

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE TEXTO NARRATIVO EM LÍNGUA DE
SINAIS: UMA VERSÃO PARA O USO NO AMBIENTE ESCOLAR**

ALINE LUCIA BAGGIO MONTES

**SÃO CARLOS
2023**

ALINE LUCIA BAGGIO MONTES

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE TEXTO NARRATIVO EM LÍNGUA DE
SINAIS: UMA VERSÃO PARA O USO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

**SÃO CARLOS
2023**

Lucia Baggio Montes, Aline

Instrumento de Avaliação de Texto Narrativo em Língua de Sinais: uma versão para o uso no ambiente escolar / Aline Lucia Baggio Montes -- 2023. 253f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Banca Examinadora: Lara Ferreira dos Santos, Lodenir Becker Karnopp, Maria Josep Jarque Moyano, Mariana de Lima Isaac Leandro Campos
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Instrumento de Avaliação. 3. Narrativas Sinalizadas. I. Lucia Baggio Montes, Aline. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Aline Lucia Baggio Montes, realizada em 21/03/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp (UFRGS)

Profa. Dra. Maria Josep Jarque Moyano (UB)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me feito crescer mesmo depois do 'evento' que pensei que acabaria com a minha vida!

À minha mãe Maria de Lourdes, por ser minha amiga em todos os momentos! Me segurou no colo pela primeira vez quando eu tinha um pouco mais de seis meses de vida e continua sendo meu porto seguro com suas palavras de incentivo e afeto.

Ao meu companheiro Alecio Rodrigues, por permanecer ao meu lado em fases importantes da minha vida, sempre apoiando meus sonhos!

À Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, minha orientadora, por todo o apoio e incentivo. Um exemplo de pesquisadora e pessoa, com ensinamentos e experiências de vida valiosíssimos que contribuíram imensamente para meu crescimento profissional e como pessoa. Pelas inúmeras horas de reuniões dedicadas em discutir aspectos do instrumento utilizado nesta pesquisa, aprendi muito com você. Uma excelente companheira de viagem, uma amiga que desejo levar para a vida!

À Prof.^a Dr.^a Maria Josep Jarque, por todas as horas de reuniões dedicadas à minha pesquisa, antes mesmo do exame de qualificação. Por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa. Por todos os ensinamentos. Pela maneira que me recebeu na Espanha, todas as visitas que organizou, eventos, congressos, reuniões diversas e passeios maravilhosos. Foi extremamente prazerosa a experiência de viver três meses em Barcelona e seu apoio, como de sua família, foi determinante para isso.

À Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker Karnopp, por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa, suas sugestões foram essenciais. Pela leitura atenta e pela fala acolhedora. É uma alegria compartilhar meu trabalho com você.

À Prof.^a Dr.^a Lara Ferreira dos Santos, por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa. Pela leitura e contribuições. Você foi importante em todo processo e me alegro ao lembrar que este estudo mudou de direção depois da pesquisa que realizamos enquanto eu cursava as disciplinas do doutorado. Pela leitura e contribuições.

À Prof.^a Dr.^a Mariana de Lima Isaac Leandro Campos por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa. Pela leitura atenta e pelas importantes contribuições, todas integradas na versão final deste estudo.

À Prof.^a Dr.^a Vanessa Regina de Oliveira Martins e à Prof.^a Dr.^a Angélica Terezinha Carmo Rodrigues, por aceitarem participar da banca de defesa na qualidade de suplentes.

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e abordagem Bilíngue (GPSAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), todos os colegas que compartilharam conhecimentos e experiências ao longo dos últimos anos.

Aos tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) da UFSCar, pela atuação impecável durante a banca de qualificação e de defesa. As reuniões que antecederam cada uma das etapas reforçam a preocupação que vocês possuem para uma atuação de excelência.

À colega do GPSAB Joice Freitas, por sua atuação como tradutora/intérprete de Espanhol/Libras na banca de qualificação. Sua atuação foi essencial para tornar a banca acessível a todos os membros.

Aos colegas bolsistas Davson Mendes e Isabela Paiutto, por todo suporte prestado no uso do ELAN, nas edições dos vídeos, criação de canal no Youtube e demais etapas metodológicas. As inúmeras reuniões que realizamos para a eleição dos 'melhores exemplos' foram de muita troca de conhecimento, e muitas risadas também! E ao Davson Mendes por sua atuação como tradutora/intérprete de Espanhol/Libras na banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e todo quadro docente, por todo conhecimento compartilhado.

À coordenadora do PPGEEs Prof.^a Dr.^a Adriana Garcia Gonçalves e à secretária Eliane Nucci Rodrigues, sempre atenciosas e dedicadas em atender as demandas e solicitações.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Matão, por ter proporcionado o afastamento de minhas atividades na instituição para a realização desta pesquisa.

Aos amigos (as) que, direta e indiretamente, me apoiaram até o final desta etapa importante de formação acadêmica.

RESUMO

As línguas de sinais, de modo geral, possuem todos os níveis de complexidade e poder expressivo das línguas orais, do nível fonético ao discursivo. Contudo, toda pluralidade presente em sua estrutura não pode ser notada nos discursos narrativos de inúmeras crianças surdas que, diante da ausência de interlocutores proficientes surdos e ouvintes, são prejudicadas no processo de desenvolvimento e até mesmo de aquisição de linguagem. Este cenário resulta em um atraso significativo no desenvolvimento das habilidades linguísticas dessas crianças, por vezes bem abaixo do esperado para a idade. O instrumento de avaliação de textos narrativos em línguas de sinais foi elaborado por Jarque e colaboradores (2018) com o intuito de analisar as narrativas de estudantes surdos da Catalunha/Espanha, denominado *Valoración de Narrativas en Lengua de Signos – Lengua de Signos Catalana/Producción* (NarVaL-LSC/Prod). Uma das colaboradoras brasileira (LACERDA, 2020) realizou a tradução do instrumento e adaptação para uso no Brasil, denominado Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção (NarVaL-Libras/Prod) com o objetivo de auxiliar professores de educandos surdos e especialistas da área a conhecer a estrutura das narrativas eliciadas por seus alunos, bem como descrever/pontuar os elementos formais identificados e acompanhar o desenvolvimento das narrativas em Línguas de Sinais. Assim, esta pesquisa tem como objetivo propor uma versão ilustrada, por meio de vídeos, do NarVaL-Libras/Prod (NarVaL-Libras/Prod-Illustrado) para o uso no ambiente escolar. Com base em um *corpus* de narrativas de adultos surdos, foram criados vídeos curtos, disponibilizados por meio da leitura de *QR Codes* e hiperlinks, exemplificando os indicadores e seus respectivos descritores contidos no instrumento, a fim de auxiliar o professor no entendimento e no uso dessa ferramenta, despertando o olhar para aspectos macro e microestruturais da Libras. Possui como objetivos específicos a descrição e análise dos recursos e das estratégias linguísticas utilizadas na eliciação de narrativas semiespontâneas produzidas em Libras, a fim de possibilitar o conhecimento da estrutura da língua em uso, contribuindo especialmente para a formação dos professores que atuam na educação de surdos e que, muitas vezes, não possuem formação linguística específica para uma análise detalhada como a fornecida pelo NarVaL-Libras/Prod. Portanto, acredita-se que o instrumento NarVaL-Libras/Prod-Illustrado possa contribuir na identificação de possíveis limitações narrativas em crianças surdas e, assim, auxiliar como ferramenta na organização de estratégias de intervenção educacional focadas na superação dos atrasos, quando encontrados.

Palavras-chave: Educação Especial, Línguas de Sinais, Narrativas Sinalizadas, Instrumento de Avaliação, Formação Docente.

ABSTRACT

Sign languages, in general, have all levels of complexity and expressive power of oral languages, from the phonetic to the discursive level. However, all the plurality present in its structure cannot be noticed in the narrative speeches of countless deaf children who, given the absence of proficient deaf and hearing interlocutors, are harmed in the process of development and even language acquisition. This scenario results in a significant delay in the development of these children's language skills, sometimes well below expectations for their age. The instrument for evaluating narrative texts in sign languages was developed by Jarque and collaborators (2018) to analyze the narratives of deaf students in Catalonia/Spain, called *Valoración de Narrativas en Lengua de Signos – Lengua de Signos Catalana/Producción* (NarVaL-LSC/Prod). One of the Brazilian collaborators (LACERDA, 2020) carried out the translation of the instrument and adaptation for use in Brazil, called *Evaluation of Narratives in Brazilian Sign Language/Production* (NarVaL-Libras/Prod) with the objective of helping teachers of deaf students and specialists of the area to know the structure of the narratives elicited by their students, as well as to describe/score the identified formal elements and follow the development of the narratives in Sign Languages. Thus, this research aims to propose an illustrated version, through videos, of NarVaL-Libras/Prod (NarVaL-Libras/Prod-Illustrado) for use in the school environment. Based on a corpus of narratives by deaf adults, short videos were created, made available by reading QR Codes and hyperlinks, exemplifying the indicators and their respective descriptors contained in the instrument, to assist the teacher in understanding and using this tool, raising awareness of the macro and microstructural aspects of Libras. Its specific objectives are the description and analysis of the linguistic resources and strategies used in the elicitation of semi-spontaneous narratives produced in Libras, to enable knowledge of the structure of the language in use, contributing especially to the training of teachers who work in the education of the deaf. and who often do not have specific language training for a detailed analysis such as that provided by NarVaL-Libras/Prod. Therefore, it is believed that the NarVaL-Libras/Prod-Illustrado instrument can contribute to the identification of possible narrative limitations in deaf children and, thus, help as a tool in the organization of educational intervention strategies focused on overcoming delays, when found.

Keywords: Special Education, Sign Languages, Signed Narratives, Assessment Instrument, Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL – Língua de Sinais Americana
AUSLAN – Língua de Sinais Australiana
BSL – Língua de Sinais Britânica
CM – Configuração de mão
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIPEBS – Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
DGS – Língua de Sinais Alemã
DSL – Língua de Sinais Holandesa
ELAN – *Eudico Linguistic Annotator*
EMEB – Escola Municipal de Educação Bilíngue
ENM – Expressões não-manuais
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IEP – Instituto de Política Educacional
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
ISL – Língua de Sinais Israelense
L – Locação da mão
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LDB – Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP – Língua Gestual Portuguesa
LSC – Língua de Sinais Catalã
LSE – Língua de Sinais Espanhola
LSF – Língua de Sinais Francesa
LSI – Língua de Sinais Italiana
LSQ – Língua de Sinais Canadense
LSs – Línguas de Sinais
M – Movimento da mão
MEC – Ministério da Educação
NarVaL-LSC/Prod – *Valoración de Narrativas en Lengua de Signos – Lengua de Signos Catalana/Producción*
NarVaL-Libras/Prod – Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção

NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado – Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção - Ilustrado

Or – Orientação da mão

PAR4 – Plano de Ações Articuladas

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na escola

PNEBS – Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos

PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo

SMEd – Secretaria de Município da Educação de Rio Grande

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro: *Frog, where are you?*

Figura 2 – Tela do ELAN.

Figura 3 – Tela inicial HandBrake.

Figura 4 – Conversão de MOV para MP4 no Convertio.

Figura 5 – Tela inicial Shotcut.

Figura 6 – Redução da velocidade de reprodução do vídeo.

Figura 7 – Exportação do arquivo.

Figura 8 – Canal YouTube: Narrativas Sinalizadas.

Figura 9 – Função Gerar código QR no Canva.

Figura 10 – Código QR gerado no Canva.

Figura 11 – Tela do Drive e organização dos Indicadores.

Figura 12 – Imagem do livro *Frog, where are you?*

Figura 13 – Imagem do livro *Frog, where are you?*

Figura 14 – Planos espaciais de sinalização.

Figura 15 – Plano frontal.

Figura 16 – Plano horizontal.

Figura 17 – Plano transversal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de Verificação do Nível de Conhecimento: Ensino Fundamental – 1º ano.

Quadro 2 – Estágios do desenvolvimento narrativo: proposta de Applebee (1978).

Quadro 3 – Perfil dos participantes do estudo 1: idade e primeiro contato com a Libras

Quadro 4 – Perfil dos participantes do estudo 2: idade e primeiro contato com a Libras

Quadro 5 – Perfil dos participantes: idade, primeiro contato com a Libras e formação acadêmica.

Quadro 6 – Participantes adultos surdos – nome fictício e idade do primeiro contato com a Libras.

Quadro 7 – Participantes e tempo de duração dos vídeos.

Quadro 8 – Transcrição: Vídeo C – 1.1 [descriptor 3]

Quadro 9 – Nomenclatura dos vídeos e hiperlinks.

Quadro 10 – Rã e Sapo: imagem, configuração de mão e sinal.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pontuação das narrativas não estruturadas.

Tabela 2 – Pontuação das narrativas estruturadas.

Tabela 3 – Escala do desenvolvimento narrativo.

Tabela 4 – Sistema de pontuação narrativa.

Tabela 5 – Instrumento de Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção – NarVaL-Libras/Prod.

Tabela 6 – Dimensão C: Vocabulário.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário: Perfil dos participantes.

Sumário

APRESENTAÇÃO	17
1. INTRODUÇÃO	20
2. LÍNGUAS DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS	33
3. SOBRE A NARRATIVA	47
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	47
3.2 DISCURSO NARRATIVO: ALGUNS ASPECTOS	51
3.3 ELEMENTOS DA NARRATIVA	54
3.4 CONTO INFANTIL: ESTRUTURA FORMAL DO DISCURSO NARRATIVO	55
3.5 O LIVRO DE IMAGEM E AS NARRATIVAS	56
4. DESENVOLVIMENTO NARRATIVO EM CRIANÇAS	63
4.1 FALANTES DE INGLÊS E DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA	63
4.2 FALANTES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA MATERNA	70
4.3 FALANTES DE CATALÃO COMO LÍNGUA MATERNA	77
4.4 CRIANÇAS SURDAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	82
4.4.1 Pesquisas sobre Narrativas em Línguas de Sinais	85
5. MÉTODO	93
5.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS EM LÍNGUAS DE SINAIS: VALORACIÓN DE NARRATIVAS EN LENGUA DE SIGNOS – LENGUA DE SIGNOS CATALANA/PRODUCCIÓN (NARVAL-LSC/PROD) E AVALIAÇÃO DE NARRATIVAS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS/PRODUÇÃO (NARVAL-LIBRAS/PROD)	93
5.1.1 Rubricas: conhecendo melhor o instrumento	101
5.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	103
5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	112
5.3.1 Estudo 1: narrativas de adultos surdos usuários de Libras	112
5.3.2 Estudo 2: narrativas de adultos surdos usuários de Libras com experiência acadêmica	114
5.3.3 Participantes adultos surdos e narrativas em Libras: algumas considerações	117
5.4 PROCESSO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS SINALIZADAS E DE EDIÇÃO/CRIAÇÃO DE VÍDEOS	120
5.5 TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS SINALIZADOS	129
6. NARRATIVAS DE ADULTOS SURDOS E DESCRITORES: PROPOSTA DE UMA VERSÃO ILUSTRADA	135
6.1 DIMENSÃO A: ESTRUTURA TEXTUAL	141
A – 1 CAPACIDADE DE NARRAR DE FORMA INTERATIVA LEVANDO EM CONTA O INTERLOCUTOR	141
A – 1.1 Referências metalinguísticas	141
A – 1.2 Interpelação	144
A – 1.3 Construções informativas	147
A – 2 CAPACIDADE DE COMPOR UMA HISTÓRIA COM COERÊNCIA: SELECIONAR E ORGANIZAR A INFORMAÇÃO	150
A – 2.1 Enredo e episódios	151
A – 2.2 Informação proporcionada	154
A – 2.3 Sentido e conclusão da história	157
A – 3 CAPACIDADE DE FORMULAÇÃO DE ESTADOS MENTAIS E PERSPECTIVA	161
A – 3.1 Expressão de emoções	161
A – 3.2 Expressão epistêmica	165
A – 3.3 Descrição das situações a partir de três perspectivas	168
A – 4 CAPACIDADE DE DOMINAR ESTRATÉGIAS DE CONEXÃO QUE CONTRIBUEM PARA A COESÃO TEXTUAL	172
A – 4.1 Marcadores e conectivos metatextuais	172
A – 4.2 Expressões temporais	176
A – 4.3 Introdução e recuperação da referência	181
6.2 DIMENSÃO B: FLUXO DA INFORMAÇÃO E ESTRUTURA DA SENTENÇA	188
B – 1 CAPACIDADE DE ESTRUTURAR A INFORMAÇÃO	189

<i>B – 1.1 Estrutura básica da sentença</i>	190
<i>B – 1.2 Estruturas negativas</i>	193
<i>B – 1.3 Construções sintáticas subordinadas</i>	197
6.3 DIMENSÃO C: VOCABULÁRIO	200
C – 1 CAPACIDADE DE EXPRESSÃO PRECISA E VARIADA UTILIZANDO O VOCABULÁRIO COMUM	200
<i>C – 1.1 Vocabulário</i>	200
6.4 DIMENSÃO D: PREDICADOS VERBAIS	203
D – 1 CAPACIDADE DE REFERIR-SE A SITUAÇÕES (AÇÕES, ESTADOS E PROCESSOS)	203
<i>D – 1.1 Verbos</i>	203
<i>D – 1.2 Construções com classificadores</i>	207
<i>D – 1.3 Aspecto gramatical</i>	213
6.5 DIMENSÃO E: GESTUALIDADE.....	219
E – 1 CAPACIDADE DE USAR ELEMENTOS NÃO VERBAIS E TRANSMITIR EMOÇÕES.....	219
<i>E – 1.1 Posição do corpo, gestos e olhar</i>	219
<i>E – 1.2 Dimensões do espaço</i>	222
6.6 DIMENSÃO F: ARTICULAÇÃO E PROSÓDIA	227
F – 1 CAPACIDADE DE PRODUÇÃO EM FUNÇÃO DA EXPRESSÃO CLARA DO CONTEÚDO	227
<i>F – 1.1 Entonação</i>	228
<i>F – 1.2 Produção dos articuladores</i>	233
<i>F – 1.3 Articulação dos parâmetros formadores do sinal</i>	235
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS	244
APÊNDICES	252

APRESENTAÇÃO

O primeiro contato com a Libras ocorreu quando era bem jovem, aos 13 anos de idade. Desde então, como uma amante de línguas, a escolha profissional não poderia ter sido outra. Atuei durante alguns anos como tradutora/intérprete de Libras/Língua Portuguesa e posteriormente como docente, minha função atual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Matão.

Finalizei o mestrado em Educação Especial em 2018, no programa de Pós-graduação (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no qual curso o doutorado atualmente, e ainda, com a imensa satisfação de ter a Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda como orientadora nessas duas etapas importantes de minha formação acadêmica.

Ao ingressar no doutorado em 2019, possuía um projeto de pesquisa bem diferente da que será apresentada nas páginas que seguem. A mudança ocorreu após um projeto desenvolvido em uma das disciplinas do doutorado como pré-requisito para a obtenção dos créditos. Tive como orientadora a Prof.^a Dr.^a Lara Ferreira dos Santos e desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo foi analisar narrativas sinalizadas de adultos surdos por meio da contação de histórias, utilizando o instrumento Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção (NarVaL-Libras/Prod). As diferentes maneiras de contar uma mesma história, assim como os aspectos linguísticos envolvidos, contribuíram para despertar um grande interesse em aprofundar as investigações nessa temática.

Sob a aprovação de minha orientadora, o projeto de pesquisa foi reformulado e inúmeras ideias, propostas e desafios também surgiram durante esta jornada. Fomos surpreendidas pelo COVID-19 e algumas adequações foram necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para cumprir os prazos das etapas exigidas para a finalização do doutorado.

Por outro lado, o ensino remoto assim como o uso das tecnologias de comunicação, atuais ferramentas de ensino e pesquisa no período pandêmico, trouxeram possibilidades interessantes de estudos com a Prof.^a Dr.^a Maria Josep Jarque, bem como a parceira de projetos de minha orientadora com a professora da Universidade de Barcelona (UB), que prontamente aceitou colaborar com nossos estudos e investigações.

Após a aprovação de um projeto junto à instituição pública de fomento à pesquisa acadêmica, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda conseguiu dois alunos bolsistas para contribuir com as questões técnicas que fizeram parte deste estudo. Assim, estava posta uma rede de colaboração de estudos e pesquisas sobre narrativas sinalizadas.

O desafio era, diante do apoio dos bolsistas, ensinamentos e orientações das professoras especialistas que criaram o NarVaL-LSC/Prod¹ e o NarVaL-Libras/Prod, desenvolver uma versão ilustrada do instrumento para uso no ambiente escolar, o NarVaL-Libras/Prod-Iustrado.

Entre os meses setembro a novembro de 2022, tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas para minha formação que também contribuíram para o término da escrita dessa pesquisa. Juntamente com as autoras da primeira versão do instrumento – NarVaL-LSC/Prod –, Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Prof.^a Dr.^a Maria Josep Jarque, pude participar de conferências e reuniões para discussão sobre o instrumento e toda temática que este aborda de forma presencial, na Catalunha/Espanha. Conheci a Universidade de Barcelona (UB), professores e alunos do programa de Pós-Graduação em Psicologia, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Marta Gràcia, onde compartilhei meu estudo com o grupo de pesquisa *CLOD - Comunicació, Lengua Oral y Diversidad*.

Divulgamos as pesquisas realizadas com os instrumentos NarVaL-LSC/Prod e NarVaL-Libras/Prod em eventos acadêmicos universitários e eventos organizados pelo movimento associativo de surdos sinalizantes, dentre os quais estão o ‘X Congreso Internacional de la Adquisición del Lenguaje’ realizado em Girona/Espanha e o ‘Congreso del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española’ realizado em Madrid/Espanha. Estive, também, em seminários de formação e conferências sobre narrativas, como o ministrado pelo Prof.^o Dr.^o Gary Morgan (*University of London*) realizado na *Universitat Oberta de Catalunya*² – UOC.

Durante minha estadia, pude conhecer a realidade da educação de alunos surdos na Espanha, bem como as atuais práticas de intervenção educativa por meio de visitas realizadas nas escolas *Tres Pins*, *Josep Pla* e *SIAL (Suport Intensiu a l'audició i el llenguatge)*³ *El Sagrer*. Visitei e participei de formação de professores que

¹ Os instrumentos NarVaL-LSC/Prod e NarVaL-Libras/Prod serão descritos no capítulo seguinte.

² Universidade Aberta da Catalunha (UOC) – Espanha.

³ Suporte intensivo para audição e linguagem (SIAL).

atuam na educação de alunos surdos no Centro de Recursos Educacionais para Deficientes Auditivos (CREDA) Pere Barnils. Participei de alguns eventos realizados pelo movimento associativo espanhol de surdos sinalizantes, como o *Dia Internacional de las Lenguas de Signos*, evento muito importante para a comunidade surda, marcado pela luta e reconhecimento do direito linguístico.

Em reuniões realizadas periodicamente com a Prof.^a Dr.^a Maria Josep Jarque, pude aprender sobre técnicas de transcrição de Línguas de Sinais e ampliar o conhecimento linguístico das Línguas de Sinais a partir da perspectiva cognitiva-funcionalista, além de inúmeras reuniões sobre aspectos dos instrumentos NarVaL-LSC/Prod e NarVaL-Libras/Prod.

A experiência de conhecer outra realidade e poder analisar conjuntamente dados e proposições relacionados aos aspectos macro e microestruturais da narrativa, com uma pesquisadora com domínio em outras línguas de sinais, foi extremamente enriquecedor e contribuiu para inúmeras reflexões, inclusive para as análises dos dados encontrados nesta pesquisa.

Eu, enquanto docente de Libras e com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, já ouvi inúmeras vezes que as Línguas de Sinais possuem uma gramática própria, e possuem mesmo. Mas pode-se perguntar que gramática é essa? Será que é possível estudá-la somente por materiais impressos? Acredito que já sabemos a resposta por ser a Libras é uma língua visuoespacial com uma estrutura linguística ainda pouco pesquisada por docentes que atuam na educação de surdos no Brasil. É por isso que este estudo realiza uma descrição de vários aspectos linguísticos da Libras por meio da língua em uso, investigando narrativas sinalizadas que foram gravadas para análises posteriores.

Esta versão do instrumento ilustrado – NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado – por meio de recortes de vídeos tem como objetivo contribuir para a formação de professores de alunos surdos no conhecimento da estrutura linguística empregada por seus alunos durante a contação de histórias, e a usar o NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado para acompanhar o desenvolvimento linguístico destes e, também, contribuir com a intervenção pedagógica, quando necessária.

1. INTRODUÇÃO

Por um longo período, os estudos sobre as línguas orais estiveram intrinsicamente ligados às ideias saussurianas sobre '*langue*' enquanto objeto de investigação da linguística, sendo entendida como um princípio de classificação, um produto social da faculdade de linguagem, um conjunto de signos convencionais. A linguística que surgiu a partir de Saussure procurou reunir inúmeros dados de uma língua (um *corpus*), a fim de descrever as unidades distintivas dos variados níveis, classificando-as e chegando à redução de regras mais gerais (SAUSSURE, 2006).

Na época em que Saussure ministrava cursos sobre linguística geral na Universidade de Genebra, entre os anos de 1906 e 1910, ainda não havia um reconhecimento científico da natureza linguística das línguas de sinais, vistas como um tipo de linguagem - como a escrita - e não um sistema de signos convencionais - como as línguas orais - e que, por isso, deveriam ser objeto de estudo da semiologia. Assim, durante vários anos a linguística ignorou o fato de as línguas de sinais emergirem naturalmente em comunidades de surdos, como qualquer língua natural, e de serem línguas estruturadas, como as línguas de modalidades orais (MOREIRA, 2007).

O cenário começou a mudar na segunda metade do século XX, com o surgimento de pesquisas que destacavam as características linguísticas e gramaticais das línguas de sinais. Neste cenário, as pesquisas de Willian Stokoe (1960) foram importantes e influenciaram para que os resultados dessas investigações fizessem com que as línguas de sinais deixassem de ser vistas como meras representações gestuais das línguas orais dos países em que são usadas e passassem a ser reconhecidas como línguas naturais. O autor apresentou uma análise descritiva da língua de sinais americana revolucionando a linguística na época, pois até então, todos os estudos linguísticos concentravam-se nas análises de línguas orais. Portanto, pela primeira vez, um linguista estava apresentando os elementos linguísticos de uma língua de sinais.

Desde os trabalhos de Stokoe, pesquisadores de línguas sinalizadas vêm se empenhando em mostrar que as línguas de sinais possuem uma gramática própria e que podem ser analisadas em todos os níveis linguísticos: do fonético ao discursivo. Além disso,

pesquisadores vêm salientando o fato de as línguas de sinais serem sistemas linguísticos ou relações simbólicas visual-espaciais: os significantes de seus signos não são imagens mentais acústicas, mas visuais, e os signos e os enunciados dessas línguas são construídos no espaço físico, diante de nossos olhos (MOREIRA, 2007, p.16).

Os estudos de Stokoe (1960) desencadearam efeitos nas décadas de 1970 e 1980, principalmente nos Estados Unidos, por meio do reconhecimento acadêmico e linguístico da Língua Americana de Sinais (ASL). Nos anos subsequentes, diversas línguas de sinais também passaram a ser descritas em níveis linguísticos, como as línguas de sinais inglesa, chinesa, costarriquenha, tcheca, venezuelana, iugoslava (RÉE, 1999), francesa, sueca, dinamarquesa, holandesa, alemã, italiana (JOHNSON, 1994), portuguesa (AMARAL; COUTINHO; MARTINS, 1994) e, também, a brasileira (FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004). A partir desse reconhecimento linguístico, inúmeros estudos sobre diferentes vertentes se instauram (MONTES, 2018).

A produção constante de estudos sobre a ASL trouxe inúmeras descobertas para o campo dos estudos linguísticos. Dentre os autores que se destacaram nesse período, pode-se citar Liddell (2003), que realizou suas investigações sobre a ASL no âmbito da linguística cognitiva, no interior da teoria de espaços mentais (FAUCONNIER, 1985, 1994; FAUCONNIER; TURNER, 1996, 1998) e da gramática cognitiva⁴ (LANGACKER, 1987, 1991, 1999, 2002, 2009). Ao descrever o fenômeno da dêixis de pessoa na ASL, por exemplo, Liddell (2003) mostra que as línguas de sinais possuem signos dêíticos e um sistema complexo de fazer referência. O autor explica que o espaço de sinalização é o espaço físico na frente do sinalizante utilizado para organizar o discurso e fazer referência de pessoa, espaço e tempo de um modo muito específico, que não pode ser comparado às línguas orais. Essas referências são realizadas por sinais que combinam traços linguísticos discretos e sinais – algumas vezes gestos de apontamento – para se referir o local associado no discurso à representação mental, realizada pelo sinalizante, de uma entidade. Esse e inúmeros outros argumentos sobre a gramática das línguas de sinais fizeram com que sua

⁴ A Gramática Cognitiva pertence a uma abordagem mais ampla da linguagem e da cognição originada no final dos anos setenta e início dos anos oitenta pelo trabalho de Charles Fillmore, Len Talmy, George Lakoff e Ronald Langacker. Parte do pressuposto de que a gramática de uma língua faz parte da cognição humana e interage com outras faculdades cognitivas, especialmente com a percepção, atenção e memória (JARQUE, 2019). A gramática cognitiva se difere da gramática gerativa, em que as capacidades inatas surgem independentes dos *inputs* recebidos do meio.

legitimidade de língua natural fosse reconhecida, como qualquer língua oral, tornando-se objeto de estudo da linguística.

Jarque (2019) realiza uma longa descrição sobre a Linguística Cognitiva em sua tese de doutorado e explica, de acordo com suas referências (JOHNSON, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999; LANGACKER, 1987, 1991; TALMY, 1996; 2000; FILLMORE, 1985), ser esta uma abordagem para a análise de línguas naturais que entende a linguagem como um instrumento para criar, organizar, processar e transmitir informações. Neste viés, a linguagem é motivada e fundamentada na experiência, incluindo suas dimensões corporal, física, social e cultural. Sua postura está baseada no uso e está intrinsecamente relacionada à compreensão de como a linguagem surge, evolui e adquire sua estrutura. De acordo com a autora, os linguistas cognitivos consideram que as estruturas linguísticas são abstrações de produções reais, e não regras que orientam o uso. Defendem que a linguagem é um sistema adaptativo complexo que interage com outras funções cognitivas, por ser um sistema integrado à comunicação. Assim, a linguística cognitiva, de acordo com a autora, defende que a gramática não é uma faculdade mental autônoma com processos próprios, mas está entrelaçada com todos os outros processos e estruturas cognitivas.

No Brasil, investigar questões relacionadas aos aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural torna-se objetivo de vários pesquisadores na década de 1980, como os estudos de Ferreira Brito⁵ (1984, 1990, 1995), Felipe (1988, 1993, 2000), Fernandes (1994, 1997, 2000) entre outros. Ferreira Brito publicou em 1990 o primeiro estudo em línguas de sinais aprofundado sobre a modalidade epistêmica, alética e deôntica. Destacando o pioneirismo da autora brasileira nos estudos linguísticos sobre a Libras, Ramos e Muniz (2018) acrescentem que

[...] mesmo antes das proposições previstas nos textos legais dos anos 2000, destaca-se, a partir da década de oitenta do século vinte, o pioneirismo da pesquisadora Lucinda Ferreira Brito [...]. Brito empreendeu suas pesquisas inovadoras sobre Libras, a partir de referenciais de estudos pertinentes à área de Letras, em consonância às proposições dos estudos linguísticos de William Stokoe, que, na

⁵ Nessa época, a pesquisadora assinava pelo nome Lucinda Ferreira Brito. Após a segunda metade da década de 1990, passou a assinar Lucinda Ferreira.

década de sessenta do século passado, comprovou a condição de língua natural das línguas de sinais, de modo a anular veementemente sua percepção como linguagem ou mímica (p. 1).

Ferreira Brito (1995) se preocupou com a construção de um arcabouço descritivo das línguas de sinais de modo geral, e da Libras em particular, tendo como referencial teórico estudos da linguística cognitiva, com recorte na proposta de Lakoff e Johnson (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; LAKOFF; TURNER, 1989), que influenciaram teoricamente na escrita do livro “Por uma Gramática de Línguas de Sinais”, publicado no Brasil em 1995.

De modo geral, as publicações na década de 1980 e 1990 voltavam-se para estudos descritivos de um ou outro aspecto das línguas de sinais. Com o passar dos anos, começaram a surgir na literatura inúmeros estudos que exploram aspectos linguísticos em narrativas, principalmente aqueles relacionados às análises linguísticas nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo, como pode ser visto em McCleary; Viotti (2007); Moreira (2007); McCleary; Viotti; Leite (2010); Castro (2012); Barbosa (2013); Bolgueroni; Viotti (2013); McCleary; Viotti (2014). Em todos esses estudos a narrativa em Libras realizada por adultos surdos foi o *corpus* utilizado para identificar certos aspectos da língua, considerando o objetivo de cada estudo.

Dentre as pesquisas citadas, Bolgueroni e Viotti (2013) ressaltam a importância da descrição e análise das línguas sinalizadas – com destaque para as categorias encontradas – a partir da observação de dados da Libras em uso, deixando de lado a busca da correlação com as línguas orais. As autoras destacam a importância do papel que a organização espacial, em parceria com elementos gestuais e linguísticos, desempenha na gramática e na organização dos discursos em línguas de modalidade visuoespacial. Os discursos em línguas de sinais são organizados espacialmente e muitas das relações gramaticais e discursivas dessas línguas estão atreladas a essa organização.

Assim, os estudos de narrativa inauguram uma nova fase. Tradicionalmente dedicados à análise de produções em língua escrita e de natureza literária, pesquisas demonstram avanços significativos no sentido de explorar narrativas construídas em

outras modalidades e de outras naturezas⁶. Dentre elas, estão as narrativas produzidas em línguas de sinais (McCLEARY, VIOTTI, 2014).

A narração de histórias, presentes nas mais variadas culturas, é a forma mais elementar de comunicação entre os homens e permite atividades mentais peculiares. Historicamente, serviam para transmitir relato de mitos e deuses, histórias de batalhas e heróis, bem como lições da natureza e fábulas. Todavia, ao longo dos anos, percebeu-se que a contação de histórias podia influenciar na melhora da competência comunicativa de aprendizes de línguas (de sinais ou orais), contribuindo para o desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas e de memória (RATHMANN; MANN, W; MORGAN, 2007).

Caballero et al. (2020) afirmam que uma grande parte da conversa cotidiana das crianças inclui narrativas pessoais por meio das quais elas recontam sequências de eventos previamente experimentados. Todavia, somente um pouco mais tarde no desenvolvimento é que elas se tornam capazes de lidar com os requisitos pragmáticos do discurso que sustentam uma narrativa mais longa e descontextualizada. Aos 4 anos de idade, por exemplo, as crianças começam a incluir as partes principais da narrativa com a ajuda de adultos. Por volta dos 7 anos de idade, são mais capazes de estruturar uma história com vários eventos, e por volta dos 9 e 10 anos de idade, as crianças podem contar histórias completas com detalhes substanciais.

Durante o processo de aquisição de linguagem, Perroni (1983) destaca que é por intermédio da narrativa que a criança amplia seu vocabulário para o uso e identificação de aspectos discursivos específicos do contar histórias. Perante esse desenvolvimento, o interlocutor adulto assume um importante papel, já que as interações verbais que estabelece com as crianças permitem que elas desenvolvam atitudes discursivas.

Embora os estudos sobre o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças ouvintes seja foco de investigações há muito tempo (KERNAN, 1977; LEMOS, 1977; 1981; APPLEBEE, 1978; CLANCY, 1980; PERRONI, 1983), o desenvolvimento da narrativa em crianças surdas, usuárias de línguas de sinais, ainda é pouco pesquisado

⁶ Categoria que pode incluir o romance, a poesia épica, a história, a biografia, a autobiografia, o cinema, as artes gráficas, a música, a *performance*, os escritos judiciais, as histórias de casos médicos, de acordo com a Sociedade Internacional para o Estudo da Narrativa (McCLEARY, VIOTTI, 2014).

e o número de estudos que se propõem a este tipo de investigação é pequeno. Estudos pioneiros que investigam narrativas em diferentes línguas de sinais podem ser destacados, como os de Morgan (1999, 2002) sobre a Língua de Sinais Britânica (BSL) ou de Rayman (1999) sobre a Língua de Sinais Americana (ASL).

Poucos estudos sobre narrativas em Libras nesta perspectiva de análise podem ser encontrados. Dentre eles, pode-se ressaltar o de Pereira e Nakasato (2001), que desenvolveram estudos que visavam a compreensão dos processos de construção de narrativas em Libras por crianças surdas, discutindo os aspectos verbais e não verbais constitutivos desta língua e o uso que as crianças fazem desses aspectos durante seu processo de desenvolvimento da linguagem. Os autores demonstraram que as crianças surdas quando expostas à Libras por um adulto surdo usuário desta língua, passam a fazer uso de recursos cada vez mais complexos, como sinais simultâneos e mapeamento do espaço, recursos estes que, combinados às expressões facial e corporal, foram usados na articulação dos fatos nos relatos. Enfatizam, assim, a necessidade de as crianças surdas serem inseridas no funcionamento linguístico da Libras o mais cedo possível e demonstram a importância da narrativa de histórias para o processo de desenvolvimento da linguagem destas crianças.

Em outro estudo, do qual duas crianças surdas participaram, Pereira e Nakasato (2004) analisaram a construção de narrativas. As crianças, ambas filhas de pais ouvintes, tinham a idade entre oito e nove anos. A metodologia utilizada consistiu no relato de uma história com base em um livro infantil, que se caracteriza por trazer fatos simultâneos com pouco texto e muitas figuras, grandes e expressivas. O relato foi direcionado a um adulto surdo, com o qual as crianças estavam familiarizadas. As narrativas foram filmadas e transcritas pelos autores para posterior análise. Diante dos resultados, os autores afirmam ser

[...] fundamental que a língua de sinais seja apresentada às crianças em diálogos e textos, e não em sinais isolados. Da mesma forma como as crianças ouvintes ou surdas filhas de pais surdos, também as crianças surdas filhas de pais ouvintes necessitam de interlocutores fluentes na língua de sinais, os quais, usando a língua de sinais, e interpretando os enunciados das crianças, as inserem no funcionamento linguístico-discursivo desta língua (PEREIRA; NAKASATO, 2004, p. 283).

Ao discutir os aspectos enunciativos específicos e particulares da Libras, destaca-se a pesquisa de Lodi (2004). A autora dedica suas análises ao gênero contos de fadas. No estudo, realiza uma descrição de como são estabelecidas as relações discursivas neste gênero, com o objetivo de explicitar as particularidades do estilo e das formas composicionais utilizadas no discurso em língua de sinais.

A narração de história não é algo tão simples para as crianças surdas ao considerar que, em muitos casos, a aquisição de linguagem deixa de ser um processo natural quando não é possível contar com interlocutores fluentes em língua de sinais. Vygotsky (2008) afirma que o processo de desenvolvimento da linguagem da criança ocorre por meio da interação e das trocas interpessoais, nas relações que as crianças estabelecem com o outro. Certamente, nos casos de crianças surdas, essas trocas seriam mais significativas se pudessem contar com interlocutores adultos fluentes em Libras. O autor acrescenta que o desenvolvimento da linguagem possui origens sociais e externas nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto. O interacionismo social leva em conta os fatores sociais, comunicativos e culturais. Assim, a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como requisitos básicos para o desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky traz inúmeras contribuições para esta pesquisa.

A linguagem, tanto do outro como da própria criança, assume um papel central na internalização das funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky (2007; 2008), essas funções aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro, no nível social (entre pessoas, interpsicológico) e, depois, no nível individual (no interior da criança, intrapsicológico). Sob essa ótica, os casos de crianças surdas que nascem em meio ouvinte oportunizam interessantes reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem e do discurso narrativo, já que:

[...] a maioria dos surdos é exposta primeiramente à linguagem oral, língua de seus pais ouvintes e não à língua de sinais. Em muitos casos, o fato da criança surda não dominar a linguagem oral e nem ter experiências linguísticas ricas na língua de sinais, pode causar um significativo atraso na linguagem. Pelo fato da maioria das famílias serem ouvintes, as crianças surdas acabam tendo poucas oportunidades para adquirir a língua de sinais (GUARINELLO; LACERDA, 2014, p.517).

Como as autoras alertam, as crianças surdas possuem poucas oportunidades para o desenvolvimento da linguagem ao considerar que a maioria não possui acesso à língua utilizada, majoritariamente, por seus familiares ouvintes, o que acaba por acarretar o atraso do processo de desenvolvimento da linguagem. Neste processo é essencial que a criança tenha oportunidade de vivenciar experiências de narrativas como usuária da língua de sinais, para se constituir como interlocutor efetivo nessa língua. Este contato inicial com uma língua acessível ocorre, na maioria dos casos, no ambiente escolar, ao entrar em contato com outras crianças surdas, com interlocutores adultos surdos, e com interlocutores adultos ouvintes fluentes em língua de sinais (LACERDA; LODI, 2006; PEREIRA; NAKASATO, 2004). Silva (2017) acrescenta que “ouvir e narrar histórias são costumes transmitidos por várias gerações e ter contato com essa possibilidade em sinais insere o surdo nesse modo de transmitir a experiência por meio da narrativa” (p. 798).

Portanto, ao pesquisar narrativas em língua de sinais, nota-se escassez de estudos na área. Dessa forma, várias reflexões podem ser realizadas: como as crianças surdas contam histórias? Quais recursos utilizam? Quais aspectos linguísticos podem ser destacados nas narrativas em língua de sinais? Quais etapas do desenvolvimento narrativo podem ser observadas em crianças ao realizar uma tarefa de recontar uma história? Um bom domínio da estrutura básica da narrativa pode influenciar na aquisição da segunda língua?

Assim, pensando em investigar como se dão as narrativas em línguas de sinais, mais especificamente em Libras, partiu-se de um estudo-piloto de análises de narrativas realizado com crianças surdas usuárias de Língua de Sinais Catalã (LSC), resultado de uma pesquisa desenvolvida pela linguista da Universidade de Barcelona/Espanha, Dr.^a Maria Josep Jarque e seus colaboradores da escola Tres Pins e do Centro de Recursos Educacionais para Deficientes Auditivos (CREDA) Pere Barnils⁷ na Catalunha/Espanha, em parceria com a pesquisadora da Universidade

⁷ Centro de Recursos Educacionais para Deficientes Auditivos (CREDA) Pere Barnils é um serviço educativo específico destinado a alunos com surdez ou com distúrbios de linguagem e suas famílias, dependendo do Consórcio da cidade de Barcelona, que é constituído pelo Departamento de Educação da Generalidade da Catalunha e Instituto Municipal de Educação de Barcelona. É formado por uma equipe de fonoaudiólogos itinerantes, psicopedagogos e audioprotéticos dedicados ao atendimento de alunos, centros e famílias. Os membros da Equipe de Gestão e da Equipe de Administração e Serviços completam a equipe da CREDA Pere Barnils (Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos) – Catalunha, Barcelona. Para saber mais, acessar: <https://serveiseducatiu.xtec.cat/credac-perebarnils/>

Federal de São Carlos/Brasil, Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Diante da necessidade de descrever características do desenvolvimento da língua em crianças surdas da Catalunha e Espanha, bem como traçar uma trajetória evolutiva das características das narrativas, descrevendo os elementos formais identificados, o grupo de pesquisadoras desenvolveu um Instrumento de avaliação de texto narrativo em línguas de sinais (JARQUE et al., 2018) utilizado para subsidiar análises de narrativas e denominado *Valoración de Narrativas en Lengua de Signos – Lengua de Signos Catalana/Producción* (NarVaL-LSC/Prod) Em seguida, a autora brasileira que colaborou para a criação do NarVaL-LSC/Prod apresenta uma versão traduzida e adaptada para uso da Libras, no contexto das escolas brasileiras, denominado Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção (NarVaL-Libras/Prod) (LACERDA, 2020). De acordo com as pesquisadoras, se as crianças surdas de 6 anos, por exemplo, foram minimamente expostas à língua de sinais da comunidade onde vivem, são potencialmente capazes de eliciar uma narrativa macroestruturada. Caso isso não ocorra, é fundamental uma intervenção pedagógica para seu desenvolvimento. Após a avaliação dos resultados obtidos por meio do uso da rubrica⁸, as pesquisadoras afirmam ser o instrumento bastante sensível para detectar o processo de desenvolvimento de língua (MONTES, LACERDA, 2022).

O instrumento NarVaL-Libras/Prod (LACERDA, 2020) permite uma análise qualitativa da narrativa sinalizada considerando aspectos da estrutura textual, fluxo da informação e estrutura da sentença, vocabulário, predicados verbais, gestualidade, articulação e prosódia. E também, uma análise macro e microestrutural de narrativas bem detalhadas, ainda não encontrada nas pesquisas realizadas no Brasil. Dissertações e teses com a temática descrevem e analisam um ou outro aspecto dos indicadores contidos no instrumento NarVaL-Libras/Prod, mas nada tão amplo pôde ser encontrado na literatura (BARBOSA; LICHTIG, 2014). Considerando, também, a complexidade do instrumento NarVaL-Libras/Prod principalmente quando utilizado por professores de alunos surdos, usuários de Libras como segunda língua (na maioria dos casos), e na ausência de formação na área linguística, o que pode tornar um impeditivo para uma análise mais detalhada da língua que circula o ambiente escolar,

⁸ As rubricas são guias de pontuação bastante detalhadas e podem ser usadas para avaliar e validar desempenhos multidimensionais. São documentos que articulam as expectativas para uma tarefa, ou um conjunto de tarefas, listando os critérios de avaliação e descrevendo os níveis de qualidade em relação a cada um desses critérios (PANADERO; JONSSON, 2013).

considerando questões gramaticais e discursivas, percebeu-se que um aperfeiçoamento seria necessário para que o uso seja possível por estes profissionais que estão no cotidiano da sala de aula, e que muitas vezes possui um perfil diferente dos pesquisadores da área dos estudos linguísticos de línguas de sinais.

Neste mesmo viés, Barbosa e Lichtig (2014) destacam que a

A elaboração de avaliações específicas para averiguar a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais é de extrema necessidade no Brasil, haja vista o reduzido número de pesquisadores empenhados nesta área e a escassez de estudos linguísticos que possam contribuir na estrutura básica do delineamento de um protocolo. Mesmo em estudos descritivos da Língua de Sinais Brasileira, são poucas as tentativas [...] (BARBOSA; LICHTIG, 2014, p. 98).

Após ter iniciado a coleta dos dados com alunos matriculados em uma escola polo do interior do estado de São Paulo, com sala de aula bilíngue de surdos, seguindo todas as etapas éticas esperadas para uma pesquisa com seres humanos, especialmente com crianças e adolescentes, algumas mudanças foram necessárias e os principais motivos serão brevemente descritos.

Primeiramente, um ponto importante a ser considerado é que toda e qualquer análise sobre os aspectos gramaticais da Libras teria a generalidade dos achados comprometida já que não se tem um *corpus* significativo de narrativas sinalizadas para afirmações precisas, mesmo considerando a pretensão em discutir os aspectos encontrados evidenciando a variedade existente entre seus usuários e as interferências do meio.

De acordo com Westerveld (2011) a análise da narrativa oral, por exemplo, é considerada uma forma ecologicamente válida de descrever as habilidades de linguagem oral das crianças ouvintes. Para melhorar a utilidade dos dados no processo de avaliação narrativa, grupos de pesquisadores desenvolvem bancos de dados de amostras extraídas de falantes em desenvolvimento típico para usar em comparação as crianças com suspeita de comprometimento da linguagem. Não se pode afirmar que as narrativas eliciadas pelas crianças surdas, durante a coleta de dados para esse estudo, são deficitárias e que as mesmas se encontram com atraso no desenvolvimento da linguagem, primeiro porque um número muito pequeno de narrativas foram coletadas e segundo porque é importante, e necessário, considerar a idade de exposição à Libras, contato com interlocutores fluentes, acesso a Libras no ambiente familiar; ou seja, toda a influência do meio social, familiar e escolar.

Mesmo sem ter como objetivo de pesquisa a comparação das narrativas de crianças surdas com ouvintes, todavia considerando a escala de desenvolvimento narrativo, proposta inicialmente por Applebee (1978) e adaptada por Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008), pôde-se perceber que dentre os dados encontrou-se narrativas sinalizadas ainda muito incipientes, não esperadas para a idade, com a ausência do uso das categorias formais básicas. Nesse mesmo sentido, Botting et al. (2017) e Jones et al. (2019) enfatizam que a maioria das crianças surdas (e/ou com deficiência auditiva) possui atraso de linguagem por causa da falta de entrada acessível em seu ambiente linguístico. Isso ocorre porque a maioria das crianças surdas são filhos de pais ouvintes não sinalizantes (MARSHALL et. al., 2015), ocasionando um contato tardio com a língua de sinais.

Um segundo motivo, e talvez o mais importante, é que as narrativas foram realizadas por meio de uma reunião previamente agendada na plataforma Google Meet. Devido a pandemia pelo COVID-19, as escolas encontravam-se fechadas e, ao considerar a saúde e segurança de todos os envolvidos na pesquisa, nenhum tipo de coleta de dados presencial foi considerada. A internet dos participantes oscilava bastante e, em muitos momentos, a imagem ficava estagnada em um episódio específico da história. Quando a conexão se reestabelecia, a criança estava em um episódio bem a frente e muito do que foi dito por ela deixou de ser gravado. Antes de começar a gravação, com uma instrução inicial, a pesquisadora alertava o participante sobre o espaço de sinalização disponível, já que a maioria estava utilizando um smartphone. Entretanto, muitos acabavam desconsiderando o alerta durante a eliciação em Libras, o que comprometeu a versão final da narrativa.

Diante dessas considerações e com a impossibilidade de ter as respostas das indagações sobre as narrativas de crianças surdas neste estudo, esta pesquisa foi reformulada, tendo por objetivo propor uma versão ilustrada, por meio de vídeos, do Instrumento de avaliação de textos narrativos em línguas de sinais – NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado – para o uso no ambiente escolar. Com base em um *corpus* de narrativas de adultos surdos, foram criados vídeos curtos, disponibilizados por meio da leitura de *QR Codes* e hiperlinks, exemplificando os indicadores e seus respectivos descritores contidos no instrumento NarVaL-Libras/Prod que serão detalhados no decorrer do texto, a fim de auxiliar o professor no entendimento e no uso dessa ferramenta, despertando o olhar para aspectos macro e microestruturais.

O objetivo específico do estudo é então descrever e analisar os recursos e as estratégias linguísticas utilizadas na eliciação de narrativas semiespontâneas produzidas em Libras, a fim de possibilitar o conhecimento da estrutura da língua em uso, resultando em um aperfeiçoamento da versão anterior.

A autora dessa tese, durante o período que ficou na Catalunha/Espanha, acompanhou a Prof.^a Dr.^a Maria Josep Jarque durante uma formação no CREDA Pere Barnils, que contou com a participação de dois linguistas, uma fonoaudióloga, uma professora surda que atua em uma escola municipal e a coordenadora do CREDA Pere Baenils, que foi uma das colaboradoras na criação do NarVaL-LSC/Prod. Jarque começou a explicar os indicadores iniciais do instrumento e, diante dos questionamentos da equipe de trabalho, usou um vídeo de uma narrativa eliciada em LSC por uma professora surda para melhor exemplificar os indicadores/descriptores que estava trabalhando naquele dia. Além de ser uma tarde bastante produtiva, a equipe relatou a dificuldade do uso do instrumento NarVaL-LSC/Prod sem ver um exemplo concreto e que o vídeo de um adulto foi essencial para a exemplificação, principalmente pela clareza na narrativa e na complexidade da estrutura linguística que, sem o auxílio do instrumento, passaria como um uso simplificado já que os olhos não estavam 'treinados' para avaliar determinados aspectos.

A fala da equipe deixa claro que os vídeos de adultos contribuem para o entendimento dos aspectos macro e microestruturais a serem avaliados e que, depois de entendidos com clareza, pode facilitar na detecção destes nos vídeos de crianças surdas, com usos de recursos linguísticos complexos ou não. Dessa forma, este argumento da equipe corrobora com o objetivo e caminho metodológico desta pesquisa, evidenciando a necessidade de investigação dessa temática e ressaltando a necessidade de partir de narrativas de adultos por oferecer construções narrativas melhores elaboradas e com bastante clareza, principalmente nos aspectos microestruturais.

Assim, este capítulo inicial mostrou como surgiram as pesquisas que investigavam as características linguísticas e gramaticais das línguas de sinais e, posteriormente, os primeiros estudos de narrativas sinalizadas no Brasil, apesar do pequeno número de pesquisas sobre esta temática. Também explicou sobre os motivos que impulsionaram as pesquisadoras para a criação do NarVaL-LSC/Prod, como seu processo de tradução e adaptação para o uso no Brasil (NarVaL-Libras/Prod), com o objetivo de contribuir na investigação de narrativas em Libras.

Descreve a trajetória dessa pesquisa e os motivos que levaram a pesquisadora a investigar narrativas de adultos surdos.

O capítulo 2 aborda aspectos relacionados a Libras e a Educação de Surdos, com destaque para o cenário brasileiro, mostrando a legislação atual sobre a temática, demais políticas públicas vigentes e iniciativas pontuais de municípios que aderem a um currículo bilíngue voltado para alunos surdos, tendo a Libras como a primeira língua (L₁) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L₂). As questões sobre a narrativa, aspectos e elementos do discurso narrativo e sua estrutura formal serão abordados no capítulo 3, como também a leitura de livros de imagem e exemplos de pesquisas que utilizaram esse recurso para a coleta de dados.

No capítulo 4 há uma descrição sobre o desenvolvimento narrativo em crianças falantes de inglês, português, espanhol e catalão como línguas maternas e apresenta, também, algumas considerações sobre o desenvolvimento narrativo em crianças surdas. Apresenta questões sobre narrativas em línguas de sinais, de acordo com os materiais encontrados sobre o tema, alguns considerados como clássicos e outros mais atuais.

No capítulo 5 estão descritas as etapas desta pesquisa. Há a apresentação do instrumento NarVaL-Libras/Prod (LACERDA, 2020), descrição e procedimentos de coleta de dados, participantes, procedimentos para edição/criação de vídeos e demais questões do método. O capítulo 6 traz os resultados; ou seja, todos os indicadores do NarVaL-Libras/Prod e seus respectivos descritores ilustrados por meio de vídeos, que podem ser visualizados através da leitura de *QR Codes* ou acessados pelos hiperlinks. A descrição de cada vídeo é realizada com o objetivo de despertar o olhar para as principais questões a serem observadas. Alguns itens também contaram com referências e explicações mais aprofundadas por não fazerem parte das análises do cotidiano escolar e por serem aspectos específicos da microestrutura, os quais podem ser considerados um pouco mais difíceis de serem analisados quando não se tem uma formação mais específica, na área linguística, por exemplo. E, por último, o capítulo 7 aborda algumas discussões e conclusões da pesquisa, considerando que há muito a ser investigado e discutido sobre as narrativas sinalizadas, principalmente quando o NarVaL-Libras/Prod-Illustrado for utilizado por docentes que atuam na educação de surdos.

2. LÍNGUAS DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

As línguas de sinais são línguas naturais usadas para compartilhar pensamentos, ideias e crenças e podem ser entendidas e estudadas nos mesmos níveis linguísticos das línguas orais, diferindo apenas, em relação à sua estrutura fonológica e sintática (HOLMER; HEIMANN; RUDNER, 2016). São línguas de modalidade visuoespacial e

[...] não dependem da audição para serem adquiridas, são completas e propiciam integralmente a estruturação das habilidades cognitivas. Por não dependerem da audição, são línguas naturalmente adquiridas pelas pessoas surdas e, por meio delas, as informações são facilmente compreendidas e a expressão das ideias dessas pessoas é veiculada sem impedimentos (BARBOSA; LICHTIG, 2014, p. 97).

Barbosa e Lichtig (2014) e Barbosa, Basílio e Cruz (2020) enfatizam que a acessibilidade à língua é um princípio fundamental para sua aquisição, possibilitando o desenvolvimento da linguagem de forma adequada. Os autores enfatizam que a aquisição da língua de sinais e o desenvolvimento da linguagem são influenciados pelos estímulos que a criança surda recebe do meio gerado pelos usuários de uma língua dentro do contexto social no qual a criança está inserida, influenciando o desenvolvimento de aspectos psicológicos, sociais e de cognição (BARBOSA; LICHTIG, 2014; BARBOSA; BASÍLIO; CRUZ, 2020).

Assim, a aquisição tardia de uma língua acessível, neste caso a língua de sinais, faz com que as crianças surdas apresentem um atraso no desenvolvimento da linguagem. Infelizmente essas situações são comuns, pois a maioria das crianças surdas crescem com pais ouvintes e com um conhecimento restrito da língua que deveria ser adquirida logo após o nascimento, nas primeiras relações estabelecidas com o meio (HOLMER; HEIMANN; RUDNER, 2016; JONES et al., 2019).

Diante desse cenário é preciso enfatizar que a ausência de interlocutores fluentes surdos e/ou ouvintes bilíngues interfere, diretamente, no processo de desenvolvimento e até mesmo aquisição de linguagem das crianças surdas brasileiras; resultando em um atraso significativo no desenvolvimento das habilidades linguísticas, que ficam bem abaixo do esperado para a idade.

No Brasil, a Educação de Surdos pôde avançar após o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão a partir da Lei nº10.436 (BRASIL, 2002). Em seguida, o Decreto nº5.626 (BRASIL, 2005) afirma o direito da pessoa surda a uma educação bilíngue que contemple seu direito linguístico de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que lhe seja acessível. Essa proposta prevê uma escolarização de forma tal que os educandos surdos possam ter acesso à Libras em situações dialógicas que favoreçam seu desenvolvimento linguístico a partir do contato com interlocutores fluentes nas duas línguas envolvidas: Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Para que essa prática efetivamente garanta a escolarização dos educandos surdos, o domínio das línguas envolvidas e o conhecimento dos modos peculiares de funcionamento de cada uma, em seus diferentes usos sociais, é essencial. Este domínio também é esperado dos educadores de alunos surdos, por ser fundamental para proporcionar o acesso aos conhecimentos de forma integral, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa (LACERDA et al., 2016).

