

Bruna Crescêncio Neves

NARRATIVAS DE CRIANÇAS BILÍNGUES BIMODAIS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Linguística.
Orientadora: Prof^a. Dra. Ronice Muller de Quadros

**Florianópolis, SC
2012**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Neves, Bruna Crescêncio
Narrativas de crianças bilíngues bimodais / Bruna
Crescêncio Neves ; orientador, Ronice Müller de Quadros -
Florianópolis, SC, 2013.
191 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Competência Narrativa. 3. Bilíngues
Bimodais. 4. Língua Brasileira de Sinais. 5. Português
Brasileiro. I. Quadros, Ronice Müller de. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Linguística. III. Título.

Bruna Crescêncio Neves

NARRATIVAS DE CRIANÇAS BILÍNGUES BIMODAIS

Dissertação de Mestrado, elaborada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Curso de Mestrado, Centro de Comunicação e Expressão da UFSC.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Língua Brasileira de Sinais

Florianópolis, 30 de Abril de 2012.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa Pós-Graduação em Linguística

Prof^a. Dr^a. Ronice Muller de Quadros
Orientadora e Coordenadora da Banca Docente

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Cunha Pereira
Membro da Banca – PUC/SP

Prof^a. Dr^a. Edair Maria Gorski
Membro da Banca - UFSC

Prof^a. Dr^a. Aline Lemos Pizzio
Membro da Banca – UFSC

Prof. Dr^a. Marianne Rossi Stumpf
Membro da Banca (Suplente) - UFSC

Dedico este trabalho à minha mãe, que
foi o grande pilar da minha educação e
não mediu esforços para que eu
chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por ter me proporcionado encontros maravilhosos em minha vida, por ter guiado os meus passos e me dado forças para concretizar mais um sonho.

À minha mãe, que esteve sempre ao meu lado em todos os momentos desta caminhada.

À minha irmã Danielle, pela paciência e confiança depositada em mim.

Ao meu noivo Peterson, pelo carinho, amor e compreensão. Seu apoio foi fundamental para esta conquista.

Aos meus familiares e amigos, que embora muitas vezes não compreendessem o motivo de tanto estudo, acreditaram em mim.

À minha amiga Ana Paula Flores, pelas leituras e releituras do meu trabalho e pela amizade sincera que construímos a partir do nosso ingresso no mestrado.

À minha orientadora Ronice Muller de Quadros, pelos ensinamentos e incentivo durante todo o mestrado.

À professora Aline Lemos Pizzio, pela ajuda constante na organização da coleta de dados e pelas colaborações durante todo o trabalho.

Às professoras Edair Maria Gorski e Maria Cristina da Cunha Pereira, pelas valiosas contribuições na banca examinadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, pela bolsa que foi concedida durante os dezessete meses de curso.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente participaram de mais uma etapa da minha vida.

“A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida.”

Roland Barthes

RESUMO

O bilinguismo bimodal tem sido o objeto de estudos de muitos pesquisadores que buscam investigar como se dá aquisição de duas línguas de diferentes modalidades - oral /auditiva e visual/espacial. Com o objetivo de entender a relação das crianças com a língua de sinais (LSB - Língua de Sinais Brasileira) e a língua falada (PB - Português Brasileiro), surgiu o interesse em estudar a competência narrativa de filhos de pais surdos (*Children of deaf adults*-CODAS), que estão, naturalmente, adquirindo a língua falada e sinalizada. As narrativas utilizadas na pesquisa fazem parte do banco de dados do projeto "Desenvolvimento Bilíngue Bimodal Binacional: estudo interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes", desenvolvido no Brasil sob a coordenação da Prof^a Dra. Ronice Muller de Quadros, em parceria com os Estados Unidos, permitindo a comparação de dois pares linguísticos: a) Libras e BP e b) American Sign Language (ASL) e Inglês. Para este estudo foram escolhidas sete crianças e um adulto bilíngues bimodais. Tem-se como objetivo analisar as narrativas desses oito sujeitos bilíngues bimodais e competência narrativa nas duas línguas. As produções das crianças foram coletadas pelos pesquisadores do projeto Bibibi e as narrativas foram transcritas através do software ELAN (Eudico Annotator Linguística) por transcritores fluentes em Libras e PB. As narrativas são geralmente o tipo de texto com o qual as crianças têm o primeiro contato, pois em todas as culturas o homem narra suas experiências através da linguagem e no desenvolvimento da criança esse ato é observado na ação de narrar eventos fictícios ou reais. Neste estudo, assume-se a proposta de Labov e Waletzky (1967), que apresenta a narrativa como um método de recapitular experiências estruturalmente divididas em: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. A análise mostra que as narrativas apresentam características típicas de cada modalidade, oral/ auditiva ou gesto/visual e os elementos estruturais de Labov e Waletzky. Apesar das histórias elaboradas, pertencerem a diferentes línguas, a pesquisa mostrou que as crianças estão desenvolvendo a competência narrativa nas duas línguas – PB e Libras - sem que uma língua se sobressaia à outra.

