

Desenvolvimento da narrativa com apoio multimídia

Teresa Cristina Siqueira Rude¹

O atendimento prestado à pessoa surda necessita de acesso a atividades predominantemente visuais que estimulem e facilitem o desenvolvimento da linguagem, que é a questão central do entrave na comunicação e na inclusão dos estudantes surdos. Então, percebe-se a importância de se proporcionar atividades específicas em maior quantidade e constância para crianças surdas como recurso facilitador para o desenvolvimento da narrativa.

Em todos os países, independentemente do seu grau de desenvolvimento, a informática é um dos campos que mais tem crescido hoje em dia. Esse processo atinge, sobretudo, as áreas de educação e lazer. Em decorrência, constata-se que, no mundo todo, o computador vem entrando cada vez mais cedo na vida das crianças. Torna-se, então, estratégico saber de que maneira ele pode determinar os novos rumos da construção de pensamento das crianças (MRECH, 1997).

Assim, diversos produtos tecnológicos nas áreas da fonoaudiologia e educação vêm sendo desenvolvidos para auxiliar no processo de aquisição da linguagem de crianças ouvintes e surdas com diferentes propostas.

O foco dos trabalhos multimídia idealizados e produzidos pela DIFON/INES *Arca de Noé*, *Cã entre nós* e *João e Maria* – é o desenvolvimento da narrativa da criança, com prioridade para a criança surda, valorizando a mediação do adulto, em uma proposta bilíngue (em Língua Brasileira de Sinais [Libras] e português oral e escrito).



¹ Mestre pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Fonoaudióloga da DIFON/INES.

A trajetória do trabalho com surdos realizado desde 1982 até 2013 abrange a comunicação de pessoas surdas com projetos de pesquisa com atuações: na contação de histórias, em expressão corporal, dramatização/teatro e desenvolvimento da linguagem/narrativa. O objetivo maior sempre foi os surdos contarem suas próprias histórias.

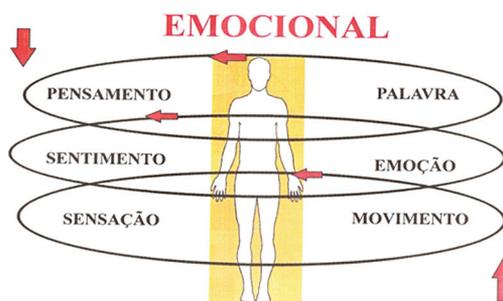
No início, houve muita dificuldade quanto à contação de histórias, pois as histórias e os livros eram de difícil acesso aos surdos desde a primeira infância, e a solução foi contar muitas histórias com expressão corporal e figuras, estimulando as famílias a contar histórias em Libras e português.

E foram utilizadas três histórias mais conhecidas: “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos” e o “Patinho Feio”.

A Libras não era reconhecida como língua, e a solução encontrada foi a colaboração de surdos adultos e seus filhos ouvintes dominantes de Libras traduzindo as histórias e os temas trabalhados e ensinando a língua de sinais para todos os ouvintes envolvidos: profissionais, pais e familiares.

Foram selecionados materiais diversos referentes aos temas propostos, aproveitando materiais existentes como livros, figuras com ações, bonecos miniaturas, fantoches etc., além da confecção de materiais diversos tais como figuras com todas as ações importantes da história, máscaras e todas as emoções de cada personagem.

A linguagem/narrativa era pobre ou ausente, pois a grande maioria dos surdos não dominava Libras nem português, e a solução foi trabalhar por meio de gestos e expressão corporal, iniciando em 1986 uma abordagem do não verbal ao verbal. “Só faz sentido o que é vivido” (LOWEN, 1975; SABOYA, Org., 2002).



A expressão corporal é muito rica e fácil para os surdos, mas se restringia a pequenas ações. A solução foi trabalhar a expressão corporal das ações e depois seqüências lógicas com duas ou três cenas, aumentando gradativamente e registrando cada passo com fotos.



Para tensão e relaxamento muscular foram utilizados bonecos de pau e de pano.