Estudos mostram que as línguas de sinais e as línguas orais possuem funcionamento equivalentes. No entanto, as línguas de sinais possuem formas escritas⁹ ainda pouco utilizadas a nível nacional e, por isso, muitas crianças surdas aprendem a ler a forma escrita da língua oral no ambiente cultural em que crescem, mesmo que sua língua principal seja sinalizada. Este é um tema de inúmeras pesquisas no Brasil, a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para os

⁹ Historicamente, até a década de 1970, as línguas de sinais eram consideradas línguas ágrafas (sem escrita), e no Brasil, em 1996 se iniciaram pesquisas sobre o sistema *SignWriting* aplicado à Libras, mais especificamente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com o grupo de pesquisa formado pelos professores Dr.^o Antônio Carlos da Rocha Costa, Dr.^a Ronice Müller de Quadros, Dr.^a Márcia de Borba Campos e pela pesquisadora surda Marianne Rossi Stumpf na área de computação, da Escola de Educação Especial de Concórdia – Universidade Luterana do Brasil, Porto Alegre – RS. A escrita de sinais, *SignWriting*, surgiu na Universidade de Copenhague, Dinamarca, mas foi inventado em 1974 pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton (SUTTON, 1981; 1990). O sistema foi desenvolvido para que os registros das línguas de sinais não dependessem das traduções das línguas orais, que possuem outras estruturas gramaticais e culturais, ocasionando assim distorções. Atualmente existem, no Brasil, três sistemas de notações aplicados a escrita da Libras: o sistema *SignWriting* parcialmente traduzido do Inglês/ASL (Língua Americana de Sinais) e adaptado para Português/Libras em 1996 pela Prof.^a Dr.^a Marianne Rossi Stumpf, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (STUMPF, 2005); o ELiS (1997) aperfeiçoado em 2008 pela Prof.^a Dr.^a Mariângela Estelita de Barros, da Universidade Federal de Santa Catarina (BARROS, 2008); e o SEL (2009) aperfeiçoado em 2011 pela Prof.^a Dr.^a Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012) (NASCIMENTO; COSTA, 2016).

alunos surdos. É preciso destacar que, geralmente, as crianças aprendem a ler mapeando os símbolos escritos nas representações mentais dos sons da fala. Quando o mapeamento é bem-sucedido, os itens lexicais são acessados, revelando o significado da linguagem escrita. As crianças surdas podem carecer de representações baseadas na fala bem estabelecidas; assim, para aquelas que usam língua de sinais, aprender a ler depende tanto da aptidão de aprender um novo sistema de linguagem, como também da habilidade de utilizar a língua de sinais para entender o texto (HOLMER; HEIMANN; RUDNER, 2016). Portanto, o domínio da Libras é essencial para a aquisição de segunda língua e a narrativa tem um importante papel durante todo esse processo.

São sob estas considerações que a proposição do bilinguismo para surdos – aquisição da Libras como primeira língua (L₁) e ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L₂) – passa a ser observada como a alternativa que realmente propicia condições para o desenvolvimento adequado das crianças surdas, levando a discussão para ‘o que ensinar’, nas duas línguas, e ‘como ensinar’ (BARBOSA; LICHTIG, 2014).

Em contrapartida, a Lei nº13.146 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência é a mais atual política educacional de inclusão e prevê a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Isso se estende aos educandos surdos, já que a oferta da educação bilíngue pode ocorrer em escolas ou classes bilíngues e em escolas inclusivas. Portanto, se o objetivo é oferecer condições iguais de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário que os alunos surdos sejam incluídos em ambientes bilíngues, nos quais as práticas discursivas sejam realizadas em Libras por professores surdos e/ou professores ouvintes bilíngues fluentes; todavia, a realidade ainda se mostra bem diferente do esperado. Lodi (2018) destaca que

[...] o diálogo entre as políticas educacional inclusiva e linguística para surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela (de modo geral) e, no que se refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo e as implicações nas práticas de ensino decorrentes (p. 166).

A autora explica que pelos menos três modelos inclusivos têm sido implantados em todo território nacional, sendo eles: salas regulares de ensino, em escolas

públicas, nos anos iniciais de escolarização onde a Libras é utilizada no processo de ensino-aprendizagem e, a partir do ensino fundamental segunda etapa, os alunos passam a serem incluídos nas salas regulares acompanhados por tradutor/intérprete de Libras/Língua portuguesa (TILSP); alunos incluídos nas salas regulares de ensino com a presença do TILSP em todos os níveis de ensino; e ainda, alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino sem acompanhamento do profissional TILSP. Nestes três cenários, os alunos surdos estão inseridos em salas regulares de ensino com os alunos ouvintes e apenas no primeiro modelo descrito, mas precisamente durante os anos iniciais de escolarização, é que os alunos surdos podem contar com professores usuários de Libras (LODI, 2018).

Todavia, no Brasil, também há Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e Escolas Bilíngues para Surdos (EEBS) nas redes públicas, nas quais a Libras é a língua de domínio das práticas escolares, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua (L₂). Mesmo nesses modelos em que a Libras ganha maior centralidade, mais ações ainda são necessárias para oferecer um ensino atento à Libras e às suas características linguísticas específicas.

Assim, nesse viés, é possível encontrar no Brasil alguns exemplos de uma educação bilíngue que considere as particularidades linguísticas existentes na Libras, contextos nos quais uma atenção mais específica é conferida à educação de surdos. Para discutir essa temática, Barbosa, Basílio e Cruz (2020) realizaram uma análise investigativa sobre as propostas apresentadas em dois documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP), em 2019, voltados para a Educação de Surdos. O Currículo de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (SME-SP, 2019a) e o Currículo de Língua Portuguesa para Surdos (SME-SP, 2019b) que compõem o Currículo Bilíngue, sistematizando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino de Libras e Língua Portuguesa para Surdos, sendo o primeiro currículo bilíngue proposto no Brasil em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e integrado ao Currículo da Cidade, proposto pelo município. Os documentos destacam as habilidades narrativas como centrais no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, assim como dos possíveis impactos deste desenvolvimento no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Os autores destacam que o Currículo Bilíngue apresenta propostas para que o desenvolvimento e aprendizagem baseados em habilidades comunicativas e linguísticas, que norteiam o domínio da compreensão e produção de

narrativas, seja alcançado pelos estudantes surdos durante o processo de desenvolvimento da linguagem. O documento destaca, também, aquisição plena da Libras e domínio metalinguístico de sua estrutura, bem como o desenvolvimento da leitura e escrita, como segunda língua autônoma. É importante destacar que, de acordo com os autores, mais de 30% dos objetivos elencados no documento direcionado aos alunos surdos enfatiza as habilidades narrativas como foco para desenvolvimento e aprendizagem da primeira e da segunda língua desses estudantes. Trata-se, portanto, de um documento que propõe uma relação intrínseca entre uso e conhecimento das línguas, colocando a Libras como fundamento para a construção de outros conhecimentos e para o desenvolvimento integral do estudante.

Neste mesmo documento, a Educação Infantil é vista como um momento que proporciona a oportunidade para a aquisição da Libras pela criança surda. Segundo os autores,

habilidades como a de contar histórias, o reconto, a observação de livros infantis sinalizados, dentre outras, estão presentes nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, possuindo papel fundamental para a ampliação de vocabulário e buscando o estabelecimento de um arcabouço linguístico consistente (BARBOSA; BASÍLIO; CRUZ, 2020, p.35).

Em seguida, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o Currículo Bilíngue destaca a presença do professor adulto surdo e do professor bilíngue fluente para suprirem as necessidades dos estudantes surdos, por desempenharem a função de apoio, modelo e pares linguísticos avançados para a continuidade da aquisição da língua de sinais. Perroni (1983) também esboça sobre o importante papel do interlocutor adulto durante o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças ouvintes. A autora relata que as pesquisas de Bruner (1975) já destacavam a importância do papel do adulto interlocutor no processo de aquisição de linguagem, considerado interindividual ou transacional. Destaca, também, as pesquisas de Lemos (1977; 1981), cujos resultados de seus primeiros trabalhos com crianças pequenas mostraram a atuação delas sobre esquemas interacionais, situações que o adulto cria com elas durante a interação de objetos, como folhear livros, esconder e procurar, construir e derrubar blocos de brinquedos etc. Foi em situações desse tipo que marcadores de aspecto se desenvolveram na fala da criança e, gradualmente se

integraram nos sistemas semânticos e morfossintáticos em desenvolvimento. Barbosa, Basílio e Cruz (2020) destacam ainda que, nesta fase,

A contação de histórias, uma das formas mais eficazes para o trabalho com línguas de sinais é apresentada, paulatinamente, no trabalho com uso da prosódia na Libras onde são enfatizados os aspectos não-manuais e os mecanismos de flexão de gênero e número, levando os estudantes a reconhecer os elementos de uma narrativa de forma explícita, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam no eixo estruturante de análise linguística. A partir dos modelos linguísticos, o estudante inicia o desenvolvimento de suas habilidades narrativas respeitando o turno comunicativo e aptos a observar as intenções nos enunciados. A proposta neste ciclo é de que o estudante alcance domínio morfossintático, apresentando expressões faciais e corporais da Libras, explorando a compreensão e produção sinalizada, mantendo a sequência lógico-temporal, reconhecendo as características dos personagens e observando a adequação do uso sistema de pronominalização. O estudante é então, incentivado a produzir discursos descritivos bem como a expor suas ideias, defendendo-as e justificando sua posição (BARBOSA; BASÍLIO; CRUZ, 2020, p.36).

No ciclo seguinte, do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, Barbosa, Basílio e Cruz (2020) explicam, de acordo com o currículo, que o estudante surdo deve apresentar domínio no uso da Libras, desenvolvendo sua capacidade interacional, de compreensão e produção, para a construção de seus conhecimentos metalinguísticos. É esperado que as narrativas elaboradas pelos estudantes apresentem características gramaticais consolidadas, com o uso do espaço de sinalização e da sintaxe da língua, assim como de expressões corporais associadas, com organização discursiva nas expressões de causalidade, simultaneidade e classificadores¹⁰. O último ciclo, do 7º ao 9º ano, requer que o estudante utilize a Libras com clareza e consciência em suas práticas discursivas, sendo capaz de argumentar e de apresentar seu posicionamento, tanto em discursos formais quanto informais, considerando a coesão e coerência em suas construções discursivas.

¹⁰ São verbos descritivos que codificam ações através do corpo do sinalizante. Descreve a presença e movimento de entidades no espaço, a forma e extensão de superfícies (LIDDELL, 2003). Alguns autores sugerem que nessas construções, o uso do espaço de sinalização seria baseado na atuação de gestos associados a alguma forma lexicalizada. O deslocamento da mão e do corpo no espaço seriam movimentos miméticos, representando a disposição, o movimento e ações de referentes no espaço conceitual (FELIPE, 2006; LIDDELL, 2003; McCLEARY; VIOTTI, 2011).

Como se pode notar, as habilidades narrativas são destacadas durante todo o Ensino Fundamental e são consideradas essenciais para a aquisição e desenvolvimento da linguagem e envolvem domínios cognitivos gerais e específicos da língua, assim como a competência no uso da gramática e da organização da estrutura narrativa. Não dominar a estrutura básica do discurso narrativo implica, negativamente, na aquisição de outras línguas e, no caso das crianças surdas, dificulta a aquisição da modalidade escrita da L₂ (RATHMANN; MANN, W; MORGAN, 2007). A proposta de educação bilíngue de surdos é, portanto, uma abordagem educacional que implica tornar acessível à criança surda duas línguas no espaço escolar considerando que a incursão no mundo da escrita se dará por processos visuais de significação baseados nas línguas de sinais.

No ano de 2020, o Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande/RS, também interessado em aprofundar a qualidade do ensino de Libras para estudantes surdos, apresentou o 'Currículo da Língua Brasileira de Sinais – Libras: componente curricular como primeira língua' (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020). O currículo foi desenvolvido por meio da colaboração com o Instituto de Letras e Artes da FURG, Secretaria de Município da Educação (SMEd), Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino (EMEB), Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto de Política Educacional (IEP), Atenas, Grécia. O currículo apresentado para Libras foi desenvolvido com base no currículo grego e faz parte do projeto intitulado 'INST 15 – Currículo de LIBRAS como primeira língua' (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020). Para a elaboração do currículo, as pesquisadoras também consideraram dois materiais brasileiros: i). Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos (ALBRES; SARUTA, 2012) e ii). Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais – Libras (Prefeitura da Cidade de São Paulo – SME-SP, 2019).

O currículo está dividido em três partes principais: I). Educação Infantil, II). Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano) e III). Ensino Fundamental – anos finais (6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano). Todos os objetivos almejados para cada etapa e ano são apresentados de maneira detalhada, considerando dois eixos principais: A. Funcionamento da Língua e B. Uso e Produção da Língua. O eixo 'Funcionamento da Língua' está subdividido nos seguintes tópicos: Estrutura da Libras, Aquisição e uso do vocabulário, Conceitos de sinais, Consciência fonológica e Consciência morfológica; enquanto o eixo 'Uso e produção da Língua'

subdivide-se em: Discurso e apresentação e Literatura e textos informativos. Nota-se, portanto, que os tópicos ‘Conceitos de sinais’ e ‘Consciência fonológica’ aparecem na Educação Infantil e em alguns dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a Educação Infantil, o currículo prevê a avaliação das habilidades receptivas, expressivas e de entendimento sócio-cognitivo, considerando a relação entre o desenvolvimento da língua e o da cognição como dependentes na interação social significativa, a criança mostra-se pronta para adquirir uma língua apropriada à sua idade quando demonstra certos comportamentos sociais e cognitivos .

A partir do Ensino Fundamental, critérios mais específicos serão adotados para contribuir com a avaliação. É preciso ressaltar que “[...] nesse currículo, como o objetivo é a fluência e a competência na Libras, a avaliação é um processo e não uma medida de desempenho ou avaliação de um produto final” (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020, p. 23) e, assim, a avaliação será desenvolvida priorizando o conhecimento adquirido na Libras, sendo os registros realizados por meio de vídeos, em diversas e diferentes propostas. Nesse viés, as autoras fazem uma crítica sobre a ausência de ferramentas que contribuam para a avaliação das Línguas de Sinais (LSs), de modo geral:

O desenvolvimento significativo de ferramentas de avaliação das LSs em todo o mundo é limitado. A necessidade de tais ferramentas é imperativa e elas precisam ser desenvolvidas seguindo os princípios aceitos das ferramentas de avaliação das LSs (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020, p. 25).

Assim, Mertzani, Terra e Duarte (2020) apresentam no currículo uma proposta de avaliação e mostram uma possibilidade de verificações passíveis para o 1º ano do Ensino Fundamental, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Lista de Verificação do Nível de Conhecimento: Ensino Fundamental – 1º ano.

Classificadores	Exemplos	a	b	c	d	e	Comentários
semânticos de uso	CL-1, CL-2, CL-A; Por exemplo: prender com um zíper; fechar as cortinas						
de partes do corpo	olhos, pernas, pés						

de objetos	círculo, livro						
de tamanho e forma	papel, espessura de um tubo, selo postal						
do plural	multidão de pessoas						
de elementos naturais	ar, vapor						
Níveis de avaliação do conhecimento:							
a	O aluno está na fase inicial de ensino das categorias linguísticas específicas.						
b	O aluno está no processo de compreender o uso das categorias linguísticas específicas.						
c	O aluno demonstra conhecimento, capacidade de usar e analisar as categorias linguísticas específicas.						
d	O aluno demonstra capacidade de usar, categorizar, analisar e descrever as categorias linguísticas específicas.						
e	O aluno é capaz de aplicar conceitos, conhecimentos linguísticos e comportamentos de comunicação relevantes para os processos de conscientização e alfabetização.						

Fonte: Adaptado pela autora (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020).

Mertzani, Terra e Duarte (2020) explicam que a ideia é elaborar uma lista de verificação do nível de conhecimento para cada ano do ensino fundamental, detalhada por categoria linguística e considerando os conteúdos trabalhados e as habilidades a serem atingidas. Segundo as autoras, esse será um material suplementar ao currículo, pois se trata de “uma ferramenta fácil de usar para registrar as necessidades e habilidades dos alunos, bem como para criar programas de aprendizagem individualizados de Libras (quando necessário)” (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020, p. 26).

A proposta de Mertzani, Terra e Duarte (2020) contribui para subsidiar a escolha da temática desenvolvida neste estudo, visto que a versão ilustrada do instrumento NarVaL-Libras/Prod para o uso no ambiente escolar tem como objetivo contribuir para a formação de professores de alunos surdos no conhecimento da estrutura linguística empregada por seus alunos durante a contação de histórias, a usar o instrumento para acompanhar o desenvolvimento linguístico destes e, também, contribuir com a intervenção pedagógica, quando necessária.

Poucas são as iniciativas de educação bilíngue de fato, em diferentes modelos, sendo essa necessidade destacada por vários autores. E quando elas existem,

poucas dispõem de um currículo especificamente pensado para nortear as ações pedagógicas. Lacerda et al. (2016), por exemplo, reforçam a necessidade da implantação de uma educação bilíngue ainda na Educação Infantil

[...] pois neste nível educacional a criança vivencia um momento de seu desenvolvimento que é a base para a formação de sua(s) subjetividade(s), construída(s) por meio da relação que estabelece com outros (pares adultos) e pela vivência de diversos fatos no ambiente escolar [...] (p.15).

Recentemente foi sancionada no Brasil a Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como uma modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da educação especial. De acordo com o documento, no Capítulo V-A, artigo 60-A, a educação bilíngue de surdos é entendida como

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

De acordo com o texto, a modalidade de ensino deverá ser iniciada na educação infantil e se estender ao longo da vida. As escolas deverão oferecer serviço de apoio educacional especializado para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, o que não impedirá que esse aluno faça matrícula em escolas e classes regulares de acordo com o que decidirem os pais ou responsáveis ou o próprio aluno. Entre as medidas previstas, a lei também prevê a oferta de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Além disso, os sistemas de ensino devem desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos (BRASIL, 2021).

A legislação parece respeitar a singularidade linguística garantida por meio da criação desses ambientes bilíngues ainda inexistentes em muitos municípios

brasileiros, conforme já mencionado, e contratação de profissionais habilitados (surdos e/ou ouvintes bilíngues) desde a Educação Infantil, dada a importância deste período para o desenvolvimento (LACERDA et al. 2016). Portanto, parece estar claro que a Libras deverá nortear, como primeira língua, todas as práticas educacionais no processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas a partir da atual lei vigente. Todavia, ainda será preciso aguardar os resultados que este instrumento legal trará para a educação dos surdos brasileiros, ou se apenas irá compor a gama de documentos existentes aguardando implementação, como é o caso de vários aspectos presentes no Decreto 5.626/2005.

Concomitante a Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), o Ministério da Educação (MEC) lançou uma 'Proposta curricular para o ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior' (DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021). A proposta do MEC está dividida em cadernos e, de acordo com o nível escolar do aluno, estabelece habilidades a serem desenvolvidas. Esta proposta curricular, por sua vez, vem sendo discutida no Conselho Nacional de Educação para ser implementada. Os autores afirmam que ela marca o avanço das políticas educacionais e linguísticas no Brasil, já que visa a promoção do português, respeitando a diversidade plurilíngue e multicultural do povo brasileiro ao adequar o ensino de português à realidade bilíngue e multicultural dos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades/superdotação e surdos com deficiências associadas (DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021).

Todavia, este aparente 'avanço' já estava previsto no Decreto nº5.626/2005 (BRASIL, 2005):

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

[...]

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o **ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos**;

III - prover as escolas com:

[...]

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005. Grifo da autora).

O acesso à educação é um direito do surdo, garantido por lei, como outorga o Decreto mencionado. Desde a educação infantil, é obrigatório o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, tal como previsto no art. 14, parágrafo 1º, inciso II e III.

A proposta curricular (DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021), por sua vez, apresenta dados gerais como: ano, nível de proficiência dos aprendizes ao final do ano/semestre. Mostra um detalhamento das competências gerais e habilidades a serem desenvolvidas (ler/ver, escrever e traduzir), valores, atitudes e conhecimento. E, também, aborda objetos do conhecimento (conteúdos), gêneros textuais e, por último, apresenta unidades temáticas em relação às práticas de linguagem da leitura visual e da linguagem escrita. Em resumo, um amplo currículo a ser trabalhado com o ensino de segunda língua para alunos surdos, lembrando que muitos destes alunos adquiriram a primeira língua tardiamente – usuários tardios – e precisam avançar neste processo de aquisição e desenvolvimento de língua a partir do conhecimento amplificado da Libras, primeiramente.

No mês de janeiro de 2022, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) elaborou uma Cartilha Técnica de Instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de¹¹ Surdos (PNEBS) (DIPEBS/SEMESP/MEC, 2022). O objetivo é orientar os estados, municípios e Distrito Federal com informações fundamentais para as novas construções, ampliações ou reformas de Escolas Bilíngues de Surdos. Assim, nos convênios celebrados com os entes federados, o recurso repassado irá garantir a edificação de escolas bilíngues para¹² surdos, cujo porte deverá se adequar à demanda educacional de cada localidade.

A cartilha destaca que a construção, ampliação ou reforma da escola bilíngue de surdos está condicionada aos seguintes fatores: a). adesão ao PNEBS; b). enquadramento de uma Escola como Escola Bilíngue de Surdos; c). disponibilidade

^{11, 12} Os próprios documentos citados apresentam esta variação de preposição, ora se referindo a Escolas bilíngues de surdos, ora Escolas bilíngues para surdos, como também pode ser observado nos documentos e currículos de 2019 e 2020. (grifo da autora).

financeira; e d). demanda. Uma outra questão importante é que a adesão por parte dos estados, municípios e Distrito Federal no PNEBS é voluntária e será efetivada junto ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), por meio do cadastro no módulo Plano de Ações Articuladas – PAR4¹³. A cartilha estabelece critérios específicos para a adesão ao PNEBS e, também, critérios gerais para o enquadramento de uma Escola Bilíngue de Surdos, diferenciados e específicos para construções, ampliações e/ou reformas. No final da cartilha há um apêndice com a documentação mínima necessária para ações cadastradas no SIMEC PAR4. Dessa forma, apesar da instrução e da legislação vigente, estados, municípios e Distrito Federal podem ou não aderir ao programa. Caso tenham justificativas ‘suficientes’ para a não adesão, quais seriam os aparatos legais para uma família com filho surdo cobrar a matrícula de seu filho em uma escola bilíngue? Com isso, parece que o ensino de português como segunda língua para surdos está garantido e possui um currículo específico, com habilidades a serem adquiridas/desenvolvidas. Mas em quais escolas este currículo será colocado em prática? E onde está o currículo específico para o ensino da Libras como primeira língua? Surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades/superdotação e surdos com deficiências associadas logo terão suas habilidades em português escrito avaliadas, sendo estas padronizadas ou não. A preocupação, todavia, precede a aquisição do português escrito: como detectar os conhecimentos/conteúdos/habilidades que ainda precisam ser adquiridas e desenvolvidas em Libras? Não é possível notar esta questão como um fator relevante nos documentos recentemente publicados sobre as escolas bilíngues de surdos.

Assim, os últimos documentos citados são mais um exemplo de que, no Brasil, os dispositivos legais parecem ser elaborados anteriormente às experiências práticas (CABRAL, 2010). Os estados e municípios que atualmente aderem a práticas de educação bilíngue de surdos representam um número bem modesto, conforme já mencionado, e por vezes as ações nessa direção são descontinuadas em função da

¹³ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Está em seu quarto ciclo (2021-2024), por isso o nome PAR4. Informações disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br>.

troca de gestores, entre outros vários fatores, sem configurar uma linha de ação crescente. Talvez este cenário nacional comece a mudar, todavia ainda parece ser cedo para celebrar estas conquistas.

Dessa forma, o capítulo 2 teve como objetivo ressaltar a necessidade e importância do ensino da Libras na escola, sendo fundamental para o desenvolvimento escolar e para a aquisição da Língua Portuguesa, como L₂, na modalidade escrita.

Assim, as propostas curriculares apresentadas contribuem para traçar o trabalho docente e são fundamentais para que os professores tenham clareza do que deve ser ensinado, o que se pretende alcançar e a importância da avaliação para acompanhar os conhecimentos e saberes adquiridos pelos alunos.

A seguir, no capítulo 3, a narrativa e seus elementos, como também o discurso narrativo será apresentado a fim de esclarecer aspectos macroestruturais. Por último, o livro de imagem será descrito como um instrumento valioso para construções narrativas, esclarecendo o motivo da escolha dessa ferramenta para a realização da coleta de dados dessa pesquisa.

3. SOBRE A NARRATIVA

Contar histórias é algo que os seres humanos participam como atores, mas também como agentes. Estão sujeitos à narrativa assim como são sujeitos da narrativa. São feitos pelas histórias antes mesmo de conseguirem criar suas próprias histórias.

[...] É isso que faz da existência humana um tecido costurado por histórias ouvidas e contadas. Como narradores e seguidores de histórias, nascemos no contexto de uma certa historicidade intersubjetiva, que herdamos juntamente com nossa linguagem, ancestralidade e nosso código genético (KEARNEY, 2012, p. 428).

3.1 Considerações Iniciais

Antes de fazer uma descrição mais detalhada sobre o discurso narrativo e o processo de desenvolvimento na criança, este capítulo será iniciado com algumas considerações históricas sobre a narrativa, tema que será explorado neste estudo.

As primeiras discussões sobre o processo narrativo voltam-se para Platão e Aristóteles e seus conceitos de *mimesis* e *diegesis* ao desenvolverem sistematicamente discussões em torno de uma poética dos gêneros literários, tomando por base suas características formais e conteudísticas, a partir do entendimento que cada um dos filósofos tinha sobre esses dois conceitos. Platão estabelece que toda elocução poética é dividida em imitação (*mimesis*) e simples narrativa (*diegesis*), sendo que no primeiro caso o poeta cede a palavra aos personagens, enquanto no segundo, ele fala em seu próprio nome. Aristóteles, por sua vez, afirma que toda poesia é imitação (*mimesis*), sendo então a narrativa (*diegesis*) apenas um dos modos de imitação artística. Estes conceitos foram se tornando fundamentais para as teorias mimética e diegética da narrativa, apresentadas a partir de uma dicotomia entre narrar e mostrar, orientada pela tensão entre o eixo da representação (*mimesis*) e o da narração (*diegesis*), uma vez que as teorias miméticas associam a narração com a apresentação de um espetáculo, configurando-se, portanto em um mostrar, enquanto que a narração, para as teorias diegéticas, trata-se de uma atividade verbal, um contar (BITTENCOURT, 1999; SILVA, 2007; MACIEL; RIBEIRO, 2011).

É preciso ressaltar que, na Grécia Antiga, o discurso narrativo era visto como gênero literário e, por isso, era foco de estudo da Teoria Literária. A análise do discurso narrativo era baseada em categorias da interpretação de um certo número de textos básicos da literatura (PERRONI, 1983).

Ao discutir sobre esta temática, Bolshaw (2019) acrescenta que Platão e Aristóteles entendiam a arte como a 'mimese da natureza'. No entanto, para Platão, o mundo sensível era uma imitação do mundo inteligível, enquanto para Aristóteles a arte era uma representação significativa da realidade. De acordo com o autor, uma das principais diferenças entre a teoria dos gêneros de Platão e de Aristóteles se destaca em relação ao modo de se contar uma história. Enquanto Platão considerava que as maneiras de dizer podiam variar entre mimese, ou seja, imitação propriamente dita, e diegese, isto é, simples narrativa, Aristóteles acreditava que a diegese é uma das formas da mimese, o que significa que a narração é imitação. Assim, pode-se afirmar que Aristóteles é o fundador da tradição mimética na representação narrativa e que, por outro lado, é a Platão que se associa a compreensão da narração como sendo uma atividade fundamentalmente linguística (SILVA, 2007; BOLSHAW, 2019).

O mais importante de se saber é que a diferença entre mimese e diegese não se destaca unicamente na teorização dos gêneros literários, mas também orienta as duas vertentes teóricas fundamentais para o estudo da narrativa: a teoria mimética e a teoria diegética da narração (SILVA, 2007).

Assim, estavam postas as bases para a grande discussão do conceito de *mimesis* relacionado à representação artística e estabeleciam-se, também, alguns princípios para uma distinção mais clara entre os gêneros, destacando o dramático e o narrativo. Ao longo da História da Literatura até meados do século XX, as interpretações dadas ao termo *mimesis* relacionaram-se expressivamente às noções de reflexo, cópia e reprodução do real, fazendo com que a exegese literária se debruçasse sobre o conteúdo, a ideia (BITTENCOURT, 1999; MACIEL; RIBEIRO, 2011).

Kearney (2012) destaca que o poder de recriação mimética mantém uma conexão entre ficção e vida, diferença entre a vida vivida e a vida recontada. O autor prefere conceituar a mimética como uma forma criativa de recontar, evitando assim as conotações de representação erroneamente associadas ao tradicional termo imitação. A chave da *mimesis* reside em um certo espaço vazio demarcando a fronteira entre o mundo narrado e o mundo vivido, aberto pelo fato de que toda

narrativa é contada de um determinado ponto de vista e seguindo um determinado estilo e gênero. Isso fica especialmente evidente no caso da ficção, na qual a narrativa toma a forma de épico, drama, romance, novela, ou, mais recentemente, de formas eletrônicas ou digitais como o filme, o vídeo e os hipertextos interativos.

Diferente dessa conceituação clássica, Bolshaw (2019) destaca que os estruturalistas consideram *diegesis* como sendo o conjunto de acontecimentos narrados numa determinada dimensão espaço-temporal, aproximando-se, neste caso, da noção de trama histórica ou intriga narrativa. Nessa versão, a *diegesis* não se confunde com o discurso do narrador nem com a narração propriamente dita, ela é um ‘ato da fala’ que produz o narrado.

O desenvolvimento das teorias diegéticas tornou-se mais visível a partir da evolução crítica dos estudos estruturalistas, principalmente na Europa. O estruturalismo literário floresceu na década de 1960 como uma tentativa de aplicar à crítica literária os métodos e interpretações do fundador da linguística estrutural moderna, Ferdinand de Saussure. Pode-se distinguir, a partir de então, dois momentos: o primeiro, em que o teórico da linguagem Roland Barthes desenvolve – a partir do conceito saussuriano de que a linguística seria a base de uma ciência mais geral, a semiologia – uma aplicação da teoria da significação de Saussure em sistemas não-linguísticos, como a moda e a publicidade; e o segundo, quando, em 1966, o mesmo Barthes publica “Análise Estrutural da Narrativa”, em que aponta para a mudança de ênfase dos estudos estruturalistas de significação para os estudos de enunciação, ou seja, que discutem os problemas de subjetividade na linguagem (SILVA, 2007).

Os gêneros literários, de modo geral, desafiaram estudiosos de literatura ao longo dos anos, abrindo caminhos para investigações constantes com o objetivo de desvendar seu estatuto, destacando-se os estudos do gênero narrativo. Sendo revisado no século XX, os estudos sobre o gênero narrativo contribuíram para uma nova vertente da literatura, a Narratologia.

De modo geral, ao se falar em uma narração, logo tem-se a ideia do ato de contar histórias. O narrador é aquele que narra uma história, tendo o seu papel como um mediador entre a história narrada e o leitor/ouvinte. As histórias tornam possível a partilha ética de um mundo comum com os outros, na medida em que elas são invariavelmente uma forma de discurso. Todo ato de contar histórias envolve um

narrador contando uma história à um outro (ouvinte ou leitor) sobre um mundo real ou imaginário (KEARNEY, 2012).

Diante desse breve esclarecimento sobre o tema, pode-se afirmar que a narrativa, de acordo com Bittencourt (1999)

[...] é o produto de um ato de narrar, onde alguém conta algo a outrem, e um dos pontos básicos de sua investigação é saber como se dão as relações entre a narração (o ato narrativo e os seus envolvimentos) e aquilo que ela representa (o universo ficcional). Para isto, é importante analisar tanto a instância narrativa mediadora, que concretiza no plano da linguagem discursiva uma realidade não verbal, como os modos como esta instância (denominada usualmente como narrador) faz a inserção das falas dos outros no seu próprio discurso, uma vez que a narrativa é um relato que compreende tanto acontecimentos quanto palavras (p. 108).

A narrativa está presente em todo grupo humano, em todas as comunidades - em suas formas quase infinitas - e começa com a própria história da raça humana. Pode ser analisada considerando diferentes pontos de vistas, como histórico, psicológico, sociológico, etnológico, dentre outros. Em contrapartida, por mais notada que seja nos diversos grupos e apreciada por pessoas de culturas diferentes, não é possível produzir uma narrativa sem considerar um sistema implícito de unidades e regras. Barthes (2011) explica que seria difícil buscar uma estrutura narrativa nas inúmeras possibilidades de narrar, e que seria redundante afirmar que só é possível encontrar a estrutura narrativa analisando a própria narrativa por ser uma busca infundável já que seria preciso uma análise dedutiva de todas as narrativas de um gênero, considerando uma determinada época, uma sociedade a fim de traçar um provável modelo geral de estrutura. Portanto, não existe um instrumento único de descrição mediante a pluralidade de narrativas, diversidade histórica, geográfica e cultural existentes. O autor explica que para a descrição dessa infinidade de narrativas é necessária uma 'teoria' que contribua para uma classificação mais detalhada, uma teoria sobre o funcionamento das narrativas, sendo, portanto, da linguística este papel de análise estrutural (BARTHES, 2011).

Assim, parece ser um tanto óbvio pensar que o discurso, enquanto uma apresentação curta da narrativa é, também, um objeto de investigação da linguística. Entretanto, algumas considerações são necessárias antes de concretizar a afirmação. É necessário lembrar que a frase é a última unidade de estudo da linguística e pode ser descrita em diferentes níveis (fonético, fonológico, gramatical, contextual), sob

uma hierarquia, considerando que cada unidade que pertence a um certo nível terá significação caso possa se integrar a um nível superior. O discurso, por sua vez, definido como um conjunto de frases, constitui um objeto maior e autônomo a ser investigado. Inicialmente foi objeto de estudo da retórica, mas é por meio da linguística que o discurso passou a ser estudado (BARTHES, 2011). Esclarecidas estas questões sobre discurso, alguns autores contribuirão para uma descrição mais detalhada no tópico seguinte.

3.2 Discurso narrativo: alguns aspectos

O discurso pode ser definido como um ato de comunicação. Nele as pessoas usam a linguagem para comunicar ideias, crenças, emoções, entre outros. De acordo com Perroni (1983), há na Linguística Moderna várias abordagens do discurso narrativo que tentam caracterizar a narrativa do ponto de vista estrutural. A autora ressalta que a definição mais conhecida de narrativa de experiência pessoal é a de Labov (1967) que a define como “um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma sequência verbal de cláusulas à sequência de eventos que efetivamente ocorreram” (apud PERRONI, 1983, p.18). De acordo com Perroni (1983), Labov (1967) considera as narrativas orais uma técnica de construção de unidades que recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais e elege a sequência temporal como uma propriedade singular para este fato.

Para Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) o discurso é uma unidade linguística emitida em uma situação comunicativa particular, com uma intenção determinada e que expressa um mundo real ou um mundo possível. Acrescentam que a situação comunicativa é o lugar e o momento em que se emite o discurso (‘aqui’ e ‘agora’); a intenção comunicativa é o propósito com o qual o falante emite um discurso em uma determinada situação; o mundo real é o não imaginário; e o mundo possível não existe, mas poderia existir. Segundo as autoras, o discurso pode ser conceituado como uma unidade semântica pragmática constituída por uma sequência de sentenças cujos significados se relacionam coerentemente em torno de um tema, e é emitido com uma intenção comunicativa em uma situação particular. Exige habilidades sociais para se adaptar à diferentes destinatários e seu uso adequado permite que a intenção comunicativa seja efetiva. De maneira geral, o discurso emite uma situação comunicativa na qual existem os seguintes elementos básicos: emissor, destinatário,

intenção comunicativa e o contexto. Além disso, os discursos possuem uma estrutura formal, também chamada superestrutura, que é caracterizada pelos diferentes tipos de discursos e que consiste em um conjunto de categorias. Assim, é possível diferenciar se um texto é um relato ou um discurso narrativo devido à sua estrutura ou organização formal (GUZMÁN; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008).

De acordo com os objetivos desta pesquisa o enfoque será dado no discurso narrativo, entendido como um conjunto de orações coerentemente organizadas que se refere a uma sucessão de eventos, relacionados temporal e causalmente, e caracterizados por sua complicação e orientação para uma posterior resolução.

Realizando as análises do seu estudo longitudinal com duas crianças brasileiras ouvintes, Perroni (1983) traz detalhes sobre o uso da temporalidade no discurso de narrativas infantis e explica que a dependência temporal entre os enunciados é apontada como característica fundamental do discurso narrativo, mas não é a única que diferencia uma narrativa de um relato de experiência, por exemplo. Outros fatores demonstram compor o discurso narrativo, como a classe de verbos, tempo e aspecto verbal, relações semânticas fundamentais e recursos sintáticos de natureza diversa.

Algumas características importantes sobre o discurso narrativo são destacadas por Perroni (1983) e Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008), dentre elas, as autoras afirmam que ele é um organizador da experiência humana e acrescentam que as crianças aos 5 anos, por exemplo, em uma situação de conversação, um percentual importante sobre experiências pessoais aparecem em suas primeiras narrativas orais. Elas indicam quem estava envolvido, onde os eventos ocorreram, quando aconteceram e quais foram as consequências. Assim, as crianças conseguem organizar e dar sentido às suas próprias experiências por meio de suas histórias. Portanto, Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) afirmam que se uma criança tem problemas narrativos, provavelmente mostrará dificuldade em organizar suas experiências e compartilhá-las com outras pessoas. O discurso narrativo exige da criança a habilidade de descontextualizar, movendo-se do 'aqui' e 'agora' para o 'lá' e 'então'. Outra característica do discurso narrativo é sua construção de forma menos colaborativa do que a conversa, é menos dialógico no sentido de que o locutor que está narrando assume a responsabilidade de organizar e emitir a história sem grande colaboração do outro, sendo uma tarefa muito exigente para o narrador. Portanto, é de se esperar que crianças apresentem mais interrupções e usem frases mais longas

e complexas ao narrar do que ao conversar (PERRONI, 1983; GUZMÁN; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008).

Ao esboçar sobre o uso de narrativas para medir o desenvolvimento da linguagem infantil, Ibarra e Allende (2014) destacam a importância que a narrativa possui nesta tarefa por ser uma modalidade discursiva autogerida, mais complexa do que a conversação espontânea. A modalidade narrativa é considerada um aspecto imprescindível para as crianças interagirem socialmente e compreenderem o mundo que as cerca, ao mesmo tempo em que representa um recurso que interfere positivamente para o processo de alfabetização. Assim, responsável por um importante papel no desenvolvimento escolar da criança, principalmente no processo de aquisição de leitura e escrita, o discurso narrativo é uma ponte de ligação entre a linguagem oral e escrita. Isso porque, em geral, é mais extenso, mais descontextualizado e possui um número maior de marcas de coesão que a conversação, sendo comparado ao texto escrito devido sua complexidade (IBARRA; ALLENDE, 2014).

A gestão do discurso narrativo oral está relacionada, em particular, à compreensão da linguagem escrita em crianças que já alcançaram a fase de decodificação. Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) afirmam que em alunos de 10 anos de idade com desenvolvimento típico e habilidades cognitivas normais, se observou uma correlação significativa entre a performance narrativa oral, o rendimento escolar e a compreensão de leitura. Por isso que os estudantes com limitações para compreender textos escritos produzem narrativas limitadas e mostram menor domínio da estrutura narrativa. Assim, é esperado que a habilidade para narrar e realizar inferências seja menos evidente em crianças com problemas de aprendizagem, o que pode ser relacionado intrinsecamente com problemas de compreensão de leitura.

Vale acrescentar que o discurso narrativo, também, pode ser subdividido em discurso fictício plausível, discurso fictício não plausível e discurso não fictício. Ainda, pode ser dividido em dois aspectos principais: a organização do conteúdo do discurso (coerência local e global) e a estruturação formal do discurso (superestrutura). Na organização do conteúdo do discurso, algumas estratégias de coesão podem ser utilizadas, como: repetição léxica, substituição por dêitico, substituição por pronomes, substituição por possessivos, substituição léxica e estratégias de omissão. A estrutura formal ou também conhecida como superestrutura do discurso está dividida da

seguinte forma: a). quadro ou palco: personagens e seus atributos, espaço e tempo, problema ou evento inicial; b). episódios; c). final (GUZMÁN; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008).

3.3 Elementos da narrativa

A narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais, sendo eles: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. A seguir, será realizada uma breve descrição de cada elemento, considerando a perspectiva de Gancho (2004; 2007).

O enredo pode ser definido como o conjunto de fatos de uma história. Para se entender a organização dos fatos no enredo não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador, ou seja, o conflito. Em termos de estrutura é o conflito quem determina as partes do enredo (exposição, complicação, clímax e desfecho). O personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo, é quem faz a ação. Os fatos de um enredo estão ligados ao tempo em vários níveis: época em que se passa a história, duração da história, tempo cronológico e tempo psicológico. Espaço é, por definição, o lugar onde se passa a ação numa narrativa: se a ação for concentrada, isto é, se houver poucos fatos na história, ou se o enredo for psicológico, haverá menos variedade de espaços; todavia, se a narrativa for cheia de acontecimentos, haverá maior fluência de espaços. E, por último, o narrador: o elemento estruturador da história. Os termos mais usados para designar a função do narrador na história são o foco narrativo e ponto de vista (do narrador ou da narração). Tanto um quanto outro referem-se à posição ou perspectiva do narrador frente aos fatos narrados. Assim, pode-se identificar dois tipos de narrador, identificados à primeira vista pelo pronome pessoal usado na narração: primeira ou terceira pessoa do singular (GANCHO, 2004).

Oliveira e Fernandes (2019) esboçam sobre o narrador e o foco narrativo com base nos estudos de Gancho (2007) sobre como analisar uma narrativa. Explicam que o primeiro passo é identificar se o narrador está na primeira ou na terceira pessoa e apresentar as diversas formas e modos que pode aparecer. E, ainda, deixam o alerta para que o narrador não seja confundido com o autor.

A seguir será realizada uma pequena apresentação da estrutura formal do discurso narrativo na eliciação de um conto infantil, considerando o instrumento de

coleta de dados que será utilizado nesta pesquisa, um livro infantil composto apenas por imagens, intitulado como *Frog, where are you?*

3.4 Conto infantil: estrutura formal do discurso narrativo

Considerando os contos infantis, Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) definem as características formais básicas desse tipo de narração e as relações de coerência considerando como principais, sendo elas: causais, temporais e de finalidade. Assim, definem a estrutura básica do conto infantil como: apresentação, episódios e final. Na ‘apresentação’ há o personagem principal e seus atributos; o espaço e/ou local temporário onde se desenvolve a ação; o problema inicial ou evento que gera ou causa a história. Nos ‘episódios’ há a meta ou objetivo que um personagem pretende alcançar; ação ou tentativa realizada para atingir o objetivo; o obstáculo que impede ou impele o desenvolvimento dos fatos; e o resultado ou consequência do obstáculo. As autoras observaram que o objetivo é de aquisição posterior, pois envolve o gerenciamento dos estados internos ou das intenções de um personagem. Por esse motivo, determinam que em crianças pequenas a sequência mais básica do episódio é “ação + obstáculo + resultado”, sem considerar o objetivo. E, por último, no ‘final’ há a categoria na qual se resolve positiva ou negativamente o conflito que gerou a história.

A complexidade das histórias depende, entre outros fatores, do número de episódios que contêm. É aqui que se desenvolve o enredo da história, uma vez que a partir do problema inicial os personagens com determinados propósitos e intenções empreendem certos tipos de ações e adotam resoluções com vínculo temporal e/ou causal.

O atributo existe quando uma qualidade do personagem é mencionada em sua apresentação. Portanto, somente se a existência do personagem for previamente estabelecida é possível identificar o atributo, que pode se manifestar como: um adjetivo que se refere ao personagem principal; uma frase adjetiva; ou uma oração subordinada adjetiva construída com um verbo de ligação. O espaço corresponde às informações sobre o local onde o personagem está localizado na apresentação. O tempo aparece apenas nas narrativas das crianças mais velhas, de acordo com Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008), e é entendido como a informação que permite que o personagem seja temporalmente colocado na apresentação. A meta é o objetivo

que um dos personagens pretende atingir e que desencadeia a ação do episódio ou dos episódios e corresponde a uma relação de propósito. Podem existir outras relações de finalidade que não correspondem a uma meta, porque não se referem ao objetivo almejado com a ação constituinte do episódio.

3.5 O livro de imagem e as narrativas

A imagem de um livro é sempre o que primeiro desperta a atenção de uma criança pequena, que ainda não domina a linguagem verbal. A leitura de um livro infantil começa pela capa e perpassa limites, abre um leque de possibilidades interpretativas, estimula a imaginação, aflora sentimentos e possibilita a construção de significados. O contato com a literatura infantil e a leitura de imagens faz com que a criança consiga inferir e antecipar a continuidade da narrativa presente no livro, usando a criatividade para criar histórias orais e/ou sinalizadas.

Para se conseguir realizar a identificação dos signos presentes nas mais diversas linguagens que nos cercam, sejam estas verbais e/ou não verbais, uma educação do olhar se faz necessária. Spengler (2010) explica que a alfabetização do olhar ou alfabetização visual¹⁴ é aplicável nas práticas de aprendizagem por meio da imagem. Na leitura das imagens presentes nos livros de literatura, a leitura imagética é efetivada e antecede a leitura da palavra escrita. A autora explica que:

Ao oportunizar a introdução do leitor a um universo imagético, amplia-se sua capacidade reflexiva, descortina-se um novo modo de construir representações internas e externas do mundo que o cerca, abrindo caminhos para novas leituras das mais diversas realidades.

[...]

Como a leitura de imagens é fundamentalmente uma habilidade inicial do ser humano, por ser mais direta que a linguagem verbal, concretiza-se de maneira eficaz na descoberta do mundo. E pode ser a responsável pela ampliação do uso de outras linguagens, o texto, imagético e/ou verbal, surge da interpretação destes signos pelo leitor (SPENGLER, 2010, p. 15).

Dentre as muitas possibilidades de alfabetização visual, o livro de literatura infantil se destaca como sendo um ótimo ponto de partida para a leitura da imagem, pois traz em sua composição a ilustração, que como objeto de linguagem visual,

¹⁴ O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. Termo discutido por Knauss (2006), Dondis (2007), Oliveira (2008).

aproxima o leitor da leitura imagética. As histórias dos livros de imagem são compostas de imagens que narram sem precisar da palavra escrita, trazendo em sua composição uma sequência de imagens narrativas¹⁵ (SPENGLER; DEBUS, 2017). As narrativas dos livros de imagem, de acordo com as autoras, contribuem para a ampliação das habilidades de leitura pois introduzem o leitor ao universo imagético, sensibilizando o olhar e sendo suporte para reflexão e conhecimento sobre a sociedade.

Enquanto no livro ilustrado há uma interação, uma conversa entre o texto e a imagem, nos livros de imagens, a imagem parece contar a história. Cada leitor reage à uma imagem de maneira muito individual e particular, levando em conta seu interesse, sua cultura e sensibilidade. A ilustração ajuda o leitor/narrador na construção de sentido e é elemento lúdico de interação, criando significados diversos constituídos por meio da ação do leitor/narrador sobre as imagens (SALISBURY; STYLES, 2013).

Castanha (2008) ressalta que “utilizar a imagem como instrumento de linguagem foi – e ainda é – crucial para todos os grupos culturais” (p.141). Portanto, sem as barreiras da língua, o entendimento da imagem torna-se universal visto que “o idioma da imagem é a própria imagem” (CASTANHA, 2008, p. 148).

O livro de imagem que será utilizado nesta pesquisa como recurso para provocar as narrativas e subsidiar a coleta de dados é *Frog, where are you?* (MAYER, 1969). Este livro possui função narrativa, na qual as imagens contam uma história (FLORES, 2020). Foi publicado, pela primeira vez em 1967, por Mercer Mayer, um escritor e ilustrador estadunidense de literatura infantil. O autor já publicou mais de 300 livros usando uma variada gama de estilos de desenho e é conhecido principalmente pelas séries *Little Critter* e *Little Monster*. Ganhou muitos prêmios ao longo dos anos, dentre os quais, o ‘Artista do Ano’ em 2007 pelo Festival Nacional do Livro, nos Estados Unidos.

A década de 1970, no Brasil, é marcada pelo avanço significativo da literatura infantil e juvenil. A partir do escritor Monteiro Lobato, nasce uma literatura desvinculada do didatismo escolar. Neste período, surgem publicações que trazem as ilustrações como linguagem principal, como o ‘Flicts’ de Ziraldo (1969). O livro

¹⁵ Nomenclatura utilizada por Fitipaldi (2008) e Araújo (2010).

apresenta uma mescla entre livro de imagem – as imagens contam a história – e o livro ilustrado – texto e imagem interagem – (SPENGLER, 2010).

É neste mesmo cenário brasileiro que surgiu o primeiro livro só de imagens ‘Ida e volta’, do escritor-ilustrador Juarez Machado. Desenhado em 1969, o livro foi publicado em coedição na Holanda, Alemanha, França e Itália, em 1975. Apenas no ano seguinte, 1976, foi publicado no Brasil, trazendo uma inovação no padrão de ilustração da época. O livro faz uso da linguagem não verbal e cenários compostos por ilustrações, contribuindo para a construção da narrativa de forma singular, e trazendo uma nova concepção na forma de ilustrar/narrar história por meio de imagens (SPENGLER, 2011).

No grupo de autores brasileiros há diversos artistas que se dedicam à criação de excelentes livros de imagem, como Angela Lago, Odilon Moraes, André Neves, Roger Mello, Graça Lima, Renato Marconi e tantos outros (ARAÚJO, 2018).

Spengler (2010) relata que inúmeros pesquisadores de literatura e infância se dedicam a escrever sobre a leitura de códigos verbais. Todavia, um pequeno número investiga sobre as demais formas de leitura, principalmente a leitura das imagens que favorece a produção de narrativas. Em uma revisão bibliográfica sobre a temática, a autora cita os trabalhos de pesquisadores que dedicaram ao menos um capítulo de seus livros sobre a literatura infantil para discutirem sobre o livro de imagem, sendo eles: Coelho (1981), Camargo (1995), Abramovich (1997), Coelho (2000), Góes (2003), Furnari (2003), Zilberman (2005), Cadermatori (2006), Debus (2006), Oliveira (2008), Faria (2008), Castanha (2008), Cunha (2009), Góes (2009), Lima (2009) e O’Saggae (2010).

O livro de imagem é um suporte que possibilita uma infinidade de leituras. Com isso, a articulação das imagens dentro de um sistema sintático constitui um discurso. A leitura de imagens é vista como um ponto de partida para o processo de construção e reflexão do conhecimento. Nesse sentido, a autora se depara com a necessidade de explorar o uso do livro de imagem e realiza um estudo de intervenção, pois acredita que:

Ao escolher e analisar um livro de imagem sem texto para leitores infantis e juvenis e ao observar a expressão verbal (oral e textual) destes alunos, pode-se perceber as diferentes leituras realizadas por eles, nos diferentes níveis de ensino, de acordo com o meio cultural e social no qual se encontram inseridos (SPENGLER, 2010, p. 18).

A pesquisa de Spengler (2010) teve como objetivo analisar a maneira pela qual leitores de diferentes níveis escolares se apropriam do livro de imagem, considerando as múltiplas possibilidades narrativas oferecidas pela literatura de imagens. O material utilizado para subsidiar a coleta de dados foi o livro 'Ida e volta' (MACHADO, 1976). Participaram da pesquisa dois alunos do 1º ano, com 6 e 7 anos de idade, e dois alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com 10 e 11 anos de idade, todos matriculados em uma escola privada do município de Gaspar, em Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada em três etapas, sendo todas as etapas gravadas em áudio e transcritas posteriormente. No primeiro momento, as quatro crianças do grupo de pesquisa fizeram uma leitura individual das imagens do livro. A segunda etapa se caracterizou em uma segunda leitura do livro, em grupo. As duas etapas iniciais contaram com a intervenção da pesquisadora. Por último, sem nenhuma intervenção, cada aluno construiu uma narrativa a partir da leitura do livro de imagens. Spengler (2010) afirma que cada criança apresentou uma forma diferente de buscar os significados para as imagens do livro, considerando seu repertório linguístico. Em alguns momentos, notou nos alunos do 5º ano uma certa independência na construção da narrativa, que resultou em um pequeno desvio do contexto apresentado pela história. A autora observa, ainda, que na última etapa além dos elementos primordiais da narrativa, outros aspectos foram adicionados, como elementos sociais e culturais em harmonia com o contexto dos personagens e do enredo da história, principalmente pelos alunos do 5º ano. Spengler (2010) conclui sua investigação enfatizando que cada indivíduo terá sua própria percepção da leitura de imagens, independentemente da idade, pois está intrinsecamente relacionado ao repertório de leitura pessoal, a partir do recorte da realidade, da recepção do mundo através dos sentidos, da percepção, da imaginação e do desenvolvimento intelectual.

As imagens que compõem as narrativas dos livros de imagem possibilitam a formação do leitor, pois a leitura da imagem introduz o leitor no universo imagético, dando-lhe a oportunidade de estabelecer contato com a arte e, a partir dela, com experiência estética, ampliando sua capacidade de reflexão acerca da realidade. Para Spengler (2017),

A leitura de um livro composto exclusivamente por imagens é especialmente significativa, porque, quando abdica da linguagem verbal, promove a interpretação da história que se dará, principalmente, a partir das informações presentes na imagem que se

organizam, de forma sequencial, a partir de um período de tempo, em um determinado espaço, com as ações de um personagem que percorre cada virar de páginas. Assim, é papel do leitor ler os espaços vazios, fazendo inferências e criando hipóteses que serão revistas e reorganizadas a todo tempo, e que acontecerão de acordo com o repertório do leitor (p.185).

Assim, o livro de imagens não pode ser visto como sendo exclusivo para crianças que ainda não dominam a leitura escrita. Ao contrário, a modalidade de livro sem texto traz várias possibilidades nas quais cada leitor construirá uma leitura a partir de suas referências culturais e emocionais. Spengler (2010) enfatiza que:

[...] o livro de imagem é instrumento de possibilidades de leitura, interpretação e significação, um livro literário que se adequa a todos os leitores, independente de faixa etária, estando muito mais ligado ao repertório de leitura de cada leitor. O livro de imagem é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e deveria sim, estar ligado a todos os processos de leitura, tanto leituras verbais, já que possibilita construção de narrativa, quanto na leitura visual imagética, como instrumento de alfabetização visual, e assim, por consequência, leituras de mundo e conhecimento (p. 43).

Por isso o livro de imagens vem sendo utilizado em diferentes pesquisas, como a realizada por Spengler e Debus (2017) com 20 professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis. As autoras desenvolveram um curso de extensão sobre a leitura dos livros de imagens que fazem parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca na escola (PNBE), resultando em reflexões sobre o papel do livro de imagem nos espaços educacionais e sua contribuição para o processo de formação das crianças. A leitura imagética, portanto, é vista como prática social e exercício de enriquecimento de concepções de mundo, sendo que o professor é o mediador de todo esse processo.

Essa leitura mediada torna-se ainda mais importante para as crianças surdas, já que, para esse público,

A mediação é um dos meios de permitir a acessibilidade, não apenas ao espaço físico, mas à informação e à leitura, valorizando a autonomia e a dignidade do leitor. Ao mesmo tempo em que promove a igualdade, propicia a inclusão [...] (PEREIRA, et al., 2021, p. 115).

Em uma pesquisa de iniciação científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o título 'Mediação com livros

de imagem', Pereira (2016) realizou uma revisão bibliográfica e localizou 344 livros sem texto publicados e comercializados no Brasil. Desde então, muitos outros títulos foram lançados e isto demonstra e reforça a importância dos livros de imagens para a formação do leitor. A autora acredita que, além de contribuir na ampliação da percepção estética dos leitores surdos, os livros de imagem permitem que eles interpretem a narrativa a seu modo, já que as imagens exigem decifrações e sentimentos. Portanto, acredita que os questionamentos suscitados pela imagem podem levar a criança surda ao encontro da literatura, favorecendo sua autonomia e criatividade.

Um pouco mais tarde, em pesquisa realizada sobre o livro de imagem e a inclusão da criança surda na biblioteca escolar, Pereira (et al., 2021) investigaram o uso do livro de imagem no incentivo à leitura para os leitores surdos. Os autores iniciam as discussões sobre o processo de leitura e de escrita dos alunos surdos, mas o foco está na biblioteca escolar como dispositivo de acesso à leitura e nos mediadores, como possibilidade de aproximação com a literatura, destacando o livro de imagem como recurso eficiente para o fluir da leitura dos surdos. Os autores enfatizam que:

O livro de imagem tem se mostrado eficaz ao favorecer o imaginário da criança surda, possibilitando que ela sinalize um texto literário em Língua de Sinais, desenvolvendo assim o letramento visual ao observar os detalhes da ilustração e interpretar a história, além de contemplar a imagem, os traços, conhecer os ilustradores, aprender novos sinais e novas palavras (p. 119).

Também na área da surdez, ao pesquisar as representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos, Gurgel (2016) enfatiza a importância da leitura de imagens para o processo de alfabetização de alunos surdos, visto que esta leitura é significada de forma singular já que toda construção de mundo é realizada a partir do visual. A imagem, a Libras, a obra de arte e as artes visuais são elementos constantes nas histórias contadas e lidas/vistas. Destaca, ainda, a importância dessa leitura no processo de alfabetização de alunos surdos, considerando a aprendizagem do português escrito que só será possível com práticas pedagógicas apoiadas na visualidade, sendo esta uma maneira de estar no mundo, determinada pela língua. Portanto, os livros de imagens abrem a perspectiva de diálogo entre as próprias imagens, ampliando as experiências de leitura.

Araújo (2018) explica que diversos pontos são fundamentais para a criação de imagens narrativas e que resultam na estruturação do discurso imagético. É por meio dos elementos da composição, de modo geral, que os artistas sistematizam as imagens em uma sequência intencional, de modo que a história aflore. Dessa forma, por meio de uma linguagem não verbal pautada na narração visual, torna-se possível a identificação de estruturas narrativas, como personagens, tempo, espaço, clímax e desfecho.

