

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

Jerliane de Oliveira Martins¹

Ivanete Freitas Cerqueira²

Emily Souza Rodrigues³

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 surdos 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.

THE CHARACTERISTICS OF NARRATIVES IN WRITTEN PRODUCTIONS OF DEAF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

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.

¹ Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre, pesquisadora na área de português como segunda língua. E-mail: jerliane.martins@sou.ufac.br

² Graduada na Universidade Federal da Bahia, doutora pela mesma universidade, atualmente leciona na Universidade Federal do Acre com estudos na área da linguística e do ensino de português como segunda língua para alunos surdos. E-mail: ivanete.cerqueira@ufac.br

³ Graduada em licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre, atualmente trabalha como mediadora em uma escola estadual na cidade de Rio Branco Acre. E-mail: emily.souza@sou.ufac.br

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

Data de submissão: 30.06.2023

Data de aprovação: 12. 12.2023

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 deste, 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, propomo-nos a descobrir como o aluno surdo organiza o texto de estrutura narrativa e, ainda, quais dificuldades no tocante à escrita narrativa têm o aluno surdo. 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.

Dessa forma, neste artigo, após discutir questões relativas ao texto narrativo, será apresentada a proposta de Adam (2019 [1992]), bem como os estudos de Meirelles e Spinillo (2004). Em seguida, serão explicitados os procedimentos metodológicos, a análise e a discussão dos resultados, chegando, enfim, às considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 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” (Bakhtin (2003, 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 o “[...] 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.

1.2 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.

1.3 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, para 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).

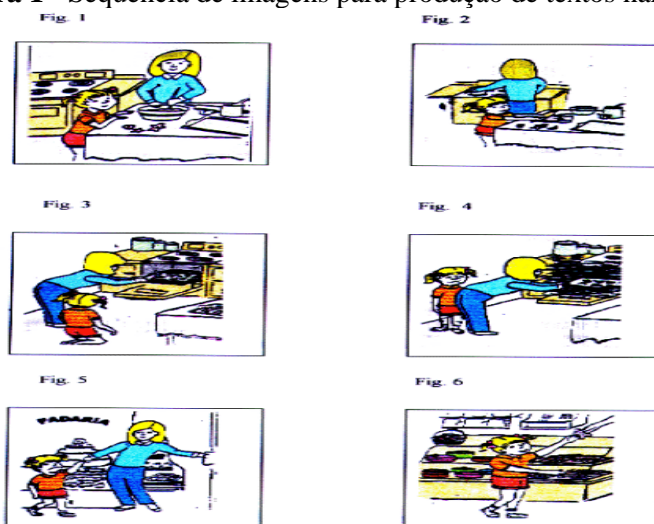
Assim, a fim de descrever, em detalhes, a estrutura narrativa, o autor citado por Carvalho (2013), propõe cinco protótipos narrativos: (Pn1) caracteriza-se pela introdução, princípio do processo; no Pn2 acontece a complicação da história; o Pn3 alude à reação diante do acontecimento referido no Pn2; 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 PnΩ, finalizando a sequência de protótipos. Segundo ele, o Pn0 reflete a entrada no texto, podendo ser caracterizado pelo título; e o PnΩ 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 na escrita do português. 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.

1.4 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.

Quadro 1 - Categorias de análise da estrutura narrativa propostas por Rego (1986) e adaptadas por Meirelles e Spinillo (2004)

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 ou 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 dessa pesquisa e detalhar os procedimentos e o contexto adotados referentes a sistematização realizados nesse estudo.

2 METODOLOGIA

2.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

No tocante à finalidade, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que, de acordo com Oliveira (2019, p. 11), “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 deste estudo investigar quais características narrativas podem ser encontradas nas produções textuais de alunos surdos do ensino fundamental de modo a gerar mais aprendizados nessa área.

No que se refere ao objetivo relacionado a metodologia utilizada nesse 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, Marconi e Lakatos (2003, p. 174) afirmam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está em 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”.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com Marconi e Lakatos (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, posto que alguns professores tinham descartado as produções, outros guardaram trabalhos aleatórios ou textos de tipo não narrativo.

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 pretendíamos 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.

O trabalho das autoras foi realizado 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 deste trabalho, 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]), o qual nos permitia identificar, com certa precisão, os elementos característicos da narrativa, designados pelo autor de (Pn).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A interação das crianças surdas com adultos e a contação de histórias desde cedo, de acordo com Rosa (2009), promove sua inserção, de forma mais abrangente e satisfatória, no ambiente linguístico da sua língua natural, a Libras, e na escrita do português. 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.

