nome é Fernada, minha filha nome é Tracy [...] a Fernada fazendo uma bolo para vender, [...] “Tracy muito me ajuda uma fazendo bolo, porque futuro a Tracy pode ser dona de padaria” [...] “a Tracy ficou chora porque”. Já o sinalizante A, apenas narra os fatos apresentados nas imagens.

Quanto ao espaço físico onde ocorre a história, em ambos os textos, o leitor precisa fazer inferências, à medida que as cenas vão se desenrolando e aparecem enunciados como “puxar bolo fogo” (A) e “bota do forno” (B), que indicam a cozinha como espaço físico inicial e, a padaria, espaço físico final aludido por meio das expressões seguintes: “ajuda na padaria só menina” (A) e “gente ir padaria” (B).

No tocante ao tempo da história, embora nenhuma das narrativas apresentem um marcador temporal inicialmente, ambos assinalam, ao seu jeito, o espaço temporal entre o momento em que o bolo é posto e retirado do forno. O sinalizante A precisa desse detalhe, indicando as horas e utilizando um advérbio de tempo: a) momento 1: “Saber que mãe no puxar bolo fogo”; b) momento 2: “o menina olhando **depois hora 9:20** está fogo cresceu”; c) momento 3: “No puxar bolo cresceu no puxar cheiro **hora 10:45** centro que cheiro da mãe filha de menina”. Já o sinalizante B, utiliza somente um advérbio de tempo para separar um instante do outro: a) momento 1: “a Fernanda bota do forno, Tracy fazendo rola de pão molde”; b) momento 2: “**depois** fique a pronta a bota de forno, mas fui queimou”.

Com efeito, através da sucessão de cenas, é possível notar a lógica sequencial da história e também do espaço e do tempo, quando a narrativa requer melhor detalhamento para compreensão do leitor. Vale destacar que os comentários feitos pelo sinalizante B, em alguns momentos da narrativa, dão à produção textual “maior brilho”.

4.2.2 Oralizados C e D

Os surdos oralizados respeitam a ordem estrutural da narrativa, introdução, desenvolvimento e conclusão, etapas essenciais na contação de uma história como afirma ROSA (2009). Mesmo não apresentando título (pn0), os informantes não fogem da sequencialidade dos acontecimentos, expõem a situação inicial (pn1) e desenrolam as ações direcionando a situação-problema (pn3) manifestando a resolução (pn4) apontando a conclusão (pn5) o oralizado D conclui a história, porém o oralizado C resolve narrativa na (pn4).

Os oralizados apresentam as personagens da história no decorrer das ações de igual modo, caracterizando “mãe” e “menina”. Mesmo sem uma apresentação adequada, o leitor entende que se trata dos personagens da história narrada. Em relação ao espaço físico o leitor se situa na medida em que as ações se desencadeiam, como “pegar a panela do fogo” (C) “a mãe mandou a filha dela passa massa e mãe fazer leve fogo” (D) apontam ações realizadas em uma cozinha ponto inicial, ao fim o oralizado C não destaca mudança de cenário, porém quando escreve “abrir geladeira” pode estar se referindo a

vitruve da padaria, contudo o oralizado D aponta “a mãe levou filha dela para padaria” definindo assim o espaço físico da história na padaria. Em se tratando de tempo nenhuma das histórias, marca a preliminar temporal, mas ao decorrer das ações percebemos que houve um período que se passa na cozinha na espera do bolo assar, oralizado C utiliza de um substantivo que dá ideia de tempo “mãe guardar no fogo minuto deixar no fogão” já o oralizado D utiliza advérbio de tempo a) momento 1: “depois mãe e menina saui cozinha”; b) momento 2: “e depois voltar queimou”.

Com desenrolar das cenas é possível perceber uma sequência lógica na narrativa e também de espaço e tempo, partindo do entendimento do leitor, vale realçar a riqueza de detalhes que o surdo D utiliza para descrever a cena da cozinha.

4.3 SINALIZANTES E ORALIZADOS

Segundo Bakhtin (2000), um texto é irreproduzível e individual. Confirmamos essa afirmação quando observamos alunos sinalizantes e oralizados escreverem suas produções com base em seus próprios conhecimentos narrativos, adquiridos em contexto familiar e escolar. Como Rosa (2009) salientou, os momentos de interação, com adultos, nesses ambientes, podem promover o desenvolvimento da criança de forma natural, em língua de sinais e, se estimulado, também na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, os resultados deste trabalho mostraram como sinalizantes e oralizados seguiram a estrutura narrativa no tocante à sequencialidade, início, meio e fim. Em outras palavras, foi possível perceber, com base no modelo de Adam (2019 [1992]), como os alunos construíram suas narrativas. Eles, cada um à sua maneira, (Pn1) introduziram a história, ao estabelecer a situação inicial (O que está acontecendo? Quem está presente?); (Pn2) desencadearam a complicação (o que aconteceu?); (Pn3) responderam reagindo à situação (e depois?); (Pn4) resolveram o problema desencadeado no Pn2 (Como é que acabou?); e, por fim, (Pn5) conseguiram concluir a narrativa.