Em suma, o objetivo deste capítulo foi o de trazer algumas considerações sobre a narrativa de modo mais geral, aspectos e elementos do discurso narrativo e sua estrutura formal e, por último, sobre a leitura de livros de imagem.

No capítulo a seguir serão descritos o desenvolvimento narrativo em crianças falantes de diferentes idiomas, de acordo com as pesquisas encontradas na literatura sobre esta temática.

4. DESENVOLVIMENTO NARRATIVO EM CRIANÇAS

O desenvolvimento narrativo em crianças constitui um tema complexo e que pode gerar diferentes perspectivas e inúmeras controvérsias, visto que as histórias narradas têm um papel importante na constituição social da criança.

Para encontrar estudos que contribuíssem com as descrições sobre o desenvolvimento narrativo, partiu-se das referências bibliográficas de Perroni (1983). Em sua tese, ao descrever sobre o desenvolvimento narrativo de crianças brasileiras, a autora cita alguns trabalhos pioneiros sobre a temática, como o de Applebee (1978) entre outros, que abordam os primeiros registros do desenvolvimento narrativo de crianças falantes de inglês como língua materna.

Sobre o desenvolvimento narrativo em crianças falantes de espanhol como língua materna, Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) traçam uma possível trajetória evolutiva. A pesquisa realizada pelas autoras será apresentada no decorrer do capítulo.

O pioneirismo do autor Morgan (1999, 2002) sobre o desenvolvimento narrativo de crianças surdas contribui para a aquisição de vários artigos utilizados nesta tese, inclusive para este capítulo. As referências são encontradas no vasto currículo do autor, com diversas pesquisas sobre temas variados da linguística das Línguas de Sinais e, também, pesquisas sobre línguas orais, como é o caso da pesquisa de Caballero et al. (2020) cujo autor apresenta-se como coautor do estudo.

Assim, o objetivo deste capítulo é realizar uma descrição do desenvolvimento narrativo de crianças falantes de diferentes línguas, dentre elas a Língua de Sinais, a fim de auxiliar na formação do docente que irá utilizar o NarVaL-Libras/Prod-Illustrado destacando o que pode ser esperado de uma narrativa de crianças surdas a partir dos dados existentes atualmente na literatura.

4.1 Falantes de inglês e de português como língua materna

As primeiras descrições sobre o desenvolvimento narrativo de crianças falantes de inglês como primeira língua foram registradas no século passado com os estudos de Applebee (1978) e uma proposta de estágios do desenvolvimento narrativo, no qual a partir dos 2 anos de idade a criança elabora o discurso narrativo enumerando sucessos e ações e somente aos 5 anos as narrativas são eliciadas com categorias

formais básicas, continuando a se desenvolver até a adolescência com o aumento do número de episódios, que pode se estender até os 16 anos de idade para episódios completos. O desenvolvimento inicial do discurso narrativo foi associado a brincadeiras e ao uso de jogos. Foi apontado que o jogo intencional pode ser um precursor do jogo narrativo¹⁶ que surge por volta do terceiro ano de vida. Por sua vez, o jogo narrativo pode ser o precursor de histórias exclusivamente verbais que aparecem por volta dos 4 anos na maioria das crianças.

Considerado um dos estudos pioneiros sobre o tema, a pesquisa longitudinal de Applebee (1978) com crianças e adolescentes americanos e ingleses resulta em uma imensidão de resultados por abranger um número bastante significativo de participantes, de 2 a 17 anos de idade. Em uma primeira etapa, o autor e seus colaboradores possuíam 360 histórias de crianças americanas entre 2 e 5 anos de idade, sendo as narrativas obtidas mediante um pedido do investigador 'conte-me uma história'. Na segunda fase de investigações, as coletas voltaram-se para crianças adolescentes ingleses entre 6 e 17 anos de idade de diferentes escolas de Londres utilizando a mesma metodologia. Depois de ter todos os dados analisados, em parceria com outros pesquisadores, Applebee (1978) apresenta sua proposta sobre os estágios do desenvolvimento narrativo em crianças com desenvolvimento típico:

Quadro 2 – Estágios do desenvolvimento narrativo: proposta de Applebee (1978).

Estágios do desenvolvimento narrativo	Características	Idade
Agrupamento enumerativo	a. a criança nomeia e/ou descreve listando eventos e ações	entre 2 e 3 anos
	b. não há tema central ou organização	
Sequência de ações em torno de um personagem	a. a criança nomeia e/ou descreve eventos especialmente em torno de um personagem, um tema central ou um ambiente	aos 3 anos
	b. os eventos não estão relacionados entre si causal ou temporalmente	
	c. não há enredo, apenas descreve o que um personagem fez	
Narrativas primitivas	a. a história tem um núcleo central (um personagem, um objeto ou um acontecimento)	de 4 anos a 4 anos e 6 meses
	b. geralmente contém três elementos: um fato inicial, uma tentativa de fazer algo ou uma ação e alguma consequência em relação ao tema central	

¹⁶ Definido como atividade lúdica guiada por um tema narrativo que inclui também alguns elementos estruturais da história (GUZMÁ; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008).

	c. não há resultado ou fim	
	d. não aparece a motivação dos personagens (que dá origem ao objetivo)	
Cadeias narrativas ou narrativas com episódios incompletos	a. a história inclui os mesmos elementos formais do estágio anterior	de 4 anos e 6 meses a 5 anos
	b. algumas relações causais e temporais são evidentes	
	c. há um enredo fraco que não é construído a partir dos atributos e motivação do personagem	
	d. ocasionalmente, pode haver alguma noção sobre o plano ou motivação do personagem	
	e. pode aparecer um final que não decorre logicamente dos fatos e geralmente é muito abrupto	
Histórias verdadeiras	a. as histórias têm um tema central, personagem e enredo	de 5 a 7 anos
	b. as motivações dos personagens originam suas ações gerando relações causais	
	c. as sequências de eventos também são organizadas com relações temporais	
	d. as categorias formais usadas nos estágios ao final são adicionadas indicando a resolução do problema	

Fonte: Adaptado pela autora (GUZMÁ; TIRAPÉGUI; LANDAETA, 2008).

É possível notar, de acordo com a proposta apresentada, que somente a partir dos cinco anos as crianças falantes de inglês como língua materna conseguem apresentar uma narrativa considerando as categorias formais básicas; ou seja, apresentação, episódios e resultado.

No Brasil, considerando a escassez de estudos sobre o tema, o trabalho de Perroni (1983) merece ser destacado como um dos poucos estudos realizado com crianças considerando a narrativa em sua totalidade. A autora realizou suas investigações por meio de um estudo longitudinal, cujo objetivo foi descrever e analisar o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças numa perspectiva sócio-interacionista. Os dados de sua pesquisa foram obtidos por meio de sessões semanais de gravação de interação de duas crianças paulistas de 2 anos de idade com um adulto interlocutor (geralmente a mãe), expostas ao português como língua materna, cada uma em seu respectivo ambiente familiar. A coleta, ao longo de 3 anos, resultou em 196 sessões que totalizam 114 horas de gravação. As observações das situações em que as narrativas eram produzidas mostraram que aos 2 anos de idade, as tentativas de narrar são resultado de uma atividade de construção conjunta que envolve tanto a criança como o adulto. Nessa idade, a criança ainda não é capaz de

construir sozinho textos que possam ser reconhecidos como narrativas, mas mostra-se capaz de acompanhar uma narrativa com a ajuda de um adulto. A autora destaca que, antes das primeiras tentativas de narrar, o sistema de expressões de relações temporais no léxico da criança é caracterizado pela presença exclusiva de 'agora', com poucas outras expressões aspectuais como 'já', 'pronto', 'outra vez' e 'ainda'. A prioridade de 'agora' nas primeiras fases do desenvolvimento de expressões temporais em crianças em processo de aquisição do português como língua materna também pode ser vista nas pesquisas de Lemos (1975) e Pereira (1977). O 'agora' é, portanto, a única resposta dada pela criança a qualquer pergunta do adulto que exija conhecimento de relações temporais entre eventos; sendo predominante até os 3 anos de idade, fase que começa a aparecer no léxico expressões como 'depois', 'ontem', 'amanhã', 'de noite'. A autora explica que o uso de 'depois' gera um afastamento do 'agora' e demonstra o avanço do momento dêitico da enunciação remetida ao futuro.

Perroni (1983) afirma que as primeiras construções narrativas são relatos de experiências pessoais e que a capacidade de narrar se origina da interação da criança com um adulto interlocutor, sendo a atuação deste fundamental visto que, nessa fase, possui um papel predominante que consiste em dirigir perguntas à criança que, quando respondidas, favorecem o surgimento do discurso narrativo. Assim, num primeiro momento a criança é inserida na interação discursiva a partir do outro e é somente depois de um certo tempo nesta fase que conseguirá assumir autonomia nas interações discursivas, até alcançar um nível de autonomia total, quando já terá adquirido uma linguagem mais estruturada no discurso narrativo que se estabelece com o outro. Na perspectiva interacionista, portanto, as capacidades desenvolvem-se pela inserção do indivíduo no meio e nas interações que estabelecem com indivíduos do meio.

Corroborando com os argumentos de Perroni (1983), Ibarra e Allende (2014) acrescentam que as crianças começam elaborando narrativas autobiográficas sobre suas experiências passadas, fato que ocorre desde o início dos três anos. Em seguida, utilizam *scripts* nos quais as ações são descritas na forma de rotinas ordenadas, seguindo critérios temporais e lógicos. Por último, apresenta-se a chamada narrativa fictícia, privilegiada em situações em que é usual o manuseio e a leitura de livros. Esse procedimento se torna cada vez mais refinado quanto à complexidade de perguntas

e, em reposta, as tentativas de narrar dão origem às protonarrativas¹⁷. Nas narrativas encontradas, por volta dos 3 anos de idade, os aperfeiçoamentos da criança na arte de narrar são refletidos pela complexidade quantitativa e qualitativa: aumenta-se o número de respostas aos enunciados dos adultos e as respostas mostram-se mais adequadas ao tipo de discurso. Assim, a técnica inicial de narrativas é substituída pelas protonarrativas, dando origem à enunciação de histórias (como os contos infantis), relatos (experiências pessoais) e casos (sem compromisso com enredo fixo, como nas histórias, e com a verdade, como nos relatos) (PERRONI, 1983).

Apenas depois de um longo período de gravação é que, de acordo com Perroni (1983) foram identificadas construções narrativas nas quais as crianças constituíam o papel de narrador e sujeito da enunciação. A partir dos 4 anos, a criança produz uma história longa, repleta de discursos diretos, demonstrando conhecer a estrutura de uma história, ainda que incipiente. Todavia, ainda não é capaz de assumir sozinha a construção de uma narrativa e apresenta algumas dificuldades durante a enunciação. A autora relata que este cenário vai sendo mudado aos poucos quando a criança começa a tomar iniciativas de relatar eventos e ações passados, assumindo um papel cada vez mais ativo e autônomo, sendo este um passo bem importante para sua constituição enquanto narrador. A criança, ainda nesta fase, começa a criar personagens na narrativa, independente do narrador; ou seja, dá voz aos personagens e, ao mesmo tempo, revela-se capaz de estabelecer pontos de referência para a ordenação temporal dos eventos. Somente aos 5 anos de idade a criança assume integralmente o papel de narrador e é nesta fase que demonstra já saber que o discurso narrativo possui uma estrutura peculiar, que a ordenação temporal/causal dos eventos é importante para sustentar a realidade que cria; além da necessidade do singular, o evento que deu origem a um desequilíbrio do estado original das coisas/objetos.

Perroni (1983) conclui destacando a natureza indissociável das estruturas narrativas de cada fase com a capacidade gradual da criança de apresentar a si mesma como narrador. A autora afirma que

não é possível explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças sem considerar fatores relativos à situação de

¹⁷ As protonarrativas são caracterizadas por um discurso compartilhado no qual as construções linguísticas das crianças ocorrem em conjunto com um adulto, tendo este uma participação ativa durante esse estágio do desenvolvimento narrativo (PERRONI, 1983).

interlocução, que envolvem a representação pela criança de seu interlocutor e de si própria como narrador (PERRONI, 1983, p. 195).

Considerando os pressupostos de Perroni (1983), Lima (2010) investiga narrativas orais de 3 crianças brasileiras de 5 anos de idade destacando a leitura de imagens ao utilizar um livro de história infantil já conhecido pelos participantes. A pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças constroem narrativas orais por meio do reconto de histórias pictóricas, visando a identificação e análise das marcas linguísticas e recursos discursivos utilizados em narrativas infantis orais como: leitura de imagens, acréscimos e alterações, marcadores de abertura e de fechamento, expressões de tempo e itens lexicais, nomes dos personagens e apropriações linguísticas. Durante as análises dos resultados, a autora destaca que as narrativas estão repletas de estratégias que denotam a presença dos processos de letramento visual e literário, bem como de uma estrutura narrativa de textos orais coerentes e coesas.

É possível notar que Applebee (1978) e Perroni (1983) estabelecem uma escala de desenvolvimento narrativo parecidas e ambos chegam à conclusão de que somente aos 5 anos de idade, as construções enunciativas podem se caracterizar em narrativas com construção formal básica.

Portanto, durante o processo de aquisição de linguagem, é por intermédio da narrativa, segundo Rathmann, Mann e Morgan (2007), que a criança amplia seu vocabulário para o uso e identificação de aspectos discursivos específicos do contar histórias. Estes autores realizam pesquisas com crianças britânicas falantes de inglês como primeira língua e realizam uma descrição dos achados, que corrobora com as descrições realizadas nas pesquisas anteriores de Applebee (1978) e Perroni (1983). Rathmann, Mann e Morgan (2007) explicam que as crianças começam a formular o que pode ser vagamente denominado discurso algum tempo depois do uso de frases de duas palavras, que geralmente aparecem no final do segundo ano. Começam, também, a fazer uso de estruturas linguísticas apropriadas para a representação das relações temporais entre os eventos, e desloca os eventos discursivos de seu contexto imediato ao fazer referência ao 'lá' e 'então' e não mais ao 'aqui' e 'agora'. Normalmente, aos 2 anos de idade, as crianças pequenas constroem protonarrativas em frases únicas com pouca ou nenhuma coerência, em termos de conteúdo proposicional e coesão para formar o discurso. Morgan (2000) destaca ainda que a

recontagem de experiências pessoais marca o primeiro uso da narrativa. Por volta dos 3 a 4 anos, as crianças conseguem falar sobre um ou mais eventos e começam a usar componentes estruturais da narrativa. Isso inclui a configuração de informações ('onde', mas não 'quem'), eventos, complicações e resultados. Nessa idade, elas são inconsistentes no uso de coesão e sequência.

Os autores percebem ainda que as crianças se concentram no que lhes interessa, ao invés de considerarem a cronologia da história. O encadeamento de frases, usando 'e então' é comum e, apesar dos recursos limitados, as crianças são muito expressivas. Entre 5 e 7 anos, as narrativas incluem 'onde', 'quando' e 'quem', as crianças mostram que podem compreender emoções e intenções básicas e passam a estruturar as histórias em torno de um objetivo com uma certa progressão lógica de eventos. Dos 8 aos 10 anos, as crianças usam a maioria dos componentes estruturais corretamente e demonstram que entendem como contar uma história para outra pessoa, algo bem importante. Suas histórias indicam que elas compreendem, assim, emoções mais complexas. Nessa idade, elas ainda apresentam referências inconsistentes entre eventos e personagens. Após os 10 anos de idade, as histórias são mais complexas, detalhadas e estruturalmente coerentes. As crianças usam uma variedade de dispositivos de vinculação, por exemplo, 'e', 'então' e 'quando', e demonstram mais esforço para atrair a atenção do ouvinte e se adaptar a diferentes públicos. No entanto, as habilidades de discurso maduras, como a codificação de eventos simultâneos e a mudança de perspectivas sobre os eventos, continuam a ser desenvolvidas até o final da infância (MORGAN, 2000; RATHMANN; MANN; MORGAN, 2007).

O uso inicial de estruturas linguísticas específicas abre caminho para o domínio de outras funções possíveis que a estrutura pode servir na narrativa. No contexto de vincular eventos através do discurso, as crianças precisam aplicar os mesmos mecanismos, usados para descrever referentes presentes, para a descrição de referentes não presentes e sua interação em trechos mais longos de linguagem análoga. Assim, o conhecimento linguístico da semântica lexical e das regras sintáticas forma blocos de construção a partir dos quais a narrativa é construída. Espera-se que a criança primeiro adquira conhecimento linguístico e, em seguida, aplique esse conhecimento ao adquirir a habilidade de contar narrativas (RATHMANN; MANN; MORGAN, 2007).

Em estudos de aquisição de inglês como língua materna (L_1), de acordo com Bel, Ortells e Morgan (2015), as crianças adquirem rapidamente os padrões de sua língua falada nativa, mas o desenvolvimento completo de habilidades narrativas e a capacidade de introduzir e manter referentes coesivamente em trechos de frases continua ao longo da infância particularmente para pronomes anafóricos. Este desenvolvimento estendido é devido à crescente consciência das crianças de quais formas linguísticas devem ser usadas de acordo com as necessidades de seus destinatários. Este desenvolvimento está entrelaçado com a consciência pragmática das escolhas referenciais, habilidades metalinguísticas e teoria da mente. A narrativa também requer a coordenação de outras habilidades cognitivas ligadas à memória, processamento de informações e a compreensão de conceitos abstratos (BEL; ORTELLS; MORGAN, 2015).

4.2 Falantes de espanhol como língua materna

Neste tópico pretende-se apresentar de forma mais detalhada a pesquisa das autoras Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008). Ao considerar a escassez de estudos sobre narrativa, a pesquisa realizada pelas autoras envolve um número significativo de participantes e contribui com a reflexão de aspectos importantes que precisam ser considerados quando pretende-se realizar este tipo de investigação.

Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) partiram do pressuposto de que não havia uma escala de desenvolvimento narrativo para as crianças falantes de espanhol como língua materna. Viram-se, então, cercadas pela necessidade de investigar as etapas do discurso narrativo em crianças falantes de espanhol com o propósito de auxiliar educadores, fonoaudiólogos ou outros especialistas na detecção de limitações narrativas em crianças devido a relevância desse tipo de discurso.

Fizeram parte do estudo 208 crianças chilenas falantes de espanhol como língua materna, divididas em 5 grupos, com idade inicial de 3 anos e final de 11 anos (Grupo I: de 3 anos a 3 anos e 11 meses de idade; Grupo II: de 4 anos a 4 anos e 11 meses de idade; Grupo III: de 5 anos a 5 anos e 11 meses de idade; Grupo IV: de 6 anos a 6 anos e 11 meses de idade; e Grupo V: de 10 anos a 10 anos e 11 meses de idade). Três contos infantis foram utilizados, sendo eles: '*La ardillita glotona*', '*El sapito saltarín*' e '*El lobo friolento*'. As histórias infantis apresentadas foram especialmente criadas e, portanto, totalmente desconhecidas pelas crianças. Vale destacar que uma

atenção especial foi dada a este aspecto, pois as autoras observaram, em outras pesquisas, que quando as crianças conhecem as histórias tendem a contá-las de cor.

O procedimento utilizado é o da reprodução oral da história, frequentemente utilizada para suscitar narrativas de crianças com e sem problemas de linguagem. As características mais relevantes desse procedimento são: mostra claramente a superestrutura com as categorias de apresentação, episódio e final, têm diferentes complexidades narrativas, relacionam eventos que ocorreram com personagens que são animais com características humanas, entre outras. A reprodução oral de histórias infantis é um procedimento amplamente aplicado em pesquisas sobre o assunto e que permite homogeneizar o estímulo e a resposta das crianças; além de ser mais viável quando se pretende comparar o desempenho de diferentes sujeitos.

A avaliação considerou três aspectos: o manuseio dos roteiros, a produção de narrativas e a compreensão das narrativas, todavia, de acordo com o objetivo desta pesquisa, serão detalhadas as etapas utilizadas para a produção de narrativas especificamente. Para isso, as autoras fizeram uma delimitação do tema, dada sua complexidade, e optaram por considerar como indicador de desenvolvimento narrativo a gestão das categorias formais básicas (apresentação, episódios e final) com o intuito de facilitar a análise e posterior aplicação à realidade educacional e/ou clínica. Para obter o relato, uma das pesquisadoras lia o conto com naturalidade e sem apoio visual. Em seguida, pedia para a criança recontar a história ouvida enquanto realizava a gravação da mesma para posterior transcrição e análise. Por último, as autoras apresentaram a análise do desenvolvimento narrativo numa perspectiva quantitativa e qualitativa: o grau de desenvolvimento de uma criança pode ser determinado de acordo com sua pontuação em relação a uma faixa etária e, assim, ela pode ser colocada em uma escala de desenvolvimento.

Diferentes etapas do desenvolvimento foram detectadas. As autoras perceberam que algumas crianças não conseguiram estruturar formalmente suas narrativas na tarefa de repetir um relato. Emitiram apenas uma ou duas orações, aglutinaram enumerando sequências de ações e agruparam informações em torno de um personagem apenas, como destacou anteriormente Applebee (1978). Outros demonstraram estar em um processo de transição rumo à estruturação: organizaram de forma incipiente suas narrativas formulando sequências de ação + obstáculo ou obstáculo + resultado. Alguns usaram somente o personagem ou problema na apresentação, resultando em uma apresentação incompleta, e utilizaram 2 dos 3

constituintes básicos do episódio (ação + obstáculo ou obstáculo + resultado), produzindo episódios incompletos. Por fim, algumas crianças estruturaram com as categorias de apresentação, episódios e final. A última categoria, no entanto, aparece ocasionalmente (como acontece com a meta na categoria episódio). Observaram que as crianças utilizaram dois tipos de final: um que parece de maneira surpreendente depois do resultado do episódio (final abrupto), e outro que surge com naturalidade depois de afirmações que funcionam como uma transição após o episódio (final normal).

Realizadas estas análises, outras questões surgiram para as autoras: ‘Existe relação significativa entre o desenvolvimento narrativo avaliado com parâmetros formais e a idade das crianças?’; ‘Existem diferenças significativas no desempenho narrativo entre as diferentes faixas etárias?’; ‘A gestão das diferentes categorias formais difere nas faixas etárias? Quais categorias formais são adquiridas antes e quais são depois?’. Para responder a estas questões, Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) realizaram uma análise estatística. Para isso, foi previamente atribuída uma pontuação à expressão narrativa das crianças e às categorias observadas em suas histórias. O fato de a apresentação e/ou o episódio não aparecer por completo foi observado em várias histórias infantis. Portanto, foi decidido na análise separar as categorias completas das incompletas. A análise quantitativa foi pontuada da seguinte forma, considerando as três histórias, conforme mencionado acima:

Tabela 1 – Pontuação das narrativas não estruturadas.

Narrativas não estruturadas	<i>La ardillita glotona</i>	<i>El sapito saltarín</i>	<i>El lobo friolento</i>
Não conta nada	0 pontos	0 pontos	0 pontos
Diz uma ou duas frases	0,25 pontos	0,25 pontos	0,25 pontos
Lista sequências de ações e/ou estados não relacionados	0,50 pontos	0,50 pontos	0,50 pontos
Agrupa frases em torno de um personagem	0,75 pontos	0,75 pontos	0,75 pontos

Organiza sequências de ação + obstáculo ou obstáculo + resultado	0,75 pontos	0,75 pontos	0,75 pontos
Pontuação final da seção 'narrativas não estruturadas'			Total:

Fonte: Adaptado pela autora (GUZMÁN; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008).

Como pode ser visto na tabela, a pontuação das narrativas não estruturadas é composta pelos itens correspondentes ao possível desenvolvimento da criança: 'não conta', 'diz uma ou duas frases', 'reúne sequências de ações e/ou estados', 'agrupa enumerativamente em torno de um personagem', ou 'produz sequências ação + obstáculo e/ou obstáculo + resultado'. Existem três colunas nas quais a performance de cada história é registrada; para isso, são assinalados os itens que correspondem ao desempenho da criança durante o relato. Ao final da seção, são registrados os pontos correspondentes à pontuação total obtida, considerando as três histórias.

Tabela 2 – Pontuação das narrativas estruturadas.

Narrativas estruturadas	<i>La ardillita glotona</i>	<i>El sapito saltarín</i>	<i>El lobo friolento</i>	Pontuações totais por categoria
Apresentação completa	1 ponto	1 ponto	1 ponto	Pontuação da Apresentação:
Apresentação incompleta	0,50 pontos	0,50 pontos	0,50 pontos	
Espaço	1 ponto	1 ponto	1 ponto	
Atributo	1 ponto	1 ponto	1 ponto	
Episódio completo	2 pontos	2 pontos	2 pontos	Pontuação do Episódio:
Episódio incompleto	1 ponto	1 ponto	1 ponto	
Objetivo	2 pontos	2 pontos	2 pontos	
Final abrupto	1 ponto	1 ponto	1 ponto	Pontuação do Final:
Final	2 pontos	2 pontos	2 pontos	
Pontuação final da seção 'narrativas estruturadas'				Total:

Fonte: Adaptado pela autora (GUZMÁN; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008).

As narrativas estruturadas contemplam as categorias apresentação, episódio e final. As pontuações foram estabelecidas considerando os elementos presentes nas categorias, se ela era completa ou incompleta. Além disso, foram atribuídos mais pontos aos elementos que são adquiridos posteriormente, conforme observado nas crianças. Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) consideram apresentação completa aquela que consiste em uma personagem ou apresentação do problema. Todo o episódio é estruturado com a sequência ação + obstáculo + resultado. As categorias formais foram consideradas separadamente: apresentação completa, episódio completo, final abrupto e final normal. Além disso, foram analisados o atributo e o espaço, que não constam como elementos obrigatórios na apresentação completa, mas a enriquece. Também foi estudada a utilização do objetivo, que não consta como constituinte obrigatório no episódio completo, mas é visto como um acréscimo significativo. Por fim, soma-se a pontuação total obtida em cada categoria para se obter a pontuação geral da seção de narrativas estruturadas.

A análise final foi realizada excluindo o grupo de crianças de 3 anos a 3 e 11 meses de idade, por não estruturarem suas narrativas. Nos demais grupos, foi considerado o percentual de crianças que utilizaram cada categoria duas ou mais vezes. Inicialmente, se percebeu com clareza o aumento do percentual de crianças que atendem as categorias com o aumento da idade. Observa-se que as categorias de apresentação e episódios são utilizadas por mais de 50% das crianças de 4 anos e que seu uso é alcançado por todas as crianças de 10 anos. A categoria final, por outro lado, aparece depois, com o final abrupto se desenvolvendo primeiro. O uso subsequente do final foi descrito, observando que poucas crianças em idade escolar usam um final adequado em suas histórias e que isso é alcançado apenas aos 10 anos de idade. Em suma, diante das diferentes questões que foram levantadas, as autoras concluíram que o desenvolvimento avaliado com parâmetros formais aumenta com a idade e está significativamente correlacionado com ela; há diferenças significativas entre as diferentes faixas etárias estudadas, exceto entre 4 e 5 anos. Além disso, nota-se que as categorias de apresentação e episódio são adquiridas antes da categoria final. Por último, o atributo, objetivo e espaço aparecem mais tarde. Estas conclusões, por sua vez, permitem corroborar a validade da metodologia utilizada para analisar o desempenho narrativo das crianças.

Depois de todas essas análises, as autoras chegaram a seguinte conclusão:

Crianças de 3 anos são incapazes de estruturar suas histórias na repetição oral de um conto;
 A partir dos 4 anos, a maioria das crianças estrutura suas narrativas;
 Entre 4 e 5 anos de idade não há grandes diferenças entre os percentuais de crianças que estruturam, enquanto aos 6 anos já há um evidente predomínio de crianças que estruturam;
 Aos 10 anos, todas as crianças são capazes de estruturar formalmente suas histórias (GUZMÁN; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008, p. 39; tradução própria).

Assim, Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) constataram a existência de três grandes estágios constituídos por 13 níveis de desenvolvimento, os quais são apresentados a seguir. Com isso, as autoras apresentam uma proposta final de escala do desenvolvimento narrativo e as principais características apresentadas nos diferentes grupos etários. A tabela a seguir mostra a proposta desenvolvida:

Tabela 3 – Escala do desenvolvimento narrativo.

		Nível de desempenho narrativo	Características	Idade
Sem estrutura		1	Não disse nada	3 anos
		2	Disse apenas uma frase	
		3	Vincula sequências de ações e/ou estados	
		4	Agrupa enumerativamente em torno de um personagem	
Transição		5	Realiza sequências: ação + obstáculo e/ou obstáculo + resultado	
		6	Apresentação e episódio: ambos incompletos	
Estrutura	I. Relata com apresentação e episódio, apenas um deles completo	7	Apresentação completa e episódio incompleto	4 anos
		8	Apresentação incompleta e episódio completo	
	II. Relata com apresentação completa + episódio	9	Apresentação e episódio: ambos completos (sem fim)	
		10	Apresentação completa com atributo e episódio completo (sem fim)	

	completo, mas sem fim			5 e 6 anos
	III. Relata com apresentação completa, episódio completo e final	11	Apresentação e episódio: ambos completos e final	
		12	Apresentação completa com atributo, episódio completo e final	
		13	Apresentação completa com atributo, episódio completo com objetivo e final	10 anos

Fonte: Adaptado pela autora (GUZMÁN; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008).

É importante lembrar que o desenvolvimento narrativo é um processo contínuo e as etapas são propostas como referências para caracterizar o desempenho da criança. As informações obtidas nas análises podem ser úteis para educadores e/ou fonoaudiólogos interessados em conhecer o desenvolvimento narrativo da criança. Primeiramente, é possível verificar se o desempenho corresponde ao esperado para sua faixa etária; se não, pode ser assumido como um déficit narrativo.

Outro ponto a ser lembrado é que os percentuais devem ser interpretados com cautela, pois foram obtidos de 208 crianças. Para a pontuação total foi considerada a soma dos pontos obtidos nas três histórias. Se uma criança estrutura duas das três histórias, considera-se que ela já tem a capacidade de estruturar. Por outro lado, se em duas histórias ele não consegue estruturar, estima-se que não tenha atingido essa capacidade. Por isso, três histórias são utilizadas para poder determinar o que predomina em uma criança, ou seja: a quantidade de histórias permite estabelecer sua tendência de prioridade.

As autoras destacam, com esses resultados, a forte relação entre o desenvolvimento narrativo oral e o aprendizado emergente da linguagem escrita. Também constataram uma correlação entre a maturidade escolar e a capacidade de narrar. Assim, a detecção precoce de problemas nas habilidades narrativas é importante, e necessária, para identificar crianças em risco de aprendizagem tardia e intervir o quanto antes.

Vale ressaltar que algo parecido ocorre no Brasil. Não há muitas pesquisas que apresentem uma trajetória evolutiva do desenvolvimento narrativo de crianças ouvintes e, menos ainda para crianças surdas usuárias de Libras. A pesquisadora viu,

portanto, a necessidade e importância de um passo inicial rumo a inúmeras possibilidades de pesquisa sobre a temática.

Com a versão ilustrada do NarVaL-Libras/Prod para o uso no ambiente escolar, espera-se que as informações obtidas por meio de sua aplicação possam ser úteis para educadores interessados em conhecer o desenvolvimento narrativo de seus alunos surdos usuários de língua de sinais. O instrumento NarVaL-Libras/Prod que será apresentado nesta tese mostra-se bem mais complexo e realiza uma análise detalhada da macro e microestrutura, totalizando 24 indicadores com possibilidade de 4 resultados diferentes para cada e esse seria um dos motivos da escolha de apenas uma história para coletar os dados.

Outra questão importante de ser destacada é o tipo de procedimento utilizado pelas autoras, o relato de uma narrativa acabada de ser ouvida pela criança serve de 'modelo' para realizar a eliciação. Quando se optou a utilizar um livro apenas com imagens, conforme será descrito com mais detalhes no decorrer do texto, considera-se que a criança narra a partir das imagens, sem nenhuma interferência de texto escrito, tendo elas mesmas que formular as falas dos personagens, interpretar e narrar a história, sem nenhum modelo de estrutura narrativa a ser seguido.

Uma análise de narrativas de crianças que falam catalão como primeira língua foi realizada recentemente por Caballero et al. (2020). No tópico a seguir serão descritos alguns aspectos da pesquisa e os principais resultados encontrados.

4.3 Falantes de catalão como língua materna

O estudo realizado por Caballero et al¹⁸. (2020) influencia no delineamento dos objetivos deste estudo, além de contribuir como base empírica para esta tese, assim como a pesquisa de Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) descrita no item anterior.

De acordo com Caballero et al. (2020), as narrativas são formas de produção de linguagem que constituem conjuntos de enunciados interligados e é utilizada na comunicação com outras pessoas sobre nós mesmos e, também, para entender os pontos de vista e ações de outras pessoas. Isso vai de encontro à afirmação de Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008) que destacam que se uma criança tem

¹⁸ No período em que estive em Barcelona/Espanha, tive a oportunidade de conhecer dois dos autores dessa pesquisa em uma conferência realizada na *Universitat Oberta de Catalunya (UOC)*.

problemas narrativos, provavelmente mostrará dificuldade em organizar suas experiências e compartilhá-las com outras pessoas.

Ainda fazendo uma introdução sobre a temática da pesquisa, Caballero et al. (2020) ressaltam que o desenvolvimento narrativo envolve um longo período, começando na pré-escola e se estendendo até a infância e adolescência. Explicam que a razão para este longo período de desenvolvimento é que a habilidade narrativa madura requer a integração das capacidades linguísticas, cognitivas e sociais; sendo, portanto, a habilidade narrativa crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e posteriores habilidades de alfabetização.

Caballero et al. (2020) também mencionam a escassez de estudos sobre o desenvolvimento narrativo em crianças falantes de catalão como língua materna. O mesmo acontece com as crianças brasileiras, ouvintes e surdas, conforme já mencionado. Assim, diante da necessidade de uma descrição atualizada do desenvolvimento narrativo para crianças falantes de catalão, considerando que a produção de uma narrativa bem construída é o resultado de vários anos de aquisição da linguagem e um marco importante no desenvolvimento infantil, os autores se debruçaram na investigação de narrativas orais de 118 crianças, dos 4 aos 11 anos de idade divididas da seguinte forma: Grupo 1: 4 anos (21 crianças); Grupo 2: 5 a 6 anos e 11 meses (36 crianças); Grupo 3: 7 a 8 anos e 11 meses (30 crianças); Grupo 4: 9 a 10 anos e 11 meses (31 crianças).

Os autores elegeram 3 questões norteadoras para as investigações: a). Qual é a sequência de desenvolvimento da macro e microestrutura em crianças que falam catalão com idades entre 4 e 11 anos? b). Dentro da macroestrutura, será observado um aumento nas informações de avanço do enredo e na sequência de eventos nas narrativas entre os grupos? c). Os componentes microestruturais de coesão de referência, marcadores de conectividade, coesão gramatical e comentários avaliativos serão dominados na mesma idade ou em idades diferentes?

Com os grupos formados, Caballero et al. (2020) iniciaram a coleta de dados. Utilizaram o teste conhecido como '*The Spider Story*', uma história em vídeo curta e silenciosa, na qual duas crianças representam uma série de eventos sem o uso da linguagem oral. Os participantes foram instruídos a assistir prestando muita atenção e orientados a recontar a história após a exibição, que pode ser realizada até duas vezes caso a criança desejar. Depois de recontar a história, os participantes podem adicionar algumas informações caso lembrem de algo que gostariam de acrescentar.

Em seguida, o pesquisador realiza três perguntas para avaliar a compreensão e, neste teste, as respostas também são pontuadas. As narrativas das crianças foram gravadas em áudio e depois transcritas para as análises.

Caballero et al. (2020) optaram por usar uma forma padronizada de classificar essas histórias para compará-las entre grupos de idade. Testes padronizados são usados, em sua maioria, por profissionais que trabalham com crianças que apresentam dificuldades em seu desenvolvimento de linguagem, por contribuírem no monitoramento do progresso e da extensão de quaisquer atrasos, bem como para focar intervenções em aspectos específicos com os quais a criança pode apresentar dificuldades. Todavia, os autores afirmam que estes testes se mostraram eficazes no estudo proposto, com crianças com desenvolvimento típico. Assim, as áreas avaliadas no teste foram: conteúdo da informação e estrutura da história (macroestrutura), coesão e gramática (microestrutura). O nível macroestrutural refere-se à capacidade de construir uma representação hierárquica dos elementos principais da história, incluindo a sequência de eventos, introdução dos personagens, cenário da cena, menção de ações complicadoras, o clímax da história e uma resolução. Os componentes microestruturais da narrativa são elementos usados no nível da palavra e da oração e incluem dispositivos para o controle de formas de referência, coesão do enredo, uso de dispositivos gramaticais para coesão no nível da frase e comentários avaliativos. Esse aspecto do desenvolvimento da linguagem pode ter uma trajetória de desenvolvimento mais longa, pois está vinculado tanto a uma maior exposição à narrativa, quanto à linguagem escrita (CABALLERO et al., 2020).

Realizadas pesquisas-piloto e comparação de descrições de desenvolvimento da linguagem em catalão de outras pesquisas, Caballero et al. (2020) criam uma tabela de pontuação adaptada de Jones et al. (2016). A versão final é apresentada na tabela a seguir:

Tabela 4 – Sistema de pontuação narrativa.

MACROESTRUTURA	INDICADORES	PONTOS
Conteúdo Narrativo	Referência a 15 eventos de história-chave mais um ponto para informações adicionais, para medir o nível de detalhe em uma narrativa	0 - 15 (+ 1) = 16

Estrutura Narrativa	Organização global do conteúdo da história. Inclusão de detalhes fornecidos com base em elementos-chave:	0 - 2
	Orientação	
	Duas ações complicadoras	0 - 4
	Clímax	0 - 2
	Resolução	0 - 2
	*Um ponto para avaliação	0 - 10 (+ 2) = 12
	*Um ponto para o sequenciamento narrativo correto dos eventos da história	
MICROESTRUTURA		
Coesão narrativa		
Coesão referencial	Clareza da primeira introdução de personagens da história	0 - 2
	Manutenção de referências claras	0 - 2
Pontuação de conjunção	Pontos atribuídos pela inclusão de conjunções coordenativas, marcadores de discurso e lógicas e conectivos temporais	0 - 5
Morfemas gramaticais	Compreende a inclusão correta de artigos	0 - 2
	Pronomes e preposições	0 - 2
	Flexões verbais	0 - 2
	Concordância em gênero e número	0 - 2
	Concordância em pessoa	0 - 2
	Inclusão e uso correto de cadeias verbais	0 - 2
	Inclusão e uso correto de cláusulas relativas	0 - 2
	Correlação correta entre a oração principal e a oração subordinada	0 - 2
Dispositivos avaliativos	Um ponto concedido por incluir um exemplo de cada um dos	0 - 5

Questões de compreensão / inferência	seguintes: fala direta ou indireta ou pensamento; adjetivos; advérbios descrevendo maneira; intensificadores ou desintensificadores	
	Três questões de sondagem testando a compreensão das ações e intenções dos personagens da história	0 - 6 = 36
PONTUAÇÃO TOTAL		0 - 64

Fonte: Adaptado pela autora (CABALLERO et al., 2020).

Depois de analisadas todas as narrativas, Caballero et al. (2020) voltam-se as questões iniciais da pesquisa e explicam que foi possível notar que as pontuações para os componentes macroestruturais de conteúdo e estrutura aumentaram significativamente entre os grupos 1 e 2 e entre 2 e 3, mas nenhuma diferença foi observada entre os grupos 3 e 4, indicando que esses aspectos pareciam já estar estabelecidos aos 8 anos e 11 meses de idade. Isso acontece antes que os componentes microestruturais sejam totalmente dominados, já que os autores notam uma tendência maior de desenvolvimento desses últimos componentes entre os grupos 3 e 4.

A segunda questão de pesquisa perguntava se um aumento nas informações de avanço do enredo e no sequenciamento de eventos será observado em todos os grupos. Os autores notaram que as crianças mais velhas não aumentaram a duração da história. Em vez disso, os grupos de idade mais avançada focaram mais nas informações e aumento da riqueza da narração por meio de dispositivos gramaticais melhores elaborados. Sobre o sequenciamento, as narrativas do grupo 1 são caracterizadas apenas por uma descrição e sem informações temporais. No grupo 2, as crianças começaram a fazer referência a um maior número de eventos e expressaram mais informações para que a história possa ser melhor compreendida, sem informações sobre os objetivos e informações de avaliação adicionais. As crianças do grupo 3 incorporaram mais informações sobre o evento, bem como informações de avaliação adicionais. No grupo 4, as crianças fazem referência à maioria dos eventos na narrativa e estão sempre adicionando conteúdo extra dentro

dos episódios, expressando sequências completas com menções de objetivos, tentativas e resultados (CABALLERO et al., 2020).

Sobre os componentes microestruturais de coesão de referência, marcadores de conectividade, coesão gramatical e comentários avaliativos, Caballero et al. (2020) afirmam que os dados mostraram que o uso de alguns desses elementos não muda depois dos 5 anos como, por exemplo, os pronomes. Em contrapartida, outros elementos continuam a desenvolver até os 7 anos, como a correlação entre a cláusula principal e subordinada. Para manutenção de referência, há um desenvolvimento contínuo na faixa etária mais velha. De acordo com os autores, o desenvolvimento da manutenção de referência em inglês também é demorado e depende da capacidade de integrar informações sintáticas e pragmáticas. Portanto, embora a amostra termine aos 10 anos e 11 meses, é provável que partes da microestrutura da narrativa ligadas ao controle discursivo-pragmático da referência continuem a ser refinadas ao longo da adolescência (CABALLERO et al., 2020).

Em suma, este estudo analisou produções narrativas para um grande número de componentes macro e microestruturais em uma ampla faixa etária de crianças falantes de catalão como língua materna. As análises realizadas pelos autores fornecem novas informações sobre os processos gerais de desenvolvimento da linguagem, bem como a aquisição de dispositivos linguísticos específicos usados para eliciar uma narrativa em catalão. Os autores concluem que analisar as habilidades narrativas é um aspecto muito relevante, principalmente nos anos iniciais de escolarização da criança, principalmente com um instrumento sensível que pode contribuir para intervenções de profissionais, quando qualquer tipo de atraso no desenvolvimento da linguagem for detectado.

4.4 Crianças surdas: algumas considerações

As línguas de sinais, de modo geral, possuem todos os níveis de complexidade e poder expressivo das línguas orais, incluindo os níveis fonológico e semântico-morfológico. Além disso, são processadas em redes cerebrais cognitivas de maneira bem semelhantes às línguas orais e são adquiridas como primeiras línguas por crianças surdas seguindo os mesmos estágios de desenvolvimento identificados para a língua oral (BEL; ORTELLS; MORGAN, 2015).

Uma questão importante a ser considerada é que a maioria das crianças surdas apresentam um atraso no processo de desenvolvimento da linguagem devido à falta de uma língua acessível em seu ambiente, e não por causa de diferenças cognitivas se comparadas às crianças ouvintes nos níveis de compreensão da linguagem, gramática, vocabulário, sintaxe e morfologia verbal. O aprendizado de língua de sinais por parte dos pais dessas crianças, ainda que precoce, infelizmente não consegue garantir uma proteção contra os atrasos na linguagem. Este cenário é muito comum porque a maioria dos bebês surdos possuem pais ouvintes e que, portanto, impede o acesso à uma língua de sinais nos anos iniciais de vida (MARSHALL et. al., 2015).

Pesquisas apontam, também, que grande parte das crianças surdas aprende língua de sinais tardiamente (geralmente quando ingressam na escola), e isso faz com que o desenvolvimento infantil seja caracterizado por trajetórias de linguagem mais lentas e mais variáveis. A comunicação entre pais ouvintes e um bebê surdo pode ser menos eficaz e algumas etapas do processo de desenvolvimento de linguagem poderão passar despercebidas (BEL; ORTELLS; MORGAN, 2015). Bel, Ortells e Morgan (2015) acrescentam que a interação pai-filho na primeira infância e o desenvolvimento da autorregulação são cruciais para o desenvolvimento de boas habilidades de linguagem. No cenário típico, os bebês terão acesso total às ricas interações oferecidas pelos pilares de comunicação dos cuidadores e estarão cercados por adultos que usam a linguagem para regular e promover autorregulação.

Todavia, são poucos os estudos sobre o desenvolvimento narrativo em crianças surdas usuárias de línguas de sinais, e os disponíveis estão baseados em um ou outro aspecto do desenvolvimento narrativo.

Neste tópico serão apresentadas as pesquisas encontradas sobre narrativas em línguas de sinais de autores que têm se debruçado em investigar esta temática. Dentre os estudos existentes sobre o desenvolvimento de narrativas em crianças surdas, destaca-se o estudo de Morgan (2002) e de Morgan e Woll (2003). Ambas as pesquisas propuseram alguns marcos gerais sobre o desenvolvimento narrativo de crianças surdas que serão apresentados a seguir.

Morgan (2002; 2005) e de Morgan e Woll (2003) traçam uma possível trajetória de desenvolvimento na qual observam que, para as crianças surdas britânicas de 3 anos, o uso de referência não está claro e elas são incapazes de usar o espaço de sinalização para descrever personagens ou ações. Os personagens costumam ser introduzidos na história sem uma indicação clara de quem são. As áreas do espaço

de sinalização não são divididas entre os diferentes personagens, gerando mal-entendidos ao interlocutor. Por volta de 4 a 6 anos, os classificadores começam a ser usados dentro das sentenças, mas não referencialmente dentro do espaço de sinalização entre as sentenças, já que a criança usa o mesmo local para muitos referentes ao mesmo tempo. Nessa idade, falta clareza ao mudar o personagem por meio da mudança de referência. As crianças podem se concentrar em um personagem apenas quando há vários na história. Esta é uma fase do desenvolvimento narrativo que tanto as crianças surdas quanto as ouvintes têm dificuldade em introduzir complicações do enredo. Entre 7 e 10 anos, a capacidade das crianças de marcar referências em histórias melhora significativamente; todavia, elas ainda mostram dificuldades em manter essas referências em longos trechos do discurso; sendo este, novamente, um problema comum entre crianças surdas e ouvintes. Neste estágio do desenvolvimento narrativo, nos quais os eventos são compostos por mais de um personagem, as crianças ainda descrevem ações de personagens diferentes sequencialmente ao invés de alternar entre eventos sobrepostos. De modo geral, de acordo com Morgan (2002; 2005) e de Morgan e Woll (2003), em todas as línguas orais e sinalizadas, o domínio dos dispositivos narrativos pode ocorrer ao longo dos 11 a 13 anos de idade, todavia é preciso considerar o meio socioeconômico e cultural, bem como e as especificidades do desenvolvimento de cada criança.

Rathmann, Mann e Morgan (2007) enfatizam que evidências de padrões de desenvolvimento semelhantes entre crianças surdas podem ser encontrados em outros países. Dentre eles, destacam as pesquisas sobre Língua de Sinais Americana (ASL) por Anthony (2002), Língua de Sinais Francesa (LSF) por Niederberger (2004) e Língua de Sinais Canadense (LSQ) por Vercaingne-Menard et al. (2001), todos relatando uma falta semelhante de modulação verbal e referentes espaciais, bem como o uso de construções classificatórias simples ao invés de classificadores embutidos em estruturas complexas. Acrescentam, ainda, que um estudo sobre o desenvolvimento narrativo em Língua de Sinais Alemã (DGS) e alemão escrito em crianças surdas com educação bilíngue (PUST; WEINMEISTER, 2006) revela um atraso temporal na aquisição da linguagem escrita pelos alunos. Além disso, os dados mostram taxas de mistura entre as duas línguas no nível da ordem das palavras e na expressão das referências espaciais. Essas taxas de mistura nos níveis sintático e

morfológico diminuem conforme há o progresso dos alunos em seu desenvolvimento em DGS.

De acordo com Rathmann, Mann e Morgan (2007), o número de pesquisas sobre o desenvolvimento narrativo de crianças surdas, principalmente as usuárias de BSL, poderiam aumentar significativamente devido ao desenvolvimento de uma avaliação padronizada. O Teste de Produção de BSL (HERMAN et al., 2004) foi projetado para crianças de 4 a 11 anos de idade e é baseado na análise de uma narrativa eliciada em língua de sinais, que é codificada para a estrutura narrativa, conteúdo e recursos da gramática da BSL. O teste permite a comparação de pontuações entre cada uma dessas áreas e apresenta semelhança à avaliação da *The Bus Story* (RENFREW, 1997) utilizada em pesquisas de línguas orais por crianças ouvintes. As características das habilidades narrativas incluem a configuração da cena, a ordenação cronológica dos eventos, a descrição das complicações do enredo e as conclusões. Para os autores, a compreensão bem-sucedida dessas características na BSL pelas crianças surdas pode servir como um grande passo rumo à aquisição de outro idioma.

O desenvolvimento das habilidades linguísticas de crianças surdas, portanto, depende do desenvolvimento de melhores programas educacionais, estratégias de ensino e ferramentas de avaliação (RATHMANN; MANN; MORGAN, 2007). No Brasil ainda não foi possível encontrar um número de dados significativo de pesquisas sobre o desenvolvimento narrativo de modo geral, e muito menos uma proposta de etapas de desenvolvimento narrativo em Libras. Portanto, espera-se que este estudo possa contribuir com a temática.

4.4.1 Pesquisas sobre Narrativas em Línguas de Sinais

As pesquisas de Morgan (2000; 2002) e demais colaboradores (RATHMANN; MANN; MORGAN, 2007; MARSHALL et al., 2015; BEL; ORTELLS; MORGAN, 2015) contribuem de forma bastante significativa para este estudo. Ao longo dos anos o autor, em parcerias com outros pesquisadores, tem se debruçado em pesquisar narrativas de crianças surdas, principalmente as usuárias de BSL. Nos estudos destacados, os autores também utilizam livros compostos apenas por imagens (*Frog, where are you?* e *The Paint Story*) para subsidiar as coletas de dados. Inclusive, um dos livros mais utilizados em pesquisas com este foco investigativo é o mesmo que será utilizado para dar suporte à coleta de dados dessa pesquisa.

Morgan (2002) investigou as narrativas de crianças surdas em BSL. O autor descreve as tendências de desenvolvimento na realização de simultaneidade em narrativas, elegendo uma história apresentada apenas por imagens, *Frog, where are you?* (MAYER, 1969), que deveria ser narrada em BSL por um grupo de 12 crianças fluentes, com idades entre três e 13 anos. Os resultados apontam para o papel da iconicidade e para os padrões gerais no desenvolvimento da narrativa, que impulsionam a organização do espaço e da referencialidade no uso da língua de sinais.

Em um outro estudo, Morgan (2000) observou aspectos da coesão do discurso nas narrativas orais e sinalizadas de duas crianças, filhas de pais surdos, em processo de aquisição do inglês e da BSL. Na época, uma das crianças tinha 7 anos e 1 mês de idade (Sam), e outra 9 anos e 10 meses de idade (Cloe), ambas consideradas com competência nativa nas duas línguas citadas. Após ler/olhar o livro composto apenas por imagens *The Paint Story*, foi solicitada a criação de duas narrativas, sendo uma em inglês e outra em BSL, com um intervalo de duas horas entre cada recontagem e sem possuir o livro durante a eliciação. Morgan (2000) destaca que não ter o livro presente ao recontar a história significa que as crianças precisariam confiar mais na memória durante a recontagem. De acordo com o autor, trabalhos anteriores mostraram que crianças surdas usaram a superfície do livro como um espaço de sinalização, acabando por não construir um discurso em língua de sinais no espaço de sinalização adequado. Outra questão ainda mais importante é que, olhar para um livro durante a narração significa que as características do olhar, consideradas importantes para o discurso em língua de sinais, não podem ser interpretadas. Os dados foram coletados em vídeo e posteriormente transcritos nas duas línguas pelo autor. Uma segunda pessoa bilíngue (inglês/BSL) transcreveu as quatro narrativas e mais de 90% de consistência foi encontrada entre os dados. As histórias das duas crianças na BSL eram semelhantes em conteúdo às suas histórias em inglês. No entanto, Sam usou expressões de referência mais complexas em BSL do que em inglês. Na narrativa em inglês, Cloe usou dispositivos de referência mais complexos e variados do que Sam. Assim, comparar o discurso de crianças bilíngues revela diferenças nas fases de desenvolvimento, chegando à conclusão de que ambas as crianças utilizam dispositivos de referência adequados à sua idade e à modalidade em que estão se comunicando. Embora a língua de sinais e língua oral exijam formas referenciais muito diferentes, o autor ressalta que as crianças conseguiram realizar

mudanças apropriadas entre as línguas, mostrando que a aquisição simultânea de dois sistemas de referência não se limita a linguagens produzidas e percebidas na mesma modalidade.

Para alcançar coerência e coesão entre as frases, as línguas de sinais desenvolveram dispositivos para construir uma narrativa análoga e diferentes estratégias, semelhantes e diferentes das línguas orais. Para Rathmann, Mann e Morgan (2007), a produção de uma narrativa envolve a coordenação de três domínios cognitivos:

- (1) Dispositivos linguísticos são usados dentro e entre frases e unidades de discurso maiores, incluindo episódios e cenários
- (2) As habilidades pragmáticas são centrais na produção e compreensão da narrativa, incluindo a consciência de um parceiro de conversação ou as necessidades de informação ao destinatário
- (3) As habilidades cognitivas gerais do domínio estão envolvidas na narrativa, como memória de trabalho e processamento de informações para o sequenciamento de grandes quantidades de informações (p. 189, tradução própria).

Esses três aspectos, portanto, estão envolvidos na produção e compreensão de narrativas em textos sinalizados, falados ou escritos. Entende-se, com isso, que o conhecimento pragmático das necessidades de um ouvinte é muito semelhante ao exigido para um espectador de uma narrativa sinalizada.

Como nas narrativas orais, os sinalizantes primeiro estabelecem a referência na forma de sintagmas nominais, que no caso do livro escolhido para a enunciação da narrativa pode ser 'menino', 'sapo' ou 'cachorro'. Uma estratégia comumente usada é estabelecer uma localização para o referente no espaço de sinalização. Quando as ações subsequentes de um personagem durante a narrativa são relacionadas, os sinalizantes costumam usar ações e diálogos construídos (LIDDELL, 2003) a partir de uma perspectiva de primeira pessoa alterada. O discurso direto e o diálogo também são comuns nas narrativas criativas e os narradores usam deslocamentos do olhar para organizar e estruturar textos sinalizados. Um conjunto diferente de dispositivos em narrativas sinalizadas é denominado construções classificadoras. Expressar detalhes do movimento de uma entidade por meio de uma cena narrativa é muitas vezes obtido pela seleção de um classificador apropriado, unido a um movimento específico ou localização (RATHMANN; MANN; MORGAN, 2007).

Marshall et al. (2015) também realizaram pesquisas com foco na produção narrativa, comparando crianças surdas nativas, crianças surdas não-nativas e crianças ouvintes. De acordo com os autores, o Teste de Produção de Narrativa em BSL (Herman et al., 2004) foi projetado para avaliar a linguagem expressiva de crianças surdas (de 4 a 11 anos), eliciando uma narrativa em BSL, conforme mencionado no tópico anterior. A criança primeiro assiste a um vídeo curto e silencioso (em um DVD) encenado por duas crianças surdas. Os participantes são instruídos a assistir com atenção, pois serão solicitados a contar a história assim que o vídeo terminar. O objetivo é provocar uma história espontânea, de forma que nenhuma outra sugestão seja dada além de perguntar: "há mais alguma coisa?" para verificar se a criança terminou. A narrativa da criança é gravada em vídeo para pontuação posterior. O teste é pontuado com base em três componentes: (1) o conteúdo da história (ou seja, o nível de informações detalhadas incluídas em sua narrativa); (2) estrutura da história (ou seja, apresentando os participantes e definindo o cenário, relatando os principais eventos que levaram ao clímax da história e detalhando a resolução da história no final); (3) aspectos da gramática BSL (incluindo o uso de localização espacial, classificadores de pessoas e objetos e mudança de função). As narrativas foram pontuadas por pesquisador e colaboradores fluentes em BSL.

Além disso, Marshall et al. (2015) enfatizam que a BSL, assim como as demais línguas de sinais, proporciona às crianças surdas uma forma de linguagem totalmente acessível. Todavia, a maioria dessas crianças são filhas de pais ouvintes que não sinalizam. E mesmo nos casos em que os pais ouvintes aprendem BSL e passam a utilizá-la com seus filhos ainda pequenos, a qualidade e a quantidade de entrada de linguagem e interação que eles são capazes de fornecer é relativamente pobre se comparado com a fornecida por pais surdos que sinalizam desde o primeiro contato com o bebê. Portanto, o processo de aquisição da linguagem de crianças surdas nascidas de pais surdos que recebem sinais desde o nascimento, pode apresentar paralelos notáveis e padrões de desenvolvimento comparáveis com crianças ouvintes que estão aprendendo línguas orais. Os autores destacam, ainda, que filhos surdos de pais surdos (ou seja, sinalizantes nativos) são, assim, uma população muito interessante teoricamente para pesquisas, apesar de comporem um número reduzido de crianças.

Neste mesmo viés de narrativas sinalizadas, Bel, Ortells e Morgan (2015) realizaram pesquisas com adultos surdos, sinalizantes nativos, e adultos ouvintes

aprendizes avançados de Língua de Sinais Catalã (LSC). O estudo teve como objetivo investigar como os adultos ouvintes usam os dispositivos referenciais para estabelecer e manter a referência (introdução de referência, reintrodução e manutenção) em narrativas em comparação com os adultos surdos, a fim de descobrir como as narrativas sinalizadas são organizadas no nível pragmático da referência pessoal entre as frases, destacando as diferenças entre os dois grupos de usuários de LSC. Os autores nomearam uma expressão de referência como 'introdução de referência' na primeira vez que um referente é mencionado na narrativa, como 'reintrodução de referência' em contextos em que o referente de tópico mudou entre duas frases adjacentes e 'manutenção de referência' em contextos em que o referente de tópico era o mesmo que na frase anterior. As hipóteses iniciais eram: a). dispositivos referenciais usados por sinalizantes adultos de primeira língua (L1) para expressar funções do discurso são especializados na produção de LSC e podem ser previstos pela literatura de relevância-atualidade; b). os sinalizantes de segunda língua (L2) exibirão diferenças em sua escolha de formas referenciais conforme previsto pela hipótese de interface.