3.1 SINALIZANTE A

Na análise da produção narrativa do sinalizante A, observa-se que, ao intitular o texto, ele começa a introduzir o seu leitor na história que será contada (Pn0). A expressão “a mamãe filha de menina”, apesar de vaga e desconexa na escrita da língua portuguesa, ajuda o leitor a compreender que a narrativa tratará de algo que deve acontecer entre ou com uma mãe e uma filha.

Figura 2 -Texto escrito pelo sinalizante A

a mamãe filha de menina

A mamãe ajuda menina fez bola de aprender menina sabe que mãe no puxar bola fogo, o menina olhando depois hora 9:20 esta fogo bolo cresceu no puxar cheiro hora 10:45 centro que cheiro da mãe filha de menina comer gosto bom de com mãe filha de menina ajuda na padaria no menina sabe sempre doces comer gostoso sempre dia bom.

Fonte: Meirelles e Spinillo (2004)

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 ocorrerá

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 ao 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.

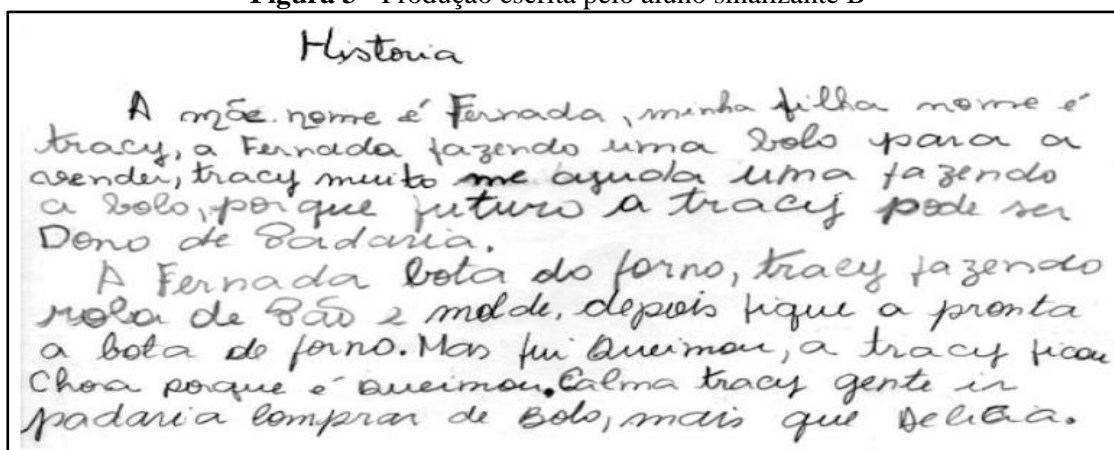
Os enunciados seguem, então, tendo um papel duplo. A frase “Saber que mãe no puxar bolo fogo”, por exemplo, além de servir na composição do Pn1, também ajuda a desencadear a complicação, que se evidencia no decorrer das cenas: “o menina olhando depois hora 9:20 está fogo cresceu. No puxar bolo cresceu 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 esse 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 a 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.

3.2 SINALIZANTE B

Na sequência está a produção textual do aluno sinalizante B. Na abertura de seu texto, ele 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 no universo que será relatado.

Figura 3 - Produção escrita pelo aluno sinalizante B



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

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 um 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

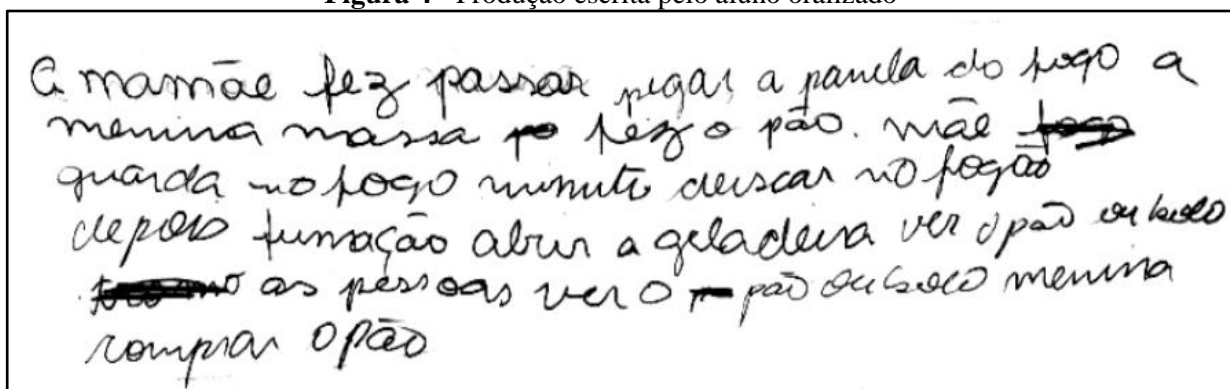
pronta a bota de forno, mas fui queimou, a Tracy ficou chora porque é queimou [...] mas fui queimou, a Tracy ficou chora porque é queimou”. Com efeito, o bolo que elas assaram, queimou.