Então, para a confecção de material multimídia são necessárias: a motivação para elaborar materiais facilitadores para o desenvolvimento do conhecimento do surdo; a escolha de um tema; a pesquisa do assunto e do material existente; a execução do pré-projeto; a confecção do roteiro e a produção do DVD.

A narrativa é um marco no desenvolvimento cognitivo, que se inicia por volta dos 2 anos de idade (TOMASELLO, 2003). A atividade de narrar está presente em vários momentos da vida. Ao contar e ouvir histórias, é transmitido o que cada indivíduo pensa e sente, e assim são construídas relações com os outros e com o mundo que o cerca. Narrar amplia as possibilidades de refletir e se constituir pela linguagem. A linguagem é fundamental para todo o desenvolvimento humano, é condição para o domínio de conceitos, e permite ao sujeito compreender o mundo e nele agir.

A narrativa, um tipo textual diferenciado de outras construções teóricas, apresenta uma organização temporal como elemento central que indica ação (MARCUSHI, 2002). É uma habilidade complexa de natureza cognitiva, linguística e social que envolve quatro tipos de conhecimento: conteúdo, contextual, macrolinguístico e microlinguístico (SPINILLO, 1996). É uma prática social com o foco do que significa contá-la e o que se faz ao contá-la (BASTOS, 2005). A narrativa se remete a um acontecimento específico, estruturada em uma sequência temporal, ter um ponto que é a mensagem central e ser contável que é fazer referência a algo extraordinário. Na perspectiva de Labov (1997), a narrativa se remete a um acontecimento específico, deve ser estruturada em uma sequência temporal, ter um ponto e ser contável, sendo preciso, no mínimo, duas orações narrativas ligadas a uma junção temporal. O ponto da narrativa é o que está contido em sua mensagem central e ser contável é fazer referência a algo extraordinário. Labov (1997) relaciona o teor da reportabilidade de uma narrativa com o de credibilidade, equilibrando o teor com a credibilidade. Segundo Labov, a estrutura narrativa tem elementos da

estrutura optativos e obrigatórios. Os optativos são resumo, orientação, resolução, avaliação e coda. O único elemento obrigatório é a ação complicadora.

O RESUMO é um elemento que inicia a narrativa com enunciados que a resumizam (exemplo: “Vou contar para vocês uma história muito legal que se chama João e Maria”). A esse resumo inicial segue a ORIENTAÇÃO, a qual se refere à contextualização do evento a ser relatado, indicando tempo, lugar, pessoas e circunstâncias, situando o ouvinte ao que vai ser relatado (por exemplo: “Há muito tempo atrás, vivia numa floresta um lenhador”). Depois do resumo e da orientação vem a história, que consiste numa sequência de enunciados temporalmente ordenados de eventos passados, denominados de AÇÃO COMPLICADORA (exemplo: o momento em que o pássaros comem as migalhas de pão ou quando João e Maria encontram a casa de doces da bruxa). A finalização da narrativa chama-se RESOLUÇÃO (exemplo: a bruxa dentro do forno) e o mais complexo elemento da estrutura narrativa é identificado como AVALIAÇÃO (como exemplo: “João ficou com medo” ou “a bruxa era muito má”), a qual contém informações sobre a carga dramática ou clima emocional da narrativa.

A Avaliação é usada para indicar o ponto da narrativa, e este clima emocional também é um fator de reportabilidade. Dentre alguns recursos avaliativos enfocados por Labov, pode-se destacar que o narrador inclui intensificadores lexicais (“a madrasta era MUITO má”), a fonologia expressiva ao alongar as vogais (“a madrasta era muuuuuito má”), acelerar ou diminuir o ritmo da fala, aumentar ou abaixar o volume da voz e repetições (“a madrasta era má, mas muito má”). Labov também chama a atenção para formas de avaliação intermediárias. Esta é uma técnica apenas utilizada por narradores mais experientes, que introduz falas próprias ou de outras pessoas que avaliam as ações da narrativa. Por fim, a CODA, que marca que a narrativa acabou, trazendo o ouvinte à realidade e ao presente (“e assim viveram felizes para sempre.”). Muitas vezes a CODA pode ter um caráter avaliativo, contendo comentários morais sobre como o mundo é ou deveria ser (“A madrasta ficou arrependida, pois viu que não se deve fazer ao outro o que não gostaria que fizessem a ela”) (LABOV, 1997).