Os autores utilizaram o método desenvolvido por Berman (2008), com os participantes assistindo individualmente um filme de três minutos sobre conflitos na escola e, em seguida, contam uma nova história sobre uma experiência semelhante conhecida envolvendo um amigo/colega durante a infância/adolescência. Esta instrução foi concebida para induzir os participantes a introduzir diferentes personagens de terceira pessoa em sua produção, que foi filmada para análise posterior. Todas as histórias sinalizadas foram gravadas em vídeo, transcritas e analisadas por dois usuários de LSC treinados e fluentes que trabalharam como intérpretes profissionais. Como resultado nos dois grupos, a saliência do tópico influenciou a escolha da forma de referência: formas nominais foram usadas principalmente para introduções, e pronomes nulos exibiram uma preferência para manutenção em ambos os grupos. No entanto, um resultado que está em desacordo com as previsões baseadas em línguas orais de sujeito nulo é que, para ambos os grupos, os pronomes abertos estão mais frequentemente ligados à manutenção do que à reintrodução; assim, todas as narrativas foram muito explícitas. No segundo aspecto, ambos os grupos foram bastante redundantes; no entanto, o grupo L₂ foi ainda mais. Ainda assim, em sua produção de narrativas, os sinalizantes de L₁ estão seguindo mais de perto as restrições de saliência-atualidade. Para finalizar, Bel,

Ortells e Morgan (2015) enfatizam que o estudo da coesão narrativa e do controle de referência, ao longo dos anos, se concentrou nas línguas orais, mas que as descobertas nas últimas três décadas na linguística das línguas de sinais revelam que elas possuem um conjunto completo de dispositivos linguísticos como qualquer outra língua natural.

Como pode ser notado, a maioria das pesquisas encontradas foram realizadas com crianças e/ou adultos surdos usuários de BSL, principalmente, e algumas com usuários de ASL e LSC; enfatizando, mais uma vez, a escassez de pesquisas que destaquem a Libras como alvo de investigações nesta vertente.

Além da pesquisa de Perroni (1983) com crianças ouvintes e Pereira e Nakasato (2001; 2004) com crianças surdas usuárias de Libras, pode-se citar a pesquisa realizada por Barbosa e Lichtig (2014). Apesar da pesquisa ter como foco as habilidades de comunicação de crianças surdas, e não narrativas propriamente ditas, o estudo investiga estas habilidades por meio do uso de um protocolo de avaliação intitulado “Avaliação das Habilidades Comunicativas e de Linguagem” (LICHTIG et al., 2004), elaborado e aplicado em crianças surdas de 3 a 6 anos de idade e pode ser destacado como o protocolo pioneiro na avaliação específica de crianças surdas.

O estudo de Barbosa e Lichtig (2014) teve como objetivo apresentar duas propostas de alteração do protocolo original de Lichtig et al. (2004). As modificações apresentadas visavam facilitar a análise e tornar a aplicação menos demorada, sem perder a meta de prover subsídios suficientes para o delineamento de intervenção educacional, quando a necessidade for apontada pelos resultados da aplicação do protocolo. Os autores ressaltam, ao analisarem a versão reduzida do protocolo original, a importância desse tipo de avaliação para se conhecer as habilidades desenvolvidas em língua de sinais a fim de facilitar uma trajetória a ser seguida que ofereça uma estimulação linguística adequada para as crianças adquirirem a primeira língua. Barbosa e Lichtig (2014) ressaltam que,

Com um instrumento que permite a visualização das habilidades linguísticas baseadas na aquisição da língua de sinais, o profissional que lida com a criança surda tem mais uma ferramenta para compreender as necessidades e habilidades reais da criança no que diz respeito à linguagem. Compreendendo esse perfil, os achados podem ser usados para o benefício da criança [...] na prática educativa, potencializando suas habilidades no uso da língua, impedindo que restrições no acesso à informação ocorram e provendo base para seu desenvolvimento humano pleno (p. 111).

A pesquisa de Barbosa e Lichtig (2014) se aproxima, em vários aspectos, do trabalho que está sendo desenvolvido, cujo objetivo é elaborar um protocolo de uso do instrumento NarVaL-Libras/Prod (LACERDA, 2020) a partir das análises dos recursos e das estratégias linguísticas utilizadas na eliciação de narrativas semiespontâneas produzidas em Libras, a fim de facilitar as análises e de tornar o instrumento aplicável à realidade educativa, mesmo viés da proposta de Barbosa e Lichtig (2014), ambos com foco no ambiente escolar. Quando são percebidos atrasos no desenvolvimento da linguagem por meio do uso desse tipo de instrumento, a intervenção é crucial para a mudança de ações que envolvam a educação de surdos.

Uma outra questão importante e que esta intrinsecamente relacionada com as habilidades narrativas é a existência de uma correlação significativa entre a competência linguística em línguas de sinais e a competência de leitura. O argumento vem de pesquisadores cujo foco tem sido a ASL. Rathmann, Mann e Morgan (2007) afirmam que a fluência em ASL fornece à criança uma base linguística que permite o desenvolvimento de habilidades de alfabetização em inglês. Sobre esta questão, os autores citam outras pesquisas que apontam na mesma direção, como Strong e Prinz (1997); Singleton et al. (1998); Hoffmeister (2000); Chamberlain e Mayberry (2000); Padden e Ramsey (2000). Todas estas pesquisas enfatizam a relação da alta proficiência em ASL com o desempenho na compreensão de leitura. E ainda enfatizam que pesquisas com crianças surdas que acessam a linguagem tardiamente documentaram dificuldades com o desenvolvimento de narrativas em qualquer forma de linguagem (RATHMANN; MANN; MORGAN, 2007).

Assim, avaliar o desenvolvimento de linguagem em surdos usuários de línguas de sinais não é apenas uma curiosidade científica. Os distúrbios de linguagem costumeiramente expressos nas línguas orais, sejam primários ou secundários, são também expressos nas línguas de sinais (BARBOSA; LICHTIG, 2014). Por isso, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação específicos é de grande importância e sua falta pode interferir diretamente na qualidade da intervenção pedagógica, quando a competência narrativa ainda está abaixo do esperado para a idade, influenciando de forma negativa na aquisição da modalidade escrita.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é propor uma versão ilustrada, por meio de vídeos, do instrumento NarVaL-Libras/Prod (LACERDA, 2020) para o uso no ambiente escolar. Com base em um *corpus* de narrativas de adultos surdos, foram criados vídeos curtos, disponibilizados por meio da leitura de *QR Codes* e hiperlinks,

exemplificando os indicadores e seus respectivos descritores contidos no instrumento, a fim de auxiliar o professor no entendimento e no uso dessa ferramenta, despertando o olhar para aspectos macro e microestruturais. A pesquisa tem como objetivo específico a descrição e análise dos recursos e das estratégias linguísticas utilizadas na eliciação de narrativas semiespontâneas produzidas em Libras, a fim de possibilitar o conhecimento da estrutura da língua em uso.

5. MÉTODO

Esta pesquisa consiste em um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, que possui como principal objetivo “descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Assim, a partir de um *corpus* de narrativas sinalizadas de adultos surdos, pretende-se descrever e ilustrar todos os descritores do NarVaL-Libras/Prod (LACERDA, 2020), propondo uma versão ilustrada.

Dessa forma, no contexto desta pesquisa e de acordo com Gil (2008), descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outras ações.

5.1 Instrumentos de avaliação de textos narrativos em línguas de sinais: *Valoración de Narrativas en Lengua de Signos – Lengua de Signos Catalana/Producción* (NarVaL-LSC/Prod) e Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção (NarVaL-Libras/Prod)

Diante da necessidade de descrever as características do desenvolvimento da língua em crianças surdas da Catalunha e Espanha, bem como traçar uma trajetória evolutiva das características das narrativas, descrevendo os elementos formais identificados, a linguista da Universidade de Barcelona/Espanha, Dr.^a Maria Josep Jarque e seus colaboradores da escola Tres Pins e do CREDA Pere Barnils na Catalunha/Espanha, em parceria com a pesquisadora da Universidade Federal de São Carlos/Brasil, Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda desenvolveram um Instrumento de avaliação de textos narrativos em línguas de sinais denominado *Valoración de Narrativas en Lengua de Signos – Lengua de Signos Catalana/Producción* (NarVaL-LSC/Prod) (JARQUE et al., 2018) utilizado para subsidiar as análises das narrativas. De acordo com as pesquisadoras, se as crianças surdas de 6 anos, por exemplo, foram minimamente expostas à língua de sinais da comunidade onde vivem, são potencialmente capazes de eliciar uma narrativa macroestruturada e, caso isso não ocorra, é necessária uma intervenção pedagógica. Após a avaliação dos resultados obtidos por meio do uso do instrumento, em um estudo inicial, as pesquisadoras afirmam ser o instrumento totalmente sensível para detectar o processo de desenvolvimento de língua nas crianças surdas, por meio da narrativa.

Além do envolvimento na criação do instrumento NarVaL-LSC/Prod, a Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda atuou na tradução para Língua Portuguesa e, também, em sua adaptação a fim de proporcionar o uso com narrativas em Libras. Neste processo, realizou tradução reversa para verificar se a tradução possuía a mesma ideia conceitual da versão original e, também, realizou um estudo-piloto em uma escola bilíngue na cidade de São Carlos/Brasil para verificar aspectos que precisariam ser reescritos ou repensados diante dos dados encontrados (LACERDA, 2020). Todas as etapas descritas resultaram no instrumento Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção – NarVaL-Libras/Prod (LACERDA, 2020).

O instrumento NarVaL-Libras/Prod está dividido em seis dimensões, nove níveis e 24 indicadores que podem receber uma pontuação de zero, um, dois ou três, selecionando a declaração que melhor descreve a situação observada. A pontuação total do instrumento pode chegar aos 72 pontos. As seis dimensões são: estrutura textual, fluxo da informação e estrutura da sentença, vocabulário, predicados verbais, gestualidade, articulação e prosódia. Nota-se, portanto, que o instrumento possibilita análises da macro e microestrutura.

O nível macroestrutural refere-se à capacidade de construir uma representação hierárquica dos elementos principais da história, incluindo a sequência de eventos, introdução dos personagens, cenário da cena, menção de ações complicadoras, o clímax da história e uma resolução. Os componentes microestruturais da narrativa são elementos usados no nível da palavra e da oração e incluem dispositivos para o controle de formas de referência, coesão do enredo, uso de dispositivos gramaticais para coesão no nível da frase e comentários avaliativos. É importante mencionar que o instrumento não se trata de um teste, e sim uma avaliação dinâmica do funcionamento da língua. Dessa forma, não é exigida pontuação mínima e os resultados servirão de parâmetros para notificar em qual(is) aspecto(s) o aluno precisa avançar.

É necessário ressaltar que os estudos que utilizaram o instrumento, até o momento, não possuem afirmações fechadas pois consideram a individualidade de cada criança, bem como o nível socioeconômico e cultural e demais influências do meio.

Assim, como pode ser visto na tabela a seguir, a história como um todo é tomada como análise:

Tabela 5 – Instrumento de Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção – NarVaL-Libras/Prod.

DIMEN SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRITORES			
			0	1	2	3
ESTRUTURA TEXTUAL	Capacidade de narrar de forma interativa levando em conta o interlocutor	Referências metalinguísticas: manifestações gestuais ou aviso explícito de informação esquecida ou confusão ou alteração da ordem ou autocorreção (marcadores de correção) etc.	Quando se detectam imprecisões, mas o sinalizante não parece se dar conta nem faz referência a algum aspecto narrativo relacionado.	Quando existem imprecisões, se dá conta (manifestand o na expressão facial, corporal ou uso da língua) mas não avisa o interlocutor , nem introduz nenhuma correção.	Quando existem imprecisões, avisa o interlocutor ou indica que não sabe do que se trata, mas não faz nenhuma correção.	Não há construções imprecisas. Se acontecem, o sinalizante avisa seu interlocutor e/ou se autocorrigue.
		Interpelação: possibilita que o interlocutor faça hipóteses sobre ação imediata ou futura (expressão facial ou manual), marca de suspensão, ou o uso de marcadores interativos (CERTO? VOCÊ CONCORDA?) ou de pausas narrativas.	Não utiliza nenhum recurso , nem linguístico nem gestual, que interpele o interlocutor ou leve em consideração sua presença.	Utiliza algum recurso para envolver o interlocutor, mas nem sempre consegue que este manifeste interesse e feedback ao narrador.	Utiliza poucos recursos para captar a atenção e envolver o interlocutor. Este manifesta interesse na expressão facial e corporal para o desenvolvimento da narração.	Utiliza recursos para possibilitar que o interlocutor faça hipóteses ou suposições e possa relacionar com o desenvolvimento da narração proporcionando o feedback ao narrador.
		Construções informativas: fluxo da informação e ancoragem com o destinatário.	Em geral, não recorre a construções informativas ou as produz com imprecisão no componente manual.	Às vezes recorre as construções informativas mesmo que ocasionalmente com imprecisão.	Em geral, as informações são expressas com construções informativas de maneira precisa , não necessariamente de forma variada.	A informação é expressa com construções informativas precisas e variadas , que contribuem para manter a atenção do interlocutor e guiá-lo na compreensão.
	Capacidade de compor uma história com coerência: selecionar e	Enredo e episódios: Clareza na introdução, desenvolvimento e conclusão.	Expõe episódios desconectados e alguns deles confusos. Não há um enredo ou	A história apresenta episódios claros, mas desconectados entre eles. Falta um enredo claro.	Narra uma história com enredo, mas em alguma ocasião não apresenta clareza .	Narra uma história com o enredo exposto de forma clara.

	organizar a informação		este não faz correspondência com a história.			
		Informação proporcionada: Quantidade e tipos de informação proporcionada.	Falta muita informação relevante, com omissões de diversos episódios. Pode-se observar repetições desnecessárias.	Falta alguma informação relevante ou se detectam omissões de algum episódio. Podem ser observadas repetições desnecessárias.	Proporciona a informação relevante, mas falta informação de detalhes sobre algum episódio, ou apresenta a informação desequilibrada. Em geral, não se detectam omissões nem repetições desnecessárias.	Proporciona informação completa e equilibrada de todos os episódios, tanto a relevância quanto os detalhes. Não se detectam omissões nem repetições desnecessárias.
		Sentido e conclusão da história: Descrição e explicação da sequência final em relação a história completam.	A história é interrompida (sem final) ou com o final confuso.	Descreve a sequência final, mas sem dar um sentido conclusivo (parece que a história não acabou).	Apresenta um final único da história sem dúvidas, não manifestando outro final possível.	Se refere à ambiguidade do final da história e/ou indica interpretações possíveis.
Capacidade de formulação de estados mentais e perspectiva		Expressão de emoções: predicados adjetivos (estar triste, alegre, emocionar -se...), ação construída (Expressão facial e corporal).	Não se observa o uso de recursos que expressam emoções, nem linguísticos nem gestuais.	Se observa de forma pontual o uso de recursos linguísticos ou gestuais que expressam emoções, basicamente com relação a perspectiva dos personagens da história (representação).	Em geral, expressa emoções ao longo da história através da perspectiva dos personagens com estilo direto (representação).	A expressão de emoções é equilibrada em relação à história e se diferencia a descrição através da perspectiva dos personagens (discurso direto com representação) em relação a do narrador sobre as emoções dos personagens (discurso indireto descritivo).
		Expressão epistêmica: predicados cognitivos (pensar, acreditar, duvidar...), ação construída (expressão fácil e corporal).	Não se observa o uso de recursos linguísticos nem gestuais que expressam estados epistêmicos.	Se observa de forma pontual o uso de recursos linguísticos ou gestuais que expressam estados epistêmicos.	Em geral, se expressam estados epistêmicos ao longo da história fundamentalmente através da perspectiva dos personagens.	A expressão de estados epistêmicos é equilibrada em relação à história e se diferencia a perspectiva do narrador e dos personagens .

		Descrição das situações a partir de três perspectivas: (i) o personagem como agente (ii) o personagem como paciente e receptor (iii) o narrador onisciente.	Descreve basicamente a partir da perspectiva do personagem experimentador/executor.	Utiliza duas das três perspectivas, mas de forma não equilibrada ou imprecisa.	Utiliza as três perspectivas de forma precisa ainda que não necessariamente combinadas.	Intercala de forma apropriada as três perspectivas adicionando complexidade e riqueza ao relato.
Capacidade de dominar estratégias de conexão que contribuem para a coesão textual	Marcadores e conectivos metatextuais Início, articuladores, finalizadores, conclusivos...	Não são indicadas as diferentes partes do discurso com marcadores e conectores metatextuais.	Em determinada s ocasiões , se indica alguma parte da narração, ou se faz de forma não precisa ou desequilibrada (p. ex. Se repete o mesmo marcador ou só aparecem no início e ao final etc.)	Em geral, se indicam os diferentes episódios e cenas com conectores metatextuais e conectores lógico-semânticos com uso variado e criativo .		Se indicam os diferentes episódios e cenas com conectores metatextuais e conectores lógico-semânticos com uso variado e criativo .
	Expressões temporais: advérbios e marcadores temporais, uso do espaço (antes, simultaneamente), expressão facial...	Não se utilizam recursos para a expressão temporal ou os utiliza com imprecisão.	Utiliza poucos recursos para a expressão temporal ou os utiliza de forma não sistemática e/ou com imprecisão.	Utiliza diversos recursos para a expressão temporal de forma adequada , mas sem fazer uso da simultaneidade.	Utiliza uma variedade de recursos para a expressão temporal e/ou faz referência a situações simultâneas .	
	Introdução e recuperação da referência: Nominais, classificadores, pronomes, verbos dêiticos (direcionais), ação construída etc.	Em geral, não se introduz referência de forma adequada, produzindo imprecisões.	Em geral, introduz, mas nem sempre retoma a referência de forma adequada.	Introduz e retoma a referência utilizando alguns recursos de forma adequada.	Introduz e retoma a referência combinando diferentes recursos de forma adequada.	
Capacidade de estruturar a informação	Estrutura básica da sentença: (declarativo, interrogativo e imperativo) e componente não-manual: sobrancelhas (levantar, franzir ou	Assinala as estruturas das sentenças básicas sem produzir o componente manual de forma precisa.	Segue estruturas de sentenças básicas sem produzir de forma sistemática o componente manual.	Em geral, recorre a estruturas de sentenças básicas produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas de sentenças básicas produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.	

FLUXO DA INFORMAÇÃO E ESTRUTURA DA SENTENÇA		posição neutra), cabeça (elevação, avanço ...), movimento (tensão, velocidade), etc.				
		Estruturas negativas: sinais manuais e elementos não-manuais.	Expressa a negação com formas básicas, mas não combina o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas negativas básicas e/ou nem sempre combina o componente manual e não-manual de forma precisa.	Recorre a estruturas negativas e as produz de forma precisa o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas negativas e produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.
		Construções sintáticas subordinadas : condicional, relativa e recursos manuais necessários (conectores, partículas...) e não-manuais (elevação de sobrelhas, avanço da cabeça).	Não faz uso de construções subordinadas .	Faz uso de alguma construção subordinada, mas tende a produzir com imprecisão o componente manual e não-manual.	Faz uso de construções subordinadas ao longo da história, nem sempre produzindo o componente manual e não-manual com precisão.	Faz uso variado de construções sintáticas subordinadas ao longo da história, produzindo o componente manual e não-manual com precisão.
VOCABULÁRIO	Capacidade de expressão precisa e variada utilizando o vocabulário comum	Vocabulário: vocabulário comum e próprio da história.	Se observa uma predominância da expressão gestual e da ação construída sem vocabulário ou com imprecisões.	Utiliza o vocabulário comum com pouca variação ou com alguma imprecisão, ou com pouca fluidez (repetições ou dificuldades na evocação).	O vocabulário comum é adequado ao contexto.	Faz uso do vocabulário de maneira precisa e com variação nas categorias.
PREDICADOS VERBAIS	Capacidade de referir-se a situações (ações, estados e processos)	Verbos: verbos indicadores (direcionais) de diversos tipos.	Não utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), ou o faz de maneira não usual.	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), mas com imprecisões.	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade).	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), combinado com outros recursos sintáticos (espaço, ação construída) de forma adequada.

		Construções com classificadores: verbos de localização e movimento, verbos predicativo / descritivo, etc.	Se expressa gestualmente , faz uso limitado ou impreciso de construções com classificadores, de maneira não usual.	Recorre a construções com classificadores, mas com imprecisões.	Faz uso de construções com classificadores de forma precisa.	Faz uso de construções com classificadores de maneira precisa e criativa.
		Aspecto gramatical: morfologia verbal aspectuais, construções verbais e Marcadores de aspecto.	Não faz uso de recursos para expressar aspecto.	Faz algum uso (perfectivo ou continuativo) com imprecisões.	Faz uso de alguns recursos (como o aspecto continuativo ou perfectivo).	Utiliza recursos aspectuais variados e de maneira precisa.
GESTUALIDADE	Capacidade de usar elementos não verbais e transmitir emoções	Posição do corpo, gestos e olhar: direção do olhar, posição e orientação do corpo no espaço, gestos manuais não linguísticos, expressão corporal e facial não linguístico etc.	Produzem indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. como um deslocamento , salto, balanço, um olhar disperso ou não dirigido ao interlocutor. Observam comportamentos que funcionam como muletas, tiques etc., como arranhões, tocar o próprio cabelo...	Adotam posições e fazem movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. mas é feito uso de estratégias para veiculá-los. Observam comportamentos que funcionam como muletas, tiques etc.	Em geral, não são exibidas posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto , nervosismo, insegurança etc., e/ou uso oportuno de estratégias para veiculá-los. Em geral, não observam comportamentos que funcionam como uma muleta, tiques etc.	Sua posição corporal transmite segurança. Não adota posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. Não são observados comportamentos que funcionam como muleta, tiques etc.
		Dimensões do espaço: Sinais produzidos no plano vertical (ou frontal paralelo ao sinalizante) horizontal (paralelo ao solo) e transversal (sagital ¹⁹ em relação ao sinalizante).	Adota posições e produz movimentos não linguísticos, se não o de representações do movimento real. Supera as dimensões do espaço de	Faz uso de um espaço de sinalização não limitado e extenso, não propriamente linguístico, mesmo que dentro das dimensões convencionais.	As medidas do espaço do plano vertical, transversal e horizontal são limitadas e precisas linguisticamente, se desloca ligeiramente.	As medidas do espaço do plano vertical, transversal e horizontal são limitadas e precisas linguisticamente. O sinalizante não se desloca.

¹⁹ Sagital: Sa-gi-tal. Adj m/f. 1. Em forma de seta; sagitado. 2. Referente a sutura entre os ossos parietais. 3. Relativo ou pertencente ao plano médio do corpo ou a qualquer plano paralelo a ele (Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa).

			sinalização convencional.			
ARTICULAÇÃO E PROSÓDIA	Capacidade de produção em função da expressão clara do conteúdo	Entonação: contornos de movimento manual e não-manual, acento prosódico e pausas nas diferentes construções: focos, interrogativas, etc.	A entonação e as pausas são pouco ou nada marcadas , produzindo um discurso confuso . A produção é monótona e não varia/ou pouco natural .	A entonação está marcada de forma inconsistente e ou não está equilibrada ao longo do texto, produzindo ocasionalmente um discurso monótono e/ou artificial ou pouco natural.	A entonação está bem marcada, criando um discurso natural que favorece a compreensão da mensagem.	A entonação está bem marcada, criando um discurso natural que favorece a compreensão e contribui para que se mantenha o interesse .
		Produção dos articuladores: (elementos prosódicos e paralinguísticos): volume (extensão do movimento e uso do espaço), velocidade e ritmo.	A extensão do movimento e uso do espaço não são adequados ao contexto (muito curto ou muito longo). A velocidade e o ritmo são muito rápidos ou muito lentos , com pausas e desacelerações.	Ocasionalmente, a extensão do movimento e o uso do espaço não é adequado ao contexto. A velocidade e/ou o ritmo são monótonos ou muito rápido ou muito lento .	A extensão do movimento, o uso do espaço, a velocidade e o ritmo são claros e adequados a atividade e ao contexto.	A extensão do movimento, o uso do espaço, a velocidade e o ritmo são adequados ao contexto e contribuem para manter a atenção .
		Articulação dos parâmetros formadores do sinal: configuração da mão, orientação da mão, lugar de articulação, movimento, expressão facial...	Existem imprecisões na produção dos valores dos parâmetros e/ou de forma sistemática os simplifica, substituindo por aqueles mais básicos.	Existem ocasionalmente imprecisões na produção dos valores dos parâmetros e/ou simplifica, substituindo por mais básicos.	Em geral, a produção dos valores dos parâmetros de formação é correta.	A produção dos valores dos parâmetros de formação é correta e precisa.

Fonte: Lacerda (2020).

A metodologia de coleta e registro dos dados em estudos sobre línguas sinalizadas, de acordo com Bolgueroni e Viotti (2013), tem uma grande importância porque sabe-se pouco do efeito que a modalidade visuoespacial de uma língua pode ter sobre sua gramática e sobre sua organização discursiva.

É preciso destacar que as atuais avaliações da expressão comunicativa de crianças se restringem à modalidade oral, desvalorizando, assim, o potencial comunicativo das crianças surdas e colocando-as em níveis bem abaixo do desempenho comunicativo das crianças ouvintes (BARBOSA; LICHTIG, 2014). Isso acontece porque os protocolos de avaliação, em sua maioria, desconsideram as particularidades existentes nas línguas de sinais e sua gramática específica, bem como a visuoespacialidade existente.

Assim, o instrumento NarVaL-Libras/Prod foi criado especificamente para ser aplicado com crianças, adolescente e/ou adultos surdos, usuários nativos, não nativos e/ou tardios de línguas de sinais; considerando, com isso, todas as particularidades linguísticas existentes nas línguas sinalizadas. É preciso esclarecer, também, que o instrumento se volta para a produção de narrativas em língua de sinais, sem análise conjunta da compreensão de narrativas, como pode ser visto em outros estudos sobre a temática (GUZMÁN; TIRAPEGUI; LANDAETA, 2008; HOLMER; HEIMANN; RUDNER, 2016; CABALLERO et al., 2020). Pesquisadores que avaliaram a produção e compreensão narrativa chegam à conclusão de que um não interfere no resultado do outro necessariamente e afirmam que compreender a narrativa é bem diferente de narrar bem, considerando as estruturas formais básicas do discurso narrativo.

5.1.1 Rubricas: conhecendo melhor o instrumento

Quando o objetivo é avaliar a produção de narrativas, é necessário atentar-se aos procedimentos para obtenção dos relatos, métodos de análises, critérios de correção (a depender do objetivo da pesquisa) e interpretação dos resultados.

De acordo com Panadero e Jonsson (2013), as rubricas são guias de pontuação bastante detalhadas e podem ser usadas para avaliar e validar desempenhos multidimensionais. São documentos que articulam as expectativas para uma tarefa, ou um conjunto de tarefas, listando os critérios de avaliação e descrevendo os níveis de qualidade em relação a cada um desses critérios. Os autores destacam que o uso de rubricas como instrumento de avaliação em sala de aula aumentou nos últimos anos já que proporcionam uma avaliação confiável de desempenhos complexos, sendo amplamente utilizadas no contexto escolar, nos diferentes níveis.

Embasados nestes argumentos, Panadero e Jonsson (2013) realizaram uma revisão bibliográfica sobre o uso de rubricas para fins formativos com o intuito de

investigar como as rubricas têm impactado na aprendizagem dos alunos. Ao todo, 21 estudos sobre rubricas foram analisados por meio da análise de conteúdo, considerando categorias como: amostra, assunto, tarefa, design, procedimento, descobertas e resultados. Os dados encontrados foram comparados entre os diversos estudos, com destaque para os efeitos das rubricas no desempenho dos alunos e na autorregulação. Após esta sondagem, os autores concluíram que as rubricas possuem o potencial de influenciar a aprendizagem dos alunos positivamente, mesmo considerando as diversas formas de usar rubricas para mediar o desempenho aprimorado e autorregulação e, ainda, considerando que alguns fatores precisam de investigação adicional. Assim, as características peculiares das rubricas as tornam instrumentos adequados para melhorar as propriedades psicométricas das avaliações de desempenho e, também, para apoiar processos de avaliação formativa, em que as informações da avaliação – com critérios explícitos – são usadas para informar os alunos sobre seu progresso e ajudá-los em seu desenvolvimento, trazendo inúmeros benefícios para professor e aluno (PANADERO; JONSSON, 2013).

Para Jonsson e Svingby (2007), vários são os benefícios do uso de rubricas em avaliações de desempenho. Os autores afirmam que a consistência da pontuação possibilita um julgamento válido das competências complexas e da promoção da aprendizagem. Na busca por mais evidências para a defesa do uso de rubricas de pontuação, Jonsson e Svingby (2007) realizaram uma revisão bibliográfica de 75 estudos sobre a temática e chegaram a algumas conclusões que contribuem com o trajeto desta pesquisa: a). pontuação confiável das avaliações de desempenho pode ser aprimorada pelo uso de rubricas, especialmente se forem analíticas, específicas do tópico e complementadas com exemplares e/ou treinamento de avaliadores; b). as rubricas parecem ter o potencial de promover o aprendizado e/ou melhorar o ensino. A principal razão para esse potencial reside no fato de que as rubricas explicitam as expectativas e os critérios, o que também facilita o feedback e a autoavaliação.

Alguns outros protocolos de avaliação podem ser encontrados em estudos sobre narrativas ou sobre análises linguísticas. Marshall et al. (2015) menciona o *Language Proficiency Profile-2* (LPP-2) desenvolvido por Bebko e McKinnon (1993), um dos primeiros protocolos de pesquisa mencionados na literatura, utilizado para uma avaliação geral das habilidades linguísticas e comunicativas de crianças surdas, sendo utilizado com crianças usuárias de BSL, inglês com suporte sinalizado e inglês oral. Diferente de outros já mencionados, o protocolo é preenchido por uma pessoa

familiarizada com as habilidades linguísticas da criança, podendo ser familiares ou professores. O LPP-2 compreende cinco categorias: 1). Forma: estrutura da linguagem, por exemplo, palavras/sinais únicos nos estágios iniciais, evoluindo posteriormente para a capacidade de produzir narrativas curtas; 2). Uso: funções da linguagem, ou seja, interagir ou ganhar a atenção de outras pessoas; 3). Conteúdo: o tipo de objetos, ações e relações que existem na comunicação da criança, por exemplo, referindo-se à existência/desaparecimento de objetos, informações sobre negação ou causalidade; 4). Referência: a habilidade da criança em descrever eventos além do contexto presente; e 5). Coesão: quão efetivamente a criança adapta sua comunicação ao ouvinte, por exemplo, modificação da sintaxe para dar conta da perspectiva, conhecimento e opinião de seu parceiro de conversação. Cada item é classificado em uma escala com cinco opções: 'além deste nível', 'sim', 'emergente', 'ainda não' ou 'incerto'. Estão disponíveis até 18 pontos para Forma, 24 para Conteúdo, 22 para Referência, 22 para Coesão e 26 para Uso, totalizando 112 pontos possíveis. O LPP-2 leva aproximadamente 15 minutos para ser concluído e demonstrou ter boa validade concorrente com medidas de linguagem usadas com crianças surdas e ouvintes (MARSHALL et al., 2015).

Destacam-se também as pesquisas de Herman (1998) que realizou os estudos de metodologias de avaliação da aquisição da BSL do ponto de vista linguístico. Essa autora, com a divulgação de estudos que legitimam as línguas de sinais com o mesmo *status* que as línguas orais, publicou em 1999 o teste *Assessing British Sign Language Development*, que avaliava o desenvolvimento da língua de sinais em sua compreensão (HERMAN et al. 1999) e produção (HERMAN et al., 2004), padronizando os procedimentos para serem utilizados posteriormente por clínicos e pesquisadores. Nesta época a carência de instrumentos de avaliação já estava sendo sinalizada, assim como a necessidade de normatização das rubricas.

5.2 Instrumento de coleta de dados

Na maioria dos estudos sobre narrativas, a técnica utilizada para suscitar o discurso narrativo em crianças é a recontagem. De acordo com Ibarra e Allende (2014) o uso da técnica pode caracterizar um estudo que pode ser colocado entre técnicas semiestruturadas e apresentam algumas vantagens. Por um lado, o controle do estímulo que neles ocorre permite comparar as respostas dos participantes do estudo,

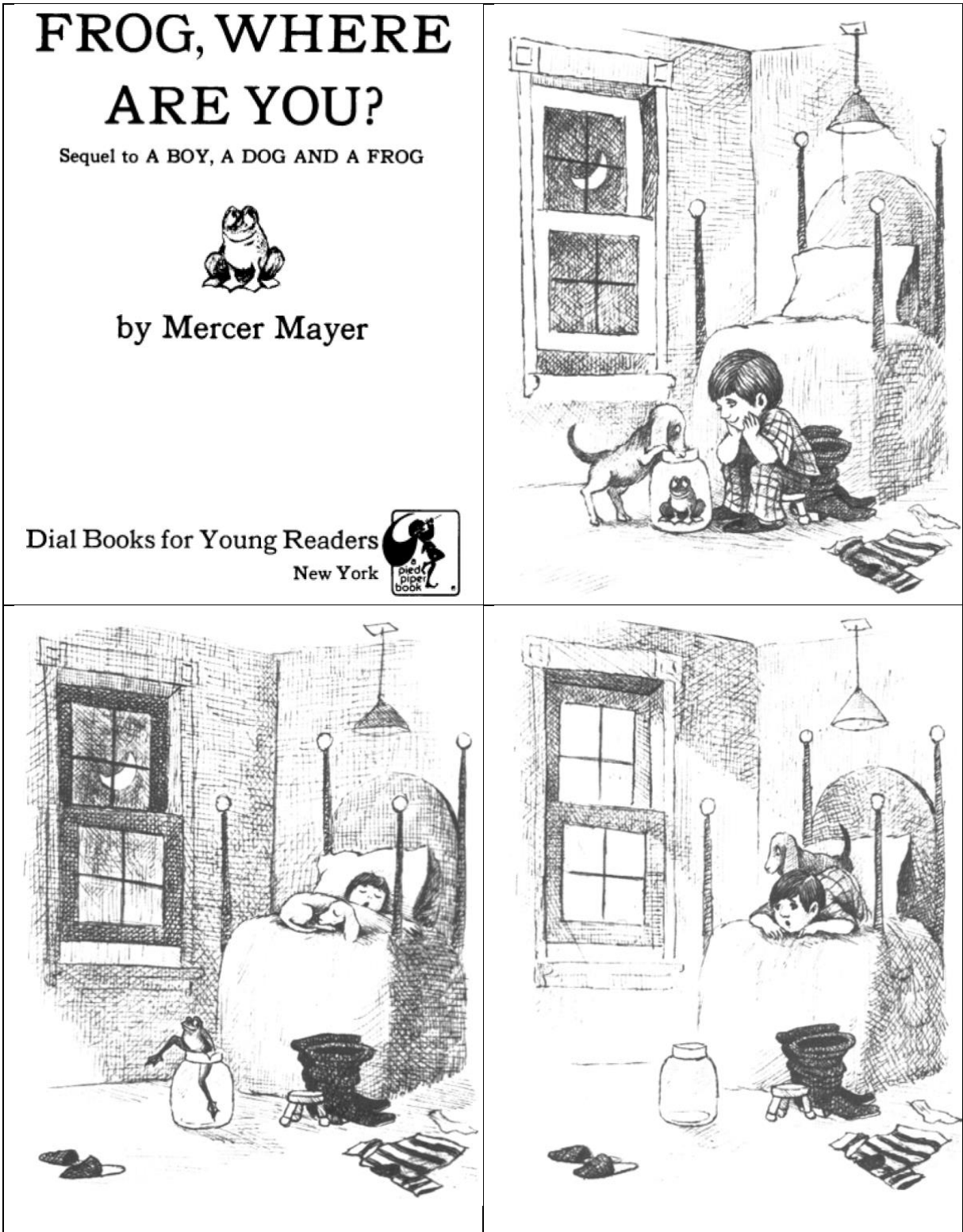
que não poderia ser realizado se fossem histórias espontâneas. E, por outro, são mais viáveis que as tarefas experimentais ou quase-experimentais, porque estão mais próximos das experiências habituais das crianças, já que contar histórias é algo que acontece com frequência no ambiente familiar e escolar. Essa mesma técnica também foi utilizada por Morgan (2000; 2002), Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008), Westerveld (2011), entre outros.

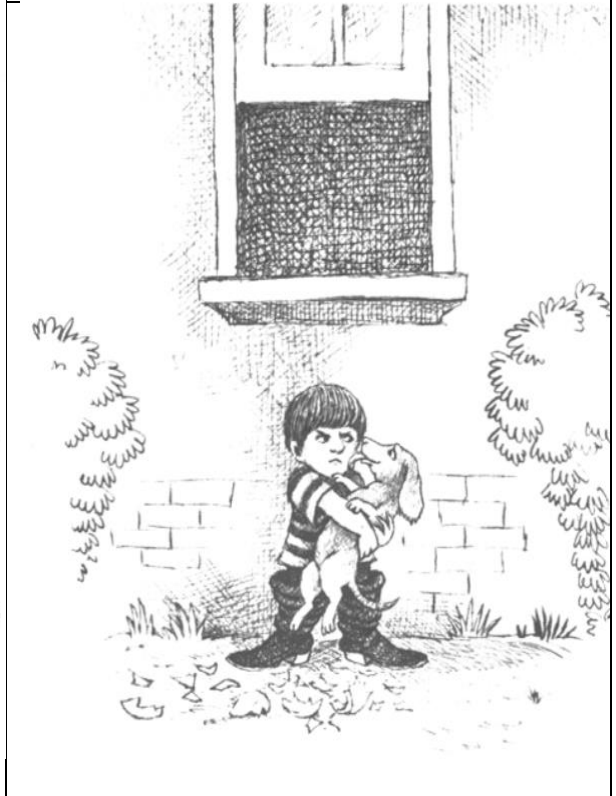
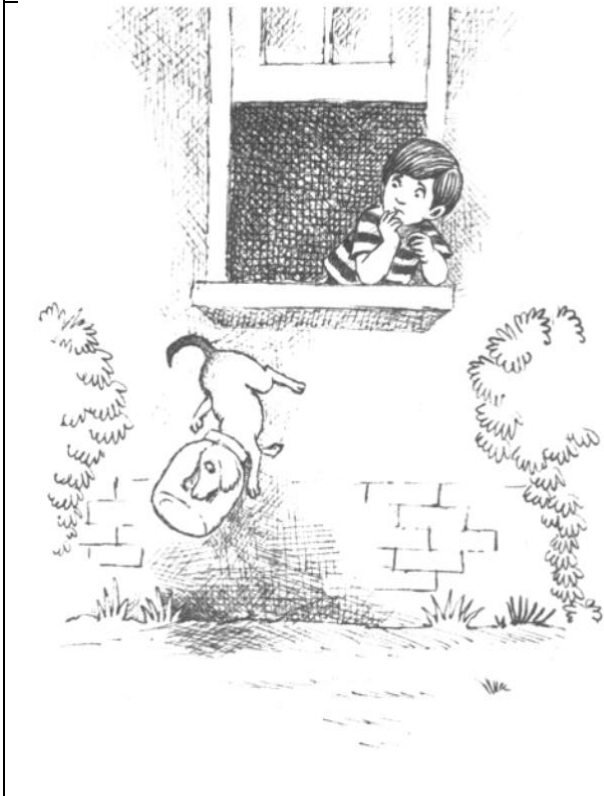
Contudo, para este estudo optou-se pela eliciação da narrativa por meio de um livro de imagens. Assim, o livro utilizado para subsidiar a coleta dos dados foi *Frog, where are you?* (MAYER, 1969), o mesmo utilizado por Slobin (1992,) Guimarães (1999), Morgan (2002), Rathmann, Mann e Morgan (2007), Jarque (2019), Jarque e Pascual (2021) entre outros. Consiste em uma sequência de imagens em preto e branco, desenhadas e sem texto escrito, que vão representando uma história na qual um garoto e seu cachorro procuram uma rã que haviam capturado e que desapareceu. Para encontrá-la enfrentam uma série de obstáculos até chegar ao desfecho da história, um tanto ambíguo. A forma como a história está proposta favorece a apresentação de uma narrativa por parte dos leitores. Essa técnica tem o objetivo de estimular a produção de narrativas com base em histórias contadas a partir de imagens, uma técnica de produção de dados chamada semiespontânea (CHAFE, 1994) já em uso em pesquisas com outras línguas de sinais (MORGAN, 1999; RAYMAN, 1999).

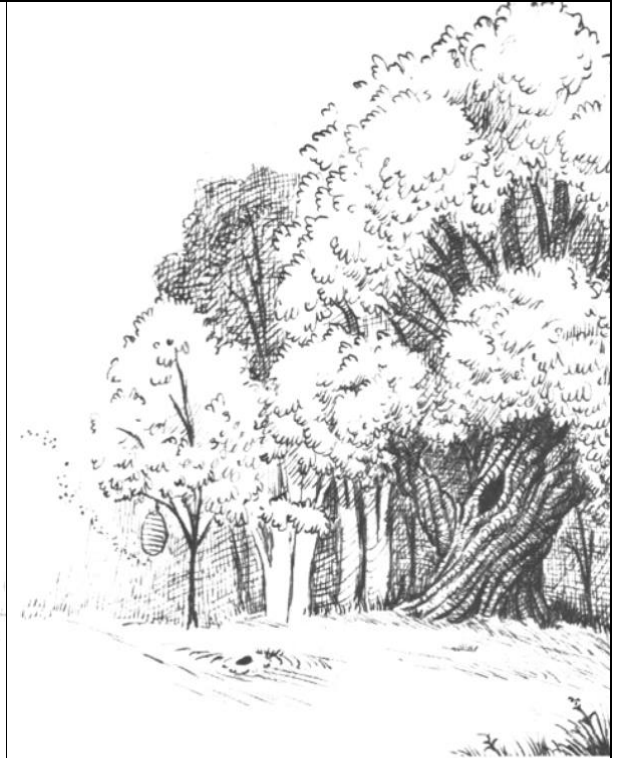
É necessário acrescentar que o uso de livros somente de imagens para esse tipo de pesquisa procura evitar o uso de histórias baseadas em textos escritos para não causar influência e/ou interferência de processos gramaticais e estratégias discursivas da língua oral na narrativa em Libras (McCLEARY, VIOTTI, 2007).

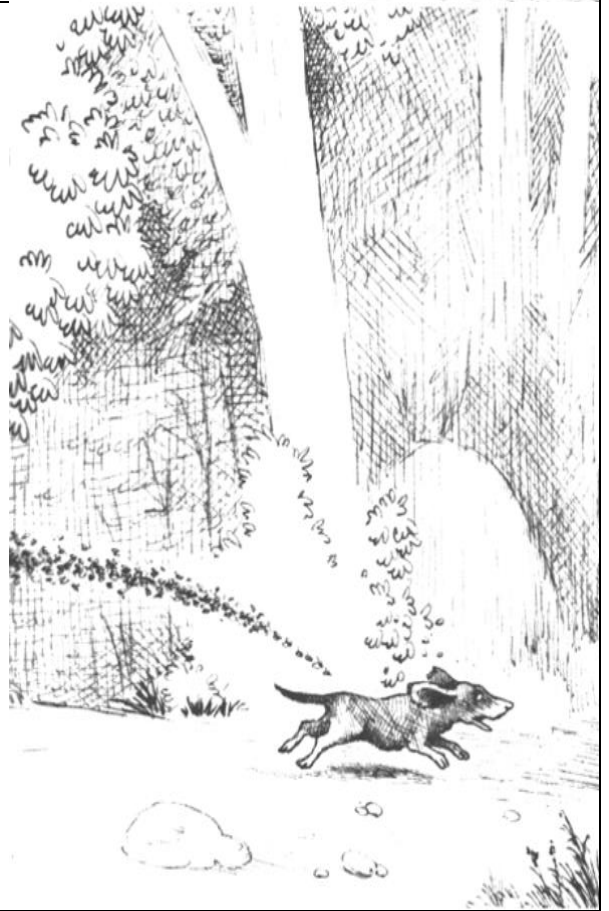
Assim, o estudo buscará reunir tanto a espontaneidade da fala quanto a homogeneidade do estímulo original, o que permitirá analisar o desempenho de vários sujeitos e até mesmo de várias populações, em pesquisas futuras. No caso das línguas de sinais, o desejável seria não oferecer modelos apoiados na língua escrita ou em uma sinalização complexa de algum interlocutor – pouco atrativa ou até de difícil entendimento para a criança –. Com isso, o livro de imagem mostrou ser a maneira mais adequada de apresentar a proposta e um instrumento acessível para todas as idades, e será apresentado a seguir para que o leitor possa conhecer a história antes de visualizar os indicadores e descritores:

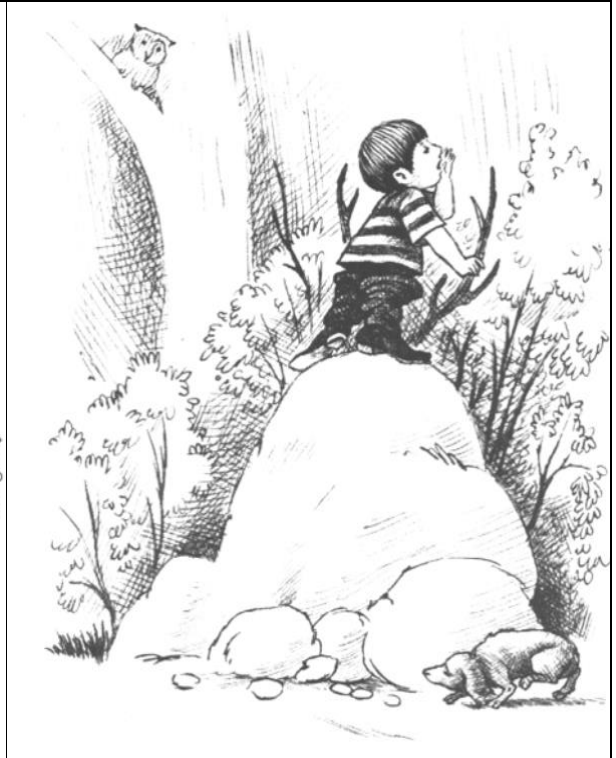
Figura 1 – Livro: *Frog, where are you?*

















Fonte: Adaptado de Mayer (1969).

5.3 Procedimentos de coleta de dados

Para reunir as narrativas sinalizadas de adultos surdos, duas coletas de dados foram necessárias para a obtenção do *corpus* necessário para a elaboração de uma versão ilustrada do NarVaL-Libras/Prod.

Optou-se por descrever estas duas etapas separando o ‘estudo 1’ do ‘estudo 2’, com o objetivo de não confundir o leitor com os diferentes procedimentos empregados, visto que uma coleta ocorreu em 2019 e a outra em 2021.

5.3.1 Estudo 1: narrativas de adultos surdos usuários de Libras

Ao ingressar no doutorado em 2019, a pesquisadora deste trabalho desenvolveu um projeto em uma das disciplinas como pré-requisito para a obtenção dos créditos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lara Ferreira dos Santos. O objetivo da pesquisa foi analisar narrativas sinalizadas de adultos surdos por meio da contação de histórias.

Assim, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Plataforma Brasil, Parecer nº 3.488.624 (CAAE: 18030919.0.0000.5504), foi realizado

contato com surdos adultos de duas cidades do interior do Estado de São Paulo. Agendou-se dia e horário para apresentação do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em local de melhor conveniência para os convidados. Os participantes preencheram um questionário denominado “Perfil dos participantes” (Apêndice 1) com sete questões e, em seguida, após esclarecidas todas as questões éticas e demais dúvidas, foram convidados a olhar/ler visualmente a história presente no livro *Frog, where are you?* (MAYER, 1969). Logo depois, a construção da narrativa em Libras foi solicitada, sendo filmada para posterior análise dos dados, considerando o instrumento NarVaL-Libras/Prod. Ao total, oito narrativas de adultos surdos usuários de Libras foram coletadas, os participantes possuíam entre 25 e 38 anos de idade, com formação acadêmica variada.

É necessário ressaltar que essas gravações foram realizadas antes da pandemia pelo COVID-19 de forma presencial, no ano de 2019. No quadro 2 encontram-se as idades dos participantes e, também idade que possuíam ao entrar em contato com a Libras pela primeira vez.

Quadro 3 – Perfil dos participantes do estudo 1: idade e primeiro contato com a Libras.

Nome fictício	Idade (anos)	Primeiro contato com a Libras: Idade (anos)	Data da gravação
Lívia	25	6	2019
Camila	28	12	2019
Bianca	29	6	2019
Alex	29	14	2019
Gabriel	36	22	2019
Bruno	38	14	2019
Diego	43	20	2019
Vitor	48	10	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

As diferentes maneiras de contar uma mesma história, assim como os diversos aspectos linguísticos envolvidos, contribuíram para despertar um grande interesse em aprofundar as investigações nessa temática.

Antes deste estudo, que resultou na publicação de um artigo (MONTES; SANTOS, 2021) e que influenciou diretamente na alteração da proposta inicial de

estudo que se pretendia desenvolver no doutorado, a versão do instrumento NarVaL-LSC/Prod havia sido aplicada de forma sistemática na Catalunha e o instrumento NarVaL-Libras/Prod havia sido aplicado em formato de estudo-piloto no Brasil.

Assim, a partir dessa experiência do uso do instrumento NarVaL-Libras/Prod, das narrativas coletadas e do interesse pela temática, encontros sistemáticos para a discussão dos pontos da rubrica e aperfeiçoamento foram tomados como essenciais. A pesquisadora dessa tese e sua orientadora, juntamente com a professora da Universidade de Barcelona, Dr.^a Maria Josep Jarque, realizaram reuniões online mensais (às vezes quinzenais) durante todo ano de 2021 para discussão e análise de todo o instrumento, relacionando cada indicador proposto com os vídeos de narrativas de crianças e adultos surdos, usuários de Libras e LSC, exemplificando descritores mais difíceis de serem analisados e esclarecendo com exemplos concretos e leituras de outras pesquisas publicadas sobre a temática, em sua maioria, de outros países cujos estudos desses aspectos estão melhores descritos.

5.3.2 Estudo 2: narrativas de adultos surdos usuários de Libras com experiência acadêmica

Para criar uma versão ilustrada do NarVaL-Libras/Prod, foi necessária uma revisão e descrição detalhada dos indicadores contidos no instrumento, e para que parâmetros mais amplos dessa narratividade pudessem ser descritos nesta pesquisa, adultos surdos²⁰ com experiência acadêmica em Libras foram convidados para eliciar uma narrativa, que foi gravada e analisada posteriormente, a fim de encontrar exemplos para cada descritor contido no instrumento com dados reais da língua em uso. É preciso lembrar que não existe um *corpus* significativo de narrativas em Libras, e esperar pela sua formação não é uma alternativa quando se pretende realizar investigações que podem abrir caminho para inúmeras outras. Dessa forma, a alternativa mais adequada foi buscar narrativas proficientes e a partir destas organizar a macro e a microestrutura de textos narrativos em Libras, considerando os elementos propostos pela rubrica.

²⁰ Estes participantes são ativos na comunidade surda, desenvolvendo e participando de várias atividades e, também, estão no meio acadêmico como docentes de Libras e estudantes de pós-graduação. Possuem um maior contato com a narrativa e com a contação de história.

Dessa forma, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa Plataforma Brasil, Parecer nº 5.121.484 (CAAE: 35990220.0.0000.5504), foi realizado contato com adultos surdos residentes no interior do Estado de São Paulo, no ano de 2021.

O contato inicial foi realizado por meio do *WhatsApp* devido o crescimento do canal para fins diversos, inclusive para trabalhos e pesquisas, resultado da pandemia pelo COVID-19. Agendou-se dia e horário de melhor conveniência para que a apresentação do projeto, objetivos, forma de participação, riscos e benefícios e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fossem realizados por meio da plataforma Google Meet. Com o convite aceito e assinatura do TCLE, foi enviado um formulário via e-mail criado no Google Forms para a formalização do convite e preenchimento de um pequeno questionário denominado “Perfil dos participantes”, o mesmo utilizado no estudo 1 (Apêndice 1).

Depois de receber os formulários e questionários, prosseguiu-se com o agendamento do dia da gravação, que foi realizada em reuniões pré-agendadas na plataforma Google Meet. Foi criada uma sala de reunião para cada participante e o link para o acesso foi enviado separadamente, via *WhatsApp*, minutos antes do horário previamente marcado. Ao entrar na sala de reunião, o participante da pesquisa foi convidado a olhar/ler visualmente a história presente no livro *Frog, where are you?* (MAYER, 1969), que foi apresentado em formato PDF por meio do compartilhamento da tela da pesquisadora, que estava de posse do material, e cada participante pode olhar/ler a história completa. A pesquisadora orientou sobre o espaço de sinalização disponível e, em seguida, foi solicitada a construção da narrativa em Libras. A narrativa foi gravada para posterior análise, considerando o instrumento NarVaL-Libras/Prod. A seguir, segue as informações dos participantes do estudo 2:

Quadro 4 – Perfil dos participantes do estudo 2: idade e primeiro contato com a Libras.

Nome fictício	Idade (anos)	Primeiro contato com a Libras: Idade (anos)	Data da gravação
Amanda	30	1	2021
Rafael	50	9	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois de uma análise preliminar das narrativas, considerando a complexidade do instrumento NarVaL-Libras/Prod principalmente quando utilizado por professores de alunos surdos, usuários de Libras como segunda língua (na maioria dos casos), e na ausência de formação na área linguística, o que pode tornar um impeditivo para uma análise mais detalhada da língua que circula o ambiente escolar, considerando questões gramaticais e discursivas, percebeu-se que um aperfeiçoamento seria necessário para que o uso seja possível por estes profissionais que estão no cotidiano da sala de aula, e que muitas vezes possuem um perfil diferente dos pesquisadores da área dos estudos linguísticos de línguas de sinais.

Dessa forma, dados dos dois estudos foram reunidos para a elaboração da versão ilustrada do NarVaL-Libras/Prod, totalizando dez narrativas de adultos surdos usuários da Libras, com idades entre 25 e 50 anos, e com formação acadêmica variada:

Quadro 5 – Perfil dos participantes: idade, primeiro contato com a Libras e formação acadêmica.

Nome fictício	Idade (anos)	Primeiro contato com a Libras: Idade (anos)	Formação Acadêmica
Lívia	25	6	Graduação
Camila	28	12	Especialização
Bianca	29	6	Graduação
Alex	29	14	Especialização
Amanda	30	1	Doutorado (cursando)
Gabriel	36	22	Graduação
Bruno	38	14	Especialização
Diego	43	20	Ensino Fundamental II
Vitor	48	10	Ensino Médio
Rafael	50	9	Graduação

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora o presente estudo utilize nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes, é fato que, no caso de pesquisas empíricas com línguas de sinais, essa medida não resguarda necessariamente o seu anonimato, uma vez que seus rostos precisam ser expostos para que a sua expressividade seja visualizada e entendida. Sobre isso, Chaibue (2013, p. 25) explica que:

[...] a omissão de nomes é uma estratégia bastante limitada como garantia de anonimato em uma pesquisa que tem como objeto uma língua viso gestual. A exposição de imagens da sinalização é necessária para uma melhor compreensão dos dados por parte do leitor – ou seja, o nome do sujeito não é revelado, mas a sua imagem sim.

Considerando essa questão, os participantes cederam suas imagens para fins científicos, isto é, para a elaboração desta tese, do instrumento NarVaL-Libras/Prod-Illustrado e de artigos decorrentes.

5.3.3 Participantes adultos surdos e narrativas em Libras: algumas considerações

Para contribuir com as descrições que serão realizadas dos vídeos utilizados para exemplificar os 24 indicadores e seus 96 respectivos descritores é necessário mencionar que, de acordo com o questionário (Apêndice 1) respondido pelos participantes antes de iniciar a coleta de dados, é preciso retomar que entre os dez adultos surdos, oito relataram ter tido pouco contato com livros ou contação de histórias na infância, sendo este contato marcado, somente, por meio de visualização das imagens dos livros de histórias infantis, na escola. Também afirmaram que o primeiro contato com interlocutores fluentes em Libras aconteceu na adolescência. Ou seja, tiveram contato inicial com a língua oral-auditiva dos familiares ouvintes e apenas posteriormente com a Libras, em contextos de aprendizagem.

Diante deste cenário, é importante considerar que, de acordo com Perroni (1992) as relações que as crianças estabelecem com seus pais em momentos de contar histórias, ao narrarem atividades do dia a dia, ganham relevância para o desenvolvimento das narrativas das crianças. Esses eventos, sem dúvidas, favorecem o posicionamento enquanto narrador a partir de processos interacionistas com um interlocutor mais experiente e, no caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes, por meio de uma língua que lhe seja acessível. Nesse mesmo viés, Vygotsky (2008) afirma que o processo de desenvolvimento da linguagem da criança ocorre por meio da interação e das trocas interpessoais, nas relações que as crianças estabelecem como o outro, sendo a partir da fala do outro que a criança inicia suas experiências como narradora. A aquisição da Libras ocorreu tardiamente para sete adultos surdos que participaram desta pesquisa e esse pode ser um dos motivos pelos quais de suas

narrativas puderam ser extraídos exemplos para os ‘descritores 0 e 1’. Diante da análise dos descritores, notou-se que os sinalizantes desconsideraram a presença do interlocutor, por exemplo, e prosseguiram na narrativa sem fazer nenhuma referência aos aspectos relacionados nos indicadores do nível “capacidade de narrar de forma interativa levando em conta o interlocutor” por não terem experiências anteriores com a contação de história em Libras. Entre os dez participantes, nove relatam no questionário que as práticas discursivas que permeavam o ambiente familiar se deram por meio da leitura labial e de outras formas de comunicação. Apenas uma participante pode se comunicar em Libras com seus pais, ainda na infância.