Palavras - chave: Narrativas. Bilinguismo Bimodal. Língua Brasileira de Sinais. Português Brasileiro

ABSTRACT

The bimodal bilingualism has been the subject of studies by many researchers who seek to investigate how the acquisition of two languages from different modalities works, oral / auditive and visual/spatial. Aiming to understand the relationship of children with sign language (LSB – Language Sign Brazilian) and spoken language (BP – Brazilian Portuguese), the interest is in studying the narrative ability of children of deaf parents (Codas or Kodas), who are naturally acquiring spoken and signed language. The narratives used in this research are part of the database of the project "Development Bilingual Bimodal: study interlingual between deaf children with cochlear implants and hearing children signing" developed in Brazil under the coordination of Prof. Dr. Ronice Muller de Quadros in partnership with the United States, allowing the comparison of two pairs linguistic: a) LSB and BP; b) American Sign Language (ASL) and English. For this study were chosen narratives (LSB and PB) from seven bimodal bilingual children and one bimodal bilingual adult. The aim of this study is to analyze the narratives of these eighth bimodal bilingual subjects. The productions of the children were collected by the researchers of the project BiBiBi and the narratives were transcribed through the software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) by transcribers fluent in LSB and PB. The narratives are generally the type of text with which children have their first contact, because in all cultures man recounts his experiences through language and in child development the action of narrating fictional or real events is observed. In this study, it is assumed the proposal Labov and Waletzky (1967), which presents the narrative as a method of summarizing experiences structurally divided into: abstract, orientation, complication, evaluation, resolution and coda. The analysis shows that the narratives exhibit typical characteristics of each modality, oral/auditive or visual /gesture and the structural elements of the Labov and Waletzky. Despite the elaborate stories, belonging to different languages, the work showed that the child is developing narrative competence in spoken language and sign language, without a language to excel the other.

Keywords: Narratives. Bimodal Bilingualism. Brazilian Sign Language. Brazilian Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo para sobreposição de línguas	41
Figura 2: Interação e uso dos espaços na narrativa	49
Figura 3: Estrutura da Narrativa	59
Figura 4: Layout do ELAN	70
Figura 5: Trilhas no ELAN	70
Figura 6: Trilhas acrescentadas para a pesquisa	72
Figura 7: Trilhas ELAN – Transcrição Libras.....	77
Figura 8: Trilhas na transcrição em PB (Português Brasileiro).....	77
Figura 9: Uso dos classificadores nas narrativas em Libras	84
Figura 10: Uso de classificadores (Narrativa Libras – adulta)	91
Figura 11: O uso do Espaço Referencial Fixo na produção da adulta... ..	91
Figura 12: Uso do classificador para fazer referência ao personagem	92
Figura 13: Representação de referentes em diferentes áreas de espaço na narrativa em Libras da adulta	92
Figura 14: Espaços referenciais sobrepostos na narrativa em Libras da adulta	93
Figura 15: Sobreposição e Alternância de línguas na produção em Libras (adulta)	93
Figura 16: Uso de conectores na narrativa em PB (adulta)	99
Figura 17: Sobreposição e alternância de línguas na narrativa em PB (adulta)	99
Figura 18: Uso dos classificadores na narrativa em Libras (Gus).....	102
Figura 19: Sobreposição de línguas na narrativa em Libras (Gus).....	102
Figura 20: Uso de conectores na narrativa em PB (Gus)	104
Figura 21: Sobreposição de línguas na narrativa em PB (Gus).....	105
Figura 22: Sobreposição de línguas na narrativa em Libras (Lely).....	106
Figura 23: Sobreposição e alternância de línguas na produção em Libras (Lely).....	106
Figura 24: Tipos de espaço na narrativa em Libras (Lely).....	108
Figura 25: Número de sobreposição e alternância de línguas (Lely) ..	108
Figura 26: Sobreposição e alternância de línguas na narrativa em PB (Lely).....	111
Figura 27: Tipos de espaço e classificadores na narrativa em Libras (Kat)	113
Figura 28: Uso de conectores na narrativa em PB (Kat)	116
Figura 29: Sobreposição de línguas na narrativa em PB (Kat).....	117
Figura 30: Classificadores na narrativa em Libras (Lisa).....	119