Uma boa história está dividida em início, meio e fim e combina esses componentes de modo previsível. As crianças podem eventualmente encontrar dificuldades para criar suas histórias (McCARTNEY, 2006).

O efeito da leitura de histórias por professores interfere no desempenho das crianças (FONTES E MARTINS, 2003).

Há três tipos de abordagens de leitura de história pelo adulto para grupos de crianças: abordagem coconstrutiva, abordagem didático-interacional e abordagem orientada para o desempenho. A abordagem coconstrutiva se caracteriza pela quantidade elevada de interações entre o professor e as crianças durante a leitura da história. Nessa abordagem, o adulto complementa as passagens da história espontaneamente e com resposta aos comentários e às perguntas das crianças. Na abordagem didático-interacional as interações ocorrem com menos frequência

durante, antes e após a leitura da história. Normalmente o professor assume papel de liderança fazendo perguntas que giram em torno dos eventos ocorridos nas histórias. E na abordagem orientada para o desempenho existe uma incidência maior de interações antes e depois da leitura da história. A introdução da história e o tema são muito explorados, e durante a leitura o professor encoraja as crianças a fazerem previsões acerca do que irá acontecer na história, a estabelecer conexões entre os eventos da história e as suas experiências pessoais, além de acrescentar informações relevantes para a sua compreensão. A discussão, que ocorre após a leitura, é conduzida de duas maneiras: o professor reconstrói a história com a participação das crianças ou, então procura construir um elo entre a história e as experiências de vida das crianças (DICKINSON e SMITH, 1994).

O desenvolvimento do discurso narrativo das crianças é favorecido no ambiente familiar (PERRONI, 1992), e pais que interagem com seus filhos com perguntas eliciadoras e comentários tornam propícia a narrativa das crianças (PETERSON e McCABE, 2004).

Os contos de fadas encaminham a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação e sugerem experiências necessárias para desenvolver o seu caráter (BETTELHEIM, 2006).

Ao contar uma história, o narrador utiliza partes que formam o eixo principal –“FIGURA” – e outras que funcionam como elemento “FUNDO” (HOPPER, 1980).

A fala e a escrita fazem parte do mesmo processo de construção da linguagem, mas há diferenças básicas entre elas (LACERDA, 1995). Uma pessoa plenamente letrada é aquela que consegue transitar no *continuum* língua oral/ língua escrita de modo que o discurso esteja ajustado às diferentes situações sociais (MOUSINHO, 2003).

As crianças, ao utilizar seu conhecimento, suas vivências, para a compreensão dos personagens na condição de protagonistas, modificam a história, dialogam com diversos textos e intuem o papel da narrativa, atividade que funciona como uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento infantil (KISHIMOTO, SANTOS e BASÍLIO, 2007).

O processo de construção da narrativa de crianças surdas em língua de sinais é semelhante ao observado em crianças ouvintes. As crianças surdas mais novas nomeiam objetos e ações presentes nas figuras dos livros, e as mais velhas são capazes de construir narrativas com começo-meio-fim, não necessitando da presença do livro para relatar detalhes (PEREIRA e PEREIRA, 1998).

É comum crianças surdas apresentarem atraso na linguagem, especificamente no discurso narrativo, tanto na língua oral e escrita quanto em Libras.

O desenvolvimento da narrativa das crianças surdas não é diferente do observado em crianças ouvintes. Os surdos encontram-se defasados cronologicamente em suas produções narrativas pela exposição tardia à língua de sinais (LACERDA, 2004).

A narrativa oral dos deficientes auditivos apresenta dificuldades relacionadas à privação sensorial e decorrentes das inabilidades nas conversões língua-linguagem. O acúmulo de experiências vivenciadas nas práticas sociais e educacionais propicia o uso da narrativa, facilitando as associações e a aquisição, fortalecida nas repetições (SOARES e CHIARI, 2006).