Assim, pode-se afirmar que cada participante, quando criança, vivenciou experiências diferentes com o meio (VYGOTSKY, 2018). Todos eles são filhos de pais ouvintes que utilizavam a língua de modalidade oral-auditiva para a comunicação, na infância e adolescência. Dessa forma, a relação de cada participante dessa pesquisa com os acontecimentos do meio é diferente e influenciou no curso do seu desenvolvimento, interferindo na forma de como cada um deles (ainda na infância) toma consciência, atribui sentido, se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento (VYGOTSKY, 2018). Portanto, pode-se concluir que as experiências vivenciadas, de diferentes maneiras, influenciarão nos resultados obtidos perante uma narrativa em Libras, seja esta eliciada por uma criança e/ou por um adulto surdo.

Outro aspecto importante é o contato com professores bilíngues e com tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Considerando o cenário atual no Brasil, conforme descrito no capítulo 2, ambos acabam fazendo parte do processo de aquisição da língua de sinais e da escolarização dos alunos surdos. Dentre os participantes desta pesquisa, somente um deles teve uma experiência escolar relativamente mais exitosa que os demais, já que pode contar com intérprete de Libras nos anos iniciais do ensino fundamental I até início fundamental II, e com a presença de professor surdo nos anos finais do ensino fundamental II e ensino médio. Dois participantes tiveram professor bilíngue a partir da 8ª série (nomenclatura da seriação na época de estudo do participante) e uma participante pode contar com tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa no ensino médio. Os outros seis participantes cursaram o ensino fundamental I e II e o ensino médio em escola regular sem professor bilíngue e sem tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa, podendo contar com este segundo profissional apenas na graduação.

A construção de uma narrativa é um desafio porque a linguagem e vários outros recursos cognitivos são usados ao mesmo tempo; ou seja, várias habilidades cognitivas e de linguagem de alto nível são necessárias para construir narrativas coesas, coerentes e estruturadas. Isso inclui o domínio de uma variedade de habilidades linguísticas (lexicais, sintáticas e pragmáticas), a capacidade de lembrar e sequenciar uma série de eventos e a capacidade de estabelecer e manter os diferentes pontos de vista dos referentes da história (GULAMANI; MARSHALL; MORGAN, 2022).

Considerando as dez narrativas coletadas para esta pesquisa, será possível notar no nível “capacidade de compor uma história com coerência: selecionar e organizar a informação” algumas narrativas menos detalhadas. Algumas dessas narrativas omitem detalhes de informações importantes, como personagens, cenários, eventos iniciais, respostas internas, planos e consequências. Tais omissões provavelmente resultariam de demandas crescentes colocadas na memória de trabalho ao acessar um sistema de linguagem menos experiente, considerando que vários participantes são usuários tardios de Libras, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Participantes adultos surdos – nome fictício e idade do primeiro contato com a Libras.

Nome fictício	Primeiro contato com a Libras: Idade (anos)
Amanda	1
Lívia	6
Bianca	6
Rafael	9
Vitor	10
Camila	12
Alex	14
Bruno	14
Diego	20
Gabriel	22

Fonte: elaborado pela autora.

Lillo-Martin e Henner (2021) explicam que pesquisas sobre a primeira exposição a uma língua de sinais colocam os adultos surdos agrupados em categorias como usuários considerados precoce, com exposição por volta dos 4 e 6 anos de idade (presumivelmente sua idade de entrada em um programa educacional usando uma

língua de sinais) e usuários tardios, com exposição no final da infância ou na adolescência. Em geral, esses participantes começaram sua educação em um programa somente oral – o foco era a escuta e a linguagem falada e a linguagem de sinais era proibida, muitas vezes de forma violenta – mas mudaram, mais tarde, para um programa usando a língua de sinais.

Alguns estudos incluem como sinalizantes nativos que relatam sua exposição à língua de sinais em idade precoce (geralmente 3 anos ou menos), mesmo que não tenham familiares surdos imediatos (LILLO-MARTIN; HENNER, 2021). Sendo assim, um dos participantes desta pesquisa pode ser considerado como usuário nativo da Libras, com pais ouvintes.

Ainda nessa linha temática, Lillo-Martin e Henner (2021) ressaltam que ao investigarem a aquisição de línguas de sinais em grupos de diferentes idades, notaram que os usuários tardios apresentam um menor desempenho em testes de estruturas gramaticais de uma língua de sinais. Os sinalizantes nativos tiveram um desempenho significativamente melhor do que os sinalizantes precoces, que tiveram um desempenho significativamente melhor do que os sinalizantes tardios (idade de exposição entre 8 e 13 anos de idade).

O objetivo desses esclarecimentos não é definir quem é usuário nativo, precoce e/ou tardio, mesmo porque estes critérios não foram considerados para a inclusão/exclusão de participantes neste estudo e, ao longo das análises dos indicadores, estas questões não serão consideradas para a seleção dos exemplos que melhor representa o descritor em destaque. Entretanto, como o período de aquisição de uma língua pode influenciar questões cognitivas e psicossociais, esses pontos tornam-se relevantes para entender alguns dos vídeos que serão apresentados nos diversos indicadores, principalmente por serem exemplos de adultos, ressaltam a heterogeneidade, os diferentes modos de contar e os diferentes usos linguísticos em um contexto narrativo.

5.4 Processo de análise das narrativas sinalizadas e de edição/criação de vídeos

Para que o instrumento NarVaL-Libras/Prod-Illustrado se torne mais acessível aos docentes que atuam na educação de surdos brasileiros e demais interessados na temática, os vídeos inicialmente gravados para a pesquisa precisaram ser editados e, a partir deles, novos vídeos foram criados com o objetivo de ilustrar as metas possíveis

de serem alcançada, na rubrica, exemplificando as quatro pontuações possíveis (0, 1, 2 e 3). Costa (2015) destaca que o vídeo é uma ferramenta que proporciona maior quantidade de informação se comparada com outros meios. “Além disso, tem a grande vantagem de captar o movimento, permitindo, assim, apreender grande quantidade de dados” (p.71).

Durante o desenvolvimento dos estudos, a orientadora dessa tese, Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, obteve a aprovação de um projeto relacionado a esta pesquisa junto à instituição pública de fomento à pesquisa acadêmica, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)²¹ e, assim, conseguiu dois alunos bolsistas para contribuir com as questões técnicas que fizeram parte deste estudo, sendo uma aluna do curso Licenciatura em Educação Especial e um aluno do curso Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, ambos alunos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Paulo/Brasil. Os alunos bolsistas atuaram na conversão e edição dos vídeos que irão compor a versão ilustrada do instrumento e no uso de alguns Softwares e Programas utilizados nesta pesquisa a fim de atingir os objetivos inicialmente propostos.

Primeiramente os vídeos foram analisados pela pesquisadora desta tese – apoiada na versão inicial da rubrica – em diálogo com a Prof.^a Dr.^a Lara Ferreira dos Santos (para o desenvolvimento do estudo 1) e Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (para o desenvolvimento desta tese).

Assim, a descrição e análise das narrativas sinalizadas foram realizadas a partir da observação de dados reais das próprias línguas sob investigação, e não a partir da busca de correlatos, nas línguas sinalizadas, das categorias encontrados nas línguas orais. De modo geral, os instrumentos NarVaL-LSC/Prod e NarVaL-Libras/Prod consideram de maneira bastante ampla os principais aspectos de línguas de sinais sem procurar realizar correlação com as línguas orais do país de origem de sua criação, ou seja, do Catalão e do Espanhol. A tradução também desconsidera qualquer aspecto de correlatos com a Língua Portuguesa. Destaca-se, também, que essa avaliação inicial também foi vista pela equipe de pesquisadores (Brasil e Espanha).

Para aprofundar as análises dos vídeos de narrativas dos adultos surdos e eleger recortes dos vídeos com exemplos para cada descritor – e suas respectivas

²¹ Proc. FAPESP 2021/02349-7

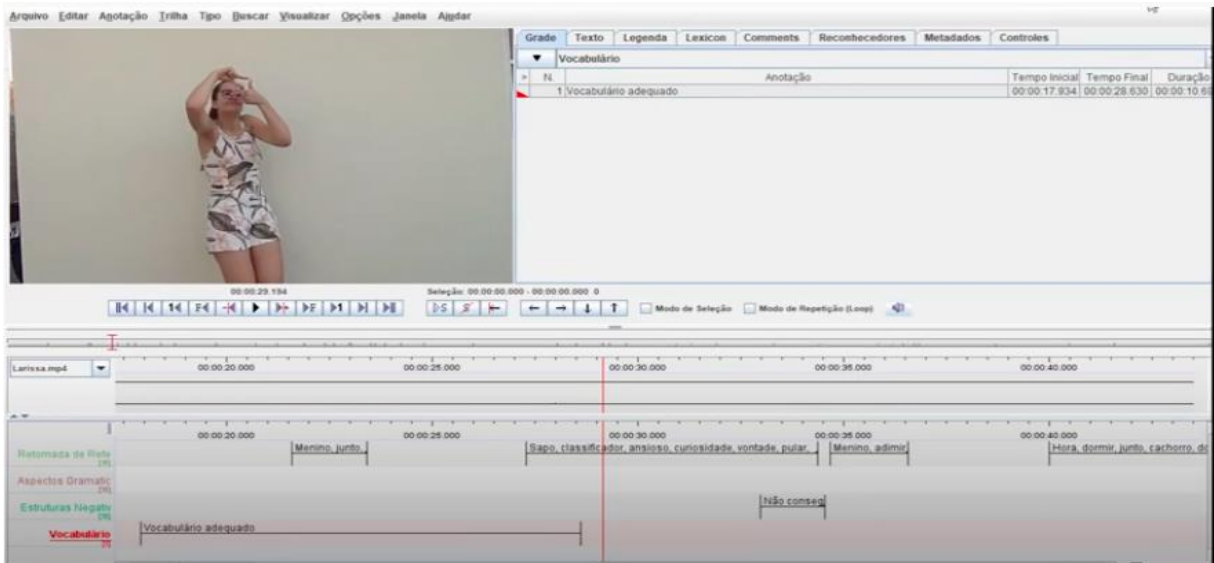
pontuações – contido no NarVaL-Libras/Prod utilizou-se o *software Eudico Linguistic Annotator* (ELAN), versão 6.2, um programa bastante empregado em pesquisas envolvendo línguas sinalizadas por possibilitar a visualização criteriosa dos recursos linguísticos empregados no discurso narrativo, sendo uma ferramenta muito utilizada para transcrição e análise de dados. O software é uma ferramenta profissional para anotar e transcrever manual e semi-automaticamente gravações de áudio ou vídeo e possui um modelo de dados baseado em trilhas nas quais é possível anotações de vários indicadores e participantes múltiplos. Foi desenvolvido pelo Instituto Mac Planck de Psicolinguística em Nijmegen, na Holanda, e é distribuído como software livre e de código gratuito²².

Por meio do ELAN foi possível adicionar um número ilimitado de anotações textuais referentes a cada indicador da rubrica e seus respectivos descritores; podendo ser esta uma frase, uma palavra, um comentário, uma tradução ou uma descrição de qualquer característica observada no vídeo. Estas anotações podem ser criadas dentro de uma ou várias trilhas, que aparecem no software de forma hierárquica e são armazenadas em formato XML e/ou EAF.

O ELAN oferece várias maneiras de visualizar as anotações e cada visualização esta conectada e sincronizada com a linha do tempo do vídeo. Permite, também, a sincronização de até quatro arquivos de vídeo com um mesmo documento de anotação, caso um mesmo participante de pesquisa tenha sido filmado de diferentes ângulos e distancias variadas entre as câmeras, possibilitando a criação de um amplo banco de dados, com análises qualitativas e quantitativas, a depender do objetivo da pesquisa ao qual está vinculado.

²² Disponível em: <https://archive.mpi.nl/tla/elan/download>).

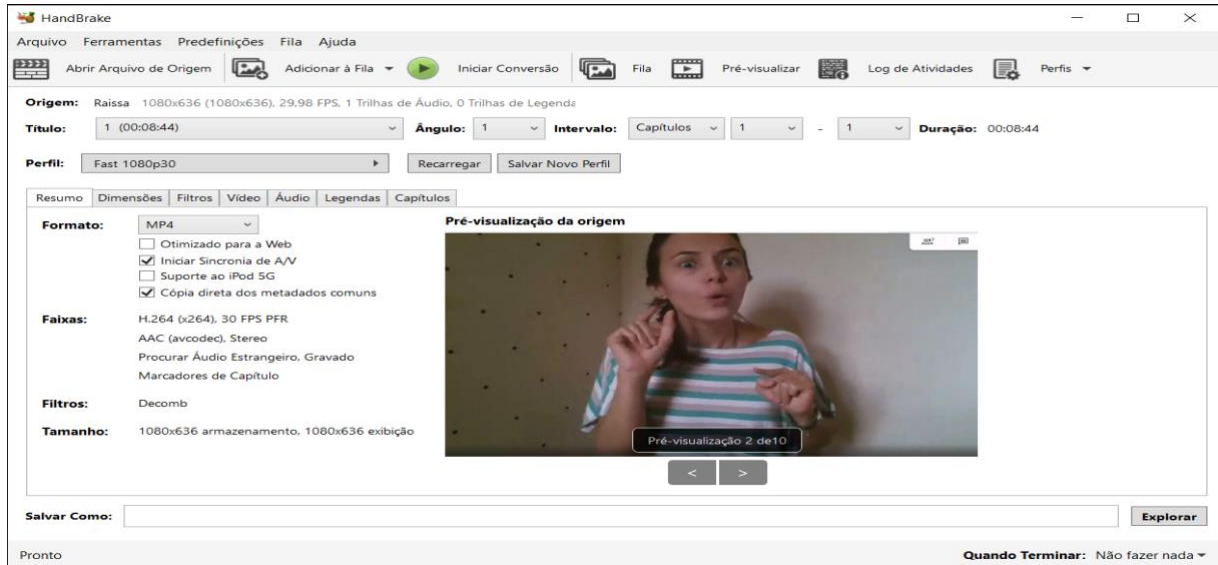
Figura 2 – Tela do ELAN.



Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

Todavia, antes do uso do *software* foi preciso converter as gravações que estavam em formato M4V e MOV para MP4 e, para isso, usou-se o programa *HandBrake* (versão 1.4.2) de código aberto e gratuito para computador em sua versão para Windows. Este programa comprime vídeos longos e pesados em poucos minutos sem que ocorra a perda na qualidade do vídeo. Entretanto, apenas possibilitou a conversão dos vídeos que estavam em M4V. Dessa forma, os vídeos no formato MOV passaram pela conversão através do site *Convertio* que se caracteriza enquanto uma plataforma online e gratuita que permite transformar arquivos em diversos formatos e foi suficiente para os vídeos das narrativas. Portanto, os dois recursos contribuíram para a conversão de todos os vídeos para MP4, possibilitando seu uso no ELAN. As figuras 2 e 3 mostram a tela inicial do *HandBrake* e a página online do site *Convertio*:

Figura 3 – Tela inicial HandBrake.



Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

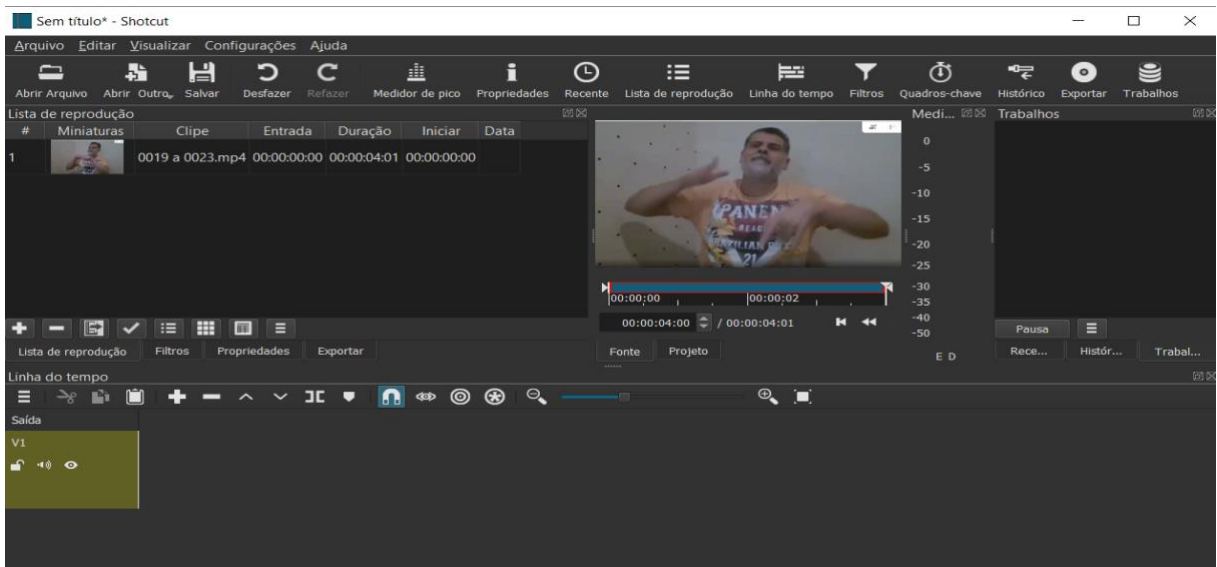
Figura 4 – Conversão de MOV para MP4 no Convertio.



Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

Após as análises dos vídeos no ELAN, foi utilizado o editor de vídeo gratuito na multiplataforma *Shotcut*, também em sua versão para Windows (versão 21.10.31) e em português brasileiro, com código aberto e uma interface simples para iniciantes:

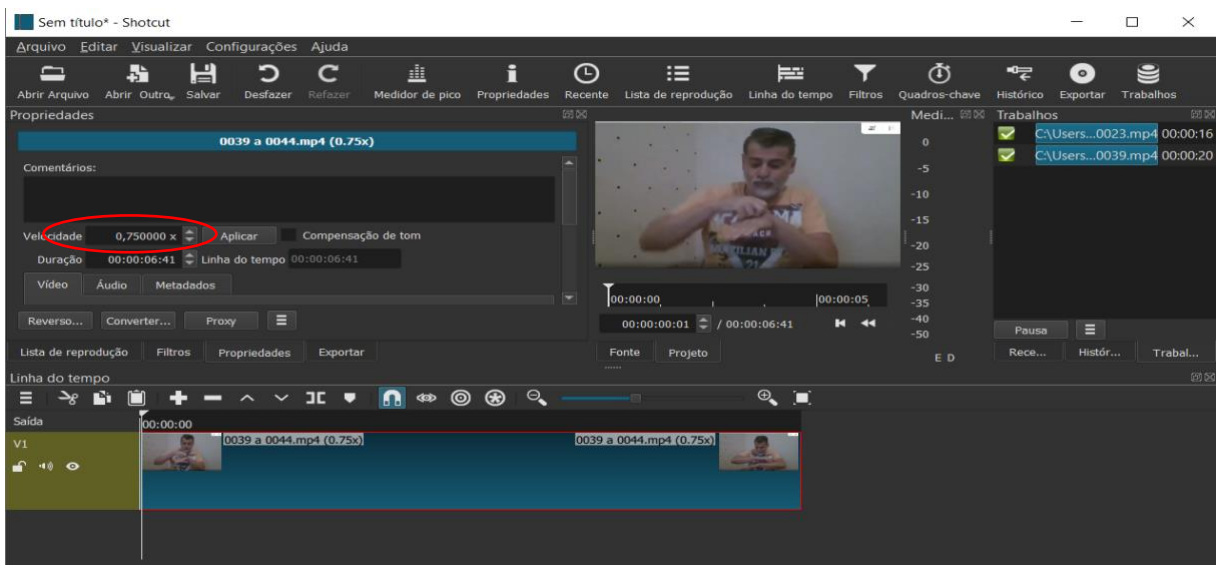
Figura 5 – Tela inicial Shotcut.



Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

Por meio do ELAN é possível eleger o tempo em que o exemplo do descritor em estudo aparece na narrativa sinalizada. Assim, criava-se a trilha para este exemplo, com o tempo exato de início e fim. Outros recursos também foram utilizados para a edição dos vídeos dentro desta multiplataforma, como: os recortes dos vídeos, edições de redução de velocidade, melhora na imagem com o filtro 'nitidez' e cortes 'horizontal / vertical / quadrado' com o objetivo de aproximar a imagem do sinalizador. A figura 5 mostra a tela do *Shotcut* e suas funções de edição sendo utilizadas:

Figura 6 – Redução da velocidade de reprodução do vídeo.



Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

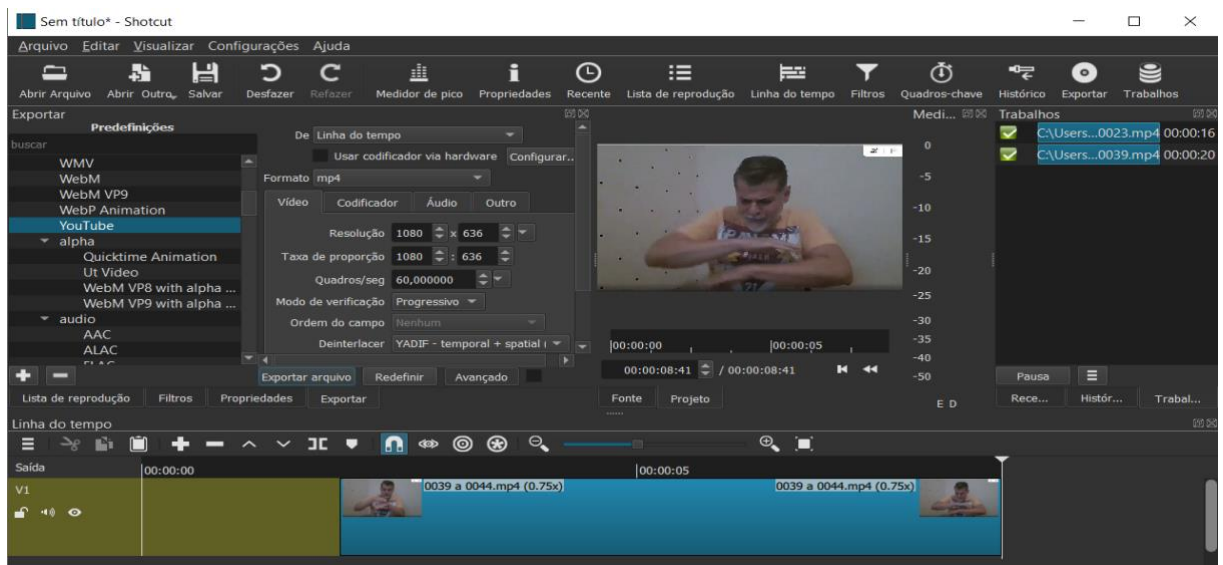
Os áudios de todos os vídeos foram retirados, porque o foco é a narrativa sinalizada, sendo seu uso totalmente dispensável. Para realizar essa exclusão, usou-se o mesmo programa com a função ‘separar áudio’ para a remoção do áudio de cada vídeo.

Portanto, todas as funções mencionadas foram utilizadas de acordo com as necessidades de cada vídeo e de acordo com as dimensões e seus respectivos indicadores da rubrica para os quais os vídeos serão utilizados. Por exemplo, para os vídeos que fazem parte do indicador “Introdução e recuperação da referência” reduzimos a velocidade de reprodução para 75%²³ com o objetivo de auxiliar o entendimento do leitor, entretanto no indicador “Aspecto gramatical” essa edição influenciaria na análise dos vídeos, visto que esse indicador abrange o aspecto gradual que possui como principal característica a velocidade do movimento do sinal.

Além disso, optou-se por incluir uma tela preta com duração de 2 segundos no início de cada vídeo para auxiliar o leitor a direcionar e preparar seu olhar para a visualização da sinalização realizada pelos participantes.

Após a edição, os vídeos foram exportados em formato MP4 com a Resolução e Taxa de proporção de acordo com o modo de vídeo selecionado anteriormente (horizontal, vertical ou quadrado).

Figura 7 – Exportação do arquivo.



Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

²³ Ao assistir os vídeos, que estão no YouTube, o leitor pode reduzir a velocidade para até 25%, a depender de sua necessidade.

No quadro a seguir há o tempo de duração de cada história eliciada em Libras pelos participantes convidados.

Quadro 7 – Participantes e tempo de duração dos vídeos.

Participante	Tempo de duração dos vídeos
Lívia	5 minutos e 37 segundos
Camila	4 minutos e 48 segundos
Bianca	2 minutos e 55 segundos
Alex	3 minutos
Amanda	8 minutos e 44 segundos
Gabriel	2 minutos e 47 segundos
Bruno	1 minutos e 40 segundos
Diego	3 minutos e 20 segundos
Vitor	3 minutos e 11 segundos
Rafael	8 minutos e 12 segundos

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, para inclusão dos recortes dos vídeos na versão ilustrada do NarVaL-Libras/Prod, foi criado um canal no YouTube intitulado 'Narrativas Sinalizadas'. Em seguida, foi gerado um código QR do link de cada vídeo inserido no canal.

Figura 8 – Canal YouTube: Narrativas Sinalizadas.

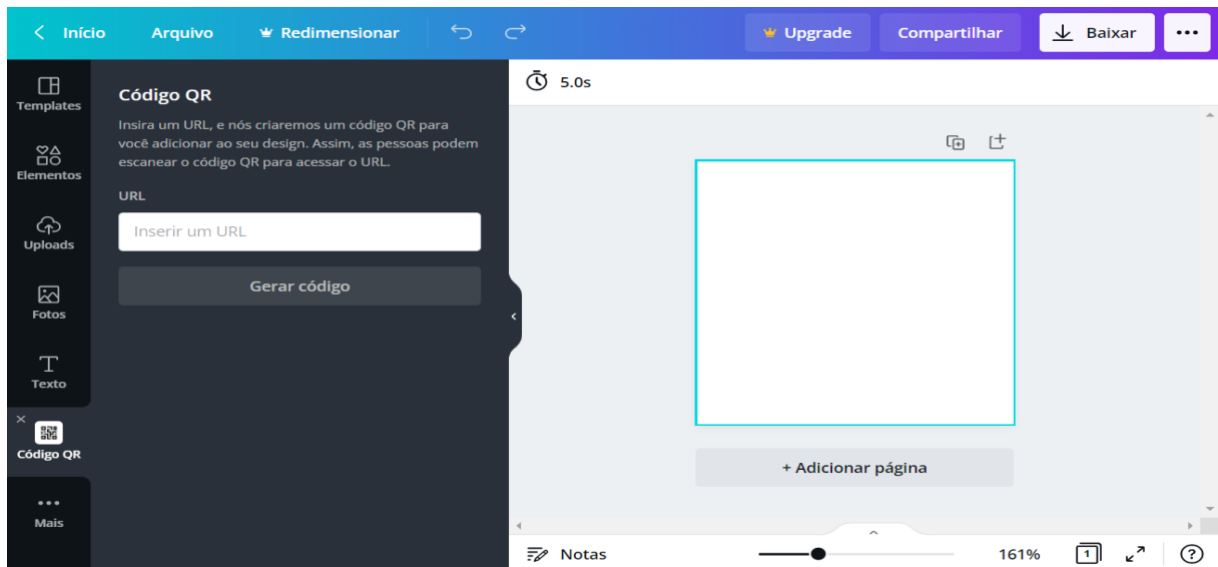
The screenshot displays the YouTube Studio interface for the channel 'Narrativas Sinalizadas'. The main content area shows a list of four videos under the 'Conteúdo do canal' section. The videos are as follows:

Video	Visibilidade	Restrições	Data	Visualiza...	Comentá...	Gostei x Não g
Descritor 3 (Verbos) Adicionar descrição 1:48	👁 Não listado	Nenhuma	8 de jun. de 2022 Enviado	0	0	
Descritor 3 - Exemplo 3 (Expressões t...) Adicionar descrição 0:36	👁 Não listado	Nenhuma	8 de jun. de 2022 Enviado	0	0	
Descritor 3 - Exemplo 2 (Construções ...) Adicionar descrição 0:22	👁 Não listado	Nenhuma	8 de jun. de 2022 Enviado	0	0	
Descritor 3 (Estrutura básica da sente...) Adicionar descrição 1:00	👁 Não listado	Nenhuma	8 de jun. de 2022 Enviado	0	0	

Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

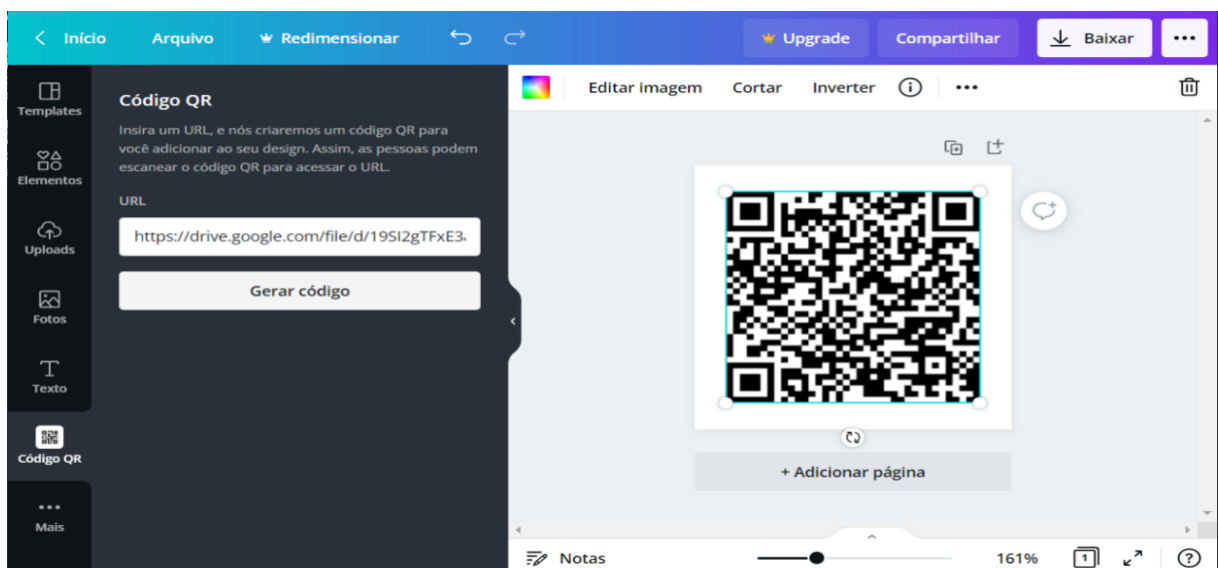
O canal 'Narrativas Sinalizadas' foi criado para fins dessa pesquisa e foi utilizado durante o estudo para armazenamento dos materiais, sendo caracterizado como 'não listado', tornando o acesso possível somente por meio da leitura do QR Code ou pelos hiperlinks. Os códigos foram gerados por meio da plataforma de design gráfico Canva, também disponível online.

Figura 9 – Função Gerar código QR no Canva.



Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

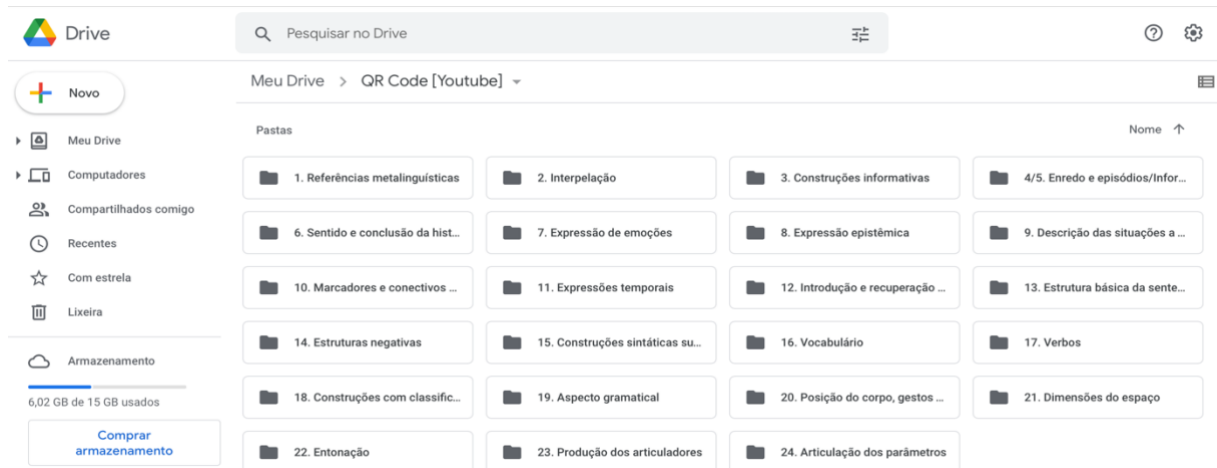
Figura 10 – Código QR gerado no Canva.



Fonte: elaborado pela autora e bolsista.

Cada recorte de vídeo com seu respectivo *QR Code*²⁴ foi armazenado no Google Drive em pastas individuais, considerando cada indicador e seus respectivos descritores exemplificador por meio das narrativas em Libras de adultos surdos. Todos os arquivos estão armazenados em nuvem²⁵.

Figura 11 – Tela do Drive e organização dos Indicadores.



Fonte: elaborado pela autora.

5.5 Transcrição de textos sinalizados

A transcrição de textos em línguas de sinais, como objeto de pesquisas para diferentes fins, é realizada pelo sistema de Glosas, que corresponde a uma equivalência semântica da Língua Portuguesa sobre o sinal utilizado. Seu uso pode ser observado em diversos estudos, por muitos pesquisadores que trabalham com a descrição linguística das línguas de sinais (LACERDA, 1996; QUADROS, 1998; QUADROS; KARNOPP, 2004; LODI, 2004; LEITE, 2004; MOREIRA, 2006; XAVIER, 2006; 2014; McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010; 2011; 2013; SILVA, 2014b; BOLGUERONI BARBOSA, 2014).

²⁴ O acesso ao *QR Code* é realizado por meio da câmera de um smartphone. Algumas vezes é necessário ter no aparelho um aplicativo para a leitura do código de barras bidimensional. Todavia, na maioria dos smartphones, ao abrir o aplicativo da câmera e aproximá-lo ao código é suficiente para a decodificação e abertura do conteúdo decodificado.

²⁵ Foi criado um e-mail para se ter um maior espaço no Drive para o armazenamento de todo material.

Para esta pesquisa realizou-se a transcrição de um vídeo da dimensão ‘Vocabulário’ com destaque no ‘descriptor 3’, no qual o sinalizante faz uso de vocabulário de maneira precisa e com variação na categoria.

Tabela 6 – Dimensão C: Vocabulário.

Dimensão	Nível	Indicador	Descritores			
			0	1	2	3
Vocabulário	Capacidade de expressão precisa e variada utilizando o vocabulário comum	Vocabulário: vocabulário comum e próprio da história.	Se observa uma predominância da expressão gestual e da ação construída sem vocabulário ou com imprecisões.	Utiliza o vocabulário comum com pouca variação ou com alguma imprecisão, ou com pouca fluidez (repetições ou dificuldades na evocação).	O vocabulário comum é adequado ao contexto.	Faz uso do vocabulário de maneira precisa e com variação nas categorias.
























Fonte: Adaptado pela autora de Lacerda (2020).









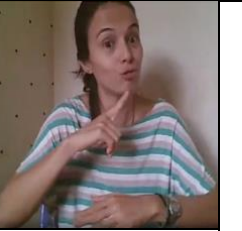


Vídeo C – Vocabulário [descriptor 3]

Os sinais em Libras serão transcritos por meio do uso do sistema de glosas (com letras maiúsculas) quando for a equivalência semântica da Língua Portuguesa sobre o sinal em Libras realizado. Para a transcrição, a seguir, não foi criada uma tabela com as convenções de transcrição e os aspectos linguísticos a serem considerados estarão apresentados com a glosas, de uma maneira simplificada. Os elementos linguísticos não-manuais, como elevação de sobrancelhas, olhos semifechados, avanço de cabeça e troco não foram transcritos e estarão em destaque somente pela observação das imagens/fotos.

Quadro 8 – Transcrição: Vídeo C – 1.1 [descriptor 3].

				
[PASSADO-MARCADOR DISCURSIVO]	IX-lá-PASSADO ₁	ESTAR.NOITE]-tema-INTENSIFICADOR pausa	[ESPAÇO+DORMIR('quarto')]	
				
IX-este	ESPAÇO	TER	[HOMEM+PEQUENO('menino')]	
				
[CLD-CABELO (que lhe cobria o rosto)]	BONITINHO	PEQUENO]-sub relativa pausa	TAMBÉM	TER
				
CACHORRO	IX-este	CL-RABO DO CACHORRO ('cachorro') pausa	PRO.3/CACHORRO	
				
[HOMEM+PEQUENO('menino')]	[HOMEM+PEQUENO('menino')]	(CACHORRO/MENINO)	MENINO/CACHORRO	CL-PESSOA-APROXIMAR/CL-RABO DO CACHORRO-APROXIMAR

				
OLHAR-Verbo direcional	CURIOSO	O QUÊ? pausa	TER	CL.POTE
				
CL.TAMPA- POTE	CL.POTE-SEM- TAMPA	DENTRO/CL.PO TE	SER	SAPO pausa
				
CONHECER? (pergunta ao interlocutor)	S-A-P-O (soletração) pausa	SAPO	TER	
<p><i>'Era uma vez, durante a noite em um quarto, um menino que tinha os cabelos caídos no rosto, bonitinho e pequeno. Também havia um cachorro. O menino e o cachorro se aproximam para ver o que havia ali, estavam curiosos. Sabe o que viram? Viram um pote sem tampa e dentro havia um sapo. Vocês conhecem 'sapo'? Isso mesmo, havia um sapo ali!'</i></p>				

Fonte: elaborado pela autora.

A sinalizante inicia este trecho de sua narrativa com um marcador discursivo 'era uma vez'. Aponta para um sujeito indeterminado (IX) ainda se referindo a esse lugar (por isso usou-se a letra 'i' para a inferência). Sinaliza que era noite e mantém a expressão facial, com olhos semifechados. Eleva as sobrancelhas para marcar o fundo que é o 'quarto' e, logo, apresenta a figura, o 'menino', seguido por sua descrição e resultando em uma oração subordinada relativa. Introduce o referente 'cachorro' por meio do sinal nominal seguido por um classificador. Retoma os referentes com suas respectivas localizações espaciais: menino do lado direito da sinalizante e cachorro do lado esquerdo. Com uso de classificadores, narra que eles se aproximam de um pote, e olham (verbo direcional) curiosos para descobrir o que havia. Explica que o mesmo estava destampado, também por meio do uso de classificador. Introduce o referente 'sapo' e volta o olhar para o interlocutor para

perguntar se conhece, como um recurso de interpelação. E logo soletra a palavra sapo e recupera o referente por meio do sinal nominal e com expressão facial.

O objetivo da transcrição, neste trabalho, é demonstrar essa possibilidade de análise para narrativas em Libras. Todavia, não será utilizada para esta pesquisa, considerando que as equivalências em glosas da Língua Portuguesa de sinais em Libras podem desviar o olhar do leitor para a escrita somente, levando a acreditar que a visualização do vídeo seja desnecessária, distanciando-se do objetivo inicial deste trabalho e desconsiderando toda discursividade narrativa presente em cada recorte selecionado para a exemplificação dos descritores do instrumento NarVaL-Libras/Prod.

Nesse viés, McCleary, Viotti e Leite (2010) explicam que a apresentação e análise de trechos de discurso, seja este espontâneo ou semiespontâneo, o sistema de glosas, por mais criativo que sejam os recursos utilizados para a complementação das informações, é um tanto limitado. Assim, muitas vezes, os fenômenos a serem analisados não são registrados de forma sistemática, o que pode prejudicar a sustentação empírica dos trabalhos. Os autores acrescentam que mesmo em trabalhos nos quais as transcrições das narrativas utilizando glosas são complementadas com figuras retiradas da filmagem em vídeo que correspondem aos sinais manuais, existe a necessidade do acréscimo de setas na própria figura para marcar o movimento ou destacá-lo. Em alguns trabalhos, pode-se notar que pesquisadores intercalam as glosas dos sinais manuais com comentários entre parênteses ou colchetes, o que pode gerar uma mistura entre descrição e interpretação do que está sendo transcrito.

McCleary, Viotti e Leite (2010) destacam, ainda, que

[...] por mais que o pesquisador se esforce para fazer um registro fiel dos dados, para se eximir de uma responsabilidade analítica em um primeiro momento e para proteger os dados de um viés que é produto do seu estado de conhecimento parcial, ele não pode escapar da natureza interpretativa do processo de transcrição (McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 268)

Nesse mesmo viés, ao argumentar o porquê de transcrever exaustivamente um único trecho das gravações realizadas para análises investigativas para os dados de sua tese de doutorado, Leite (2008) acrescenta que:

Tendo em vista o enorme investimento de tempo que a etapa de transcrição demanda a fim de que todas as informações consideradas relevantes sejam anotadas, acredito que a ampliação do corpus da libras não possa ser realizada senão por meio de um projeto que traga essa meta como um fim em si – ao invés de subordinada a outras metas analíticas, tais como a de identificação de recursos de segmentação do discurso – e que envolva várias pessoas dedicadas aos trabalhos de gravação e, principalmente, transcrição (p. 259-260).

Assim, ao considerar esses apontamentos, bem como o tempo necessário para transcrever todos os exemplos selecionados, decidiu-se por não realizar a transcrição das narrativas sinalizadas. Como será visto no capítulo 6 desse trabalho, cada descritor – 96 no total – do instrumento NarVaL-Libras/Prod é exemplificado por meio de pequenos vídeos, as vezes um ou vários, chegando até a 4 vídeos para cada descritor, com o objetivo de mostrar possibilidades de uso de um ou de vários aspectos mencionados no instrumento. A transcrição dessa centena de vídeos iria requerer muitíssimas horas de trabalho, e não teria uma contribuição significativa para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

6. NARRATIVAS DE ADULTOS SURDOS E DESCRITORES: PROPOSTA DE UMA VERSÃO ILUSTRADA

Os descritores serão apresentados e exemplificados com as narrativas dos adultos surdos, considerando todas as dimensões, níveis e indicadores do instrumento NarVaL-Libras/Prod.

Para visualização dos descritores 0, 1, 2 e 3 a seguir, optou-se por apresentar no corpo do texto algumas fotos digitais com representação significativa dos indicadores em imagem de código de barras bidimensional, *QR Code*, que permite o acesso às partes dos vídeos com as unidades de análises. O objetivo é fazer com que o docente que irá aplicar o instrumento com seus alunos entenda o que cada indicador pretende destacar. É preciso ressaltar que a duração dos vídeos não segue padrões, sendo realizado um recorte que melhor exemplifique o descritor indicado. Para descrever os vídeos utilizados na exemplificação dos descritores, os sinais serão apresentados em forma de Glosas (escritos com letras maiúsculas).

Retoma-se aqui, que o objetivo desta pesquisa é propor uma versão ilustrada, por meio de vídeos, do instrumento Avaliação de Narrativas em Língua Brasileira de Sinais/Produção – NarVaL-Libras/Prod (LACERDA, 2020) para o uso no ambiente escolar, que será denominado NarVaL-Libras/Prod-Illustrado, seguindo o padrão inicial utilizado pelas autoras que desenvolveram as versões anteriores para o uso na LSC e na Libras.

Assim, com base em um *corpus* de narrativas de adultos surdos, foram criados vídeos curtos, disponibilizados por meio da leitura de *QR Codes*, exemplificando os indicadores e seus respectivos descritores contidos no instrumento NarVaL-Libras/Prod, a fim de auxiliar o professor no entendimento e no uso dessa ferramenta, despertando o olhar para aspectos macro e microestruturais de narrativas em Libras. O objetivo específico é descrever e analisar os recursos e as estratégias linguísticas utilizadas na eliciação de narrativas semiespontâneas produzidas em Libras, a fim de possibilitar o conhecimento da estrutura da língua em uso.

Assim, a partir do instrumento NarVaL-Libras/Prod apresentado na Tabela 5 organizou-se o Quadro 7 que irá mostrar, de maneira mais ampla, como foram nomeadas as dimensões A, B, C, D, E e F, como também os indicadores de cada dimensão (*A – Referências metalinguísticas, B – Estrutura básica da sentença, C – Vocabulário...*) e os descritores (*Vídeo A – Referências metalinguísticas [descritor 0a], Vídeo A – Interpelação*

[descritores 0b] ...). Irá mostrar, também, quantos QR Codes existem para exemplificar os descritores propostos pelo instrumento. Pode-se notar que para alguns descritores mais que um exemplo foi selecionado. A proposta é, na verdade, ampliar as possibilidades de percepção dos professores frente aos aspectos linguísticos que podem ser encontrados nas narrativas sinalizadas. Nesses casos, o número correspondente do descritor exemplificado será seguido por uma letra do alfabeto minúscula (Vídeo A – Referências metalinguísticas [descritores 3a], [descritores 3b], [descritores 3c]). A ideia de usar letras para as dimensões, níveis e indicadores foi para tentar não criar confusão com outras numerações presentes na tese.

Os nomes dos vídeos possuem também a vinculação a um hiperlink. Dessa forma, é possível acessar os exemplos clicando no nome do vídeo, sem a necessidade da leitura do QR Code para os leitores que darão preferência pelo uso do instrumento NarVaL-Libras/Prod e visualização dos vídeos a partir da versão digital desse trabalho. Todavia, a leitura dos QR Codes pode ser realizada por meio de um smartphone nas duas versões, digital e impressa:

Quadro 9 – Nomenclatura dos vídeos e hiperlinks.

DIMEN- SÕES	NÍVEIS	INDICADORES	DESCRITORES			
			0	1	2	3
A: ESTRUTURA TEXTUAL	A – 1	A – Referências metalinguísticas	Vídeo A – Referências metalinguísticas [descritores 0a]	Vídeo A – Referências metalinguísticas [descritores 1a]	_____ ²⁶	Vídeo A – Referências metalinguísticas [descritores 3]
			Vídeo A – Referências metalinguísticas [descritores 0b]	Vídeo A – Referências metalinguísticas [descritores 1b]		
		A – Interpelação	Vídeo A – Interpelação [descritores 0]	Vídeo A – Interpelação [descritores 1a] Vídeo A – Interpelação [descritores 1b]	Vídeo A – Interpelação [descritores 2a] Vídeo A – Interpelação [descritores 2b]	Vídeo A – Interpelação [descritores 3]
	A – Construções informativas	Vídeo A – Construções informativas [descritores 0]	Vídeo A – Construções informativas [descritores 1]	Vídeo A – Construções informativas [descritores 2]	Vídeo A – Construções informativas [descritores 3]	
	A – Enredo e episódios	Vídeo A – Enredo e episódios [descritores 0]	Vídeo A – Enredo e episódios [descritores 1]	Vídeo A – Enredo e episódios [descritores 2]	Vídeo A – Enredo e episódios [descritores 3]	

²⁶ Não houve ocorrência deste descritor em nenhum dos vídeos.

	A – 2	A – Informação proporcionada ²⁷				
		A – Sentido e conclusão da história	Vídeo A – Sentido e conclusão da história [descritor 0]	Vídeo A – Sentido e conclusão da história [descritor 1]	Vídeo A – Sentido e conclusão da história [descritor 2]	Vídeo A – Sentido e conclusão da história [descritor 3a] Vídeo A – Sentido e conclusão da história [descritor 3b]
	A – 3	A – Expressão de emoções	Vídeo A – Expressão de emoções [descritor 0]	Vídeo A – Expressão de emoções [descritor 1]	Vídeo A – Expressão de emoções [descritor 2a] Vídeo A – Expressão de emoções [descritor 2b]	Vídeo A – Expressão de emoções [descritor 3a] Vídeo A – Expressão de emoções [descritor 3b]
		A – Expressão epistêmica	Vídeo A – Expressão epistêmica [descritor 0]	Vídeo A – Expressão epistêmica [descritor 1]	Vídeo A – Expressão epistêmica [descritor 2]	Vídeo A – Expressão epistêmica [descritor 3a] Vídeo A – Expressão epistêmica [descritor 3b]
		A – Descrição das situações...	Vídeo A – Descrição das situações [descritor 0]	Vídeo A – Descrição das situações [descritor 1a] Vídeo A – Descrição das situações [descritor 1b]	Vídeo A – Descrição das situações [descritor 2a] Vídeo A – Descrição das situações [descritor 2b]	Vídeo A – Descrição das situações [descritor 3]
		A – Marcadores e conectivos...	Vídeo A – Marcadores e conectivos [descritor 0]	Vídeo A – Marcadores e conectivos [descritor 1]	Vídeo A – Marcadores e conectivos [descritor 2]	Vídeo A – Marcadores e conectivos [descritor 3a] Vídeo A – Marcadores e conectivos [descritor 3b]
			Vídeo A – Expressões temporais [descritor 0]	Vídeo A – Expressões temporais [descritor 1]	Vídeo A – Expressões temporais [descritor 2]	Vídeo A – Expressões temporais [descritor 3a]

²⁷ Foram utilizados os mesmos vídeos do descritor A – 2.1.

	A – 4	A – Expressões temporais				Vídeo A – Expressões temporais [descriptor 3b] Vídeo A – Expressões temporais [descriptor 3c]
		A – Introdução e recuperação da referência	Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 0]	Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 1a] Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 1b]	Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 2]	Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 3a] Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 3b]
B: FLUXO DA INFORMAÇÃO E ESTRUTURA DA SENTENÇA	B – 1	B – Estrutura básica da sentença	Vídeo B – Estrutura básica da sentença [descriptor 0]	Vídeo B – Estrutura básica da sentença [descriptor 1]	Vídeo B – Estrutura básica da sentença [descriptor 2]	Vídeo B – Estrutura básica da sentença [descriptor 3]
		B – Estruturas negativas	Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 0]	Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 1a] Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 1b]	Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 2a] Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 2b] Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 2c] Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 2d]	Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 3a] Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 3b] Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 3c] Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 3d]
		B – Construções subordinadas	_____ ²⁸	Vídeo B – Construções subordinadas [descriptor 1]	Vídeo B – Construções subordinadas [descriptor 2]	Vídeo B – Construções subordinadas [descriptor 3a] Vídeo B – Construções subordinadas [descriptor 3b]

²⁸ Não houve ocorrência deste descritor em nenhum dos vídeos.

C: VOCABULÁRIO	C – 1	C – Vocabulário	Vídeo C – Vocabulário [descriptor 0a]	Vídeo C – Vocabulário [descriptor 1a]	Vídeo C – Vocabulário [descriptor 2]	Vídeo C – Vocabulário [descriptor 3]
			Vídeo C – Vocabulário [descriptor 0b]	Vídeo C – Vocabulário [descriptor 1b]		
D: PREDICADOS VERBAIS	D – 1	D – Verbos	Vídeo D – Verbos [descriptor 0]	Vídeo D – Verbos [descriptor 1]	Vídeo D – Verbos [descriptor 2]	Vídeo D – Verbos [descriptor 3]
		D – Construções com classificadores	Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 0a] Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 0b]	Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 1]	Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 2]	Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 3]
		D – Aspecto gramatical	Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 0]	Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 1a] Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 1b] Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 1c] Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 1d]	Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 2a] Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 2b]	Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 3a] Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 3b]
E: GESTUALIDADE	E – 1	E – Posição do corpo...	Vídeo E – Posição do corpo [descriptor 0]	Vídeo E – Posição do corpo [descriptor 1]	Vídeo E – Posição do corpo [descriptor 2]	Vídeo E – Posição do corpo [descriptor 3]
		E – Dimensões do espaço	Vídeo E – Dimensões do espaço [descriptor 0]	Vídeo E – Dimensões do espaço [descriptor 1]	Vídeo E – Dimensões do espaço [descriptor 2]	Vídeo E – Dimensões do espaço [descriptor 3]
F: ARTICULAÇÃO E PROSÓDIA	F – 1	F – Entonação	Vídeo F – Entonação [descriptor 0a] Vídeo F – Entonação [descriptor 0b]	Vídeo F – Entonação [descriptor 1]	Vídeo F – Entonação [descriptor 2]	Vídeo F – Entonação [descriptor 3a] Vídeo F – Entonação [descriptor 3b]
		F – Produção dos articuladores	Vídeo F – Produção dos articuladores [descriptor 0]	Vídeo F – Produção dos articuladores [descriptor 1]	Vídeo F – Produção dos articuladores [descriptor 2]	Vídeo F – Produção dos articuladores [descriptor 3]

		F – Articulação dos parâmetros...	Vídeo F – Articulação dos parâmetros [descriptor 0]	Vídeo F – Articulação dos parâmetros [descriptor 1]	Vídeo F – Articulação dos parâmetros [descriptor 2]	Vídeo F – Articulação dos parâmetros [descriptor 3]
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, a análise será realizada de acordo com cada dimensão. Estas serão apresentadas em sub-itens do capítulo 6 deste trabalho, sendo: (i) 6.1 Dimensão A: Estrutura textual, (ii) 6.2 Dimensão B: Fluxo da informação e estrutura da sentença, (iii) 6.3 Dimensão C: Vocabulário, (iv) 6.4 Dimensão D: Predicados verbais, (v) 6.5 Dimensão E: Gestualidade, (vi) 6.6 Dimensão F: Articulação e prosódia. Para alguns indicadores considerados mais difíceis de serem percebidos quando o olhar não está totalmente acostumado a analisar estruturas do discurso narrativo, além dos exemplos e das descrições dos vídeos apresentados, com o objetivo de proporcionar clareza para o aspecto que está em destaque, definições, outras pesquisas e referências encontradas sobre a temática foram acrescentadas para contribuir com o entendimento, principalmente nas questões microestruturais. Para as questões macroestruturais, algumas discussões estão intrinsecamente relacionadas com o contato prévio do sinalizante com a contação de história, como também em relação a idade em que o sinalizante teve seu primeiro contato com a Libras.

Apesar das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais terem avançado, significativamente nos últimos anos, alguns aspectos gramaticais não foram encontrados na literatura brasileira sobre a Libras (quando buscados no Periódicos Capes, por exemplo, com inúmeras tentativas de combinação de palavras-chaves), ou algumas referências encontradas possuíam data muito antiga e esse seria o motivo de referências de outras línguas de sinais serem utilizadas. O objetivo não é comparar a Libras com nenhuma outra língua de sinais, mas sim trazer aspectos semelhantes que possam contribuir para o uso do instrumento NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado e para conhecer as possíveis estruturas das línguas de sinais diante de um discurso narrativo eliciado por sinalizantes surdos, em sua maioria usuários não-nativos e usuários tardios. Em outras línguas de sinais, alguns aspectos microestruturais estão melhores descritos, como poderá ser observado ao longo das descrições.

O livro de imagem que foi utilizado como instrumento de coleta de dados foi apresentado no capítulo anterior (Figura 1). A seguir, uma versão sinalizada completa da história será apresentada, podendo ser visualizada por meio da leitura do *QR Code*

ou pelo hiperlink (que está vinculado ao nome do vídeo, conforme mencionado). A história selecionada é de um sinalizante que possui o hábito de contar história, com experiência mais rica no ato de narrar, considerando suas construções linguísticas criativas e variadas, como pode ser visto a seguir:



Vídeo A – Enredo e episódios [descriptor 3]

A seguir, os indicadores e seus respectivos descritores serão exemplificados e descritos, considerando os objetivos dessa pesquisa.

6.1 Dimensão A: Estrutura textual

A – 1 Capacidade de narrar de forma interativa levando em conta o interlocutor

A – 1.1 Referências metalinguísticas

Nesta dimensão da estrutura textual será observada a capacidade de narrar de forma interativa levando em conta o interlocutor. O indicador ‘referências metalinguísticas’ propõe a observar as manifestações gestuais ou aviso explícito de informação esquecida, confusão, alteração da ordem ou autocorreção.

Dimensão	Nível	Indicador	Descritores			
			0	1	2	3
Estrutura Textual	Capacidade de narrar de forma interativa levando em	Referências metalinguísticas: manifestações gestuais ou aviso explícito de informação esquecida ou	Quando se detectam imprecisões, mas o sinalizante não parece se dar conta nem	Quando existem imprecisões, se dá conta (manifestand o na expressão facial,	Quando existem imprecisões, avisa o interlocutor ou indica que não sabe do que	Não há construções imprecisas. Se acontecem, o sinalizante avisa seu interlocutor

	conta o interlocutor	confusão ou alteração da ordem ou autocorreção (marcadores de correção) etc.	faz referência a algum aspecto narrativo relacionado.	corporal ou uso da língua) mas não avisa o interlocutor , nem introduz nenhuma correção.	se trata, mas não faz nenhuma correção.	e/ou se autocorrigue.
--	-----------------------------	--	---	---	---	-----------------------

Dois vídeos foram selecionados para exemplificar o ‘descriptor 0’:



Vídeo A – Referências metalinguísticas
[descriptor 0a]



Vídeo A – Referências metalinguísticas
[descriptor 0b]

No vídeo *A – Referências metalinguísticas [descriptor 0a]*, é possível perceber uma outra escolha de léxico na identificação do roedor que sai do buraco onde o menino procurava pelo sapo. O sinal do animal não é realizado e o sinalizante se refere à entidade soletrando ‘P-B-O’²⁹. O sinalizante olha para o interlocutor ao introduzir/recuperar a referência MENINO e P-B-O (soletração) neste trecho da história, mas não percebe o equívoco ao retomar o referente com uma soletração diferente da esperada para se referir ao nome daquela entidade. No vídeo *A – Referências metalinguísticas [descriptor 0b]*, o sinalizante narra dois episódios que não aparecem na história. Mostra o menino batendo a cabeça em uma grande pedra enquanto corria e, em seguida, sinaliza um pássaro que está bravo e que bica o menino. Esses equívocos passam despercebidos pelo sinalizante, que não se dá conta e prossegue com a narrativa.

Para o ‘descriptor 1’ é esperado que o sinalizante perceba o equívoco, quando houver – manifestando na expressão facial, corporal ou no uso da língua – mas, mesmo assim, acaba não avisando o interlocutor:

²⁹ É possível notar a articulação da palavra ‘bicho’.