Figura 31: Tipos de espaço e apontamentos (Lisa)	119
Figura 32: Sobreposição de línguas na narrativa em Libras (Lisa)....	120
Figura 33: Uso dos conectores na narrativa em PB (Lisa)	123
Figura 34: Sobreposição de línguas na narrativa em PB (Lisa)	123
Figura 35:Tipos de espaço na narrativa em Libras (Biel)	125
Figura 36 Sobreposição de línguas na narrativa em PB (Biel).....	127
Figura 37: Uso dos classificadores e tipos de espaço na narrativa em Libras (Pedro)	130
Figura 38:Uso de diminutivos na narrativa em PB (Pedro)	132
Figura 39:Uso dos conectores na narrativa em PB (Pedro).....	133
Figura 40: Uso dos classificadores nas narrativas em Libras (Zeus) ..	136
Figura 41:Tipos de espaço na narrativa em Libras (Zeus)	136
Figura 42: Apontamentos - IX (Zeus)	137
Figura 43: Sobreposição e alternância de línguas na narrativa em Libras (Zeus)	137
Figura 44: Produção criança x adulto (Zeus)	138
Figura 45:Uso de conectores (Zeus)	141
Figura 46:Sobreposição e alternância de línguas na narrativa em PB (Zeus)	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de elementos estruturais nas narrativas em Libras dos bilíngues bimodais por faixa etária	80
Gráfico 2: Número de elementos estruturais nas narrativas em PB dos bilíngues bimodais por faixa etária.....	81
Gráfico 3: Média dos tipos de espaço nas narrativas em Libras/ faixa etária.....	83
Gráfico 4: Classificadores nas narrativas em Libras	84
Gráfico 5: Uso dos conectores nas narrativas em PB	85
Gráfico 6: Quantidade de fatos (Libras e PB) nas produções dos bilíngues bimodais.....	86
Gráfico 7: Número de sobreposição e alternância de línguas nas narrativas em Libras e PB	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese da aquisição e desenvolvimento da linguagem que se aplica tanto à língua falada quanto à língua de sinais	25
Quadro 2: Síntese da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)	59
Quadro 3: Estrutura básica da narrativa	61
Quadro 4: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Adulta)	90
Quadro 5: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB da adulta	97
Quadro 6: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Gus)	101
Quadro 7: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Gus)	104
Quadro 8: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Lely)	107
Quadro 9: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na	110
Quadro 10: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Kat)	112
Quadro 11: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Kat)	115
Quadro 12: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Lisa)	118
Quadro 13: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Lisa)	121
Quadro 14: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Biel)	125
Quadro 15: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Biel)	127
Quadro 16: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Pedro)	129
Quadro 17: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Pedro)	131
Quadro 18: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes nas narrativas em Libras (Zeus)	135
Quadro 19: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Zeus)	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Uso total das categorias avaliativas da narrativa	62
Tabela 2: Participantes da pesquisa	75
Tabela 3: Número de narrativas das crianças bilíngues bimodais	76
Tabela 4. Número de episódios esperados (aproximado) nas narrativas	77
Tabela 5: Tipos de avaliação nas narrativas dos bilíngues bimodais	81
Tabela 6: Percentual de mecanismos avaliativos nas narrativas em Libras e PB	82
Tabela 7: Tipos de espaço nas narrativas dos bilíngues bimodais.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	23
2.1.1 Aquisição em língua de sinais	27
2.1.1.1 Período Pré-Linguístico	29
2.1.1.2 Estágio de um sinal	30
2.1.1.3 Estágio das primeiras combinações	31
2.1.1.4 Estágios das múltiplas combinações.....	31
2.2 BILINGUISMO	32
2.2.1 O bilíngue e a relação entre as duas línguas	35
2.2.2. O papel do <i>input</i> na aquisição bilíngue	37
2.2.3 Bilinguismo Bimodal.....	39
2.3 NARRATIVA	43
2.3.1 Narrativas em Língua de Sinais.....	47
2.3.2 A narrativa laboviana.....	52
2.3.2.1 A sintaxe básica da narrativa	60
3 METODOLOGIA.....	63
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	65
3.2 DESCRIÇÃO DO PROJETO “DESENVOLVIMENTO BÍLINGUE BIMODAL BINACIONAL.....	66
3.3 TESTE DE PRODUÇÃO LINGUÍSTICA.....	68
3.3.1 Transcrição de dados.....	69
3.3.2 EUDICO – Anotador Linguístico (ELAN)	69
3.4 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
3.4.1. Descrição da análise.....	75