No entanto, é preciso esclarecer que o oralizado C destoou dos demais, quando finalizou sua história no protótipo narrativo 4 – momento da resolução do problema –, sem criar nenhum momento que mostrasse a estabilidade inicial, ou seja, ausência de

novas ações. Além disso, também se observou a falta do título (Pn0) nas histórias dos oralizados C e D. A esse respeito vale dizer que os Pn0, Pn Ω e PnR não parecem ser adquiridos durante o desenvolvimento linguístico, no seio familiar, mas no ambiente escolar.

Quanto aos personagens, todos registram sua presença nas histórias, porém existe uma diferença no modo como a introdução é feita. O sinalizante A e oralizado C registram a presença de seus personagens concomitante ao desenrolar das cenas, enquanto o sinalizante B apresenta nomeando-os e o oralizado D as descreve a partir de informações que ajudam o leitor a ter uma compreensão mais ampla da história. Assim, ao perceber que não há uma distinção, no tocante a sinalizantes e oralizados, na apresentação dos personagens, é possível inferir que essa é também uma habilidade que é ou precisa ser trabalhada pela escola através da leitura e produção de textos.

Retomando a ideia de Galvão (2005), o espaço e o tempo interagem na narrativa, pois estabelecem uma relação que nos faz entender o funcionamento da narrativa. Nessa medida, observou-se que os sinalizantes A, B e do oralizado D, em suas narrativas, definem claramente o espaço a partir da mudança de cenário, ou seja, da passagem da cozinha para a padaria. O oralizado C, porém, destoa demais, pois seus personagens ficam restritos à cozinha. Sobre isso, vale a pena chamar a atenção – apesar de tratar-se de uma questão pictórica à parte – para o fato de o estudante ter interpretado o desenho da padaria, na sequência de imagens, como geladeira.

No que se refere ao tempo, como assinala Rosa (2009), a sucessão de acontecimentos, como vimos na análise dos protótipos, não basta, pois na dimensão espaço-temporal está implícito uma transformação em desenvolvimento: desencadeamento (bolo no forno), complicação (bolo queima) e resolução (compra outro bolo/doce/pão/biscoito). Assim, todo esse processo é marcado pelo sinalizante A, quando este determina as horas. Já o sinalizante B e os oralizados C e D marcam a sucessão de temporal através do advérbio de tempo “depois”.

Com efeito, espaço e tempo não são aspectos que se reduzem à sucessão de cenas. Dessa forma, como a apresentação e descrição dos personagens, a inclusão do título, a avaliação moral e o remate final, as dimensões espaço-temporais devem ser

consideradas pela escola, no sentido de aprimorar no aluno sua capacidade de construir textos narrativos.

Apesar de seus resultados apontarem que os alunos constroem textos narrativos com início, meio e fim, Meirelles e Spinillo (2004) tendem a enfatizar as questões de escrita. As autoras classificam as produções textuais dos alunos com base nas três categorias que adaptaram da obra de Rego (1986), o qual dá relevo a convenções linguísticas, como as expressões de abertura (era uma vez) e fechamento da história (foram felizes para sempre) presentes nas narrativas produzidas por ouvintes.

Assim, como mencionado, não acreditamos que a sequência de imagens – proposta inicialmente pelas autoras –, por retratar uma atividade do cotidiano, permitisse aos indivíduos pensar nas fórmulas em tela, já que fazem parte da estrutura de histórias fictícias, como é o caso dos gêneros conto de fadas e fábulas. Ao invés disso, frisamos que o gênero proposto na sequência de imagens e aquele presente nos textos dos alunos representa melhor o relato.

De qualquer sorte, observamos, em toda a análise, que o surdo tem uma base linguística para construção de narrativas, e parece ser algo natural, pois como Rosa (2009) observa, na infância, quando a criança inicia seu processo de aquisição da linguagem, começa a reproduzir e criar histórias a partir de suas vivências.

No entanto, através deste trabalho, principalmente, e também considerando as pesquisas de Meirelles e Spinillo (2004) e Rosa (2009), não é possível deixar claro em que medida a dificuldade dos surdos, ao produzir textos narrativos, reflete seu nível de proficiência em língua portuguesa ou seu desenvolvimento narrativo durante o processo de aquisição da linguagem. Com base no que este estudo nos mostrou, notamos a necessidade que tem os surdos, principalmente, os sinalizantes de lançar mão dos conhecimentos adquiridos em sua língua de conforto para as produções em segunda língua, ou seja, o surdo precisa transferir suas habilidades narrativas em língua de sinais para a modalidade escrita do português. Até porque, quando alguns elementos não são devidamente marcados e identificados somente a partir de indícios, alguns fatores precisam ser levados em conta, a fim de justificar as lacunas deixadas nos textos.