Vídeo A – Referências metalinguísticas
[descriptor 1a]



Vídeo A – Referências metalinguísticas
[descriptor 1b]

É possível perceber que o sinalizante dos vídeos *A – Referências metalinguísticas [descriptor 1a]* e *[descriptor 1b]* comete equívocos ao se referir à alguns personagens da história. No primeiro vídeo (*A – Referências metalinguísticas [descriptor 1a]*), o sinalizante está contando a história e sorri ao introduzir o referente MARMOTA. Ele realiza o sinal de RATO – que também é um roedor, mas que possui um habitat diferente da entidade da história – sorrindo e olhando para o interlocutor. Neste mesmo episódio, ao recuperar o referente MARMOTA, o sinalizante volta a sorrir, mas agora sem olhar para o interlocutor. No segundo vídeo (*A – Referências metalinguísticas [descriptor 1b]*) o mesmo recurso é utilizado, a expressão facial destaca a escolha de outro léxico ao introduzir o referente CORUJA, acompanhada de um sorriso. Com o uso da língua agora, o sinalizante utiliza a configuração de mão em ‘C’ (com as duas mãos) nos olhos para mostrar que são grandes. Utiliza também o braço direito (vertical), com a mão fechada e cotovelo apoiado no braço esquerdo (horizontal), representando com um classificador a cabeça da coruja se virando para os lados. Ainda não seguro se foi clara a descrição que fez da coruja, volta a olhar para o interlocutor e pergunta: CONHECER? Em seguida, retoma sua narrativa.

No ‘descriptor 2’ é esperado que o sinalizante avise o interlocutor ou indique que não conhece algum léxico para se referir às entidades da história. Todavia, nos vídeos disponíveis para a análise dos descritores do instrumento NarVaL-Libras/Prod, não foi possível encontrar nenhum trecho no qual o sinalizante se autocorrige ou emite um aviso ao interlocutor mediante o desconhecimento de alguma entidade relacionada ao enredo. Em todos os casos, os sinalizantes realizaram uma descrição ou fizeram outro sinal para substituir a ausência de vocabulário esperado para esta narrativa. É preciso lembrar que a maioria dos participantes são surdos usuários tardios de Libras e com

pouco contato com a contação de história durante a escolarização. Quando investigados sobre o contato com histórias em Libras (Apêndice I), este número é quase inexistente.

O próximo vídeo irá exemplificar o ‘descriptor 3’:



Vídeo A – Referências metalinguísticas [descriptor 3]

Este vídeo (*A – Referências metalinguísticas [descriptor 3]*) traz o mesmo trecho da história exemplificado no ‘descriptor 0’ (vídeo *A – Referências metalinguísticas [descriptor 0a]*). Aqui o sinalizante narra a busca do menino pelo sapo desaparecido. Ao procurá-lo em um buraco no solo, um roedor – introduzido por meio do uso de um classificador semântico – surpreende o menino e começam a dialogar sobre a fuga do anfíbio. Neste trecho, é possível observar um uso criativo de estrutura textual, com classificadores e ação construída.

A – 1.2 Interpelação

A interpelação possibilita que o interlocutor faça hipóteses sobre a ação imediata ou futura. Neste indicador, há o uso de marcadores interativos – considerando a presença do interlocutor – e presença de pausas narrativas.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Interpelação: possibilita que o interlocutor faça hipóteses sobre ação imediata ou futura (expressão facial ou manual), marca	Não utiliza nenhum recurso, nem linguístico nem gestual, que interpele o interlocutor	Utiliza algum recurso para envolver o interlocutor, mas nem sempre consegue que este manifeste	Utiliza poucos recursos para captar a atenção e envolver o interlocutor. Este manifesta	Utiliza recursos para possibilitar que o interlocutor faça hipóteses ou suposições

de suspensão, ou o uso de marcadores interativos (CERTO? VOCÊ CONCORDA?) ou de pausas narrativas.

ou leve em consideração o sua presença.

interesse e feedback ao narrador.

interesse na expressão facial e corporal para o desenvolvimento da narração.

e possa relacionar com o desenvolvimento da narração **proporcionando o feedback** ao narrador.

O vídeo a seguir exemplifica o ‘descriptor 0’:



Vídeo A – Interpelação [descriptor 0]

Como pode ser observado no vídeo *A – Interpelação [descriptor 0]*, o sinalizante introduz o referente SAPO e, assim, marca o início da narrativa. Em seguida, o sinalizante começa a narrar em 1ª pessoa (‘eu’ = menino) e fixa o olhar para baixo, e narra olhando para o sapo. O sinalizante, portanto, não utiliza nenhum recurso – linguístico e/ou gestual – que interpele o interlocutor ou que considere sua presença.

Para o ‘descriptor 1’ é esperado que o sinalizante utilize algum recurso para envolver o interlocutor:



Vídeo A – Interpelação [descriptor 1a]



Vídeo A – Interpelação [descriptor 1b]

No vídeo *A – Interpelação [descriptor 1a]*, o sinalizante utiliza marcadores interativos, ainda que de maneira não muito clara, para tentar manter o interesse do interlocutor pela narrativa eliciada. Todavia, estes marcadores são endereçados aos próprios personagens, e não ao interlocutor como o esperado. Ao introduzir o pote com o sapo dentro pergunta ‘O QUÊ?’ e em seguida responde ‘NÃO SABER’. Utiliza esses recursos enquanto narra em 1ª pessoa (‘eu’ = menino) olhando para o pote, sem considerar a presença do interlocutor. No vídeo *A – Interpelação [descriptor 1b]*, o sinalizante tenta utilizar outra vez marcadores interativos para destacar o sumiço do sapo e a procura do menino e do cachorro. Sinaliza ‘O QUÊ’ e logo responde ‘NÃO SABER’ como se o cachorro estivesse perguntando para o menino o que houve com o sapo. E o menino estivesse respondendo: ‘eu não sei, ele estava aqui, mas desapareceu’. Esses marcadores poderiam passar despercebidos neste trecho da história pela falta de clareza na estrutura textual. Há, ainda, algumas pausas narrativas, mas neste exemplo elas não contribuem para que o interlocutor mantenha o interesse no discurso.

Para o ‘descriptor 2’ é esperado que o sinalizante utilize alguns recursos para captar a atenção do interlocutor e envolvê-lo na narrativa:



Vídeo A – Interpelação [descriptor 2a]



Vídeo A – Interpelação [descriptor 2b]

No vídeo *A – Interpelação [descriptor 2a]* é possível perceber a clareza que as pausas narrativas e as expressões faciais e corporais trazem para o discurso, ao introduzir, descrever e recuperar os referentes. No vídeo *A – Interpelação [descriptor 2b]*, além das pausas narrativas, o trecho inicial possibilita que o interlocutor levante hipóteses sobre a ação futura do sapo, que foi deixado no pote sozinho, enquanto menino e cachorro vão dormir. No trecho seguinte as pausas narrativas geram um certo suspense no

discurso. A sinalizante apresenta, de modo geral, recursos – ainda que não variados – para que o interlocutor manifeste interesse pelo desenvolvimento da narrativa.

O próximo vídeo irá exemplificar o ‘descriptor 3’:



Vídeo A – Interpelação [descriptor 3]

No vídeo *A – Interpelação [descriptor 3]*, a sinalizante narra que o menino e o cachorro se aproximam de algo com curiosidade, tentando descobrir o que é. Pergunta ao interlocutor ‘O QUÊ’ e logo sinaliza que havia um pote, aponta para este e diz que dentro dele há um sapo. Volta a perguntar ao interlocutor ‘CONHECER?’ Ao responder, soletra S-A-P-O e logo sinaliza outra vez SAPO. Mostra que ele estava no pote, contribuindo para que o interlocutor levante hipóteses sobre a ação imediata (expressão facial): realiza o sinal de pote com tampa e, em seguida, desrosqueia a tampa e mostra que o pote estava destampado. Portanto, neste trecho do vídeo é possível notar que a sinalizante faz uso de marcadores interativos, de pausas narrativas e de recursos que contribuem para que o interlocutor crie hipóteses ou suposições sobre os episódios seguintes da narrativa, e consiga relacioná-los com o desenvolvimento do discurso.

A – 1.3 Construções informativas

Neste indicador da estrutura textual, o fluxo da informação e a ancoragem com o destinatário serão verificados. O olhar é um dos recursos utilizados para esta ancoragem e funciona, nesses tipos de texto, como um sinal para ‘prestar atenção’, além de ser um meio de ‘verificar’ a compreensão do interlocutor (MORGAN, 2005).

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Construções informativas: fluxo da informação e ancoragem com o destinatário.	Em geral, não recorre a construções informativas ou as produz com imprecisão no componente manual.	Às vezes recorre as construções informativas mesmo que ocasionalmente com imprecisão.	Em geral, as informações são expressas com construções informativas de maneira precisa , não necessariamente de forma variada.	A informação é expressa com construções informativas precisas e variadas , que contribuem para manter a atenção do interlocutor e guiá-lo na compreensão.

O vídeo a seguir exemplifica o [descriptor 0]:



Vídeo A – Construções informativas [descriptor 0]

O sinalizante do vídeo *A – Construções informativas [descriptor 0]* não recorre a construções informativas, presumindo que seus destinatários tenham acesso total às identidades dos referentes. Neste trecho narrado em 1ª pessoa ('eu' = menino), descreve algumas ações dos personagens de maneira bastante confusa e com imprecisões no componente manual.

Para o 'descriptor 1' é esperado que o sinalizante recorra a construções informativas, mesmo que poucas:



Vídeo A – Construções informativas [descriptor 1]

No vídeo *A – Construções informativas [descriptor 1]*, o sinalizante narra o mesmo trecho da história mostrado no vídeo *A – Construções informativas [descriptor 0]*, mas agora é possível ver que recorre a algumas construções informativas, como a ancoragem no destinatário por meio do olhar quando descreve o enxame de abelhas antes de mostrar que o cachorro o farejou para descobrir se o sapo havia passado por lá.

A seguir, no ‘descriptor 2’, é esperado que as informações sejam expressas com construções informativas de maneira precisa, ainda que não seja de forma variada:



Vídeo A – Construções informativas [descriptor 2]

A sinalizante do vídeo *A – Construções informativas [descriptor 2]* apresenta bastante clareza em seu discurso ao usar construções informativas. Ao informar o destinatário sobre o enxame de abelhas que estava na árvore onde o cachorro iria farejar a presença/passagem do sapo, olha para o destinatário e pergunta SABER?³⁰ e, logo

³⁰ Não utiliza o sinal do verbo SABER em Libras. Essa descrição foi realizada como uma interpretação da pesquisadora ao observar o vídeo da sinalizante que utiliza um recurso de interpelação por meio de uma pergunta ao destinatário. A sinalizante, com a mão direita configurada em ‘D’, toca a lateral do osso frontal, com o intuito de expressar a ideia de ‘entende’, ‘saber’, ‘conhecer’ antes de iniciar a descrição que faz da abelha.

em seguida, descreve o enxame de abelhas, acrescentando que este inseto é aquele que produz mel, utilizando ainda, um recurso de interpelação para ter certeza da compreensão do interlocutor diante do episódio narrado.

O vídeo seguinte exemplifica o “descriptor 3”:



Vídeo A – Construções informativas [descriptor 3]

No vídeo *A – Construções informativas [descriptor 3]*, a informação é expressa com construções informativas precisas e variadas. O sinalizante descreve o enxame de abelhas de maneira detalhada, apresentando ao interlocutor os referentes dos próximos episódios. Narra a ação do menino e logo recupera o enxame de abelhas e o episódio que o cachorro o fareja na busca pelo sapo. O olhar como ancoragem com o destinatário também é um recurso utilizado que somado a clareza da narrativa, contribuem para manter a atenção do interlocutor e guiá-lo na compreensão da história.

A – 2 Capacidade de compor uma história com coerência: selecionar e organizar a informação

Desafios mais específicos ao eliciar uma narrativa sinalizada devem ser considerados, como a exigência de codificar informações de linguagem em múltiplos articuladores, ou seja, as duas mãos, corpo, sobrelhas, boca, olhos e cabeça.

Gulamani, Marshall e Morgan (2022) explicam que os articuladores manuais e não-manuais em línguas de sinais são os únicos disponíveis aos sinalizadores para expressar pontos de vista. Eles não são combinados ou subordinados a outro sistema linguístico e, por causa dessa obrigação, os padrões de como esses articuladores são usados – muitas vezes simultaneamente – tornaram-se tanto convencionalizados

(compartilhados por uma comunidade de sinalizantes) quanto limitados pela gramática da língua de sinais do sinalizante (as regularidades internas da linguagem desenvolvidas durante a aquisição da primeira língua).

A história escolhida para a coleta de dados apresenta mais de dois personagens e, portanto, há um desafio perante a necessidade de expressar informações sobre vários personagens ao mesmo tempo. As exigências linguísticas da construção de uma narrativa sinalizada coerente são altas. No nível conceitual, dois aspectos do espaço precisam ser coordenados e expressos por meio de escolhas de personagens ou pontos de vista do narrador (GULAMANI; MARSHALL; MORGAN, 2022). Essa complexidade é revelada pelas diferenças entre as narrativas de surdos usuários de Libras e usuários tardios. Em eventos de movimento complexos, por exemplo, envolvendo o cervo, o menino e o cachorro, cujo desafio é apresentar os três personagens, alguns sinalizantes foram capazes de usar vários articuladores simultaneamente, mas outros não, como será observado e descrito nos indicadores a seguir.

A – 2. 1 Enredo e episódios

Neste nível serão mostrados exemplos de narrativas com coerência, que indicam clareza ao sinalizar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão da história do livro *Frog, where are you?* (MAYER, 1969).

Para exemplificar os descritores 0, 1, 2 e 3, histórias completas serão apresentadas, possibilitando uma observação mais detalhada do enredo e dos aspectos que diferenciam os descritores do indicador em análise.

Nível	Indicador	Descritores			
		0	1	2	3
Capacidade de compor uma história com coerência: selecionar e organizar a informação	Enredo e episódios: Clareza na introdução, desenvolvimento e conclusão.	Expõe episódios desconectados e alguns deles confusos. Não há um enredo ou este não faz correspondência com a história.	A história apresenta episódios claros, mas desconecta os entre eles. Falta um enredo claro.	Narra uma história com enredo, mas em alguma ocasião não apresenta clareza.	Narra uma história com o enredo exposto de forma clara.

Veja a história selecionada para exemplificar o 'descriptor 0':



Vídeo A – Enredo e episódios [descriptor 0]

É possível observar que no vídeo *A – Enredo e episódios [descriptor 0]* o sinalizante conta uma história com episódios desconectados e alguns bastante confusos. Há omissões de vários episódios. Não há um enredo claro, comprometendo o desenvolvimento e a conclusão da história.

Várias outras questões podem ser consideradas, como a introdução e recuperação dos referentes não serem realizadas com clareza, gerando confusão nas ações dos personagens. É possível notar alguns equívocos no componente manual e não-manual. O sinalizante narra em 1ª pessoa e aponta para si mesmo como sendo personagem da história, o menino. Em alguns trechos, é possível observar a predominância de expressão gestual e da ação construída, o sinalizante também apresenta um vocabulário com léxico não esperado para esta narrativa. Usa várias vezes os sinais ASSUSTAR, DESCANSAR e CALMA, porém em episódios que não correspondem com o enredo da história.

O vídeo a seguir exemplifica o ‘descriptor 1’:



Vídeo A –Enredo e episódios [descriptor 1]

O sinalizante do vídeo *A – Enredo e episódios [descriptor 1]* apresenta clareza em alguns episódios, como naquele em que introduz – com uma descrição – o enxame de abelhas pendurado na árvore; recupera este episódio quando o cachorro procura o sapo neste mesmo local, tocando suas patas na árvore e ocasionando a movimentação e queda do enxame. Mais adiante, há a retomada das abelhas agitadas perseguindo o cachorro correndo, tentando evitar as picadas.

Todavia, nos demais episódios é possível perceber a ausência de marcadores e conectivos metatextuais, resultando em um enredo confuso e episódios desconectados. É possível observar uma breve introdução dos personagens, mas não do ambiente onde a história acontece. Ao narrar sobre o menino se aproximando da janela para procurar o sapo, o sinalizante recupera o sinal nominal de cachorro no episódio e logo sinaliza uma queda, que não está clara que ocorreu da janela. O menino pega o cachorro logo em seguida, como se os dois estivessem no mesmo ambiente físico, e não separados por uma parede.

O sinalizante faz uso de um espaço de sinalização extenso e a produção dos articuladores, como o volume (extensão do movimento), velocidade e ritmo não são os mais esperados para o contexto, produzindo uma narrativa muito rápida e sem a execução completa de alguns sinais.

O próximo vídeo traz a narrativa que irá exemplificar o ‘descriptor 2’:



Vídeo A – Enredo e episódios [descriptor 2]

Neste descriptor, a sinalizante narra uma história com clareza na introdução, desenvolvimento e conclusão. Os episódios estão conectados, mas não apresenta clareza no episódio em que o menino e o cachorro caem no rio. Parece que ambos foram arremessados pelas mãos de alguém (considerando a configuração de mão

usada pela sinalizante) mas, na verdade, o menino foi arremessado pelo cervo³¹ e o cachorro caiu sozinho, devido a perseguição. Todavia, de modo geral, o enredo está totalmente de acordo com a história e não apresenta episódios desconectados.

A história a seguir irá exemplificar o ‘descriptor 3’:



Vídeo A – Enredo e episódios [descriptor 3]

Como pode ser observado, o vídeo *A – Enredo e episódios [descriptor 3]* mostra uma narrativa com enredo linear, apresentando clareza na introdução, no desenvolvimento e na conclusão da história. Não há indícios de episódios desconectados e/ou confusos. Além disso, o sinalizante traz uma diversidade de recursos para manter o interesse do interlocutor pela narrativa eliciada.

A – 2. 2 Informação proporcionada

Para exemplificar este indicador serão utilizados os mesmos vídeos do descriptor anterior ‘Enredo e episódios’. Os dois descritores – ‘Enredo e episódios’ e ‘Informação proporcionada’ – somados com o ‘Sentido e conclusão da história’ compõem o nível ‘Capacidade de compor uma história com coerência: selecionar e organizar a informação’.

Neste descriptor, que será apresentado a seguir, a quantidade e tipos de informação proporcionada ao interlocutor serão observados.

³¹ Cervo: Cer-vo. S/m. Ruminante da família dos *Cervus*, natural das florestas da Europa, da Ásia e da América, pode atingir até 1,5 m de altura, com pelagem castanho-claro, vive em rebanhos; veado (Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa).

Para que o leitor(a) não precise voltar algumas páginas para ter acesso aos vídeos por meio dos QRs Codes ou hiperlinks, eles estarão disponíveis novamente neste indicador, considerando a sua nomeação inicial, estabelecida no descritor ‘Enredo e episódios’: *Vídeo A – Enredo e episódios [descritor 0]*, *Vídeo A – Enredo e episódios [descritor 1]*, *Vídeo A – Enredo e episódios [descritor 2]* e *Vídeo A – Enredo e episódios [descritor 3]*.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Informação proporcionada : Quantidade e tipos de informação proporcionada.	Falta muita informação relevante , com omissões de diversos episódios. Pode-se observar repetições desnecessárias.	Falta alguma informação relevante ou se detectam omissões de algum episódio. Podem ser observadas repetições desnecessárias.	Proporciona a a informação relevante , mas falta informação de detalhes sobre algum episódio, ou apresenta a informação desequilibrada. Em geral, não se detectam omissões nem repetições desnecessárias.	Proporciona informação completa e equilibrada de todos os episódios, tanto a relevância quanto os detalhes. Não se detectam omissões nem repetições desnecessárias.

O vídeo a seguir irá exemplificar o ‘descritor 0’:



Vídeo A – Enredo e episódios [descritor 0] / [Informação proporcionada]

No vídeo *A – Enredo e episódios [descritor 0] / [Informação proporcionada]* é possível notar que falta muita informação relevante, como apresentação dos personagens e do ambiente onde a história acontece, a temporalidade existente entre os acontecimentos, entre outros. Há omissões de diversos episódios, como a procura pelo sapo dentro do quarto e nos objetos que possivelmente poderiam servir como

esconderijo e nos episódios com outras entidades presentes, como o roedor e o enxame de abelhas. Nota-se, também, repetições de léxico, principalmente dos sinais ASSUSTAR, DESCANSAR e CALMA, além de repetições de componentes não-manuais.

O vídeo seguinte exemplifica o ‘descriptor 1’:



Vídeo A – Enredo e episódios [descriptor 1] / [Informação proporcionada]

É possível observar que no vídeo *A – Enredo e episódios [descriptor 1] / [Informação proporcionada]* também falta informação relevante, ainda que em menor escala. Não há omissões de episódios, mas alguns não estão completos e há omissões de detalhes. Além disso, é notória a falta de conexão entre eles, considerando a ausência de marcadores e conectivos metatextuais. A história é narrada com uma sinalização muito rápida e essa velocidade acelerada compromete o uso de elementos prosódicos e paralinguísticos, que influenciam na manutenção do interesse pela narrativa, e dificultando a compreensão do interlocutor.

Para o ‘descriptor 2’ é esperado que o sinalizante proporcione informação relevante ao interlocutor, ainda que falte detalhes sobre algum episódio:



Vídeo A – Enredo e episódios [descriptor 2] / [Informação proporcionada]

No vídeo *A – Enredo e episódios [descriptor 2] / [Informação proporcionada]* não se detectam repetições. A sinalizante não apresenta o episódio com o roedor e acaba omitindo esta entidade da história, mas sem comprometer o entendimento do interlocutor diante da narrativa eliciada. Os demais episódios são detalhados e contam com bastante clareza no uso do componente manual e não-manual.

A seguir o vídeo do ‘descriptor 3’:



Vídeo *A – Enredo e episódios [descriptor 3] / [Informação proporcionada]*

O sinalizante do vídeo *A – Enredo e episódios [descriptor 3] / [Informação proporcionada]* proporciona ao interlocutor informação completa e equilibrada de todos os episódios, considerando a relevância e os detalhes apresentados. Não há nenhum tipo de repetições desnecessárias e nem omissões. As construções informativas são apresentadas com clareza e criatividade, contribuindo para a manutenção do interesse do interlocutor pela história.

A – 2.3 Sentido e conclusão da história

Considerando ainda a capacidade selecionar e organizar as informações a fim de compor uma história com coerência, este indicador retrata a descrição e explicação da sequência final da história, que pode ser compreendido como ambíguo e que a escolha dessa história também considera esta questão relevante.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Sentido e conclusão da história: Descrição e explicação da sequência final em relação a história completam.	A história é interrompida (sem final) ou com o final confuso.	Descreve a sequência final, mas sem dar um sentido conclusivo (parece que a história não acabou).	Apresenta um final único da história sem dúvidas, não manifestand o outro final possível.	Se refere à ambiguidad e do final da história e/ou indica interpretações possíveis.

A seguir, o vídeo que exemplifica o ‘descriptor 0’:



Vídeo A – Sentido e conclusão da história [descriptor 0]

O vídeo *A – Sentido e conclusão da história [descriptor 0]* traz uma história com um final interrompido. As escolhas lexicais podem ter contribuído para este final confuso, que não retrata o que realmente aconteceu, de acordo com as imagens do livro. O sinalizante usa o sinal AJUDAR e narra, com uso de classificadores, que o menino pega o sapo e o acaricia, enquanto o segura em sua palma da mão. Agradece e demonstra, brevemente, que coloca o sapo com os demais sapos e logo se despede de todos. Todavia, mostra alguém caminhando com um classificador utilizado para o andar humano com a mão direita – mas esse seria o cachorro já que o sinalizante narra em 1ª pessoa – e com a mão esquerda parece levar algo – que poderia ser o sapo ou um filhote. Agradece – OBRIGADO –, faz o sinal ABRAÇAR e depois PRONTO, para mostrar que a história terminou.

O vídeo seguinte mostra o ‘descriptor 1’:



Vídeo A – Sentido e conclusão da história [descriptor 1]

No vídeo *A – Sentido e conclusão da história [descriptor 1]* o sinalizante descreve uma sequência final, mas não traz um sentido conclusivo. O menino tem a ideia de pedir um sapinho para levar para casa, segura-o em sua mão e realiza o sinal de IR EMBORA. Mostra que a família de anfíbios está sobre um tronco de árvore caído na beira do rio. A família de anfíbios olha em direção ao menino segurando o sapo, como se estivessem observando o menino voltando para casa com um sapinho na mão. A sinalização final faz parecer que a história ainda não acabou, mesmo sinalizando o sinal FIM, parece que algo mais poderia ser acrescentado.

No 'descriptor 2', a sinalizante apresenta um final único para a história, porém sem gerar dúvidas:



Vídeo A – Sentido e conclusão da história [descriptor 2]

Nesta parte da narrativa, a participante primeiro sinaliza o alívio do menino por ter encontrado o sapo. Pede para ele voltar para casa. O sapo disse que não irá voltar porque se casou e teve vários filhos. Oferece um sapinho para o menino levar com ele. O menino aceita e se despede dos demais. Assim, menino e cachorro voltam para casa felizes com um filhote. Dessa forma, o vídeo *A – Sentido e conclusão da história*

[*descritor 2*] traz um final claro e conclusivo para a história, mas sem retratar a possibilidade de outro final.

Nenhum dos participantes da pesquisa se referiu à ambiguidade do final da história. Todavia, alguns indicaram outras interpretações possíveis. A seguir estão os exemplos para o ‘*descritor 3*’:



Vídeo A – Sentido e conclusão da história
[*descritor 3a*]



Vídeo A – Sentido e conclusão da história
[*descritor 3b*]

No vídeo *A – Sentido e conclusão da história [descritor 3a]*, a sinalizante narra que é melhor deixar os sapinhos com a família porque eles estão felizes juntos. Em seguida o cachorro chama o menino para voltarem para casa, pois estão exaustos após um longo período de busca. Assim, menino e cachorro voltam para casa sozinhos.

Em seguida, no vídeo *A – Sentido e conclusão da história [descritor 3b]*, o sinalizante mostra que o menino quer levar um sapinho para casa, mas reflete sobre a importância da família para a vida do sapinho e se o levar para casa, ele permanecerá preso em um pote de vidro. Depois dessa reflexão, o menino – que já segurava o sapinho – coloca-o ao lado dos demais e disse que está livre. Se despede, e volta para a casa com o cachorro. O sapo olha para o menino feliz por ter deixado seu filhote. Assim, o sinalizante traz um outro final possível para a narrativa.

Dessa forma, nos dois vídeos (*A – Sentido e conclusão da história [descritor 3a]* e [*descritor 3b*]) os sinalizantes não mostram a ambiguidade que existe no final dessa história, mas relatam uma conclusão diferente dos demais, que sempre levam um filhote para casa, indicando em alguma medida uma atitude criativa em relação a produção narrativa.

A – 3 Capacidade de formulação de estados mentais e perspectiva

A – 3.1 Expressão de emoções

Neste nível, a capacidade de formulação de estados mentais será observada. No indicador a seguir, há o destaque para a expressão de emoções ao longo da história, que pode ser realizada por meio do discurso direto – através da perspectiva dos personagens – ou discurso indireto – na perspectiva do narrador sobre as emoções dos personagens –.

Leal (2011) explica que a interpretação das ações dos personagens de uma narrativa durante a sinalização em Libras pode ser realizada por meio de algumas estratégias, como o movimento do corpo e a direção do olhar. A autora acrescenta que, ao narrar uma história em Libras, o sinalizante pode contar com todo seu corpo para representar as ações e assumir os papéis dos diversos personagens da história. A autora explica que a movimentação assumida pelo sinalizante, na maioria das vezes, é sutil e pode ser caracterizada por uma leve inclinação do tronco do enunciador, para a direita ou esquerda, representando um ou outro personagem durante um diálogo entre eles.

[...] Além disso, quando o enunciador deixa o papel de narrador para assumir o papel de algum dos personagens da narrativa, seu corpo movimenta-se com maior liberdade no espaço de enunciação. [...] Quando o narrador passa a assumir o papel de um dos personagens, seu olhar não mais se direciona ao interlocutor, mas a outro ponto. Se for o caso de um diálogo entre dois personagens da narrativa, o olhar daquele que estiver com o ato de fala no momento pode ser direcionado para um ponto no espaço em que se pressuponha estar o outro personagem, interlocutor daquele diálogo. Um pequeno desvio de olhar já é capaz de indicar que houve mudança no papel do narrador (LEAL, 2011, p. 63).

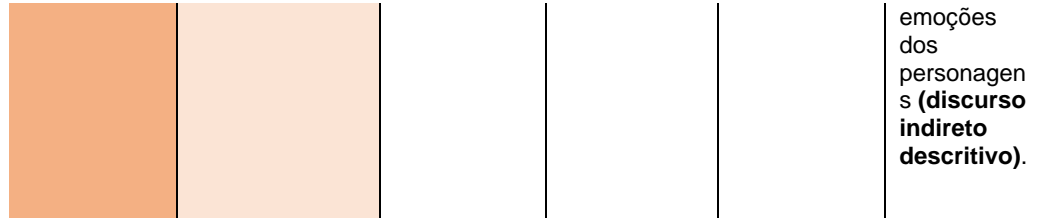
Isso quer dizer que enquanto conta uma história, o sinalizante que está com o tronco e olhos voltado à frente, em direção ao seu interlocutor, se vira (tronco e olhar) para as laterais do espaço para reproduzir a fala de um personagem voltada àquele outro personagem que está imaginariamente ao seu lado oposto. Desta forma, o interlocutor compreende que está havendo uma conversa direta entre dois personagens que estão sendo referenciados com o corpo. Ao retomar o papel de narrador, o sinalizante volta-se ao ponto central do plano horizontal.

Enquanto realiza o discurso direto, o sinalizante está fazendo uso da ação construída para representar um determinado personagem. Na ação construída, é como se houvesse uma transferência de pessoa, em que o sinalizante transforma-se na entidade a que ele se refere ao reproduzir, em seu enunciado, uma ou mais ações realizadas pela entidade (SILVA, 2018). Em geral, as entidades que os sinalizantes se referem são: menino, cachorro, sapo e demais animais presentes na história. Silva (2018) acrescenta que, para realizar a ação construída, o sinalizante faz uso da rotação do tronco em uma direção para representar um papel e, em seguida, girando o tronco em outra direção para representar outro papel. Além disso, o olhar dirigido ao espaço alternativo onde a ação está ocorrendo e da expressão facial correspondente à ação relatada também são fundamentais para realização da ação construída.

Moreira (2007) explica que toda essa representação é rápida e organizada, e que o sinalizante pode ainda utilizar recursos linguísticos e não linguísticos para construir as encenações, tais como: posição do tronco e da cabeça, direção do olhar, caracterização da personagem, mudanças na expressão facial e expressões nominais que indicam a personagem representada. Reforça, também, que o uso combinado desses elementos pode caracterizar a mudança nas construções de outro personagem, pois muitas vezes as trocas de papéis são muito sutis.

Assim, o indicador 'Expressão de emoções' irá investigar o uso do discurso direto com representação, por meio da ação construída, conforme pode ser observado nas narrativas dos sinalizantes.

Nível	Indicador	Descritores			
		0	1	2	3
Capacidade de formulação de estados mentais e perspectiva	Expressão de emoções: predicados adjetivos (estar triste, alegre, emocionarse...), ação construída (Expressão facial e corporal).	Não se observa o uso de recursos que expressam emoções, nem linguísticos nem gestuais.	Se observa de forma pontual o uso de recursos linguísticos ou gestuais que expressam emoções, basicamente com relação a perspectiva dos personagens da história (representação).	Em geral, expressa emoções ao longo da história através da perspectiva dos personagens com estilo direto (representação).	A expressão de emoções é equilibrada em relação à história e se diferencia a descrição através da perspectiva dos personagens (discurso direto com representação) em relação a do narrador sobre as



O vídeo, a seguir, irá exemplificar o ‘descriptor 0’:



Vídeo A – Expressão de emoções [descriptor 0]

No vídeo *A – Expressão de emoções [descriptor 0]* não se observa o uso de recursos que expressam emoções – linguísticos e gestuais – em dois momentos nos quais o uso seria bem provável de ocorrer, no uso do sinal ASSUSTAR ao relatar a coruja saindo do buraco na árvore onde o menino procurava pelo sapo e no episódio no qual menino e cachorro encontram – sinal de ENCONTRAR – o sapo desaparecido com seus filhotes.

Para ‘descriptor 1’ é esperado que o sinalizante utilize recursos linguísticos ou gestuais para expressar emoções:



Vídeo A – Expressão de emoções [descriptor 1]

No vídeo *A – Expressão de emoções [descriptor 1]*, a expressão de emoções é realizada, pontualmente e basicamente, com relação a perspectiva dos personagens da história. No primeiro trecho do vídeo, a expressão de emoções é realizada por meio de recurso linguístico, com a realização do sinal BRAVO. Em seguida, o destaque da expressão de emoções é realizado por meio de recursos gestuais, com a expressão facial de surpresa e felicidade ao encontrarem o sapo desaparecido.

Para o ‘descriptor 2’, espera-se que os sinalizantes expressam emoções ao longo da história, ainda que através da perspectiva dos personagens, com estilo direto.



Vídeo A – Expressão de emoções
[descriptor 2a]



Vídeo A – Expressão de emoções
[descriptor 2b]

Nos vídeos *A – Expressão de emoções [descriptor 2a]* e *[descriptor 2b]* há momentos diferentes de expressão de emoções, demonstrados através da perspectiva dos personagens com estilo direto. As emoções dos personagens, por meio da ação construída, são expressas principalmente pelo uso das expressões faciais e corporais.

Os próximos vídeos irão exemplificar o ‘descriptor 3’:



Vídeo A – Expressão de emoções
[descriptor 3a]



Vídeo A – Expressão de emoções
[descriptor 3b]

No vídeo *A – Expressão de emoções [descriptor 3a]* é possível ver, no primeiro trecho, a expressão de emoções através da perspectiva do narrador em relação aos personagens – discurso indireto –. No segundo trecho, a emoção do personagem ‘cachorro’ é expressa por meio da ação construída – expressão facial e corporal –. No segundo vídeo (*A – Expressão de emoções [descriptor 3a]*), a sinalizante utiliza discurso indireto para expressar a emoção do menino ao encontrar o sapo e seus filhotes e estilo direto com ação construída para representar a emoção do menino com o inusitado encontro da família de anfíbios – expressão facial e corporal –.

A – 3.2 Expressão epistêmica

Neste indicador, predicados cognitivos serão observados tanto na perspectiva dos personagens – por meio da ação construída, conforme explicado no indicador anterior “Expressão de emoções” –, como na perspectiva do narrador. No segundo caso, o narrador/sinalizante irá sinalizar predicados cognitivos – pensar, acreditar, duvidar – ao longo da história, para se referir à uma expressão epistêmica de um determinado personagem.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Expressão epistêmica: predicados cognitivos (pensar, acreditar, duvidar...), ação construída (expressão fácil e corporal).	Não se observa o uso de recursos linguísticos nem gestuais que expressam estados epistêmicos.	Se observa de forma pontual o uso de recursos linguísticos ou gestuais que expressam estados epistêmicos.	Em geral, se expressam estados epistêmicos ao longo da história fundamentalmente através da perspectiva dos personagens.	A expressão de estados epistêmicos é equilibrada em relação à história e se diferencia a perspectiva do narrador e dos personagens .

O vídeo a seguir irá exemplificar o ‘descriptor 0’:



Vídeo A – Expressão epistêmica [descriptor 0]

O sinalizante coloca a mão direita próximo da boca, com lábios fechados, na tentativa de expressar o sinal PENSAR. No decorrer de sua sinalização – e no vídeo completo da narrativa – não há a utilização de recursos linguísticos e/ou gestuais para expressar estados epistêmicos.

O próximo vídeo exemplifica o ‘descriptor 1’:



Vídeo A – Expressão epistêmica [descriptor 1]

O sinalizante do vídeo A – *Expressão epistêmica [descriptor 1]* narra, neste exemplo, em 1ª pessoa e sinaliza o verbo PENSAR, utilizado na perspectiva do personagem PENSAR_{PASSADO}. O uso da expressão epistêmica é pontual e só é observada neste episódio da história.

Segue o exemplo do ‘descriptor 2’:



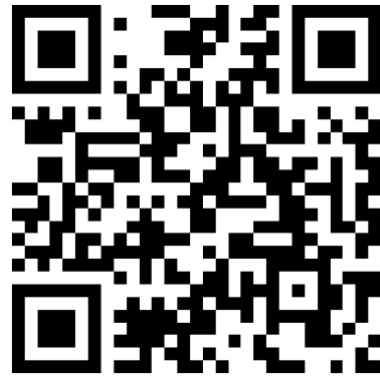
Vídeo A – Expressão epistêmica [descriptor 2]

No vídeo *A – Expressão epistêmica [descriptor 2]* o sinalizante expressa estados epistêmicos ao longo da história através da perspectiva dos personagens. No trecho inicial, mostra esta função na perspectiva do sapo, ainda preso no pote. O PENSAR é demonstrado por meio da ação construída e outros recursos linguísticos gestuais. No segundo trecho do vídeo, o sinalizante narra o PENSAR do menino sobre levar um dos filhotes para a casa ou deixá-lo com a sua família.

Os próximos vídeos irão exemplificar o ‘descriptor 3’:



Vídeo A – Expressão epistêmica
[descriptor 3a]



Vídeo A – Expressão epistêmica
[descriptor 3b]

Para o “descriptor 3” é esperada a utilização de estados epistêmicos de maneira equilibrada em relação à história e diferenciado entre a perspectiva do narrador e dos personagens. No vídeo *A – Expressão epistêmica [descriptor 3a]*, a sinalizante utiliza a perspectiva do narrador para mostrar o PENSAR do menino em relação ao que fazer diante do desaparecimento do sapo. A seguir, no vídeo *A – Expressão epistêmica [descriptor 3b]*, mostra o estado epistêmico de PENSAR na perspectiva do personagem ‘menino’, por meio da ação construída, em um diálogo com o cachorro.

A – 3.3 Descrição das situações a partir de três perspectivas

O indicador ‘Descrição das situações a partir das três perspectivas’ irá observar o uso da estrutura textual empregada na narrativa considerando o personagem como agente, o personagem como paciente e receptor e, também, o narrador onisciente.

Silva (2014a) explica que durante a demonstração das ações, expressões e sentimentos de um personagem, o sinalizante/narrador usa seu corpo e o espaço ao redor de si. Quando um personagem da história está integrado ao corpo do narrador, por meio da ação construída, as ações realizadas, a postura corporal, as expressões faciais e o direcionamento do olhar são entendidos como sendo do personagem. Dessa forma, o espaço em torno do corpo do sinalizante passa a ser entendido como o cenário da história. McCleary e Viotti (2011) alertam que esse tipo de demonstração não pode ser entendida como uma cópia das ações do personagem, mas como uma construção que o narrador faz dessas ações.

A perspectiva do personagem como agente é assumida por meio do uso da ação construída³². Nessa forma de estruturar a narrativa, o sinalizante utiliza seu rosto, cabeça, corpo, mãos e, também, gestos não-manuais para representar as ações, enunciados e sentimentos do referente (JARQUE, 2019). No mesmo modo, ao representar o personagem como paciente e receptor, estas mesmas construções são utilizadas, mas, agora enfatizando a ação de um personagem sobre o outro, e este é narrado como receptor e paciente à ação recebida – por exemplo, o corpo do menino se movimenta (personagem como receptor) por causa da ação do cervo, ou o corpo do menino se move levemente para trás ao receber uma lambida no rosto (cachorro como agente e menino como paciente).

Quando o sinalizante cria/retoma a figura do narrador, passa a contar a história, apresentando os fatos a partir de sua perspectiva, da maneira como eles estão sendo vistos por ele. Durante a contação de uma história, o narrador pode empregar recursos semióticos de naturezas diversas, tanto para descrever e indicar quanto para demonstrar entidades e, também, os eventos de uma narrativa. Um desses recursos é a posição de visualização que o narrador assume ao narrar aos episódios (SILVA, 2014a). Portanto, a conceitualização de uma determinada situação envolve sempre uma determinada perspectiva assumida em relação à cena observada. Silva (2014a)

³² Também será abordada nesta mesma dimensão (Estrutura textual), no indicador ‘Introdução e recuperação da referência’.

explica que em uma situação real de interação, a posição de visualização é a localização real do falante que descreve uma determinada cena. Entretanto, como as pessoas não se referem apenas a coisas diante de si, a conceitualização de uma determinada cena pode não ser necessariamente equivalente àquela da situação real visto que os conceitualizadores podem imaginar uma cena ficcional e assumir, assim, uma visualização em relação a ela. Assim, quando o sinalizante assume o papel de narrador, junto com essa integração ele assume também a posição de visualização ficcional do narrador diante dos fatos narrados. Dessa mesma forma, quando o narrador integra algum personagem da história, ele assume a posição de visualização do personagem diante da cena que este participa.

Esclarecidas essas questões, segue o indicador com seus respectivos descritores a serem analisados:

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Descrição das situações a partir de três perspectivas: (i) o personagem como agente (ii) o personagem como paciente e receptor (iii) o narrador onisciente.	Descreve basicamente a partir da perspectiva do personagem experientador/executor.	Utiliza duas das três perspectivas, mas de forma não equilibrada ou imprecisa.	Utiliza as três perspectivas de forma precisa ainda que não necessariamente combinadas.	Intercala de forma apropriada as três perspectivas adicionando complexidade e riqueza ao relato.

O vídeo a seguir irá exemplificar o 'descriptor 0':



Vídeo A – Descrição das situações [descriptor 0]

No vídeo *A – Descrição das situações [descriptor 0]*, o sinalizante apresenta sua narrativa, em 1ª pessoa ('eu' = menino), a partir da perspectiva do personagem experimentador/executor.

Para o 'descriptor 1' é esperada a utilização de duas das três perspectivas, ainda que de maneira desequilibrada e com equívocos:



Vídeo A – Descrição das situações
[descriptor 1a]



Vídeo A – Descrição das situações
[descriptor 1b]

No vídeo *A – Descrição das situações [descriptor 1a]*, o sinalizante narra na perspectiva do narrador onisciente e, quase no final desse vídeo, realiza uma ação construída do menino pegando o pote e colocando sobre um lugar plano, observa o sapo que estava lá dentro; alterando, assim, para a perspectiva do personagem como agente, mas com equívocos na marcação da recuperação do referente 'menino', ocasionando uma mudança de perspectiva quase que imperceptível. No vídeo *A – Descrição das situações [descriptor 1b]*, utiliza a perspectiva do personagem como agente realizando a ação de procurar o sapo logo após acordar e perceber o desaparecimento.

Os vídeos seguintes exemplificarão o 'descriptor 2':



Vídeo A – Descrição das situações
[descriptor 2a]



Vídeo A – Descrição das situações
[descriptor 2b]

A sinalizante utiliza a perspectiva do narrador onisciente no primeiro trecho do vídeo *A – Descrição das situações [descriptor 2a]* e logo muda para a perspectiva do personagem como paciente e receptor, ao narrar o menino sendo acordado pelo cachorro com uma lambida no rosto. A seguir, no vídeo *A – Descrição das situações [descriptor 2b]*, a narrativa é eliciada na perspectiva do narrador onisciente e após a queda do cachorro, altera para a perspectiva do personagem como agente, por meio da ação construída do menino pegando o cachorro e o acariciando como consolo. Assim, a sinalizante utiliza as três perspectivas de forma clara, ainda que não necessariamente combinadas em um mesmo episódio.

Para o ‘descriptor 3’ é esperado o uso das três perspectivas de forma apropriada:



Vídeo A – Descrição das situações [descriptor 3]

No vídeo *A – Descrição das situações [descriptor 3]*, o sinalizante inicia este vídeo utilizando a perspectiva do personagem como agente. Alterna para o narrador onisciente quando faz a descrição do cervo e olha para o interlocutor nesta mudança de perspectiva. Em seguida, o corpo do menino se movimenta – personagem como receptor – por causa da ação do cervo. Volta a mostrar os personagens cervo e

cachorro como agentes. Alterna para o narrador onisciente na descrição do penhasco que haverá logo adiante, próximo do rio. E, por último, recupera os três referentes deste trecho como agentes. Dessa forma, o sinalizante consegue intercalar de maneira apropriada as três perspectivas, adicionando complexidade e bastante riqueza ao relato.

É preciso ressaltar que ser capaz de alternar entre as perspectivas de diferentes personagens torna uma narrativa interessante e rica. Todavia, a capacidade das crianças de registrar mudanças de perspectiva em suas narrativas se desenvolve com a idade, à medida que se tornam cada vez mais capazes de lidar com diferentes pontos de vista (RATMANN; MANN; MORGAN, 2007). Para os adultos, parece ser a prática e experiências como ‘contadores de histórias’ que favorecem que essa alternância ocorra.

A – 4 Capacidade de dominar estratégias de conexão que contribuem para a coesão textual

A – 4.1 Marcadores e conectivos metatextuais

A criação de coesão no discurso envolve os dispositivos baseados em marcadores e conectivos. Estes dispositivos unem um intervalo de frases como uma unidade. Morgan (2000) esclarece que a combinação de mecanismos de referência para alcançar um discurso coeso, como parte de um sistema de interação, se desenvolve tarde na aquisição da linguagem pelas crianças. Destaca, ainda, que a conquista da coesão referencial é particularmente necessária para marcar na linguagem que eventos acontecem para o mesmo personagem/protagonista e na mesma cena espacial (MORGAN, 2000).

Silva e Strazzi (2017), ao investigarem sobre os marcadores discursivos presentes nas narrativas e analisar semelhanças e diferenças em relação à produção em Libras como primeira e segunda língua, com participantes surdos e ouvintes, esclarecem que os marcadores discursivos da Libras são mecanismos linguísticos utilizados na expressão sinalizada e podem ter função textual, interacional ou de acompanhamento discursivo. Explicam que é incorreto pensar que os marcadores e conectivos metatextuais com função textual podem, apenas, ser empregados na sinalização de monólogos e, ainda que estes mesmos marcadores com função

interacionais só podem ser usados na interação presencial. Devido ao uso do espaço estritamente ligado à linguística da Libras, os marcadores e conectivos estão presentes nas mais diversas construções narrativas. Considerando a organização do texto, os marcadores discursivos apresentam-se como um conjunto de palavras ou locuções envolvidas no ‘conectar’ das porções de informação progressivamente liberadas ao longo da enunciação. Portanto, os marcadores discursivos com função textual funcionam como mecanismos de coesão, estabelecendo algum tipo de relação semântica, às vezes quase puramente estrutural, entre diferentes unidades discursivas (SILVA, STRAZZI, 2017).

A estrutura pergunta-resposta³³ também pode ser utilizada como conector em um discurso narrativo (JARQUE; PASCUAL, 2021).

Assim, neste nível, a capacidade de dominar estratégias de conexão que contribuam para a coesão textual será observada. Os indicadores ‘Marcadores e conectivos metatextuais’, ‘Expressões temporais’ e ‘Introdução e recuperação da referência’ serão apresentados e exemplificados, considerando os descritores do instrumento NarVaL-Libras/Prod.

Nível	Indicador	Descritores			
		0	1	2	3
Capacidade de dominar estratégias de conexão que contribuem para a coesão textual	Marcadores e conectivos metatextuais Início, articuladores, finalizadores, conclusivos.	Não são indicadas as diferentes partes do discurso com marcadores e conectores metatextuais.	Em determinadas ocasiões, se indica alguma parte da narração, ou se faz de forma não precisa ou desequilibrada (p. ex. Se repete o mesmo marcador ou só aparecem no início e ao final, etc).	Em geral, se indicam os diferentes episódios e cenas com conectores metatextuais e conectores lógico semânticos de forma apropriada.	Se indicam os diferentes episódios e cenas com conectores metatextuais e conectores lógico-semânticos com uso variado e criativo.

O vídeo a seguir irá exemplificar o ‘descriptor 0’:

³³ Este aspecto será descrito na “Dimensão B: Fluxo da informação e estrutura da sentença” deste trabalho.



Vídeo A – Marcadores e conectivos [descriptor 0]

No vídeo *A – Marcadores e conectivos [descriptor 0]*, o sinalizante não indica para o interlocutor as diferentes partes do discurso com marcadores e conectores metatextuais, não marca o início da narrativa e não utiliza articuladores entre os episódios, o que resulta em um discurso bastante confuso.

Para o ‘descriptor 1’ é esperado que o sinalizante indique ao interlocutor ao menos alguma parte da narrativa, mesmo que seja somente o início e o final:



Vídeo A – Marcadores e conectivos [descriptor 1]

O sinalizante do vídeo *A – Marcadores e conectivos [descriptor 1]* introduz os personagens – com alguns equívocos no componente manual – e utiliza o marcador COMEÇAR para dar início a narrativa. Articuladores entre os episódios não são observados. Marca o final da narrativa soletrando F-I-M e realizando o sinal PRONTO. Portanto, conforme o esperado para este descriptor, a marcação é realizada no início e no final da narrativa apenas.

O próximo vídeo irá exemplificar o ‘descriptor 2’:



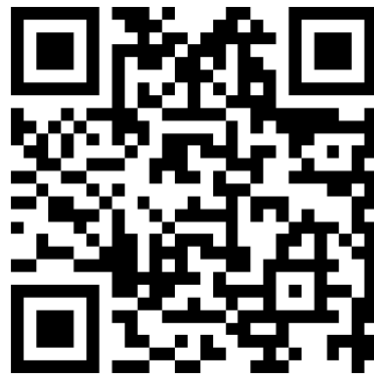
Vídeo A – Marcadores e conectivos [descriptor 2]

A sinalizante deste vídeo (*A – Marcadores e conectivos [descriptor 2]*) indica os diferentes episódios e cenas com conectores metatextuais e conectores lógico semânticos de forma apropriada. Inicia a narrativa com um marcador que destaca o gênero discursivo da narrativa – ‘há muito tempo atrás’ – e utiliza o sinal TAMBÉM para fazer a articulação entre a apresentação dos personagens e suas características e para mudança de episódio. Encerra a narrativa com o sinal FIM. O uso apropriado dos marcadores e articuladores contribuem para a coesão da narrativa.

Os vídeos seguintes irão exemplificar o ‘descriptor 3’:



Vídeo A – Marcadores e conectivos
[descriptor 3a]



Vídeo A – Marcadores e conectivos
[descriptor 3b]

No primeiro vídeo (*A – Marcadores e conectivos [descriptor 3a]*), o sinalizante marca o início da narrativa com uma alteração da posição do corpo, olhos ligeiramente fechados e expressão temporal – ‘era noite, a lua podia ser vista através da janela’ –. No vídeo *A – Marcadores e conectivos [descriptor 3b]*, o sinalizante marca o final com um marcador de aspecto gradual – cachorro e menino, representados com classificadores, andando de volta para casa até desaparecerem –, e finaliza a narrativa com o sinal ESCURO, fechamento escolhido para encerrar o discurso. Os

vídeos do 'indicador 3', portanto, indicam os diferentes episódios e cenas com conectores metatextuais e conectores lógico-semânticos com uso variado e bastante criativo, principalmente para marcar o início e o término da narrativa.

A – 4.2 Expressões temporais

Neste indicador, advérbios e marcadores temporais, uso do espaço – simultaneamente – e a expressão facial relacionada serão observados. Os marcadores temporais contribuem diretamente para construção do texto, fornecendo uma sequência de fatos e construindo um sentido ao enredo mediante os acontecimentos.

Finau (2004) esclarece que investigadores de línguas de sinais como Amaral, Coutinho e Martins (1994), Zeshan (2000, 2003), entre outros, têm relacionado o tempo com uma linha imaginária, na qual o passado, o presente e o futuro se determinam pela produção de sinais temporais em diferentes localizações do espaço de sinalização. Assim, os conceitos básicos do tempo são expressos em relação ao corpo do sinalizador ao longo dessa linha temporal.

Brito (1995), por sua vez, coloca que na Libras não há, nas formas verbais, a marca de tempo, pois a referência temporal seria dada por itens lexicais como os sinais adverbiais ONTEM, AMANHÃ, HOJE, SEMANA-PASSADA, SEMANA-QUE-VEM, de modo a evitar o risco de ambiguidade, porque a narrativa se inicia com uma marca lexical temporal e, enquanto não aparecer outro item ou sinal para mudar o tempo do discurso, o que prevalece é a proposição inicial. Além disso, esses sinais que veiculam conceito temporal, em geral, estão seguidos de uma marca de passado (movimento para trás), futuro (movimento para frente, afastado do tronco) ou presente (movimento no plano do corpo).

O instrumento NarVaL-Libras/Prod irá investigar as expressões temporais nas narrativas sinalizadas, destacando a habilidade de referir-se a situações simultâneas:

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Expressões temporais: advérbios e marcadores temporais, uso do espaço (antes, simultaneamente), expressão facial.	Não se utilizam recursos para a expressão temporal ou os utiliza com imprecisão.	Utiliza poucos recursos para a expressão temporal ou os utiliza de forma não sistemática e/ou com imprecisão.	Utiliza diversos recursos para a expressão temporal de forma adequada , mas sem fazer uso da simultaneidade.	Utiliza uma variedade de recursos para a expressão temporal e/ou faz referência a situações simultâneas .

Para o ‘descriptor 0’, o uso de recursos para a expressão temporal pode ser utilizado:



Vídeo A – Expressões temporais [descriptor 0]

No vídeo *A – Expressões temporais [descriptor 0]*, o sinalizante utiliza os sinais DEPOIS e HORA para indicar que havia passado a noite e quando acordaram – menino e cachorro –, o sapo havia desaparecido.

O vídeo seguinte irá exemplificar o ‘descriptor 1’:



Vídeo A – Expressões temporais [descriptor 1]

O sinalizante utiliza poucos recursos para a expressão temporal, de maneira não sistemática. Faz o sinal NOITE, mostra que o menino e cachorro foram dormir. Ao realizar o sinal DORMIR, permanece com os olhos fechados por alguns segundos, indicando a duração temporal desta ação. Sinaliza DEMORAR – para mostrar que a ação se estende no tempo – e narra que o sapo foge enquanto o menino e o cachorro dormiam. Sinaliza DEPOIS, quando acordaram, perceberam o desaparecimento do sapo.

A seguir, o exemplo para o ‘descritor 2’:



Vídeo A – Expressões temporais [descritor 2]

A sinalizante utiliza diversos recursos para a expressão temporal de maneira precisa, mas sem fazer uso da simultaneidade. Realiza o sinal AGORA, para dizer ao interlocutor que ‘agora irá contar uma história’. Inicia a narrativa com um marcador discursivo, que também marca a temporalidade ‘há muito tempo atrás’ e, ao realizar esta sinalização, fecha ligeiramente os olhos, marcando a temporalidade por meio do uso da expressão facial. Amaral, Coutinho e Martins (1994), ao investigarem a Língua Gestual Portuguesa (LGP) encontram diversas marcas para formação do passado, do presente e do futuro, e afirmam que quaisquer dessas marcas são quase sempre acompanhadas de processos não-manuais indispensáveis, como baixar e levantar as sobrancelhas, o movimento dos olhos e a posição da boca.

Os próximos vídeos irão exemplificar o ‘descritor 3’:



Vídeo A – Expressões temporais
[descriptor 3a]



Vídeo A – Expressões temporais
[descriptor 3b]

No vídeo *A – Expressões temporais [descriptor 3a]*, o sinalizante utiliza a expressão temporal também para marcar o início da narrativa ao sinalizar que ‘era noite, a lua podia ser vista através da janela’. No vídeo *A – Expressões temporais [descriptor 3b]*, sinaliza NOITE/ESCURO e permanece alguns segundos com os olhos fechados – marcando a duração temporal –, sinaliza a lua se desintegrando – usa um classificador de maneira criativa para narrar este trecho –, o sol que começando a nascer e o despertar do menino, demonstrando uma variedade de recursos para a expressão temporal.



Vídeo A – Expressões temporais
[descriptor 3c]

Ainda exemplificando o ‘descriptor 3’, o vídeo *A – Expressões temporais [descriptor 3c]* mostra que o sinalizante faz referência a situações simultâneas de maneira criativa. No primeiro trecho, narra menino e cachorro simultaneamente observando o sapo no pote, por meio da ação construída e a marcação do uso do espaço de cada referente. Mostra o cachorro e o menino andando lado a lado em busca do sapo, com classificadores e ação construída. Narra o cachorro procurando o sapo no enxame de abelhas enquanto o menino é surpreendido pelo roedor que sai do buraco onde ele

procurava pelo sapo, um uso da simultaneidade que pode ser observado nas imagens do livro, destacadas a seguir:

Figuras 12 e 13 – Imagens do livro *Frog, where are you?*



Fonte: Adaptado pela autora de Mayer (1969).

Na narrativa, o espaço de sinalização é usado e reutilizado para locais referentes que podem mudar continuamente durante a narração de uma história. A capacidade de capturar as transições entre os diferentes usos do espaço de sinalização é importante quando se olha como as referências de pessoas e locais são articuladas na narrativa. Um desses dispositivos é o estabelecimento de espaços representativos sobrepostos para indicar a simultaneidade. A codificação da simultaneidade no discurso, ou seja, quando dois eventos acontecem ao mesmo tempo, revela a complexidade do uso do espaço de sinalização. Os sinalizantes adultos narraram esses eventos criando vários espaços de sinalização interligados em rápida sucessão (MORGAN, 2002).

Entretanto, é preciso esclarecer que alguns trabalhos sobre o uso da simultaneidade pelas crianças em narrativas BSL sugeriram que, inicialmente, as crianças não podem lidar com espaços referenciais sobrepostos, mas sim explicar o que aconteceu com cada personagem, onde as ações são apresentadas em uma sequência linear. Esta estratégia, embora forneça informações, falha em 'empacotar' dois ou mais eventos no mesmo período (MORGAN, 2002; 2005).

A – 4.3 Introdução e recuperação da referência

Morales-López et al. (2012) explicam que a configuração do espaço na ordem da estrutura da sentença em línguas de sinais foi a estrutura mais observada quando se investigou dados discursivos em línguas de sinais. Nestes usos, o sinalizante elege um *loci*³⁴ em torno de seu espaço de sinalização para posicionar seus referentes, com base na teoria dos espaços mentais. Liddell (2003), que realizou suas investigações sobre a ASL no âmbito da linguística cognitiva, no interior da teoria de espaços mentais (FAUCONNIER, 1985; 1994; FAUCONNIER; TURNER, 1996; 1998) distingue dois usos do espaço no desenvolvimento do discurso. O primeiro é conhecido como espaço real, que representa a conceituação de uma pessoa em seu ambiente atual durante o ato comunicativo. Nesse espaço, o sinalizante usa as várias unidades dêiticas para dar instruções gestuais explícitas ao receptor sobre como projetar essas unidades em estruturas semânticas específicas. O segundo uso do espaço é denominado como espaço sub-rogado, no qual o sinalizante faz parte de um espaço real misto (FAUCONNIER, 1985; 1994), seja atuando como narrador do que está sendo dito ou representando um ou mais dos vários participantes da ação que está sendo narrada, uma ‘ação construída’ (JARQUE, 2019). Nas línguas de sinais os vários significados do espaço mental misto são transmitidos por gestos, não apenas aqueles com função expressiva, mas também com gestos gramaticalizados, como dêixis de pessoa, verbos, sinais articulados no *loci* correspondente etc.