4 ANÁLISE DOS DADOS.....	79
4.1. ANÁLISE QUANTITATIVA.....	79
4.2. ANÁLISE QUALITATIVA.....	87
4.2.1 Sujeito 1 (Adulta).....	87
4.2.1.1 Narrativa em Libras.....	87
4.2.1.2 Narrativa em Português Brasileiro	93
4.2.2 Sujeito 2 – Gus.....	99
4.2.2.1 Narrativa em Libras	100
4.2.2.2. Narrativa em Português Brasileiro	103
4.2.3 Sujeito 3 - Lely.....	105
4.2.3.1 Narrativa em Libras	105
4.2.3.2 Narrativa em Português Brasileiro	108
4.2.4 Sujeito 4 – Kat	111
4.2.4.1 Narrativa em Libras	111
4.2.4.2 Narrativa em Português Brasileiro	113
4.2.5 Sujeito 5 - Lisa.....	117
4.2.5.1 Narrativa em Libras	117
4.2.5.2. Narrativa em Português Brasileiro	120
4.2.6 Sujeito 6 - Biel.....	123
4.2.6.1 Narrativa em Libras	124
4.2.6.2 Narrativa em Português Brasileiro	126
4.2.7 Sujeito 7 – Pedro.....	128
4.2.7.1 Narrativa em Libras	128
4.2.7.2. Narrativa em Português Brasileiro	130
4.2.8 Sujeito 8 - Zeus	133
4.2.8.1. Narrativa em Libras	134
4.2.8.2. Narrativa em Português Brasileiro	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147
Apêndice A.....	153
Apêndice B.....	156
Apêndice C.....	159
Anexo A.....	161
Anexo B.....	181

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as línguas de sinais vêm ao longo do tempo consolidando seu espaço no mundo acadêmico, com pesquisas nas mais diversas áreas (saúde, educação, linguística). No Brasil, a partir do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão (Lei nº 10.436 de 24/04/02), o interesse em estudar a língua de sinais tem crescido consideravelmente e muitos trabalhos relevantes (QUADROS 1997, 2011, PIZZIO 2006, PEREIRA 2011, CRUZ 2011, KARNOPP, 2004) têm sido desenvolvidos nos últimos anos.

Com o intuito de estudar o desenvolvimento linguístico das crianças bilíngues bimodais, realiza-se nesta pesquisa uma análise das narrativas produzidas por crianças ouvintes, filhas de pais surdos, também chamadas de CODAS¹ (em inglês *children of deaf adults*). Esse estudo parte de um dos testes utilizados no Projeto de Pesquisa intitulado “Desenvolvimento Bilíngue Bimodal² Binacional (doravante Bibibi): estudo interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes”³. O projeto Bibibi busca investigar o desenvolvimento linguístico das crianças com implante coclear (CIs – Cochlear Implants), comparando-as com as crianças CODAS.

¹ Durante todo o trabalho, CODA (*children of deaf adult*) será utilizada em letra maiúscula para diferenciar de coda (elemento estrutural da narrativa laboviana).

² O termo bimodal está sendo usado aqui para referir os contextos em que pessoas crescem com duas línguas com modalidades diferentes. Temos usado também o termo intermodal como sinônimo de bimodal nesses contextos para evitar confusão com o termo bimodal usado no âmbito da educação de surdos que refere ao português sinalizado. Esclarecemos aqui que o termo bimodal não se refere ao português sinalizado

³ Projeto de pesquisa coordenado pela Dra. Diane Lillo-Martin, da *University of Connecticut* e pelas co-pesquisadoras Dra. Deborah Chen-Pichler, da *Gallaudet University* e Dra. Ronice Muller de Quadros, da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse projeto e os resultados apresentados aqui contam com recursos Americanos, da *National Institutes of Health* – NIDCD recurso #DC00183 e NIDCD grant #DC009263; e pelo Conselho Nacional de Pesquisas, CNPq Recurso #CNPq #200031/2009-0 e #470111/2007-0.