Dessa forma, em um primeiro momento, pode-se pensar no modo como os classificadores utilizados na sinalização refletem na produção escrita. Segundo, como a

estrutura básica da narrativa é do domínio de sinalizantes e oralizados, faz-se necessário saber quais elementos narrativos foram ou não discutidos em sala aula para melhor aproveitamento do estudante surdo em suas produções. Terceiro, seria também necessário, como mencionado acima, saber em qual grau de proficiência em português seria possível aos surdos construir textos narrativos mais próximos do que a escola espera.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo analisar as características encontradas nas produções de alunos surdos com foco no tipo textual narrativo. Diante dos resultados provenientes dos dados dos quatro alunos surdos, sinalizantes e oralizados, podemos inferir que todos os alunos conseguem descrever a estrutura narrativa de acordo como é estabelecido para esse tipo textual.

Quanto aos objetivos específicos, constatamos que as características principais presentes nos textos dos alunos surdos, são a introdução de personagens e marcação de espaço e tempo, conforme a mudança de cenas, ainda que alguns advérbios de tempo tenham sido nas produções textuais dos discentes. Essas são habilidades, certamente, iniciais na produção de textos narrativos. Daí a importância de adulto e criança interagirem para poderem construir rotinas verbais e narrativas. Todo esse empenho faz uma diferença considerável na escrita do surdo. O contato com as narrativas, desde pequeno, pode contribuir no processo de aquisição da língua oral em suas duas modalidades. Além disso, proporciona que o indivíduo evolua no ambiente escolar, com a troca de conhecimentos.

Nessa perspectiva, notamos que os protótipos narrativos propostos por Adam (2019 [1992]), ao serem aplicados nos textos narrativos dos alunos surdos, pode servir como ferramenta de diagnóstico e ajudar no planejamento do processo de ensino, visando quais habilidades o aluno surdo pode desenvolver e quais estruturas narrativas ele precisa adquirir.

Diante disso, o ensino de português como segunda língua, por meio de metodologias adequadas à realidade e especificidades desse estudante, pode, realmente, promover o seu desenvolvimento, já que esse processo de ensino precisa dar conta das lacunas relativas à aquisição da linguagem, bem como ao processo de letramento referente a esse tipo textual.

Nesse sentido, atentamos para o avanço do ensino de português como segunda língua para os alunos surdos e o aprimoramento do ensino ofertado a eles pelo âmbito escolar, pois ainda tem muito a melhorar, pois a avaliação do professor precisa ser livre de qualquer pré-julgamento em relação à escrita desse estudante.

Por fim, concluímos enfatizando que este trabalho, ainda que pequeno e muito preliminar, dada as dificuldades que encontramos em nosso percurso, principalmente no tocante aos dados, deseja ter contribuído para que mais uma visão em relação ao surdo seja desmistificada. A ideia de muitas pessoas, inclusive de professores na rede regular de ensino, de que os alunos surdos não aprendem português precisa ser posta de lado, pois só assim podemos mirar no que realmente deve ser feito e não continuar lamentando o tempo de isolamento.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Textos**: tipos e protótipos. Trad. Mônica M. Cavalcanti (et al.). São Paulo: Contexto, 2019 [1992].
- ANDRADE, M. N.; HENRIQUES, A. **Língua portuguesa**: noções básicas para cursos superiores. São Paulo: Atlas, 2010.
- BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1997]. p.307-336.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.
- CARVALHO, C. F. **A narrativa em crianças surdas**: papel da Língua Gestual Portuguesa. 2013. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, 2013.
- COUTO, R. M.; CRUZ, O. M. S. S. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: entre o uso da gramática formal e o ensino instrumental e funcional. Rio Branco: Edufac, 2020.
- COUTINHO, A. **Sequência Narrativa em Crianças Surdas**: Influência do Ambiente Bilingue na Aquisição da Estrutura Narrativa da Criança Surda, Dissertação de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 2006.
- FARIA-N, S. P. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno Introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/ MEC, 2021.
- FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Ceará: 2002.
- GALVÃO, C. **Narrativas em educação**. Centro de investigação em educação da faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005.
- GARCIA, M. N. **Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua**: o português escrito. 2007. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva. Recife, 2007.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. S; SILVA, C. Y. G. **Da fantasia à realidade: os contos de fadas no contexto escolar**. São Paulo: Psicologia da Educação, 2019.

LIMA, C. R. de O.; R. F. Q. A ve(o)z do povo surdo: do historicismo à história cultural. **Primeira Escrita**, n. 1, v. 7, p. 7-19, 2020.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDRADO, B.P. **A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores**. Maceió: Leitura, 2007.

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 9, p. 131-144, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social: Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, p. 143-157, 2014.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

ROCHA, S. M. da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

ROSA, C.F. **A estrutura da narrativa na escrita dos alunos surdos**. 2009. Tese de Doutorado. Lisboa: Escola superior de educação. 2009

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Brasília: Editora Evangraf, 1998.

SOARES, C. S.; BENTO, N. A. Ensino de língua portuguesa para surdos: legislação, currículo e formação de professores. In: FURTUOSO, V. B. Et al. (Org.). **Anais do Simpósio SIMPLE** 2018. Londrina: SIPLE, 2019.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

TAKEMOTO, C.M.L. **O discurso narrativo oral**: um estudo do papel do reconto. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CAC.Linguística, 2005.

TEIXEIRA, V. G. Trabalhando com gêneros e tipos textuais no ensino de português como segunda língua para surdos. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro, PUC-RIO, n. 22, 2017.