Morales-López et al. (2012), ao explicarem esses usos, contam com outros autores que também discutiram estas questões para línguas de sinais, em especial a ASL. Dudis (2004, 2007), por exemplo, aprofunda essa possibilidade de representar diferentes eventos reais tridimensionalmente, fazendo uma descrição detalhada dessas possibilidades, e conclui que a produtividade desse fenômeno decorre da capacidade simultânea do corpo humano, das mãos e da expressão facial de serem particionados umas das outras, ainda que integradas, para mostrar diferentes partes

³⁴ Palavra utilizada para se referir a uma localização no espaço de sinalização que pode ser entendida como representação de um referente (animado/inanimado). Singular: *locus* (LILLO-MARTIN, HENNER, 2021).

de uma cena e outras perspectivas que enriquecerão uma descrição. Desta forma, a representação não é apenas uma questão lexical, mas também um fenômeno gramatical. Janzen (2004, 2006, 2008), por sua vez, considera que este componente espacial tridimensional das línguas de sinais também tem consequências para a estrutura oracional em geral. Com base em seus dados da ASL, o espaço é codificado em duas perspectivas diferentes no discurso narrativo: espaço estático e espaço mentalmente girado. No espaço estático, o sinalizante se move de *locus* para *locus* ao redor da periferia do espaço; enquanto no espaço mentalmente girado o sinalizante desloca a cena mentalmente concebida para que os pontos de vista dos referentes localizados ao redor do espaço se alinham com o ponto de vista mais central da própria sinalização. Este segundo caso coincide com uma mistura, um tipo de espaço mental já estudado por Dudis (2007) para a diversidade de espaço que se mistura em uma narrativa em Língua de Sinais Norueguesa (Tegnspråk).

As línguas têm diferentes recursos linguísticos para selecionar e manipular como pessoas e objetos se relacionam em frases e discurso. Nas línguas de sinais, a referência é codificada por meio de marcadores gramaticais que funcionam por meio de concordância com localizações no espaço. Na BSL, como muitas outras línguas de sinais, usa-se o espaço para amarrar pronomes e sintagmas nominais a seus referentes dependentes e argumentos verbais, indicando assim quem fez o quê a quem (MORGAN, 2005).

A introdução e recuperação da referência, de acordo com Bel, Ortells e Morgan (2015), pode ser feita de duas maneiras pelas quais os sinalizantes transmitem informações sobre os referentes nas narrativas: a). características não-manuais (expressões faciais ou posição da cabeça e do corpo, que acrescentam ou modificam o significado dos sinais manuais) e b). sinais manuais introduzidos no discurso com itens lexicais, bem como sinais com localizações específicas no espaço de sinalização. Isso significa que outras menções de um determinado referente podem ser ancoradas a essas localizações espaciais. Os dispositivos utilizados para o estabelecimento de referência na produção narrativa em língua de sinais que pode ser observado nesta pesquisa vêm de sinais nominais (menino, cachorro e sapo), aponta para localizações no espaço em frente ao sinalizador que funcionam como pronominais, marcadores morfológicos de concordância verbal, conhecidos como classificadores de entidades.

Os autores explicam que existem outros dispositivos disponíveis aos sinalizantes em narrativas para atribuir proeminência ao discurso, como mudanças de papéis, que marcam um deslocamento para uma 1ª pessoa sinalizado por mudanças na expressão facial, direção do olhar ou posição corporal. As expressões faciais, a posição da cabeça e do corpo, que desempenham uma função um tanto análoga à prosódia e entoação nas línguas faladas, codificam propriedades do discurso como foco ou funções informativas do tópico (BEL; ORTELLS; MORGAN, 2015).

A introdução e retomada da referência também podem ocorrer por meio do uso de verbos dêiticos, denominados por alguns autores de verbos indicadores³⁵ (LIDDELL, 2000). Ou, ainda, no uso da ação construída que, de acordo com Jarque (2019),

[...] é uma construção gramatical e uma estratégia de discurso, amplamente utilizada em línguas de sinais, em que o sinalizante usa seu rosto, cabeça, corpo, mãos e/ou outras pistas não-manuais para representar as ações, enunciados, pensamentos de um referente, sentimentos e/ou atitudes (JARQUE, 2019, p.462-463, tradução própria).

Silva (2018) acrescenta que na ação construída “é como se houvesse uma transferência de pessoa, em que o sinalizante transforma-se na entidade a que ele se refere ao reproduzir, em seu enunciado, uma ou mais ações realizadas pela entidade” (p. 113).

Assim, ao narrar uma história, o sinalizante que está com o tronco e olhos voltado à frente, em direção ao seu interlocutor, se vira (tronco e olhar) para as laterais do espaço para reproduzir a fala de um personagem à quele outro personagem que está imaginariamente ao seu lado oposto. Desta forma, o interlocutor compreende que está havendo uma conversa direta entre dois personagens que estão sendo referenciados com o corpo. Ao retomar o papel de narrador, o sinalizante volta-se ao ponto central do plano horizontal.

O indicador, a seguir, irá observar o uso de nominais, classificadores, pronomes, verbos dêiticos e ação construída para a introdução e recuperação dos referentes, ao longo da narrativa.

³⁵ Este item será explicado na dimensão ‘Predicados verbais’, no indicador denominado ‘Verbos’.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Introdução e recuperação da referência: Nominais, classificadores, pronomes, verbos dêiticos (direcionais), ação construída etc.	Em geral, não se introduz referência de forma adequada, produzindo imprecisões.	Em geral, introduz, mas nem sempre retoma a referência de forma adequada.	Introduz e retoma a referência utilizando alguns recursos de forma adequada.	Introduz e retoma a referência combinando diferentes recursos de forma adequada.

Para exemplificar o ‘descriptor 0’, utilizou-se o recorte da narrativa a seguir:



Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 0]

O sinalizante não introduz a referência conforme o esperado para o enredo logo no início da narrativa, com nominais incompletos, no caso do sinal de MENINO e com sinal diferente para se referir ao SAPO. Narra em 1ª pessoa, assumindo o papel do menino e sempre aponta para si mesmo quando retoma este referente.

Mais adiante, realiza o sinal ACORDAR, mas sem recuperar a referência e logo olha para os lados como se estivesse procurando algo, mas sinaliza CACHORRO e depois SUMIR. Gera, neste trecho, muita imprecisão para o interlocutor já que não deixa claro quem acordou e quem sumiu. Recupera a referência do menino, ao continuar narrando em 1ª pessoa e mostra que ‘alguém’ cai e ele, o menino, rapidamente oferece ajuda.

Para o ‘descriptor 1’, situação em que o referente é introduzido de forma correta, mas a retomada da referência é imprecisa:



Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 1a]



Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 1b]

No primeiro vídeo (*A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 1a]*), o sinalizante introduz e recupera os referentes MENINO e CACHORRO por meio do uso de nominais e pronomes. O referente ABELHA é introduzido de maneira precisa e na primeira recuperação desta referência, o sinalizante utiliza as duas mãos para se referir ao plural, ABELHAS. Um pouco mais adiante, retoma o referente logo após sinalizar o sinal de PÁSSARO, com a mesma configuração de mão, gerando confusão já que pode ser interpretado como ‘bicadas’ vindas do PÁSSARO ao invés de ‘picadas’ vindas das ABELHAS. Mesmo não retomando a referência de maneira clara, o sinalizante utiliza nominais, classificadores e pronomes. No segundo vídeo (*A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 1b]*), recupera os referentes MENINO e CACHORRO por meio do uso de nominais, mas logo a diante, retoma os mesmos referentes com imprecisão ao sinalizar alguém descendo a escada e CACHORRO PEGAR, não retomando o referente que realiza a ação, mas sim o que recebe. Em seguida, um referente apenas é recuperado e caminha, indo à procura do SAPO, deixando a recuperação da referência bastante imprecisa.

Para exemplificar o ‘descriptor 2’, que indica a introdução e retomada da referência utilizando recursos de forma precisa, a primeira introdução dos referentes MENINO e CACHORRO foram destacadas. Em seguida, a sinalizante recupera o referente com um classificador.



Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 2]

No vídeo *A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 2]*, a introdução e retomada da referência ocorrem de maneira clara e precisa, utilizando nominais e classificadores.

Espera-se que no ‘descriptor 3’ esses recursos de introdução e retomada sejam ainda mais diversificados. Assim, o vídeo para exemplificar a introdução e retomada da referência, combinando diferentes recursos, apresenta nominais, classificadores, verbos dêiticos e ação construída:



Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 3a]

Como pode ser observado no vídeo *A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 3a]*, o sinalizante utiliza um nominal e um classificador para introduzir o SAPO e, logo em seguida, utiliza os mesmos recursos para a introdução do MENINO no discurso narrativo. Retoma a referência SAPO por meio de uma ação construída e uso de classificador, e a referência MENINO com o uso do nominal. Retoma a referência CACHORRO com o uso de nominal, classificador – ao descrever os movimentos de sua cauda – e ação construída, utilizando sua face para mostrar a expressão do cachorro e seus movimentos com a língua. Por último, retoma o MENINO e o

CACHORRO admirando o SAPO por meio de verbos dêíticos, assim como o referente SAPO olhando para os dois por meio da ação construída, com movimentos leves representando que está preso em um pote de vidro e que quase não consegue se mexer.

Ainda exemplificando o ‘descriptor 3’, apresenta-se o próximo vídeo:



Vídeo A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 3b]

No vídeo *A – Introdução e recuperação da referência [descriptor 3b]*, o sinalizante realiza uma construção bastante rica, alternando diferentes formas de introdução e retomada. No primeiro trecho utiliza classificadores e ação construída para introduzir o CERVO. Nota-se que o narrador altera expressões não-manuais ao introduzir o referente (expressão de ‘bravo’) e as modifica completamente quando, por meio da ação construída, mostra a reação do menino mediante a situação (expressão de ‘medo’). Retoma o referente CERVO, no último trecho da sequência, por meio da ação construída e o uso de classificador, sempre considerando e alternando as expressões de emoções dos referentes, ao introduzi-lo ou ao retomá-lo durante a narrativa.

O uso do espaço é bastante complexo na introdução e retomada da referência com o uso de estruturas linguísticas mais complexas, como classificadores e ação construída.

A referência na narrativa parece ser uma capacidade relativamente tardia de se desenvolver em crianças. De acordo com Morgan (2000), as crianças parecem primeiro usar expressões referenciais como referências dêíticas e, posteriormente, progredem para o uso de expressões referenciais com funções intralinguísticas. No caso de adultos, as referências dêíticas – quando aparecem para introduzir/recuperar referentes – sempre estão acompanhadas de nominais, classificadores e ação construída.

6.2 Dimensão B: Fluxo da informação e estrutura da sentença

Morales-López et al. (2012) investigaram questões relacionadas a ordem das palavras em enunciados declarativos em Língua de Sinais Espanhola (LSE) e, também, a função do componente informativo – tópico e foco – a nível de enunciado e de discurso narrativo. As análises foram realizadas a partir de diálogos e narrativas sinalizadas por informantes surdos em contextos naturais e, também, discurso espontâneo, registrado em vídeo, de narrativas e entrevistas entre dois sinalizantes surdos. Os autores indicam algumas construções possíveis de ordem de palavras, sendo: sujeito-objeto-verbo (SOV) e sujeito-verbo-objeto (SVO) para estudiosos que se concentram em critérios sintáticos das línguas de sinais, resultando assim na identificação das funções de sujeito, objeto etc.

Outros pesquisadores, portanto, acreditam que a língua sinalizada reflete uma ordem baseada em considerações pragmáticas (tópico ou tema/comentário) e/ou semânticas (animado/inanimado, objetos parados/em movimento, figura e fundo), tendo como estrutura da sentença a topicalização do objeto e a configuração do espaço (no início da fala). A estrutura de tópico é expressa por vários marcadores formais e também está presente na Libras e em outras línguas de sinais (ASL, BSL, DSL, ISL, LSI): leve elevação das sobrancelhas e movimentos suaves com a cabeça. Corroborando os argumentos de Janzen (1999), Morales-López et al. (2012) acreditam que a estrutura de tópicos é um fator chave na organização do discurso e acaba funcionando como um marcador de coesão de texto.

Quadros e Karnopp (2004) acrescentam que a marca de tópico associada ao sinal topicalizado pode ser seguida por outras marcas não-manuais, a depender do tipo de construção. Assim, pode ser acompanhada por uma marca não-manual de foco, de negação, ou interrogativa, por exemplo.

Nesses casos, as construções interrogativas são frequentemente usadas para funções que, na verdade, não buscam informações. Podem ser observadas em muitos gêneros e linguagens discursivas, faladas e sinalizadas. Jarque e Pacual (2021) explicam que os pares pergunta-resposta são frequentemente usados como dispositivo de estruturação do discurso em monólogos, com os sinalizantes assumindo os papéis de questionador e respondente, expressando perguntas que seu público acaba respondendo em sua própria voz. As perguntas retóricas, que devem ser processadas como perguntas, mas entendidas como afirmações, são comuns em

diferentes gêneros discursivos e em muitos idiomas, como em várias línguas de sinais. As autoras acrescentam que, em muitas línguas, perguntas não genuínas servem para expressar relações entre orações ou mesmo frases. Além disso, as autoras citam que vários estudos têm apontado uma relação próxima entre: (i) perguntas e tópicos (tópicos e conectivos); (ii) perguntas e condicionais (tópicos e condicionais, como em construções sintáticas subordinadas); e (iii) perguntas e foco (condicionais e foco) (JARQUE; PASCUAL, 2021).

B – 1 Capacidade de estruturar a informação

Sobre a estrutura da informação, Morales-López et al. (2012) explicam que certas propriedades formais da sentença não podem ser entendidas sem considerar os contextos linguísticos e situacionais em que ocorrem. Nesse sentido, a ordem linear das frases não é apenas organizada por dependências sintáticas, mas também pelas suposições sobre o grau de consciência de seu interlocutor. Por tópico (ou tema) os autores referem-se ao elemento que constitui o ponto de partida para as informações contidas em uma frase, mesmo que não sejam necessariamente colocadas no início da sentença; é o centro de interesse, o elemento mais previsível do enunciado. De acordo com Morales-López et al. (2012), estudiosos das línguas de sinais abordam o componente informacional em sua inter-relação com o enunciado do discurso. Alguns distinguem, por um lado, o par tema/rema para se referir à distribuição de informações na oração ou frase organizada como mensagem (coincidente com o par tópico-comentário): o tema é o ponto de partida de qualquer enunciado e o tópico é a parte do tema que é externalizado; o rema (equivalente ao comentário) é o que se diz sobre o tema; e o foco é o segmento rêmico que enfatiza algumas informações. No elemento informativo, a estrutura foco geralmente tem valor enfático (informação e foco contrastivo) e é expresso por meio de dois tipos de estruturas: estrutura pergunta-resposta e uma estrutura cujo elemento inicial expressa surpresa, seguido pelo elemento focalizado. Assim, os autores enfatizam que, diante de uma perspectiva discursiva, tanto o tópico quanto o foco possuem várias funções: o tópico, por exemplo, estabelece o tema do discurso e fornece coesão aos elementos, já a estrutura de foco é utilizada com a função de conjunção, para introduzir cláusulas de propósito, causal e resultado.

B – 1.1 Estrutura básica da sentença

A capacidade de estruturar a informação será verificada nesta dimensão, considerando a estrutura básica da sentença, uso de estruturas negativas e construções sintáticas subordinadas.

Jarque e Pascual (2021) explicam que marcação não-manual (ou seja, levantar as sobrancelhas tanto para questões e relativização) é fundamental na sintaxe e no discurso da Língua de Sinais Catalã e da maioria das outras línguas de sinais estudadas até agora, e este uso também é observado na Libras, conforme as análises dos vídeos dessa pesquisa. A marcação não-manual é, muitas vezes, o único meio gramatical de distinguir entre determinados tipos de oração e, também, o único meio de marcar o fluxo de informações. De fato, se uma língua de sinais possui marcadores manuais e não-manuais para uma construção, o marcador não-manual é o preferido, sendo a opção mais comum ou, quase, obrigatória (JARQUE; PASCUAL, 2021).

Dimensão	Nível	Indicador	Descritores			
			0	1	2	3
Fluxo da informação e estrutura da sentença	Capacidade de estruturar a informação	Estrutura básica da sentença: (declarativo, interrogativo e imperativo) e componente não-manual: sobrancelhas (levantar, franzir ou posição neutra), cabeça (elevação, avanço ...), movimento (tensão, velocidade), etc.	Assinala as estruturas das sentenças básicas sem produzir o componente manual de forma precisa.	Segue estruturas de sentenças básicas sem produzir de forma sistemática o componente manual.	Em geral, recorre a estruturas de sentenças básicas produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas de sentenças básicas produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.

Este indicador irá mostrar a construção da estrutura básica da sentença por meio do uso de declarativo, interrogativo e imperativo. Destaca, também, o uso do componente não-manual, em diferentes partes do corpo, como sobrancelhas (levantar, franzir ou posição neutra), cabeça (elevação, avanço), movimento (tensão, velocidade), entre outros.

O vídeo a seguir mostra o 'descriptor 0':



Vídeo B – Estrutura básica da sentença [descriptor 0]

No vídeo *B – Estrutura básica da sentença [descriptor 0]*, o sinalizante faz uso de estrutura básica da sentença, mas o componente manual – como também o não-manual – não são precisos. No trecho inicial do vídeo, faz uso de estrutura interrogativa ao tentar produzir o sinal da sentença ‘onde o sapo está?’ e logo responde com uma estrutura negativa bastante discreta por meio do componente não-manual. Neste trecho pode ser observado um uso de pergunta-resposta (estrutura de foco), ainda que com algumas lacunas, para a construção da narrativa; que também é observado em estudos da LSE (MORALES-LÓPEZ et al., 2012). Em seguida, retrata a queda do cachorro sem os componentes não-manuais esperados, como sobrancelhas levantadas e movimento de tensão; e, por último, mostra um certo espanto do menino ao ver a coruja com uma sutil elevação de sobrancelha, mas com uma produção bastante confusa dos componentes manuais.

Para o ‘descriptor 1’ é esperado que o sinalizante siga a estrutura de sentença básica, ainda que não produza de forma sistemática o componente manual:



Vídeo B – Estrutura básica da sentença [descriptor 1]

O vídeo *B – Estrutura básica da sentença [descriptor 1]* mostra os mesmos episódios do vídeo anterior (*B – Estrutura básica da sentença [descriptor 0]*). O sinalizante faz uso de estruturas declarativas e interrogativas, mas com uso não sistemático do componente manual. Em vários momentos da narrativa, o sinalizante mostra uma expressão facial indicando surpresa e, logo, a resposta do que aconteceu. Esses usos poderiam ser equivalentes a estruturas de tensão-relaxamento na expressão facial, juntamente com um movimento contrastante entre o movimento para a frente do tronco e um retorno à posição vertical ou leve inclinação para trás (MORALES-LÓPEZ et al., 2012).

Pode-se notar que tanto no ‘descriptor 0’ quanto no ‘descriptor 1’ a velocidade da sinalização não é realizada de maneira precisa sendo muito rápido e muito lento, respectivamente.

A seguir, o exemplo do ‘descriptor 2’:



Vídeo B – Estrutura básica da sentença [descriptor 2]

No vídeo *B – Estrutura básica da sentença [descriptor 2]*, os mesmos episódios dos vídeos *B – Estrutura básica da sentença [descriptor 0]* e *[descriptor 1]* são apresentados para o ‘descriptor 2’. Todavia, diferente dos ‘descritores 0 e 1’, a sinalizante recorre a estruturas de sentenças básicas declarativa e interrogativa (‘não encontrei’, ‘vamos procurar o sapo?’), recorrendo as estruturas de foco e produzindo de maneira precisa o componente manual e não-manual. O uso das sobrelhas, movimentos com a cabeça e movimento de tensão estão marcados nos diferentes episódios, acrescentando bastante clareza na narrativa.

O vídeo seguinte exemplifica o ‘descriptor 3’:



Vídeo B – Estrutura básica da sentença [descritor 3]

O sinalizante do vídeo *B – Estrutura básica da sentença [descritor 3]* apresenta uma narrativa com o uso das estruturas de sentenças básicas variadas – declarativa, interrogativa e imperativa –, produzindo de forma precisa e bastante criativa o componente manual e não-manual. Ao sinalizar o desaparecimento do sapo, o sinalizante mostra uma expressão facial indicando surpresa e, logo, a resposta do que aconteceu. Também faz uso de estrutura de pergunta-resposta (estrutura de foco). É possível notar o uso, também, de ação construída ao retratar as ações dos personagens, acrescentando bastante riqueza em seu discurso e contribuindo para a total compreensão do interlocutor mediante a narrativa eliciada.

B – 1.2 Estruturas negativas

Neste indicador serão destacadas as estruturas negativas utilizadas na estrutura da sentença, desde as formas básicas até as mais elaboradas.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Estruturas negativas: sinais manuais e elementos não-manuais.	Expressa a negação com formas básicas, mas não combina o componente manual e não-manual.	Recorre a estruturas negativas básicas e/ou nem sempre combina o component e manual e não-manual de forma precisa.	Recorre a estruturas negativas e as produz de forma precisa o component e manual e não-manual.	Recorre a estruturas negativas variadas e produzindo de forma precisa o componente manual e não-manual.

O ‘descritor 0’ mostra casos em que o sinalizante expressa a negação com formas básicas, todavia sem combinar o componente manual e o não-manual:



Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 0]

O fato de o sapo ter desaparecido e NÃO ESTAR no quarto do menino é expresso por meio do componente não-manual e da expressão gestual, sem o uso de estruturas negativas. Neste trecho, é possível perceber o uso dos mesmos recursos para expressar o NÃO SABER para onde o sapo foi.

A seguir, no ‘descriptor 1’, o sinalizante recorre a estruturas negativas básicas, mas nem sempre combina o componente manual e não-manual de forma precisa:



Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 1a]



Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 1b]

Os vídeos *B – Estruturas negativas [descriptor 1a]* e *[descriptor 1b]* destacam o uso de diferentes estruturas negativas, sendo que no primeiro o sinalizante utiliza em dois momentos distintos da história o sinal de NÃO SABER, mas sem marcação não-manual e sem nenhum movimento da cabeça indicando uma negação, que poderia ser esperado para este contexto e para o uso destas estruturas negativas básicas. No segundo vídeo, sinaliza NÃO VER também em dois momentos, mas sem o componente não-manual. Também não há um ligeiro fechamento dos olhos, uma expressão possivelmente esperada para este sinal de negação.

Para o ‘descriptor 2’ é esperado que o sinalizante recorra a estruturas negativas e que as produza de forma precisa, combinando o componente manual e o não-manual. A sequência de vídeos a seguir retrata alguns exemplos:



Vídeo B – Estruturas negativas
[descriptor 2a]



Vídeo B – Estruturas negativas
[descriptor 2b]



Vídeo B – Estruturas negativas
[descriptor 2c]



Vídeo B – Estruturas negativas
[descriptor 2d]

Os vídeos *B – Estruturas negativas [descriptor 2a], [descriptor 2b], [descriptor 2c] e [descriptor 2d]* trazem os sinais de NÃO CONSEGUIR, NÃO QUERER, NÃO SABER e ENCONTRAR-NÃO. A primeira e a segunda estrutura negativa de NÃO CONSEGUIR (verbo léxico negativo) e NÃO QUERER trazem claramente a combinação do componente manual com o não-manual; ou seja, expressão facial, posições do corpo, dos olhos (ligeiramente fechados) e da cabeça. O sinal de NÃO SABER é realizado com as duas mãos, marcando ainda mais o uso de uma estrutura negativa (seria como dizer ‘realmente não sei’). Este sinal juntamente com o sinal NÃO QUERER compõem a incorporação negativa, definida como um movimento de torção para fora ou para baixo da(s) mão(s) no final de um sinal (BEMBRIDGE, 2016).

Por último, o sinal de ENCONTRAR-NÃO segue um outro tipo de estrutura negativa. Os verbos anteriores possuem um léxico específico para sua forma negativa enquanto que, para o sinal de ‘não encontrar’, sinaliza-se o verbo ENCONTRAR e acrescenta o sinal NÃO após o verbo, conhecida como estrutura de clitização (ZESHAN, 2004).

Para exemplificar o ‘descriptor 3’, buscou-se recortes dos vídeos nos quais o sinalizante recorre a estruturas negativas variadas e as produz combinando o componente manual e não-manual. São estruturas diferentes das utilizadas no ‘descriptor 2’ para mostrar as demais possibilidades de construções negativas:



Vídeo B – Estruturas negativas
[descriptor 3a]



Vídeo B – Estruturas negativas
[descriptor 3b]



Vídeo B – Estruturas negativas
[descriptor 3c]



Vídeo B – Estruturas negativas
[descriptor 3d]

Na sequência de vídeos (*Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 3a], [descriptor 3b], [descriptor 3c] e [descriptor 3d]*) que exemplificam as diversas possibilidades de construções, o sinalizante utiliza estruturas negativas bem elaboradas. No primeiro vídeo (*Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 3a]*), sinaliza que o ‘sapo não está no pote’ utilizando o sinal de ‘limpo’, cujo movimento se adequa ao objeto a que se refere, neste caso o pote de

vidro. A seguir (*Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 3b]*), utiliza essa mesma estrutura para se referir que o ‘sapo não está embaixo da cama’. Esses tipos de estruturas negativas são denominados de negação enfática, também podendo ser marcada com o sinal de ‘zero’ com movimentos laterais ou circulares, a depender do sinalizante, podendo a configuração de mão também sofrer alteração. No terceiro vídeo da sequência (*Vídeo B – Estruturas negativas [descriptor 3c]*), o sinalizante mostra que o sapo não está no bosque utilizando uma estrutura negativa também enfática (ZESHAN, 2004), mas com configuração de mão e com a marcação não-manual diferente das anteriores. A sinalização é mais lenta e se estende no tempo, podendo até ser confundida com um marcador de aspecto. No último vídeo (*Vídeo B – 1.2 [descriptor 3d]*), ao invés de optar pelo uso de uma forma supletiva de negação (‘impossível’), sinaliza POSSÍVEL OU NÃO, com componentes não-manuais claros e precisos.

B – 1.3 Construções sintáticas subordinadas

Neste indicador, as construções sintáticas subordinadas - condicional e relativa –, assim como recursos manuais e não-manuais necessários para essas construções serão destacados.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Construções sintáticas subordinadas: condicional, relativa e recursos manuais necessários (conectores, partículas...) e não-manuais (elevação de sobranças, avanço da cabeça).	Não faz uso de construções subordinadas.	Faz uso de alguma construção subordinada, mas tende a produzir com imprecisão o componente manual e não-manual.	Faz uso de construções subordinadas ao longo da história, nem sempre produzindo o componente manual e não-manual com precisão.	Faz uso variado de construções sintáticas subordinadas ao longo da história, produzindo o componente manual e não-manual com precisão.

O ‘descriptor 0’ mostra que o sinalizante não faz uso de construções subordinadas. Dessa forma, nenhum trecho foi selecionado já que, para isso, teríamos que supor um trecho possível para o uso dessas construções e recortá-lo destacando a ausência de construções subordinadas.

Assim, iniciaremos com o ‘descriptor 1’:



Vídeo B – Construções subordinadas [descriptor 1]

No vídeo *B – Construções subordinadas [descriptor 1]*, o sinalizante tentou produzir uma construção sintática subordinada relativa explicativa ('o pote, que era de vidro...'), todavia produz de forma imprecisa o componente manual e não-manual.

Para o 'descriptor 2' é esperado que o sinalizante faça uso de construções subordinadas ao longo da história:



Vídeo B – Construções subordinadas [descriptor 2]

O vídeo *B – Construções subordinadas [descriptor 2]* mostra que o sinalizante produz o componente manual e não-manual de maneira correta, mas nem sempre com precisão na construção subordinada. Introduce o pote, e explica que era de vidro. Em seguida, explica que o sapo, preso no pote, estava agitado e queria sair, mas não conseguia. Ao realizar esta construção subordinada condicional, a sinalizante deixa de olhar o interlocutor e sinaliza olhando para um espaço neutro do discurso. O componente não-manual (elevação se sobrelhas e/ou avanço da cabeça), neste trecho da narrativa, não ajuda a perceber o uso dessas construções, sendo que poderiam passar despercebidas neste episódio.

Os dois próximos vídeos irão exemplificar o ‘descriptor 3’. Para este descriptor é esperado o uso variado de construções sintáticas subordinadas ao longo da história e a produção precisa do componente manual e não-manual:



Vídeo B – Construções subordinadas
[descriptor 3a]



Vídeo B – Construções subordinadas
[descriptor 3b]

No vídeo *B – Construções subordinadas [descriptor 3a]*, a sinalizante faz uso de construção sintática subordinada relativa explicativa para proporcionar uma informação complementar sobre os protagonistas da história, menino e sapo neste exemplo, marcando o componente não-manual com os olhos ligeiramente fechados e sobrancelhas franzidas. O sinalizante do vídeo *B – Construções subordinadas [descriptor 3b]* faz o uso desse mesmo tipo de construção, ofertando informação complementar sobre o pote, que era de vidro e tinha um formato específico. Em seguida, mostra o pote que envolvia a cabeça do cachorro. Neste trecho, nota-se que o sinalizante realiza uma ação construída para demonstrar a cabeça do cachorro presa no pote e realiza uma pausa em sua movimentação para acrescentar uma explicação sobre um protagonista da história (‘que envolvia toda sua cabeça’) utilizando uma a construção sintática subordinada relativa.

Em um estudo tipológico nominal, Coons (2022) investiga, analisa e compara com as línguas orais a ordem das palavras, dos substantivos e modificadores nominais (adjetivos, numerais, demonstrativos, quantificadores, genitivos e orações relativas) de 42 línguas de sinais. Sobre a Libras, a autora cita 5 trabalhos (QUADROS, 2003; NUNES; QUADROS, 2004; NUNES; QUADROS, 2008; QUADROS; QUER, 2008 e QUADROS; LILLO-MARTIN, 2010) sendo que o mais recente tem data de 2010. Coons (2022) ressalta que estudos tipológicos de orações relativas em línguas de sinais são de pequena escala e, os existentes, estão focados

em distinguir estratégias de relativização em línguas de sinais bem documentadas da Europa e dos EUA. Além disso, para agravar o problema da documentação escassa de muitas línguas sinalizadas não europeias, os esforços para identificar e diferenciar tipos de orações relativas em línguas sinalizadas podem ser desafiadores devido à complexidade dessas estruturas, as semelhanças entre orações relativas e outras estruturas incorporadas (COONS, 2022).

6.3 Dimensão C: Vocabulário

C – 1 Capacidade de expressão precisa e variada utilizando o vocabulário comum

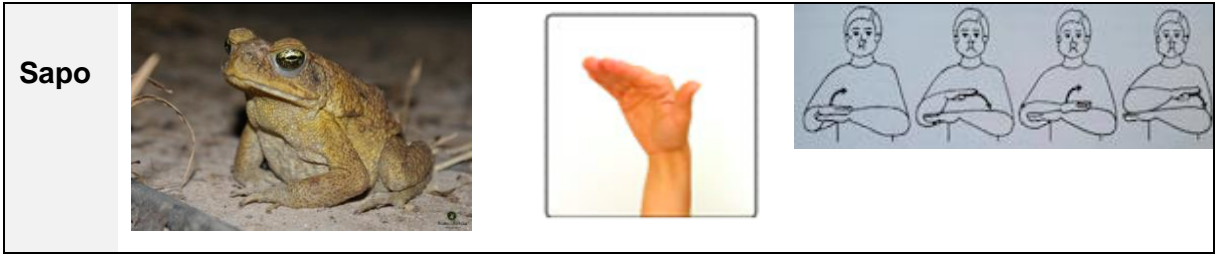
C – 1.1 Vocabulário

Neste indicador será observado o uso do vocabulário comum e próprio da história. É preciso destacar que os participantes utilizaram o sinal de SAPO para se referirem a entidade da história, o anfíbio. Todavia, a entidade também poderia ser sinalizada como RÃ, já que a imagem do livro é um tanto confusa (em alguns desenhos) ao destacar as principais características desse animal. O quadro 7 mostra a diferença na sinalização dos referentes e as duas possibilidades de escolha léxica esperadas para esta história:

Quadro 10 – Rã e Sapo: imagem, configuração de mão e sinal.

	Imagem	Configuração de mão	Sinal ³⁶
Rã			

³⁶ Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume II: sinais de M a Z (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).



Fonte: Adaptado pela autora de Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (online)³⁷.

Os participantes desta pesquisa sempre sinalizam o sinal de SAPO nas narrativas em Libras, do descritor 0 ao 3.

Dimensão	Nível	Indicador	Descritores			
			0	1	2	3
Vocabulário	Capacidade de expressão precisa e variada utilizando o vocabulário comum	Vocabulário: vocabulário comum e próprio da história.	Se observa uma predominância da expressão gestual e da ação construída sem vocabulário ou com imprecisões.	Utiliza o vocabulário comum com pouca variação ou com alguma imprecisão, ou com pouca fluidez (repetições ou dificuldades na evocação).	O vocabulário comum é adequado ao contexto.	Faz uso do vocabulário de maneira precisa e com variação nas categorias.

No 'descritor 0' há predominância da expressão gestual e do vocabulário comum:



Vídeo C – Vocabulário [descritor 0a]



Vídeo C – Vocabulário [descritor 0b]

No primeiro vídeo C – Vocabulário [descritor 0a] é possível observar a expressão gestual e a ação construída, ainda que de maneira pouco precisa, ao procurar o

³⁷ Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>

SAPO, quando o MENINO sobe na árvore e quando MENINO e CACHORRO caem no rio. A construção da narrativa, neste recorte, não está muito clara. No segundo vídeo (*C – Vocabulário [descriptor 0b]*), nota-se o uso do vocabulário com algumas alterações de léxico ao sinalizar BORBOLETA e BOI quando, na verdade, se refere à CORUJA e CERVO.

O ‘descriptor 1’ apresenta um vocabulário com pouca variação e com repetições:



Vídeo C – Vocabulário [descriptor 1a]



Vídeo C – Vocabulário [descriptor 1b]

O sinalizante, no primeiro vídeo (*C – Vocabulário [descriptor 1a]*), realiza o sinal de DORMIR quatro vezes consecutivas e com configurações de mãos de duas maneiras diferentes. A questão em destaque é a repetição desnecessária e que acaba gerando pouca fluidez. O vídeo seguinte (*C – Vocabulário [descriptor 1b]*) mostra um vocabulário comum, porém com algumas imprecisões ao sinalizar MENINO e SAPO.

Para o ‘descriptor 2’ espera-se um vocabulário comum adequado ao contexto da história:



Vídeo C – Vocabulário [descriptor 2]

O vídeo *C – Vocabulário [descriptor 2]* traz o início da narrativa, com o uso do léxico adequado para a apresentação dos personagens principais, sem imprecisões.

No ‘descriptor 3’, além do uso do vocabulário de maneira precisa e de acordo com o enredo da história, é possível notar uma variação na categoria. Para exemplificar essas escolhas linguísticas, optou-se por trazer o mesmo trecho do mostrado no ‘descriptor 2’ a fim de que essa variação seja notada com mais clareza:



Vídeo C – Vocabulário [descriptor 3]

Neste exemplo, a apresentação dos personagens é realizada por meio do uso de classificadores e com descrições de suas características, de maneira precisa e variada, contribuindo para a clareza do discurso narrativo.

6.4 Dimensão D: Predicados verbais

D – 1 Capacidade de referir-se a situações (ações, estados e processos)

D – 1.1 Verbos

A tipologia verbal proposta por Morales-López et al. (2005) dividem os verbos nas línguas de sinais em: verbos simples, que incluem principalmente informações predicativas; verbos dêiticos (indicadores), que indicam ou assinalam quem participa da ação; e verbos espaço-locativos (incluem os classificadores), que fornecem informações sobre movimento e localização. Os verbos indicadores³⁸ (LIDDELL,

³⁸ Também conhecidos como verbos multidirecionais (FRIEDMAM, 1975), direcionais (FISCHER; GOUGH, 1978), flexivos (PADDEN, 1983) e de concordância (FERREIRA-BRITO, 1995), dêiticos (LIDDELL, 2000; 2003; MORALES-LÓPEZ et al., 2005).

2000) constituem, portanto, uma classe de verbos estudada por diversos pesquisadores e que ganha diferentes nomenclaturas, considerando o tipo de linguística que cada autor se debruça para suas análises.

De acordo com Liddell (2003), apoiado na Linguística Cognitiva, os verbos indicadores possuem a propriedade de serem realizados e localizados no espaço físico em frente e ao redor do corpo do sinalizante e de apontar, dentro desse espaço, para um local que está associado, no discurso, a uma representação mental dos seus referentes.

Moreira (2007) e Leite (2008) explicam que os signos dêiticos nas línguas de sinais são entendidos, semanticamente, como signos que possuem uma parte fixa – invariável – que depende dos conhecimentos dos sistemas da língua, e uma parte variável que é determinada na situação de enunciação. A parte invariável pode ser analisada por meio dos traços linguísticos discretos, como as configurações de mão, o tipo de movimento, a altura do ponto de articulação em relação ao corpo do sinalizante e certos aspectos da orientação das mãos. A parte variável – dêitica – não é lexicalmente fixa e corresponde à localização do sinal (ponto de articulação), à direção do movimento (enunciador/receptor ou receptor/enunciador), à direção dos dedos e à orientação das palmas das mãos. A configuração de mão não é alterada nessa tipologia verbal. Assim, os verbos indicadores podem apontar tanto para entidades que fazem parte da situação de enunciação, como também para entidades que não habitam o espaço enunciativo (MOREIRA, 2007; LEITE, 2008).

McClary e Viotti (2011) acrescentam que nas línguas de sinais, os verbos indicadores possuem um componente gestual que se traduz por um apontamento para as entidades visíveis (espaço real) e, também, para as não-visíveis (espaço mental fictício) no espaço de sinalização. Embasados nas pesquisas de Liddell (2003), que explica o funcionamento de verbos indicadores na ASL e que propõe uma análise considerando a teoria de espaços mentais (FAUCONNIER, 2003) e a teoria de integração de espaços (FAUCONNIER; TURNER, 2002), McClary e Viotti (2011) explicam que o espaço real é o espaço mental construído a partir de nossa experiência sensorio-perceptual da situação corrente, da conceitualização do contexto da enunciação. Os espaços mentais fictícios são criados durante um discurso, no espaço real; considerando os eventos narrados e a conceitualização do mundo da história, seus ambientes, participantes, ações, objetos, entre outros.

A dimensão ‘Predicados Verbais’ irá explorar a capacidade de referir-se a situações por meio dos verbos indicadores.

Dimensão	Nível	Indicador	Descritores			
			0	1	2	3
Predicados Verbais	Capacidade de referir-se a situações (ações, estados e processos)	Verbos: verbos indicadores (direccionais) de diversos tipos.	Não utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), ou o faz de maneira não usual.	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), mas com imprecisões.	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade).	Utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade), combinado com outros recursos sintáticos (espaço, ação construída) de forma adequada.

No ‘descriptor 0’, o sinalizante não utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa ou número (quantidade).



Vídeo D – Verbos [descriptor 0]

No vídeo *D – Verbos [descriptor 0]*, o sinalizante realiza o sinal de VER/OLHAR³⁹ sem a expressão da pessoa ou número. Poderia, por exemplo, ter sinalizado o menino e o cachorro olhando o sapo no pote, mostrando duas entidades olhando para uma terceira entidade, todas no espaço real do discurso narrativo.

No ‘descriptor 1’ há o uso da morfologia verbal para expressão da pessoa ou número, mas ainda é possível encontrar lacunas:

³⁹ Os dois sinais apresentam a mesma descrição no dicionário: mão direita em V, palma para frente, na altura do olho direito. Movê-la para frente (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).



Vídeo D – Verbos [descriptor 1]

No vídeo *D – Verbos [descriptor 1]*, a direcionalidade do verbo PROCURAR é mostrada predominantemente pelo uso da gestualidade, em apenas um trecho do vídeo o sinalizante realiza o verbo PROCURAR olhando para os lados, mas sem alterar a direção do movimento. Aqui encontra-se, também, cenas nas quais o uso dos verbos direcionais seria possível. No final do vídeo, o sinalizante faz uso do verbo VER/OLHAR pela janela e indica sua direcionalidade ainda que de maneira sutil.

O próximo vídeo irá exemplificar o ‘descriptor 2’:



Vídeo D – Verbos [descriptor 2]

No vídeo *D – Verbos [descriptor 2]*, a sinalizante utiliza morfologia verbal para expressão da pessoa. Mostra a direcionalidade dos verbos PROCURAR, AJUDAR, ENTRAR, TOCAR, ENCONTAR E PEGAR, nos diferentes episódios da narrativa.

Para o ‘descriptor 3’ é esperado o uso da morfologia verbal para expressão da pessoa ou número combinado com outros recursos sintáticos:



Vídeo D – Verbos [descriptor 3]

No trecho inicial do vídeo *D – Verbos [descriptor 3]*, o sinalizante faz uso dos verbos VER/OLHAR expressando pessoa e número – duas entidades olhando para uma terceira – e, também, combina outros recursos, como a ação construída do sapo, preso no pote, olhando para cima, alternando seu olhar em direção ao menino e ao cachorro. Em seguida, mostra o menino e o cachorro admirados olhando para o pote e constatando o sumiço do sapo. Ainda utilizando os verbos VER/OLHAR, mostra o menino procurando o sapo do lado de fora da janela e o cachorro procurando/olhando dentro do pote. Após a queda do cachorro, mostra a direcionalidade do verbo BRONQUEAR, seguido de uma ação construída ao mostrar o verbo ACARICIAR. Finaliza com o uso da direcionalidade dos verbos VER/OLHAR, com o uso da morfologia verbal de pessoa e de ação construída.

D – 1.2 Construções com classificadores

As construções com classificadores – também conhecidos como verbos policomponenciais⁴⁰ ou predicados classificadores – serão exemplificadas considerando as possibilidades de uso para a história escolhida.

Para esta pesquisa, utilizou-se a tipologia verbal proposta por Morales-López et al. (2005) e Jarque (2011), que adotam a mesma classificação proposta por Schick

⁴⁰ Categoria de verbos cuja característica distintiva é a combinação de uma gama de unidades de significado que denotam figura, fundo, movimento, localização, orientação, direção, maneira, aspecto, extensão, forma, distribuição, entre outros. Há um bom número de classificações desses verbos complexos, algumas delas partem da informação semântica codificada na configuração da mão, enquanto outras investigações levam em conta o comportamento morfossintático (JARQUE, 2011).

(1990) para a ASL⁴¹. Estes autores descrevem três tipos de categorias de verbos policomponenciais:

- (I) Verbos policomponenciais de descrição viso-geométrica, também conhecidos como classificadores de medida e forma (BRENNAN, 1990; SUPALLA, 1986), ou descritivos. Estes verbos fornecem informações geométricas do objeto, sua forma. Assim, a seleção da unidade de medida e configuração da forma é baseada nas características do referente, como profundidade e largura relativas.
- (II) Verbos policomponenciais de manipulação, conhecidos também como classificador instrumental (SUPALLA, 1986). Estes verbos representam a interação com o objeto, codificando um evento transitivo. A seleção da configuração é influenciada por dois fatores: a parte do paciente ou sujeito que está sendo manipulado; e as características da parte do corpo do agente que manipula o argumento ou tópico do paciente. Dependendo da proeminência da manipulação do instrumento ou do movimento que ele realiza, uma configuração ou outra é selecionada.
- (III) Verbos policomponenciais de movimento e localização, também conhecido como classificador semântico (BRENNAN, 1990; SUPALLA, 1986). Estes expressam informações predicativas de movimento e localização. A unidade de configuração representa o agente, o paciente ou o tópico lexicalizado com o elemento verbal. Esta configuração, por sua vez, corresponde ao tipo de entidade, que pode ser representada em sua totalidade ou por meio de uma característica saliente.

Para estes últimos verbos, Jarque (2011) explica que há dois padrões para a ASL (SUPALLA, 1990) que também pode ser observado em diversas outras línguas de sinais. O primeiro seria a identificação de verbos policomponenciais de movimento e localização (semântico) com a construção FIGURA+MOVIMENTO+MODO e o segundo seria a construção FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO. No primeiro padrão, o corpo do sinalizante é utilizado para representar o corpo do referente e fornecer

⁴¹ Essa classificação também foi adotada em Schembri (2003) para AUSLAN (Língua de Sinais Australiana) e em Morales-López et al., (2000) para LSE (Língua de Sinais Espanhola).

detalhes em relação às extremidades do referente por meio do movimento dos dedos, mãos e braços do sinalizante; enquanto no segundo padrão apenas as mãos intervêm como articuladoras, proporcionando uma visão global.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Construções com classificadores : verbos de localização e movimento, verbos predicativo / descritivo, etc.	Se expressa gestualmente, faz uso limitado ou impreciso de construções com classificadores, de maneira não usual.	Recorre a construções com classificadores, mas com imprecisões.	Faz uso de construções com classificadores de forma precisa.	Faz uso de construções com classificadores de maneira precisa e criativa.

Esclarecidas essas questões sobre os verbos classificadores, a seguir são apresentados os recortes dos vídeos de dois participantes para exemplificar o ‘descriptor 0’:



Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 0a]



Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 0b]

No vídeo *D – Construções com classificadores [descriptor 0a]*, o sinalizante se expressa gestualmente e faz uso limitado e impreciso de construções com classificadores. É possível perceber que o sinalizante tentou realizar uma descrição de partes do corpo do CERVO por, talvez, não se sentir seguro com o sinal que usou para nomeá-lo. Ainda que não esteja claro, tentou sinalizar o menino sob o cervo sendo levado pelo bosque até sua queda no rio. Neste exemplo, o uso de construções com classificadores deveria denotar um movimento de trajetória do referente no espaço; ou informações sobre a localização da entidade, com um movimento direcionado a

uma localização específica. Todavia, nenhum desses dois aspectos foram sinalizados com clareza.

No vídeo *D – Construções com classificadores [descriptor 0b]* há o uso de construções com classificadores, porém com lacunas, principalmente no marcador manual, nas diferentes configurações de mão utilizadas para diferenciar classificador de ser humano (menino) e de animal (cachorro). O classificador semântico não é utilizado de maneira precisa, podendo gerar dúvidas no momento da introdução e recuperação da entidade no episódio.

No 'descriptor 1', o sinalizante faz uso de construções com classificadores, mas deixa algumas lacunas:



Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 1]

No vídeo *D – Construções com classificadores [descriptor 1]*, a imprecisão nas construções com classificadores pode ser observada em diferentes trechos da história. Dessa forma, selecionaram-se as partes que este aspecto pode ser visto com maior clareza. Inicialmente, o sinalizante realiza o classificador instrumental ao manipular um suposto pote (recipiente onde encontrava-se o sapo antes da fuga). Neste trecho, há uma certa imprecisão no uso do classificador de medida e forma do objeto manipulado. A seguir, quando o menino está procurando pelo sapo desaparecido, manipula um objeto que supostamente seria uma bota. Todavia, pela configuração de mão e amplitude do movimento, o sinalizante parece procurar pelo anfíbio desaparecido dentro de um recipiente grande e mais espesso do que uma bota, usando de maneira não muito clara o classificador instrumental.

Em seguida, pode-se observar o sinal JANELA seguido por um classificador de medida e forma realizado rapidamente, gerando uma certa imprecisão. Neste episódio, o menino se aproxima da janela para olhar do lado de fora, em busca do

sapo; mas o classificador semântico é realizado de maneira imprecisa, oscilando entre ‘mãos do menino’ e ‘patas do cachorro’. Esta última entidade, por sua vez, não havia sido recuperada neste episódio, o que confirma o equívoco na escolha da configuração de mão. No último trecho, é possível observar a imprecisão do classificador semântico ao se referir ao ‘cervo’ e ‘menino’. As duas mãos apresentam a mesma configuração de mão, não diferenciando o animal do ser humano.

A seguir, no ‘descriptor 2’, é esperado que o sinalizante realize as construções com classificadores de maneira precisa:



Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 2]

Como pode ser visto no vídeo *D – Construções com classificadores [descriptor 2]*, a sinalizante utiliza o classificador de medida e forma com bastante precisão e clareza, combinando o componente manual e não-manual. Em seguida, faz uso do classificador semântico (FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO), onde as mãos da sinalizante proporcionam uma visão global dos referentes ‘menino’ e ‘cachorro’; e depois apenas do ‘cachorro’ com a representação deste através do destaque do focinho. Neste trecho há, também, o uso do classificador de medida e forma na apresentação do enxame de abelhas. No último recorte é possível observar o uso do classificador semântico com uma mescla nos padrões FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO – quando a sinalizante mostra uma visão geral do menino subindo na árvore, com a configuração de mão em ‘V’, que representa as pernas de seres humanos – seguido pelo padrão FIGURA+MOVIMENTO+MODO – quando o corpo da sinalizante é utilizado para representar o corpo do referente (menino) e fornecer detalhes em relação às suas extremidades, podendo ser visto o modo como o menino sobe na árvore e suas expressões. Este mesmo padrão (FIGURA+MOVIMENTO+MODO) pode ser observado quando a sinalizante utiliza

seus braços para representar as asas na coruja. Neste trecho, a sinalizante também realiza uma construção com o classificador de medida e forma, ao realizar uma descrição da coruja.

A seguir está o vídeo escolhido para exemplificar o 'descriptor 3':



Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 3]

Neste descritor é esperado que o sinalizante faça uso de construções com classificadores de maneira precisa e criativa, e isto pode ser visto nos exemplos selecionados (*Vídeo D – Construções com classificadores [descriptor 3]*). O uso do classificador semântico, no padrão FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO, pode ser visto quando o sinalizante mostra uma visão geral do sapo dando um salto e conseguindo sair do pote e, com isso, vai saltando até avistar a janela. Aqui há o uso do descritor de medida e forma para a descrição do formato da janela e, logo em seguida, da lua. O sinalizante recupera o referente ainda com o uso do classificador semântico e oscila entre os padrões FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO e FIGURA+MOVIMENTO+MODO. O primeiro traz uma visão geral do referente enquanto o segundo mostra o sinalizante fazendo de seus braços as pernas do sapo. No trecho seguinte, o sinalizante usa o classificador instrumental para manipular o colchão sendo erguido, durante a procura pelo sapo, e para manipular a bota que estava ali também. Retoma o referente 'cachorro' com o classificador semântico ao mostrar o balançar de sua cauda e, a seguir, seu focinho farejando o ambiente.

Em seguida, usa o classificador semântico para representar o caminhar do menino e do cachorro, lado a lado, na procura pelo sapo (FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO). Retoma o referente 'cachorro' apresentando suas patas enquanto caminha, seguindo o padrão FIGURA+MOVIMENTO+MODO. Neste mesmo trecho há o uso do classificador de medida e forma para a descrição do

formato da árvore, na qual o menino sobe para procurar o sapo. O uso do classificador semântico muda do padrão FIGURA+MOVIMENTO+MODO – menino subindo na árvore – para o padrão FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO – ao retratar a queda do menino, mostrando uma visão geral do ocorrido.

No último recorte deste vídeo (*D – Construções com classificadores [descriptor 3]*), o sinalizante realiza uma construção com classificadores bastante criativa e com uma alternância muito precisa entre eles. Começa com uma descrição do cervo (classificador de medida e forma), relata suas características. Mostra o menino em cima do cervo, segurando sua galhada, por meio do uso do classificador semântico (FIGURA+MOVIMENTO+MODO). Também utiliza este último classificador para demonstrar as patas do cervo, a cauda do cachorro e as mãos do menino (FIGURA+MOVIMENTO+CAMINHO). Descreve o penhasco (classificador de medida e forma) que havia próximo ao trajeto e, logo depois, usa o classificador semântico para realizar a queda do menino, seguida pela queda do cachorro.

D – 1.3 Aspecto gramatical

O tempo nas línguas de sinais indica o momento em que as ações verbais acontecem: presente, passado e futuro. O aspecto, por sua vez, seria responsável pela interpretação de uma ação como concluída ou não, observada na sua duração ou repetição, sendo as diferentes maneiras de pressentir situações dadas por propriedades da predicação verbal. Assim, embora as categorias estejam diretamente relacionadas, tempo não pode ser confundido com aspecto, já que esta última categoria é o contorno temporal interno de uma situação, um ‘aspecto’ do desenvolvimento de um evento, marcado por sua: iniciação, término, continuidade, completude, habitualidade, iteração, pontualidade, entre outros (FINAU, 2004).

Jarque (2021) descreve aspecto como uma categoria gramatical que codifica uma ação, evento ou estado, denotado por um verbo, e se estende ao longo do tempo. Em todas as línguas de sinais, os significados aspectuais são expressos por meio de marcação morfológica, perifrástica e sintática. A codificação morfológica não é produzida pela adição de prefixos ou sufixos. Em vez disso, consiste em mudanças na forma do próprio sinal, principalmente por modulações características na maneira e na frequência do movimento. A autora assume os pressupostos de Liddell (2003), ao considerar que tais modulações podem resultar de um processo de reduplicação,

uma mudança interna na forma do predicado, realizada pela aplicação de um padrão, ou alguma combinação de ambos. Além disso, essas mudanças no movimento do sinal manual são geralmente acompanhadas por sinais não-manuais específicos, incluindo expressões faciais específicas, bem como posições e movimentos da cabeça.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o aspecto na Libras pode ser expressado por flexões nas formas e na duração dos movimentos dos sinais. As autoras afirmam que as marcas de aspecto estão exclusivamente relacionadas à distribuição temporal. Brito (1995), por sua vez, explica que ocorrem na Libras modulações de movimento dos sinais para distinguir entre os aspectos pontual, continuativo ou durativo e iterativo. A autora nota que essas marcas para aspectualidade aparecem como afixação por meio da alteração do movimento, da configuração de mão e/ou do ponto de articulação do verbo, que seria considerado raiz ou radical.

Finau (2004) também contribui para explicar a categoria aspecto na Libras, assumindo que a perfectividade e a imperfectividade são dadas por meio da lexicalidade e da flexão verbal, sendo que o perfectivo é produzido com movimentos retos e abruptos e o imperfectivo com movimentos lentos e contínuos. Assim, o perfectivo é a indicação do ponto de vista de uma situação como um todo, sem distinção de fases, enquanto que o imperfectivo descreve situações prolongadas, quer estejam em curso ou não, apresentando subtipos: incoativo ou inceptivo (apresenta o principiar de uma ação), o cessativo ou conclusivo (apresenta a ação na fase final) e o cursivo ou continuativo (apresenta a situação em desenvolvimento). O aspecto iterativo, por sua vez, expressa situações repetidas que ocorrem regularmente durante um período de tempo, o qual pode ser delimitado ou não.

Para a história escolhida é esperado o uso do aspecto perfectivo e imperfectivo: continuativo. O aspecto imperfectivo consiste em chamar a atenção para a constituição interna da situação, dizendo se ela é durativa, repetida, entre outras características; enquanto o aspecto perfectivo cumpre o papel contrário: não chamar a atenção para a constituição interna da situação, apresentando-a como sem duração, única (SILVA, 2014b). Morfologicamente, o aspecto altera o movimento do verbo: mais rápido, mais lento, repetido, sem finalizar o movimento, final brusco.

De acordo com o instrumento, no 'descriptor 0' o sinalizante não faz uso de recursos para expressar aspecto. Assim, elegeu-se um recorte da história no qual o

uso poderia aparecer, mas não há marcador de aspecto no trecho destacado, como visto no mesmo trecho de outros vídeos.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Aspecto gramatical: morfologia verbal aspectuais, construções verbais e Marcadores de aspecto.	Não faz uso de recursos para expressar aspecto.	Faz algum uso (perfectivo ou continuativo ⁴²) com imprecisões.	Faz uso de alguns recursos (como o aspecto continuativo ou perfectivo).	Utiliza recursos aspectuais variados e de maneira precisa.

No vídeo que exemplifica o ‘descriptor 0’, nenhuma alteração do verbo PULAR/SALTAR pôde ser observada:



Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 0]

No vídeo *D – Aspecto gramatical [descriptor 0]*, o sinalizante realiza o sinal do salto que faz o sapo sair do pote e, em seguida, realiza o sinal de SUMIR e FUGIR. Poderia ocorrer o uso do aspecto continuativo na tentativa de sair do pote, realizando o sinal de PULAR/SALTAR várias vezes, mostrando que a ação é contínua e se estende no tempo. Ou, ainda, ao conseguir sair do pote, o sapo vai pulando/saltando até sumir, mostrando a ideia que obteve êxito em sua fuga.

Para exemplificar o ‘descriptor 1’, no qual é esperado que o sinalizante faça uso de algum aspecto, ainda que com algumas lacunas, será mostrado o uso dos aspectos continuativo e perfectivo:

⁴² Também denominado cursivo, sendo uma das subdivisões do aspecto imperfectivo. (FINAU, 2004; SILVA, 2014b).

Aspecto continuativo (cursivo)



Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 1a]

Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 1b]

Nos dois exemplos destacados (vídeos *D – Aspecto gramatical [descriptor 1a]* e *[descriptor 1b]*), os sinalizantes mostram que a ação de PROCURAR o sapo se estende no tempo com o uso de outros sinais e de expressões não-manuais, mas sem a duplicação no movimento ao sinalizar o verbo. No segundo vídeo (*D – Aspecto gramatical [descriptor 1b]*), enquanto procura o sapo, usa o sinal de ONDE para mostrar que a ação se estende, e repete este sinal algumas vezes. Sinaliza uma única vez o verbo PROCURAR, mas logo o combina com outros verbos, como SUMIR e NÃO-ENCONTRAR e encerra a busca pelo sapo dentro do quarto, não destacando a duração da ação neste episódio.