Então, a informática tem papel relevante na educação, e novas estratégias precisam ser criadas para que motivem novas aquisições e gerem a fixação do conhecimento apreendido.

A fundamentação teórica deve sempre estar vinculada ao trabalho profissional, e o registro da pesquisa deve ser feito para que outros profissionais tenham acesso a essa fundamentação.

Para finalizar, cito o roteiro do DVD “João e Maria”, o qual oferece diversas atividades para o desenvolvimento da narrativa com este tema: desenho animado em Libras, resumo da história contada por locutor surdo e ouvinte, duas versões de livro digital, jogos interativos com dicas para o adulto e material para imprimir. A narração da criança poderá ser gravada e registrada criando-se um banco de dados para o acompanhamento do seu desenvolvimento linguístico, podendo servir de material para novas pesquisas nessa área.

A produção desse DVD, que está sendo distribuído nacionalmente, foi viabilizada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O seu conteúdo será validado na utilização por profissionais surdos e ouvintes com a criança e, assim, poderá cumprir a sua real proposta: contribuir para o desenvolvimento da narrativa das crianças surdas mediante diversas atividades propostas.

Referências bibliográficas

BARROSO, C. F.; RUDE, T. C. S. Produção de material de apoio ao ensino de Libras e língua portuguesa para deficientes auditivos. *Revista Forum*. Rio de Janeiro, INES, vol. 19/20, p. 44, 2009.

BASTOS, L. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*. v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BETTELHEIM, B. Tradução CAETANO, A. *A psicanálise dos contos de fada*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DICKINSON, D. K.; SMITH, M. W. Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*. v. 29, n. 2, 1994.

FONTES, M. J. O.; MARTINS, C. C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. *Psicologia Reflexão e Crítica*. v. 17, n. 1, p. 83-94, 2004.

GOLDFELD, M. Surdez. In: GOLDFELD, M. (Org.). *Fundamentos em fonoaudiologia linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 97-112.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS M. L. R.; BASÍLIO D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 427-444, 2007.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 1997 – Narrative Theory – Title. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/wlabov/sfs.html>>.

LACERDA, C. B. F. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* São Paulo, v. 9, n. 2, p. 65-72, 2004.

LACERDA, C. B. F. *Inter-relações entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento*. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P. . *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

McCARTNEY, E. *Principles of Oral Narrative Development: for Teacher*. University of Strathclyde, Southbrae Drive, Glasgow G 13 1PP, 2006.

MRECH, L. M. A criança e o computador. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). *O lúdico na formação do educador*. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

MOUSINHO, R.; STAROSKY, P. Análise linguística de figura-fundo na compreensão de narrativas: validação da proposta de avaliação. *Fono Atual*. São Paulo, v. 21, p. 40-46, 2002.

MOUSINHO, R. Desenvolvimento de leitura e escrita e seus transtornos. In: GOLDFELD, M. (Org.). *Fundamentos em Fonoaudiologia Linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 39-59.

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

PERRONI, M. C. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

PETERSON, C.; McCABE, A. Echoing our Parents: Parental Influences on Children's Narrations. In: PRATT, M. W. & FIESE, B. E. (Eds.). *Family stories and the lifecourse: Across time and generations*. Boston MA: Allyn & Bacon, 2004. p. 27-54.

RUDE, T. C. S. *Arca de Noé*. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Saúde. EXEMPLUS, dez. 2005. CD-ROM.

RUDE, T. C. S. *Cá entre nós*. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Saúde. SM PRODUÇÕES, 2008. DVD-ROM.

SOARES, A. D.; CHIARI, B. M. Caracterização da narrativa oral de deficientes auditivos. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, v. 11, n. 4, p. 272-278, 2006.