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).

3.3 ORALIZADO C

Por conseguinte, no texto escrito pelo aluno surdo oralizado não há título (pn0). Assim, 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).

Figura 4 - Produção escrita pelo aluno oralizado



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

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 concluída, uma vez que não apresenta Pn5 e PnΩ os protótipos narrativos indicados por Adam (1992) como concluintes da história no tipo textual narrativo.

3.4 ORALIZADO D

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).

Figura 4 - Produção escrita pelo surdo oralizado

A menina gostamos biscoitos 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~~ ~~o~~ modar qualquer desenha e ela fez coração, estrela, e etc.

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

A menina ~~o~~ muito feliz.

Fonte: Meirelles e Spinillo (2004)

Já com a frase: “a mãe mandou a filha dela passa massa e mãe fazer leve fogo. A menina modar 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 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) bem salientou, os momentos de interação com adultos nesses ambientes pode 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 (1992 apud CARVALHO, 2013), 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.

Quanto aos personagens, registraram sua presença nas histórias, porém existe uma diferença no modo como a introdução é feita, o sinalizante A registra a presença de seus personagens concomitante o desenrolar das cenas, já 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 e o oralizado D, em suas narrativas, definem claramente o espaço a partir da mudança de cenário, ou seja, da passagem da cozinha para a padaria.

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 e D marca 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 já mencionado anteriormente, 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 os alunos surdos pesquisados têm 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 esse estudo nos mostrou, notamos a necessidade que têm 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, mas 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 de um aprendiz não-nativo, é preciso sublinhar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo investigar quais características narrativas podem ser encontradas nas produções textuais de alunos surdos do ensino fundamental. Diante dos resultados provenientes dos dados dos quatro alunos surdos, sinalizantes e oralizados, pudemos inferir que todos os alunos conseguem apresentar a estrutura narrativa conforme o estabelecido para esse tipo textual.

Quanto ao objetivo específico, verificar quais características narrativas aparecem nas produções dos alunos surdos, 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 encontrados nas produções textuais dos alunos. Essas são habilidades, certamente, iniciais na produção de textos narrativos. Daí a importância da interação do adulto e da criança para construções das rotinas verbais e narrativas. Tal empenho faz uma diferença considerável na escrita do surdo, pois o contato com as narrativas desde pequeno pode contribuir no processo de aquisição da língua sinalizada e da escrita da língua oral. Ademais, essa habilidade tende a evoluir no ambiente escolar com a troca de conhecimentos.

Nessa perspectiva, notamos que os protótipos narrativos propostos por Adam (1992 apud CARVALHO, 2004), ao serem aplicados nos textos narrativos dos alunos surdos, pode servir como ferramenta de diagnóstico e ajudar no planejamento do processo de ensino, visando a quais habilidades o aluno surdo pode desenvolver e a 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 há muito o que melhorar, já que 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, dado as dificuldades que encontramos em nosso percurso, principalmente no tocante à coleta de dados, deseja ter contribuído para que mais uma visão em relação ao surdo seja desmitificada. 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 poderemos mirar no que realmente deve ser feito e não continuar lamentando o tempo de isolamento.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Trad. Mônica M. Cavalcanti. São Paulo: Contexto, 2019 [1992].

ANDRADE, Maria Margarida de.; HENRIQUES, Antonio. **Língua Portuguesa: noções básicas para cursos superiores**. São Paulo: Atlas, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BRASIL, M. S. **Decreto 5626/05** que regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Distrito federal, Brasília, 2002.

CARVALHO, Cátia Alexandra Fomtes. **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.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação.** Centro de investigação em educação da faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005.

GARCIA, Monique Neves. **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.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIRELLES, Viviany; SPINILLO, Alina Galvão. 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, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social: Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Menezes de. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

REGO, Lucia Browne. **A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico.** Pernambuco: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2(2), 165-180.1986.

ROSA, Clarisse Francisca. **A estrutura da narrativa na escrita dos alunos surdos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2009.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. 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.