Nos dois vídeos, o componente não-manual mostra que o menino continua procurando o sapo por meio das posições e movimentos da cabeça e do olhar para várias direções. Há uma certa predominância da expressão gestual na tentativa de expressar a procura pelo sapo, principalmente no primeiro vídeo. Além disso, nos dois vídeos destacados não há o uso do marcador de aspecto.

Aspecto perfectivo



Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 1c]

Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 1d]

Os vídeos anteriores (vídeos *D – Aspecto gramatical [descriptor 1c]* e *[descriptor 1d]*) também exemplificam o ‘descriptor 1’ e retratam o uso do aspecto perfectivo. Este marcador de aspecto mostra que a ação já se completou, acabou. É marcado pelo movimento rápido e finalização brusca do verbo. Nos vídeos, portanto, a finalização do verbo CAIR não é brusca e, ao contrário, pode-se notar que o sinal se inicia bruscamente e termina um pouco mais lento. Ou, ainda, a sinalização do verbo CAIR segue o mesmo movimento rápido, mas sem a finalização brusca, o que morfologicamente não é esperado para o marcador de aspecto.

No ‘descriptor 2’, espera-se que o sinalizante faça uso de alguns recursos, como o aspecto continuativo e perfectivo de maneira correta, sendo esses dois marcadores os mais esperados para a história escolhida.



Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 2a] Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 2b]

Destacou-se o uso do aspecto continuativo no primeiro vídeo (vídeo *D – 1.3 [descriptor 2a]*) e do aspecto perfectivo no segundo (vídeo *D – Aspecto gramatical [descriptor 2b]*). Em ambos os marcadores de aspectos são expressos de forma correta e precisa.

Para expressar o aspecto continuativo, a sinalizante mostra que a ação de PROCURAR se estende no tempo por meio da duplicação do sinal e, também, com o uso do verbo GRITAR + CONTINUAR, uma perífrase esperada para expressar este tipo de aspecto. Utiliza esses dois recursos tanto para o verbo PROCURAR quanto para o verbo GRITAR.

O aspecto perfectivo pode ser observado no verbo CAIR, que possui um movimento rápido e finalização brusca. Em seguida, o sinalizante mostra os cacos de vidro se espelhando no chão, pois o pote que estava enroscado na cabeça do cachorro se rompeu com a queda. A ação se estende no tempo e isso também pode

ser notado com o uso do componente não-manual (movimento da língua em LA-LA-LA), sendo esta uma característica morfológica do aspecto continuativo.

No ‘descriptor 3’ dessa dimensão, alguns sinalizantes utilizam recursos aspectuais variados, como pode ser observado a seguir:



Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 3a] Vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 3b]

No primeiro vídeo (*vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 3a]*), o sinalizante faz uso do aspecto gradual ao sinalizar o enxame de abelhas balançando de um lado para o outro, lentamente. Ele mostra que a ação é progressiva, precisa de tempo. Pode-se destacar o verbo **BALANÇAR + LENTAMENTE** para expressar este aspecto. Após a queda do enxame, expressa o aspecto exaustivo ao sinalizar **MUITAS ABELHAS** com os olhos quase fechados. Em seguida, volta a fazer uso do aspecto gradual ao sinalizar o menino e o cachorro caminhando de volta para a casa. Utiliza verbos classificadores para expressar o menino e o cachorro andando e, aos poucos, os perdem de vista. Esta é uma maneira sintática de expressar este tipo de aspecto com o sinal do verbo, neste caso **ANDAR**, e acrescenta **LENTAMENTE** ou **POUCO-A-POUCO**, com um final mais lento.

No segundo vídeo (*vídeo D – Aspecto gramatical [descriptor 3b]*), nota-se o uso do aspecto incoativo quando o menino e o cachorro se levantam para ir embora, mas a ação se interrompe porque escutam um barulho. A ação não se completa e o marcador de aspecto é percebido pelos movimentos corporais da sinalizante, ao erguer os ombros para executar a ação e interrupção do movimento quando percebe um ruído.

6.5 Dimensão E: Gestualidade

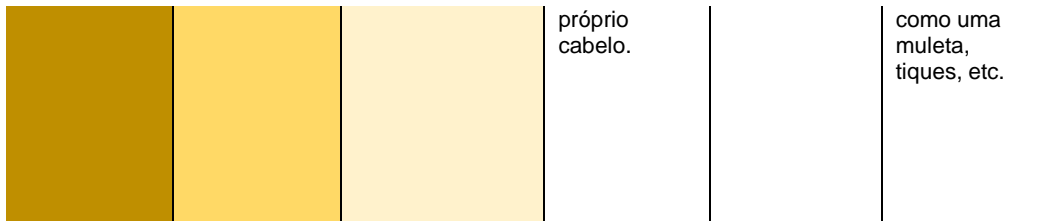
E – 1 Capacidade de usar elementos não verbais e transmitir emoções

E – 1.1 Posição do corpo, gestos e olhar

A comunicação humana não se limita à expressão linguística, mas inclui outros sistemas paralinguísticos e semióticos, como por exemplo os gestos. Estes, por sua vez, estabelecem uma ligação diacrônica e sincrônica entre gestos e línguas de sinais. Diacrônica porque os elementos gestuais manuais entram no sistema linguístico como itens lexicais e, posteriormente, desenvolvem funções gramaticais, e sincrônica porque as línguas de sinais exibem categorias gradientes ao produzir uma estrutura para representar a ação e outros significados verbais, verbos de localização e movimento, realizando um entrelaçamento de formas linguística e gestuais nos discursos em línguas de sinais (JARQUE, 2019).

Neste indicador, a capacidade de usar elementos não verbais e transmitir emoções será exemplificada. Assim, a posição do corpo, gestos e olhar podem expressar nervosismo, insegurança e alguns comportamentos considerados tiques também podem ser observados.

Dimensão	Nível	Indicador	Descritores			
			0	1	2	3
Gestualidade	Capacidade de usar elementos não verbais e transmitir emoções	Posição do corpo, gestos e olhar: direção do olhar, posição e orientação do corpo no espaço, gestos manuais não linguísticos, expressão corporal e facial não linguístico etc.	Produzem indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. como um deslocamento, salto, balanço, um olhar disperso ou não dirigido ao interlocutor. Observam comportamentos que funcionam como muletas, tiques etc., como arranhões, tocar o	Adotam posições e fazem movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. mas é feito uso de estratégias para veiculá-los. Observam comportamentos que funcionam como muletas, tiques etc.	Em geral, não são exibidas posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc., e/ou uso oportuno de estratégias para veiculá-los. Em geral, não observam comportamentos que funcionam	Sua posição corporal transmite segurança. Não adota posições nem são produzidos movimentos indicadores de desconforto, nervosismo, insegurança etc. Não são observados comportamentos que funcionam como muleta, tiques etc.



O vídeo escolhido para exemplificar o ‘descriptor 0’ mostra o desconforto do participante e sua atitude de insegurança perante o ato de contar a história depois de ver o livro composto apenas por imagens:



Vídeo E – Posição do corpo [descriptor 0]

O sinalizante narra este trecho da história sem considerar a presença do interlocutor. Desvia o olhar, várias vezes, para cima, como se estivesse tentando se lembrar da história e repete alguns sinais, como ÁGUA e ÁRVORE. Também é possível notar que o sinalizante toca em sua própria face duas vezes, comportamento este que funciona como muleta. A expressão facial também deixa claro o nervosismo do sinalizante.

No ‘descriptor 1’, posições indicando desconforto, nervosismo e insegurança também podem ser observadas. Todavia, o sinalizante utiliza algumas estratégias para veicular estes comportamentos:



Vídeo E – Posição do corpo [descriptor 1]

O sinalizante olha para o interlocutor ao recuperar o referente SAPO e, em seguida, conta este trecho da história sem considerar a presença do mesmo. Sinaliza o tempo todo de cabeça baixa. Ao invés de tocar o próprio corpo como um tipo de muleta ou tique, sinaliza de forma bem lenta, mas não repete nenhum sinal (mesmo sinalizando duas vezes o sinal de CUIDAR, está se referindo ao cachorro cuidando do sapo e depois ao menino fazendo isso), apenas os prolonga. Essa pode ser uma estratégia para veicular o nervosismo e a insegurança. Nota-se, também, um balanço do corpo, ainda que sutil.

No ‘descriptor 2’, em geral, não são observados movimentos que indicam desconforto, nervosismo ou insegurança. Também não são observados tiques:



Vídeo E – Posição do corpo [descriptor 2]

A sinalizante narra este trecho da história em que o menino conversa com a coruja sobre o desaparecimento do sapo. O olhar está atento no interlocutor, quando sinaliza na perspectiva do narrador onisciente, e se desvia quando inicia o diálogo entre os personagens.

Já no ‘descriptor 3’, além de não serem observados movimentos que indicam desconforto, nervosismo ou insegurança, a posição corporal transmite segurança:



Vídeo E – Posição do corpo [descriptor 3]

Neste vídeo (*E – Posição do corpo [descriptor 3]*) que exemplifica o ‘descriptor 3’, o sinalizante narra o mesmo trecho da história presente no vídeo do ‘descriptor 2’. Nota-se que a posição e orientação do corpo no espaço é apresentada de forma clara e precisa, sempre atento ao interlocutor. A expressão facial e corporal está de acordo com o que está acontecendo no trecho narrado.

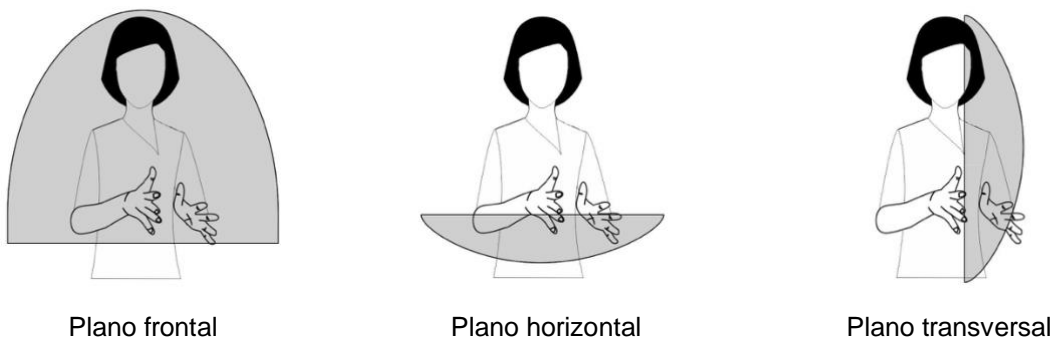
E – 1.2 Dimensões do espaço

Neste indicador, o uso do espaço durante a eliciação da narrativa em Libras será tomado como referência de análise.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Dimensões do espaço: Sinais produzidos no plano vertical (ou frontal paralelo ao sinalizante) horizontal (paralelo ao solo) e transversal (sagital em relação ao sinalizante).	Adota posições e produz movimentos não linguísticos, se não o de representações do movimento real. Supera as dimensões do espaço de sinalização convencionais.	Faz uso de um espaço de sinalização não limitado e extenso, não propriamente linguístico, mesmo que dentro das dimensões convencionais.	As medidas do espaço do plano vertical, transversal e horizontal são limitadas e precisas linguisticamente, se desloca ligeiramente.	As medidas do espaço do plano vertical, transversal e horizontal são limitadas e precisas linguisticamente. O sinalizante não se desloca.

Antes de exemplificar os descritores, é preciso esclarecer que o espaço real onde ocorrem as articulações dos sinais é chamado de espaço de sinalização – caracterizado como tridimensional – sendo o espaço em frente ao corpo do sinalizante, utilizado nos níveis fonológico, morfossintático e discursivo (BARBERÀ, 2014). A utilização dos planos vertical (ou frontal), horizontal e transversal (ou sagital) serão considerados para uma análise das dimensões do espaço de sinalização, como mostra a figura 14:

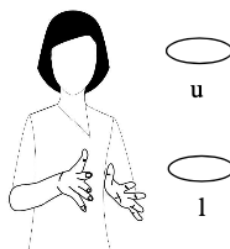
Figura 14 – Planos espaciais de sinalização.



Fonte: Adaptado pela autora de Barberà (2014).

Barberà (2014) faz alguns esclarecimentos sobre os planos espaciais que serão retomados nesta pesquisa. O plano frontal estende-se verticalmente ao corpo do sinalizante. As feições [inferior] se estendem abaixo da altura do ombro e [superior] da altura do ombro para cima.

Figura 15 – Plano frontal.



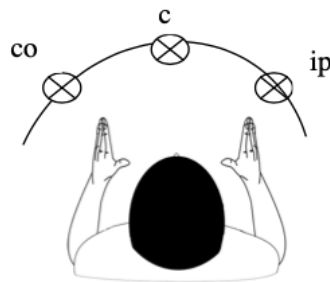
Fonte: Adaptado pela autora de Barberà (2014).

No plano frontal, a parte inferior é a área padrão onde os referentes do discurso geralmente são localizados. A parte superior pode marcar posição hierárquica (sociais

e de superioridade), informação locativa (lugares, cidades, regiões e localizações físicas), não especificidade (indefinidos), ausência no contexto físico (um referente não presente no ambiente de conversação).

O plano horizontal situa-se perpendicularmente ao corpo do sinalizante e é comumente considerado o plano padrão onde a maioria dos sinais está localizada. Pode ser dividido em [ipsilateral] e [contralateral]. Barberà (2014) acrescenta que no modelo de Liddell e Johnson (1989), o plano horizontal é ainda dividido em um recurso [centro]. Os traços são diferenciados de acordo com o corpo do sinalizante: [centro] está alinhado com o peito; [ipsilateral] está alinhado com a borda externa do ombro dominante e [contralateral] está alinhado com o ombro não dominante. A Figura 13 mostra como são estabelecidas as divisões dentro do plano horizontal para um sinalizante destro, em que a parte ipsilateral coincide com a parte da mão direita.

Figura 16 – Plano horizontal.

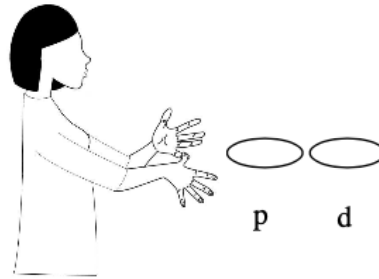


Fonte: Adaptado pela autora de Barberà (2014).

Os traços dentro do plano horizontal são gramaticalmente relevantes na expressão da pluralidade, temporalidade e aspecto verbal.

Por último, o plano transversal estende-se verticalmente e perpendicularmente ao corpo do sinalizante. A distinção entre os dois traços é estabelecida de acordo com o ângulo que o cotovelo forma. O traço [proximal] é acionado quando o ângulo do cotovelo é menor que 90°, e o traço [distal] quando o ângulo é maior que 90°, conforme figura a seguir:

Figura 17 – Plano transversal.



Fonte: Adaptado pela autora de Barberà (2014).

Os traços [proximal] e [distal] unificam o eixo usado para expressar a informação temporal, onde o tempo presente é sinalizado na área proximal e o futuro é sinalizado na área distal.

Esclarecidas estas questões, seguiremos com os exemplos. O vídeo, a seguir, mostra o ‘descriptor 0’:



Vídeo E – Dimensões do espaço [descriptor 0]

O sinalizante adota posições e produz movimentos como se estivesse tentando representar o movimento real. Supera as dimensões do espaço de sinalização convencional, conforme explicado acima.

O próximo vídeo exemplifica do ‘descriptor 1’:



Vídeo E – Dimensões do espaço [descriptor 1]

Tentou-se recortar o mesmo trecho da história do vídeo anterior (*E – Dimensões do espaço [descriptor 0]*) para mostrar que o sinalizante faz uso de um espaço de sinalização extenso também, mas agora dentro das dimensões convencionais, ainda que não propriamente linguístico quando sinaliza a queda do cachorro e posterior quebra do pote de vidro, e o enxame de abelhas derrubado no chão e, conseqüentemente, passando a perseguir o cachorro.

Vejam os exemplos do ‘descriptor 2’:



Vídeo E – Dimensões do espaço [descriptor 2]

Ainda considerando o mesmo trecho da história, é possível notar que a sinalizante se desloca ligeiramente. Entretanto, observa-se que as medidas do espaço do plano vertical, transversal e horizontal são limitadas e precisas linguisticamente, o que traz bastante clareza e precisão para o discurso. Destaca-se o uso do plano horizontal, com traços marcados [ipsilateral] para o referente menino e [contralateral] para o referente cachorro.

A seguir, o vídeo mostrará o ‘descriptor 3’:



Vídeo E – Dimensões do espaço [descriptor 3]

O sinalizante não se desloca e utiliza de maneira limitada e bastante precisa linguisticamente as medidas do espaço do plano vertical, transversal e horizontal. Além dos traços marcados [ipsilateral] para o referente menino e [contralateral] para o referente cachorro, utiliza o plano frontal inferior para os referentes do discurso e superior para marcar a superioridade do menino em relação ao cachorro. Utiliza este plano, ainda, para proporcionar uma informação locativa de onde o enxame de abelhas se encontrava, sua localização física em relação ao cachorro.

6.6 Dimensão F: Articulação e prosódia

F – 1 Capacidade de produção em função da expressão clara do conteúdo

Os elementos prosódicos serão considerados nos indicadores ‘Entonação’ e ‘Produção dos articuladores’. Nesses dois tópicos mencionados, os componentes não-manuais fornecem mecanismos importantes para uma produção clara do conteúdo de uma determinada narrativa. A inclinação da cabeça, a direção do olhar – que, às vezes, deixa de estar na direção do interlocutor e é direcionado para um local específico no espaço – e dos ombros são mecanismos que indicam que um nominal é estabelecido e associado a uma determinada localização no espaço de sinalização (BARBERÀ, 2014).

Os componentes não-manuais e as expressões faciais dos parâmetros fonológicos, segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2008) desempenham um papel fundamental nas construções narrativas. As autoras explicam que as expressões podem ser separadas em dois grupos: as expressões afetivas, que são utilizadas para referir-se a sentimentos e podem ou não ocorrer simultaneamente com um ou mais

itens lexicais; e as expressões gramaticais, que atuam no nível morfológico para marcação de grau, ou seja, elas ajudam a modificação paramétrica do sinal manual a dar conta das distinções para extensão do movimento e uso do espaço. Além disso, as marcações não-manuais são responsáveis por indicar determinados tipos de construções, como sentenças negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais, relativas, construções com tópico e com foco (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008).

As expressões faciais são utilizadas, ainda para dar o contorno entonacional coeso à prosódia das línguas de sinais. (LEITE, 2008). O autor acrescenta que, por expressão facial, entende-se os movimentos de cabeça, a direção do olhar, a elevação das sobrancelhas, a elevação ou o abaixamento da cabeça, o franzir da testa e a postura corporal. Além desses, há também os movimentos com os lábios, os quais Leite (2008) chama de ‘gesto bucal’, que envolvem a participação da parte inferior do rosto (boca) na execução de sinais manuais.

F – 1.1 Entonação

Nesta dimensão veremos que os contornos de movimento manual e não-manual, acento prosódico e pausas nas diferentes construções – de foco e interrogativas – contribuem para uma expressão narrativa clara e interessante para o interlocutor.

Leite (2008), em sua tese de doutorado, estuda os agrupamentos prosódicos e os coloca sob três principais formas de uso. O autor explica que, nas línguas de sinais, uma maneira de identificar as pausas é observando o momento em que as mãos do sinalizante retornam para uma posição de repouso. Em alguns casos, essas pausas são marcadas por períodos em que o sinalizante suspende um sinal no ar, sem movimento, por um período relativamente prolongado de tempo. Ou, ainda, quando envolve um relaxamento da configuração e localização das mãos, que se caracteriza pela ausência de movimento. Uma outra forma de agrupamento prosódico seria a observação dos sinais que aparecem em posição final nas orações, por apresentarem uma duração significativamente maior do que os mesmos sinais em posição inicial ou medial na oração. Por último, há a definição de um contorno entoacional coeso, que nas línguas de sinais está intrinsecamente relacionada as expressões não-manuais. Assim, nas línguas de sinais, as ‘melodias’ faciais são produzidas pela configuração simultânea de vários articuladores, como sobrancelha, boca, olhos, cabeça e tronco. Além das expressões faciais, do olhar, das piscadas e das demais modulações de

sinais manuais, a prosódia é marcada pela inclinação do corpo, que pode envolver o troco (para frente ou para trás) como um todo ou apenas os ombros (LEITE, 2008).

Brentari (2014) investigou a estrutura prosódica das narrativas da ASL em três grupos de indivíduos: dois grupos de sinalizantes nativos (L₁) e um grupo de sinalizantes de ASL como segunda língua (L₂) altamente proficientes. Os objetivos propostos pela pesquisadora seriam entender melhor as pistas prosódicas usadas por usuários de L₁ e L₂ de ASL, contextualizar os achados com relação a tendências interlinguísticas, e entender o papel que a experiência gestual tem na prosódia da ASL como L₂. Todas as pistas prosódicas transcritas pelos autores foram discutidas na literatura como pistas robustas, embora seja importante notar que nenhuma das pistas é obrigatória. As transcrições foram feitas por meio do ELAN, uma ferramenta que permite indicar a localização e a duração de cada anotação usando estruturas de camadas alinhadas no tempo, sendo elas: (i) Duração do Sinal: duração da articulação do sinal medida desde a formação completa da configuração inicial do sinal até o momento em que a configuração final começa a se deteriorar; (ii) Pausas: a espera no final do sinal mais o movimento de transição entre um sinal e o seguinte; (iii) Retenção: o período de tempo em que a mão é mantida em sua forma e posição particulares no final de um sinal; (iv) Piscadas: piscadas voluntárias e inibidas dos olhos; (v) Mãos caídas: desvio da trajetória direta entre o final do sinal anterior e o início do próximo sinal durante o movimento de transição – as mãos caem para o colo ou para a posição neutra, ou os pulsos ficam frouxos; (vi) Mudança de sobrancelha: uma mudança na posição das sobrancelhas – para cima, para baixo ou de volta à posição neutra; (vii) Mudança de posição da cabeça: uma mudança na posição da cabeça independente de mudanças no tronco – para frente, para trás, para os lados ou para trás para a posição neutra; e (viii) Mudança de tronco: mudança na posição do torso – para frente, para trás, para os lados ou de volta para a posição neutra. A autora explica que, conforme as análises dos dados, as três primeiras – Duração, Pausa, Retenção – podem ser considerados de natureza duracional, conceitualmente semelhantes às suas contrapartes de linguagem falada. Piscadas e mãos caídas aparecem nos limites, conceitualmente semelhantes aos tons de limite em idiomas falados. Mudança de sobrancelha, mudança de posição da cabeça e mudança de tronco são pistas de domínio, conceitualmente semelhantes à harmonia nasal ou harmonia vocálica em línguas faladas, na medida em que essas pistas se estendem por todo o domínio. Os autores concluem, portanto, os resultados sugerem que uma

vida inteira de experiência gesticulando enquanto fala pode ter algum efeito nas pistas prosódicas usadas pelos sinalizantes ouvintes, semelhante aos efeitos de uma L₁ em uma L₂.

Dimensão	Nível	Indicador	Descritores			
			0	1	2	3
Articulação e Prosódia	Capacidade de produção em função da expressão clara do conteúdo	Entonação: contornos de movimento manual e não-manual, acento prosódico e pausas nas diferentes construções: focos, interrogativas, etc.	A entonação e as pausas são pouco ou nada marcadas , produzindo um discurso confuso . A produção é monótona e não varia/ou pouco natural .	A entonação está marcada de forma inconsistente ou não está equilibrada ao longo do texto, produzindo ocasionalmente um discurso monótono e/ou artificial ou pouco natural.	A entonação está bem marcada, criando um discurso natural que favorece a compreensão da mensagem.	A entonação está bem marcada, criando um discurso natural que favorece a compreensão e contribui para que se mantenha o interesse .

Os vídeos a seguir irão exemplificar o 'descriptor 0':



Vídeo F – Entonação [descriptor 0a]



Vídeo F – Entonação [descriptor 0b]

O vídeo *F – Entonação [descriptor 0a]* mostra que a entonação e as pausas estão quase nada marcadas, deixando a narrativa pouco clara. Nota-se, também, que a produção é monótona e pouco natural. No vídeo *F – Entonação [descriptor 0b]*, existem pausas, mas estas não retratam construções de foco e/ou interrogativas. Mostram um certo esquecimento do sinalizante em relação ao enredo da história, e as pausas são usadas como estratégias para tentar lembrar no episódio seguinte, e prosseguir com a narrativa.

O próximo vídeo traz o ‘descriptor 1’:



Vídeo F – Entonação [descriptor 1]

Selecionaram-se três trechos diferentes da narrativa para mostrar que o sinalizante faz uma marcação da entonação, ainda que de forma inconsistente e não totalmente equilibrada, com algumas variações. No primeiro trecho do vídeo (*F – Entonação [descriptor 1]*), o sinalizante tenta realizar uma construção interrogativa, perguntando o que está no pote e respondendo para si mesmo que não sabe, tentando criar uma certa expectativa no interlocutor. Todavia, como sua narrativa é bastante monótona, esta marcação – ainda que produzida com algumas lacunas – pode passar despercebida se o vídeo não for visualizado mais de uma vez. Assim, de maneira geral, o sinalizante apresenta um discurso monótono e pouco natural, mesmo em episódios que possivelmente exigiria uma entonação e contornos manuais e não-manuais mais marcados devido quedas, surpresas, desespero etc.

Seguiremos para o ‘descriptor 2’:



Vídeo F – Entonação [descriptor 2]

A sinalizante apresenta uma narrativa com entonação bem marcada, contribuindo para um discurso natural e de fácil compreensão pelo interlocutor. Os

contornos de movimento manual e não-manual são precisos, assim como o acento prosódico. Estas características contribuem para a clareza vista na eliciação da narrativa.

A seguir, o ‘descriptor 3’ será exemplificado com vídeos de dois sinalizantes:



Vídeo F – Entonação [descriptor 3a]

No vídeo *F – Entonação [descriptor 3a]*, o sinalizante apresenta uma entonação bem marcada com contornos manuais e não-manuais e acento prosódico claros e precisos. Estas características favorecem a compreensão do discurso pelo interlocutor e faz com que este mantenha o interesse na história.

Veja o próximo exemplo:



Vídeo F – Entonação [descriptor 3b]

No vídeo *F – Entonação [descriptor 3b]*, além das características descritas no exemplo anterior (vídeo *F – Entonação [descriptor 3a]*), a sinalizante realiza pausas nas construções de foco e interrogativa. Esta característica gera expectativa no interlocutor e contribui significativamente para a manutenção do interesse durante toda narrativa, que se mostra bastante clara.

F – 1.2 Produção dos articuladores

Neste descritor será observado como a produção dos articuladores é produzida. Elementos prosódicos e paralinguísticos, como volume – extensão do movimento e uso do espaço –, velocidade e ritmo serão destacados.

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Produção dos articuladores: (elementos prosódicos e paralinguísticos): volume (extensão do movimento e uso do espaço), velocidade e ritmo.	A extensão do movimento e uso do espaço não são adequados ao contexto (muito curto ou muito longo). A velocidade e o ritmo são muito rápidos ou muito lentos , com pausas e desacelerações.	Ocasionalmente, a extensão do movimento e o uso do espaço não é adequado ao contexto. A velocidade e/ou o ritmo são monótonos ou muito rápido ou muito lento.	A extensão do movimento, o uso do espaço, a velocidade e o ritmo são claros e adequados a atividade e ao contexto.	A extensão do movimento, o uso do espaço, a velocidade e o ritmo são adequados ao contexto e contribuem para manter a atenção.

Segue o exemplo do ‘descritor 0’:



Vídeo F – Produção dos articuladores [descritor 0]

O sinalizante faz uso de uma extensão do movimento não esperado para o contexto. A velocidade e o ritmo são muito rápidos, gerando bastante confusão nas ações dos personagens, resultando em uma narrativa bastante confusa e com imprecisões na sinalização.

Veja o exemplo do ‘descritor 1’:



Vídeo F – Produção dos articuladores [descriptor 1]

Em algumas partes do vídeo *F– Produção dos articuladores [descriptor 1]*, pode-se notar que a extensão do movimento e o uso do espaço não é adequado ao contexto, as vezes mais amplo do que o esperado e com repetições de sinais. A velocidade e o ritmo são muito rápidos, e pode ocasionar um discurso com pouca clareza.

A seguir, o exemplo do ‘descriptor 2’:



Vídeo F – Produção dos articuladores [descriptor 2]

A sinalizante apresenta uma narrativa com a extensão do movimento, o uso do espaço e o ritmo bastante claros e adequados a atividade e ao contexto. Há algumas pausas estratégicas nas construções interrogativas, mas a velocidade, no geral, está de acordo com a esperada para o enredo e contribui para a compreensão.

O vídeo a seguir mostra o ‘descriptor 3’:



Vídeo F – Produção dos articuladores [descriptor 3]

Neste vídeo (*F – Produção dos articuladores [descriptor 3]*), extensão do movimento, o uso do espaço, a velocidade e o ritmo são totalmente adequados ao contexto e contribuem para manter a atenção do interlocutor.

F – 1.3 Articulação dos parâmetros formadores do sinal

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), “os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço” (p. 51), podendo este ser articulado com uma ou com as duas mãos, direita ou esquerda, a depender da mão dominante do sinalizador.

O indicador da articulação dos parâmetros formadores do sinal apresentará a capacidade de produção do sinalizante em função da expressão clara do conteúdo, considerando a configuração de mão (CM), orientação da mão (Or), ponto de articulação ou locação da mão (L), movimento (M) e expressões não-manuais (ENM).

Indicador	Descritores			
	0	1	2	3
Articulação dos parâmetros formadores do sinal: configuração da mão, orientação da mão, lugar de articulação, movimento, expressão facial...	Existem imprecisões na produção dos valores dos parâmetros e/ou de forma sistemática os simplifica, substituindo por aqueles mais básicos.	Existem ocasionalmente imprecisões na produção dos valores dos parâmetros e/ou simplifica, substituindo por mais básicos.	Em geral, a produção dos valores dos parâmetros de formação é correta.	A produção dos valores dos parâmetros de formação é correta e precisa.

No 'descriptor 0', o sinalizante comete algumas imprecisões na produção dos valores dos parâmetros:



Vídeo F – Articulação dos parâmetros [descriptor 0]

Como pode ser observado no vídeo *F – Articulação dos parâmetros [descriptor 0]*, há dois recortes, um para a expressão não-manual inexistente para o sinal DEMORAR e outro para mostrar a confusão do sinalizante na CM no sinal de MADEIRA. O sinalizante soletra P-A-U e faz o sinal de duro para tentar esclarecer a que se refere, mas não realiza o sinal esperado para este referente.

No 'descriptor 1', o sinalizante comete algumas imprecisões na produção dos valores dos parâmetros e, conforme pode ser observado, simplifica-os, substituindo por outros mais básicos:



Vídeo F – Articulação dos parâmetros [descriptor 1]

No vídeo *F – Articulação dos parâmetros [descriptor 1]*, o sinalizante acaba se equivocando na L e Or o sinal de SAPO; na a CM, L, M, Or o sinal de ÁRVORE; na L do sinal de ABELHA; o sinal de CORUJA é realizado apenas enfatizando seu bico (deixa claro que é uma ave, mas não realiza o sinal esperado, apenas cita a categoria

que pertence); e realiza o sinal de BARATA/INSETO para se referir ao CERVO, acrescentando uma descrição de sua característica. A configuração de mão em 'V', com movimentos dos dedos e realizada na testa, talvez tenha sido escolhida para simplificar o sinal de VEADO. O sinalizante também faz o sinal de CAVALO, mas em sua articulação podemos perceber a palavra 'veado'. O sinal não é executado com clareza, e também parece ser uma simplificação.

A seguir, no 'descriptor 2', a produção dos valores dos parâmetros de formação é realizada de maneira correta, conforme exemplo:



Vídeo F – Articulação dos parâmetros [descriptor 2]

Como pode ser observado no vídeo, as expressões não-manuais também estão claras e contribuem para o entendimento da narrativa.

No 'descriptor 3', a produção dos valores dos parâmetros de formação é correta e precisa:



Vídeo F – Articulação dos parâmetros [descriptor 3]

O trecho destacado para exemplificar este descritor se trata do mesmo trecho da história destacado do vídeo anterior (*F – Articulação dos parâmetros [descritor 2]*). Percebe-se uma precisão realçada na execução dos valores dos parâmetros, principalmente nas ENM.

Assim, encerra-se aqui a versão ilustrada do NarVaL-Libras/Prod, denominado NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado, que foi desenvolvido para contribuir com a formação de professores que atuam na educação de surdos, com o intuito de proporcionar autonomia ao docente na utilização do instrumento e organização de práticas de ensino de Libras, focando nos aspectos macro e/ou microestruturais que ainda precisam ser adquiridos/desenvolvidos por seus educandos surdos, em diferentes contextos e idades.

É preciso mencionar que os exemplos apresentados para ilustrar todos os indicadores e seus respectivos descritores não esgotam as inúmeras possibilidades de detecção das características descritas neste trabalho. Um outro grupo de participantes, por exemplo, poderia apresentar narrativas sinalizadas – complexas ou não – com outras possibilidades de análise, já que os dados são obtidos por meio de narrativas semiespontâneas, caracterizados pela língua em uso.

Acredita-se que a leitura de todo material pode ser consideravelmente exaustiva, mas é necessária para esclarecer todos os indicadores que compõem o NarVaL-Libras/Prod, por meio dos exemplos em vídeos. Além disso, este detalhamento descritivo tem como objetivo favorecer a compreensão e apropriação do material pelos professores e demais interessados na educação de surdos, como também no ensino e na aprendizagem da Libras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua de sinais é comumente atribuída ao status de primeira ou língua materna no desenvolvimento bilíngue de crianças surdas visto que, ao contrário da língua oral, é totalmente acessível a esses aprendizes. No entanto, a exposição à língua de sinais raramente ocorre desde o nascimento, sendo pouco (ou quase nada) utilizada no contexto familiar. Essas circunstâncias levantam questões sobre as competências alcançadas por crianças surdas que são expostas à língua tardiamente, geralmente no contexto escolar. As crianças surdas correm um maior risco de privação de linguagem porque a perda auditiva, juntamente com estigmas sociais contra o aprendizado de línguas de sinais, cria ambientes naturalmente privados de linguagem e língua acessível. A privação da linguagem é responsável por uma série de impactos, incluindo o funcionamento social e cognitivo prejudicado, e é uma das principais causas de experiências traumáticas para muitas pessoas surdas. Todavia, é preciso ter claro que a surdez em si não prejudica a cognição ou a linguagem; por outro lado, a privação de linguagem sim (LILLO-MARTIN; HENNER, 2021).

Neste cenário, o desenvolvimento narrativo em crianças constitui um tema complexo e que pode gerar diferentes perspectivas e inúmeras controvérsias, visto que as histórias narradas têm um papel importante na constituição social da criança. É preciso lembrar que a narração de história não é algo tão simples para as crianças surdas ao considerar que, em muitos casos, a aquisição de linguagem deixa de ser um processo natural quando não é possível contar com interlocutores fluentes em língua de sinais.

Conforme mencionado na introdução desse trabalho, volta-se a destacar que o objetivo inicial era reunir narrativas de alunos surdos matriculados em uma escola polo do interior do estado de São Paulo - crianças de uma sala de aula bilíngue - seguindo todas as etapas éticas esperada para uma pesquisa com seres humanos, especialmente com crianças e adolescentes.

Todavia, mesmo sem ter como objetivo de pesquisa a comparação das narrativas de crianças surdas com ouvintes, considerando a escala de desenvolvimento narrativo proposta inicialmente por Applebee (1978) e adaptada por Guzmán, Tirapegui e Landaeta (2008), pôde-se perceber que dentre os dados foram encontradas narrativas sinalizadas ainda muito incipientes, não esperadas para a idade (se analisadas as características apresentadas nas narrativas de crianças

ouvintes na mesma faixa de idade), com a ausência do uso das categorias formais básicas. Ao voltar-se para as análises do estudo-piloto realizado por Jarque e colaboradores (2018) com crianças surdas de uma escola da Catalunha/Espanha, foi possível confirmar que as narrativas em Libras continham poucos aspectos macroestruturais – que seriam esperados para a idade – e os aspectos microestruturais eram quase inexistentes, enfatizando a pouca experiência com o uso da língua, principalmente na categoria discurso narrativo.

Esse achado também é discutido por pesquisadores de outras línguas de sinais. Botting et al. (2017) e Jones et al. (2019) enfatizam que a maioria das crianças surdas (e/ou com deficiência auditiva) possui atraso de linguagem por causa da falta de entrada acessível em seu ambiente linguístico. Isso ocorre porque a maioria das crianças surdas são filhos de pais ouvintes não sinalizantes (MARSHALL et. al., 2015), o que ocasiona um contato tardio com a língua de sinais.

Não se pode afirmar, precisamente e sem sombra de dúvidas, que as narrativas eliciadas pelas crianças surdas brasileiras, durante a coleta de dados para a proposta inicial desse estudo, são deficitárias e que as mesmas se encontram com atraso no desenvolvimento da linguagem, primeiro porque um número muito pequeno de narrativas foram coletadas e segundo porque é importante, e necessário, considerar o idade de exposição à Libras, contato com interlocutores fluentes, acesso à Libras no ambiente familiar; ou seja, toda a influência do meio social, familiar e escolar. Quando a língua de sinais não é adquirida em contexto familiar, a escola se torna o lugar fundamental para que este desenvolvimento ocorra, principalmente se forem ofertadas oportunidades de interação com interlocutores fluentes nessa língua.

Outro ponto importante a ser considerado é que toda e qualquer análise sobre os aspectos gramaticais da Libras teria a generalidade dos achados comprometida já que não há um *corpus* significativo de narrativas em Libras de crianças surdas para afirmações precisas e por essa e outras questões já expostas, foi necessário recorrer às narrativas de adultos surdos para a elaboração da versão ilustrada.

Assim, diante da ausência de instrumentos que auxiliem na avaliação da Libras em sala de aula e da necessidade emergente de desenvolvimento de ferramentas de avaliação das línguas de sinais (MERTZANI; TERRA; DUARTE, 2020), buscou-se narrativas de adultos surdos por trazerem exemplos mais claros dos usos linguísticos, complexos ou não, mas que contribuem para a compreensão da estrutura da língua durante um discurso narrativo. Mesmo considerando que os dados apresentados

como exemplos dos indicadores e seus descritores vieram de adultos usuários de Libras, foram discutidos os aspectos encontrados evidenciando a variedade existente entre estes usuários e as interferências do meio, principalmente por serem, em sua maioria, usuários tardios da língua investigada.

O desenvolvimento de instrumentos de avaliação específicos, portanto, é de grande importância e sua falta pode interferir diretamente na qualidade da intervenção pedagógica, quando a competência narrativa ainda está abaixo do esperado para a idade, influenciando de forma negativa no desenvolvimento da linguagem e na aquisição da modalidade escrita. Não seria possível esperar até existir um *corpus* de narrativas de crianças surdas para, então, aprimorar o NarVaL-Libras/Prod.

Os vídeos de adultos surdos apresentam, assim, uma língua estruturada, uma possibilidade de língua a ser alcançada pelas crianças e adolescentes surdos que ainda demonstram estar em um processo de desenvolvimento, devido ao tempo de uso de língua ainda ser pequeno.

Há um número significativo de pesquisas das línguas orais se comparada com as pesquisas de línguas de sinais e, também, uma grande diferença entre estas. Nos estudos realizados sobre a ASL, por exemplo, existem dados comparativos de diferentes tipos de alunos, considerando a idade de exposição à ASL, mesmo que se caracterizem em estudos transversais com um foco mais quantitativo das habilidades linguísticas das crianças surdas. Em contrapartida, há inúmeros estudos qualitativos, mas que se debruçam sobre aspectos específicos da língua. Quando foram citados estudos da ASL, neste trabalho, um ou outro aspecto da microestrutura esteve sob evidência. Assim, até mesmo para a ASL, a língua de sinais que possui mais investigações a nível gramatical, Plaza-Putz (2016) explica que não há investigações disponíveis que tracem uma trajetória de desenvolvimento linguístico e destaquem quais aspectos são aprendidos/desenvolvidos em cada idade, como uma linha evolutiva, embora algumas tentativas tenham sido feitas para resumir as características de diferentes fases de desenvolvimento.

Dessa forma, o instrumento NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado pode contribuir para as análises de narrativas e tem uma certa potencialidade para a formação de professores. Além disso, a partir de um *corpus* significativo de dados, espera-se que o instrumento NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado consiga contribuir para traçar uma possível linha evolutiva do desenvolvimento narrativo de crianças surdas nos países em que a ferramenta está sendo desenvolvida/aplicada. Nesse viés, Plaza-Putz

(2016) destaca que não existe uma abordagem uniforme para a aquisição da língua de sinais que se baseie em uma estrutura teórica comum e procure explicar sistematicamente os fenômenos observados. Normalmente, os estudos sobre a aquisição das línguas de sinais contêm relatos descritivos das produções das crianças em diferentes idades. Isso acontece não apenas com a Libras, segundo a autora.

Dessa forma, a nova versão do instrumento NarVaL-Libras/Prod – o NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado – poderá auxiliar educadores e especialistas da área a conhecer a estrutura das narrativas eliciadas por seus alunos surdos e terão a possibilidade de conhecer as características dessas narrativas de forma individual, bem como descrever/pontuar os elementos formais identificados. O instrumento NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado poderá, também, auxiliar na identificação de possíveis limitações narrativas em crianças surdas e, assim, contribuir como ferramenta na organização de estratégias de intervenção educacional focadas na superação dos atrasos encontrados, se for o caso. Portanto, o instrumento contribuirá para que educadores e especialistas possam acompanhar o desenvolvimento das narrativas em Libras e assim interferir, quando julgarem necessário, visando um melhor desempenho de seus alunos.

Outras potencialidades do instrumento também merecem atenção, como o caráter formador, a descrição de aspectos linguísticos da Libras, a possibilidade de reflexão sobre a estrutura narrativa e seus aspectos macro e microestruturais, o ensino e a aprendizagem da Libras. Além disso, é preciso destacar o pioneirismo desse instrumento, considerando o grau de detalhamento que se alcançou na versão final e a ausência de materiais que supram a necessidade da avaliação da Libras por meio da língua em uso, e não de testes adaptados das línguas orais, conforme mencionado por outros pesquisadores nos capítulos anteriores. Dessa forma, o NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado foi elaborado com o objetivo de contribuir com a educação de surdos e seu desenvolvimento linguístico pleno, sendo uma ferramenta criada para apoiar as práticas pedagógicas de professores que atuam na educação de surdos e demais profissionais interessados pela temática. Todavia, pesquisas futuras podem sugerir uma versão resumida do instrumento a fim de facilitar seu uso no dia a dia da sala de aula.

A longo prazo, espera-se que este estudo possa auxiliar estudiosos da área traçarem uma provável trajetória evolutiva para as diferentes faixas etárias de crianças e adolescentes surdos gerando, assim, um estudo longitudinal para a obtenção de um

corpus significativo de narrativas sinalizadas, além de contribuir para o desenvolvimento de língua dos escolares surdos brasileiros.

Atualmente, Jarque e colaboradores (2022) estão desenvolvendo uma quinta coluna de descritores, que seria a pontuação 4, pensando em melhor atender as diferentes faixas de idade e considerando níveis diversos de conhecimento em Línguas de Sinais, sanando as possíveis dúvidas quando é utilizada a expressão ‘uso variado’ na quarta coluna do instrumento atual (pontuação 3).

Assim, o instrumento NarVaL-Libras/Prod-Ilustrado, apresentado neste estudo, ainda precisa ser utilizado por professores e demais interessados na avaliação da Libras para a detecção de lacunas existentes e possíveis limitações. Pode-se, ainda, sugerir que depois de coletar e analisar um número significativo de narrativas de crianças surdas brasileiras, estas possivelmente poderão compor os descritores de uma nova versão ilustrada do instrumento. Contudo, estas etapas irão compor uma outra fase dessa pesquisa e poderá abrir caminho para muitas outras que surgirão sobre esta temática, por ser um campo vasto mais ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M.; COUTINHO, A.; MARTINS, M. **Para uma gramática da língua gestual portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.

ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A formação estética na criação artística do livro-imagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, nº 1, 2018, p. 94-115.

BARBOSA, F. V.; BASÍLIO, L. F.; CRUZ, M. Uma análise sobre habilidades narrativas nas proposições de um currículo bilíngue para surdos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, nº 12, 2020, p. 31-48.

BARBOSA, F. V.; LICHTIG, I. Protocolo do perfil das habilidades de Comunicação de crianças surdas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 22, nº 1, jan./jun. 2014, p. 95-118.

BARTHES, Roland (et al.). Tradução de Maria Zélia Barbosa. **Análise estrutural da narrativa**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BEL, A.; ORTELLS, M.; MORGAN, G. Reference control in the narratives of adult sign language learners. **International Journal of Bilingualism**, v. 19, nº 5, 2015, p. 608-624. DOI:10.1177/1367006914527186.

BEMBRIDGE, Gavin. Negation in American Sign Language: The view from the Interface. **Toronto Working Papers in Linguistics (TWPL)**, v. 36, 2016.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. O ato de narrar e as teorias do ponto de vista. **Cerrados**, v. 8, n. 9, 1999.

BOLGUERONI, T.; VIOTTI, E. Referência Nominal em Língua de Sinais Brasileira (Libras). **Todas as Letras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 15-50, 2013.

BOLSHAW, Marcelo M. B. Gomes. Imagem, palavra e música: mimese e diegesis nas narrativas audiovisuais. **Revista Estética**, São Paulo, n. 18, jan-jun. 2019.

BOTTING, N.; JONES, A.; MARSHALL, C.; DENMARK, T.; ATKINSON, J.; MORGAN, G. Nonverbal Executive Function is Mediated by Language: A Study of Deaf and Hearing Children. **Child Development**, v. 88, nº 5, 2017, p. 1689–1700. DOI: 10.1111/cdev.12659.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, 58 p.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2002, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015, Seção 1, p. 2.

BRASIL., Lei nº14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 4 ago. 2021, Seção 1, p. 146.

BRENTARI, Diane. Sign Language Prosodic Cues in First and Second Language Acquisition. **JOUR**, 2014. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/228861392>>. Acesso em 18 out 2022.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filosofia, 1995.

CABALLERO, M.; APARICI, M.; SANZ-TORRENT, M.; HERMAN, R.; JONES, A.; MORGAN, G. “El nen s’ha menjat una aranya”: The development of narratives in Catalan speaking children. **Journal of Child Language**, nº 47, 2020, p.1030–1051 Doi:10.1017/S0305000920000057.

CASTANHA, M. A linguagem visual no livro sem texto. IN: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

CHAIBUE, Karime. **Universais linguísticos aplicáveis às línguas de sinais: discussão sobre as categorias lexicais nome e verbo**. 2013. 162 f. Tese (Doutorado) – Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

COONS, Caitie. Nominal Word Order Typology in Signed Languages. **Frontiers in Communication**. Article 802596, v.6, 2022, p. 1-22. Doi: 10.3389/fcomm.2021.802596

COSTA, Alessandra Campos Lima da. **A sinalização de histórias em libras: aspectos linguísticos e extralinguísticos**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DIPEBS/SEMESP/MEC. FARIA-NASCIMENTO, 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** [livro eletrônico]: caderno introdutório. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2021.

DIPEBS/SEMESP/MEC. **Cartilha Técnica: Instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos (PNEBS)**. Brasília: Ministério da educação, janeiro/2022.

FINAU, Rossana Aparecida. **Os sinais de tempo e aspecto na Libras**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado) – Letras – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

FLORES, Simone Carvalho. **Tradução Comentada do Livro de Imagens “Frog, where are you? para Libras**. 2020. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Bacharelado em Letras Libras - Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2020.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

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

GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F. Educação Bilíngue e Atuação Fonoaudiológica. In: MARCHEZAN, I. Q.; SILVA, H. J.; TOMÉ, M. C. **Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014, v. 1, p. 516-523.

GULAMANI, S.; MARSHALL, C.; MORGAN, G. The challenges of viewpoint- taking when learning a sign language: Data from the ‘frog story’ in British Sign Language. **Second Language Research**, v.38, n.1, 2022, p. 55–87.

GURGEL, Lia Gonçalves. **Um leque de possibilidades: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GUZMÁN, M. M. P.; TIRAPGUI, C. J. C.; LANDAETA, M. M. **El Desarrollo Narrativo em niños**. Barcelona: Ars Medica, 2008.

HOLMER, E.; HEIMANN, M.; RUDNER, M. Theory of Mind and Reading Comprehension in Deaf and Hard-of-Hearing Signing Children. **Frontiers in Psychology**, v.7, 2016, Article 854. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00854.

JARQUE, Maria Josep. Lengua y gesto en la modalidad lingüística signada. Anuari de Filologia. **Estudis de Linguística**, nº1, 2011, p. 71-99. ISSN: 2014-1408

JARQUE, M. J.; LACERDA, C. B. F.; GRÀCIA, M.; CEDILLO, P.; SERRANO, M. C. L’avaluació de la producció de textos narratius en llengua de signes catalana (LSC). **VII Seminari de la llengua de signes catalana**, Barcelona, June, 2018.

JARQUE, Maria Josep. **Grounding, subjectification and deixis: modal constructions in Catalan Sign Language and their interaction with other semantic domains**. 2019. 915 p. Tesi (Doctoral). Psicologia de l’Educació – Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2019.

JARQUE, Maria Josep. The coding of aspectual values in periphrastic constructions across signed languages. In: M. GARACHANA, M.; MONTSERRAT, S.; PUSCH, C. D. (Eds.), **From composite predicates to verbal periphrases in Romance languages**. John Benjamins, 2021, p. 1-24.

JARQUE, M. J.; PASCUAL, E. From gesture- and sign-in-interaction to grammar: Fictive questions for relative clauses in signed languages. **Languages and Modalities**, 2021, p. 1-13. DOI 10.3897/lamo.@.68245.

JONES, A.; ATKINSON, J.; MARSHALL, C.; BOTTING, N.; CLAIR, M. C. St.; MORGAN, G. Expressive Vocabulary Predicts Nonverbal Executive Function: A 2-year Longitudinal Study of Deaf and Hearing Children. **Child Development**, v. 0, nº 0, 2019, p.1-15. DOI: 10.1111/cdev.13226.

JONSSON, L.; SVINGBY, G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. **Educational Research Review**, v. 2, 2007, p. 130-144.

PANADERO, E.; JONSSON, A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. **Educational Research Review**, v. 9, 2013, p.129- 144.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; LODI, A. C. B.; GURGEL, T. M. A. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 13-28.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Experiência de auto avaliação docente mediada por uma escala de avaliação de interlocução no espaço escolar para o contexto da Educação Bilíngue de Surdos** (Relatório final de Pesquisa. Proc. Fapesp. 2017/25171-3). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/São Paulo/Brasil, 2020. Disponível em: <<https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/99928/experiencia-de-autoavaliacao-docente-mediada-por-uma-escala-de-avaliacao-de-interlocucao-no-espaco-e/>>. Acesso em 12 out 2022.

LEAL, Christiana Lourenço. **Estratégias de referenciação da produção escrita de alunos surdos**. 2011. 126 f. Tese (Doutorado) – Letras Vernáculas – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. 280 f. Tese (Doutorado) - Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIDDELL, Scott. **Grammar, gesture and meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LILLO-MARTIN, D., HENNER, J. Acquisition of Sign Languages. **Annu Rev Linguist**, v. 7, 2021, p. 395–419. DOI:10.1146/annurev-linguistics-043020-092357

LIMA, Regina da Silva. **Letramento Literário e Visual: narrativas orais infantis através da leitura de imagens**. 2010. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA**. São Paulo. V. 20, n. 2, p. 281-310, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 165-183.

MACIEL, D.; RIBEIRO, D. L. Modernistas e Modernismo sob as lentes do diálogo: o trabalho (tele)dramatúrgico de Maria Adelaide Amaral. **Raído**, Dourados, MS, v. 5, n. 10, p. 325-346, jul./dez. 2011.

MARSHALL, C.; JONES, A.; DENMARK, T.; MASON, K.; ATKINSON, J.; BOTTING, N.; MORGAN, G. Deaf children's non-verbal working memory is impacted by their language experience. **Frontiers in Psychology**, v. 6, 2015. Article 527. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00527.

MAYER, Mercer. **Frog, where are you?** A Boy, a Dog, and a Frog. New York: Dial Books for Young Readers, 1969.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada. In: SALLES, H. (Org.). **Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007, p. 73-96.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Espaços integrados e corpos partidos: vozes e perspectivas narrativas em línguas sinalizadas. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 18, n. 34, p. 121-139, 2º sem. 2014.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Alfa**, São Paulo, v. 1, n. 54, p. 265-289, 2010.

MERTZANI, M.; TERRA, C.L.; DUARTE, M. A. T. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**: componente curricular como primeira língua. Rio Grande: Ed. da FURG, 2020. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov>.

MONTES, Aline Lucia Baggio. **Reconhecimento de Línguas de Sinais e Educação de Surdos no Brasil e na Suécia**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MONTES, A. L. B.; LACERDA, C. B. F. Versión ilustrada del Instrumento de evaluación de narraciones em lengua de signos: adaptación para el uso en el contexto escolar brasileño. **X Internacional Congress of Language Acquisition**, Girona, Spain, 2022.

MONTES, A. L. B.; SANTOS, L. F. Como os adultos surdos contam história? Análises de narrativas. **Letras & Letras**, v. 37, nº 2, 2021, p. 47-63.

MORALES-LÓPEZ, E.; REIGOSA-VARELAB, C.; BOBILLO-GARCÍAC, N. Word Order and Informative Functions (Topic and Focus) in Spanish Signed Language (LSE) Utterances. **Journal of Pragmatics**, v. 44, nº 4, 2012, p.474-489.

MOREIRA, Renata Lúcia. **Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Linguística – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORGAN, Gary. Discourse cohesion in sign and speech. **International Journal of Bilingualism**, v.4. nº 3, p. 279-300, 2000.

MORGAN, Gary. The encoding of simultaneity in children's British Sign Language narratives. **Sign Language & Linguistics**, 5: 2, p. 131-165, 2002.

MORGAN, Gary. Transcription of child sign language: A focus on narrative. **Sign Language & Linguistics**, 8: ½, p. 117-128, 2005.

MORGAN, G.; WOLL, B. The development of reference switching encoded through body classifiers in British Sign Language. In: EMMOREY, K. (Ed.) **Perspectives on classifier constructions in sign languages**. Mahwah – NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 297-310.

NASCIMENTO, L. R. S.; COSTA, E. S. A importância da escrita da Língua Brasileira de Sinais por meio do sistema Singwriting. **9º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE) e 10º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional (FOPIE)**. Anais do ENFOPE, nº 9, Aracaju – SE, 2016.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Aquisição de narrativas em língua de sinais brasileira. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 36, n. 3, p. 355-363, setembro, 2001.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Narrativas infantis em Língua Brasileira de Sinais. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 39. N. 3, p. 273-284, setembro, 2004.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. 1983. 208 f. Tese (Doutorado) – Linguística – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

QUADROS, R., M.; KARNOPP, L., B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais II. Tópicos de linguística aplicados à Língua de Sinais: Sintaxe**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão (CCE) e Centro de Educação (CED). Licenciatura em Letras/Libras na Modalidade a Distância, 2008.

RAMOS, D. C. M. P.; MUNIZ, V. C. Pensares surdos: estudos na área de letras. **Pensares em Revista**, n. 12, jun. 2018. DOI:10.12957/pr.2018.35099.

RATHMANN, C.; MANN, W.; MORGAN, G. Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children. **Deafness and Education International**. 9 (4), p.187-196, 2007.

SALISBURY, M.; STYLES, M. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Currículo da Cidade: Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais. SME; COPED, São Paulo, 2019a. 168p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Currículo da Cidade: Educação Especial, Língua Portuguesa para Surdos. SME; COPED, São Paulo, 2019b. 184p.

SILVA, Alessandra Gomes. Corpo-texto, texto-corpo: apontamentos sobre literatura e performance na contação de história em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, 2017, p. 793-812.

SILVA, Augusto Soares. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**. v. 1, 1997, p. 59-101.

SILVA, João Paulo. **Demonstrações em uma narrativa sinalizada em Libras**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Linguística – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Lídia da. Investigando a aquisição da categoria aspectual na Língua Brasileira de Sinais. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. (Orgs.) **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: Insular, 2014, p. 45-77.

SILVA, Lídia da. **Fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua: foco nos elementos da espacialização**. 2018. 271 f. Tese (Doutorado) – Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, L.; STRAZZI, T. G. Marcadores discursivos em Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n.2, p. 198 - 217, jul./dez., 2017.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. **Entre mimese e diegese: a construção da cena na adaptação de Closer**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Comunicação – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Lendo imagens: um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Ciências da Linguagem – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Literatura infantil: a palavra e a imagem se entrelaçando na história. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 29, nº 56, 2011.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado) – Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SPENGLER, M. L. P., DEBUS, E. S. D. De “aprendicismos” sobre o livro de imagem: o professor em formação. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, nº 21, p. 214-228, jul./dez. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7.a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4.a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1.a ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZESHAN, Ulrike. Hand, head, and face: Negative constructions in sign languages. **Linguistic Typology**, nº8, p.1-58, 2004.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário: Perfil dos Participantes

Identificação: (nome fictício) Cidade: _____ Estado: _____

Data de Nascimento: _____ Idade: _____

1. Formação Acadêmica:

- ensino fundamental I (séries iniciais)
- ensino Fundamental II (séries finais)
- ensino médio
- graduação
- especialização
- mestrado
- doutorado

2. Tipo de escola que frequentou:

- Escola bilíngue.
- Escola regular com tradutor/intérprete de Libras.
- Escola regular sem tradutor/intérprete de Libras.
- Escola regular com classes especiais.

Em quais níveis? _____

3. Com que idade aprendeu Libras? Onde?

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

- sim
- não
- outros meios. Quais? _____

5. Na infância e adolescência, teve contato com interlocutores, surdos e/ou ouvintes, fluentes em Libras? Em que contexto?

6. Teve contato, quando criança, com livros ou contação de histórias?

sim, poucas vezes

sim, sempre

não

7. Tem o costume, agora na vida adulta, de ler ou contar histórias?

sim, poucas vezes

sim, sempre

não