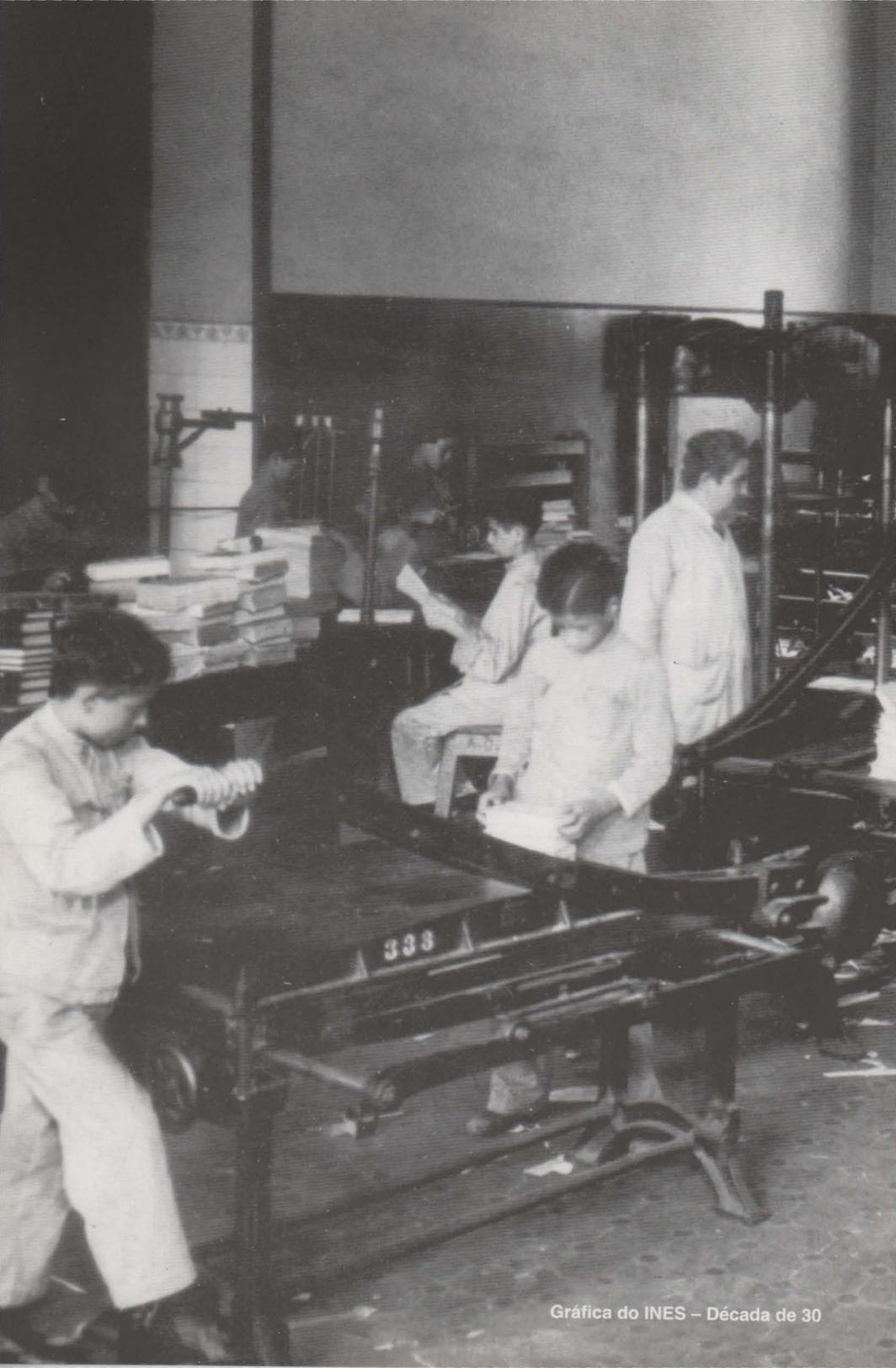
SPINILLO, A. G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In: M.G.B.B. Dias & A.G. SPINILLO (Eds.). *Tópicos em Psicologia Cognitiva*. Recife: Editora da UFPE, 1996. p. 84-119.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br



Gráfica do INES – Década de 30

Realização

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