Segundo Morgan (2000), estudos que visam analisar o desenvolvimento da narrativa em crianças bilíngues são raros, mas alguns resultados mostram que quando expostos a ambas as línguas de forma constante e consistente, essas crianças passam pelos estágios na aquisição de cada uma das línguas, e esse desenvolvimento pode ser comparado ao dos monolíngues. As crianças ouvintes, filhas de pais surdos, representam uma população especial que nos permite buscar respostas sobre as bases linguísticas e cognitivas da linguagem, bem como o processo da linguagem em si, isso porque essas crianças estão inseridas em lares, onde a língua de sinais é o principal meio de comunicação, assim como a língua falada que é utilizada por irmãos, parentes, vizinhos, babás.

As pesquisas de Labov e Walestky (1967), iniciadas há mais de quarenta anos, buscavam encontrar em narrativas orais de comunidades desprivilegiadas, de pessoas de diferentes idades, características que apresentassem a regularidade da estrutura das narrativas orais, de experiência pessoal. Nesse sentido, almeja-se da mesma forma, encontrar nas narrativas das crianças bilíngues bimodais, essa regularidade proposta pelos pesquisadores, haja vista que assim como o grupo escolhido por eles não era homogêneo, nosso grupo de crianças é composto por sujeitos de diferentes idades, regiões e, sobretudo, são crianças bilíngues em línguas de diferentes modalidades.

A presente pesquisa tem como objetivo maior estudar a competência narrativa das crianças bilíngues bimodais, que estão adquirindo naturalmente a língua falada e a sinalizada, e, especificamente, pretende-se observar como a estrutura da narrativa nas duas modalidades é apresentada por estas crianças, identificar características restritas a cada modalidade e compreender como se dá o desenvolvimento bilíngue bimodal das mesmas.

A análise, como se propõe aqui, contribuirá para a reflexão acerca do bilinguismo, especialmente tratando-se de duas modalidades distintas. Conforme Pettito *et al.* (2001), existe uma preocupação com a exposição precoce a mais de uma língua, muitos pais temem que as crianças expostas a duas línguas desde a mais tenra idade, possam desenvolver atrasos de linguagem em uma dessas línguas. As narrativas produzidas pelas crianças bilíngues bimodais são uma oportunidade de observar se essas crianças são capazes de desenvolver-se linguisticamente nas duas modalidades.

Para alcançar esses objetivos, o trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução. No segundo capítulo, será exposta a fundamentação teórica da referente

pesquisa, dividida em três seções. Em um primeiro momento, será discutida brevemente a concepção de aquisição da linguagem pressuposta neste trabalho, a teoria inatista. Para Chomsky, a linguagem é uma capacidade inata, e sendo assim, todas as crianças estão aptas a adquirir uma língua, seja na modalidade gestual/visual ou oral/auditiva, mas os dados linguísticos primários a que as crianças estão expostas são primordiais nesse processo. A linguagem humana é extremamente complexa e conforme a concepção chomskiana não pode estar ligada apenas à experiência, ao ambiente, mas a uma propriedade biológica (CHOMSKY, 1977, p.69). Ainda será tratado nesse capítulo, como se dá a aquisição da língua de sinais, a fim de quebrar alguns paradigmas referentes a essa modalidade, uma vez que as pesquisas linguísticas concernentes à aquisição da língua de sinais têm mostrado que elas apresentam aspectos linguísticos equivalentes às línguas faladas. Em seguida, serão apresentadas questões referentes ao bilinguismo e especificamente ao bilinguismo bimodal e por fim uma discussão acerca das narrativas. As narrativas estão presentes em todos os tempos, em todos os lugares e fazem parte da sociedade desde os primórdios. Barthes (2008) afirma que são inumeráveis as narrativas pelo mundo e que elas são sustentadas pela linguagem articulada, oral ou escrita, pelos gestos, pela imagem ou pela mistura dessas substâncias, e estão presentes nos mitos, lendas, contos, fábulas, novelas, conversação, entre outros. As narrativas geralmente são o tipo de texto com os quais as crianças têm o primeiro contato, pois em todas as culturas, por meio da linguagem, o homem relata suas experiências, e no desenvolvimento da criança esse ato faz-se presente, na ação de narrar acontecimentos fictícios ou reais. Neste estudo, assume-se a proposta de Labov e Waletzky (1967), que apresenta a narrativa como um método de recapitulação de experiências, dividido estruturalmente em: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda⁴. No capítulo 3, será exposta a metodologia utilizada na pesquisa. Nessa seção serão descritos detalhadamente os procedimentos utilizados para o desenvolvimento do estudo. No capítulo 4 será apresentada a análise das narrativas e por fim as conclusões da pesquisa.

⁴ Conforme explicitado anteriormente, neste estudo, *coda* em letra minúscula fará referência a um dos elementos da estrutura narrativa proposta por Labov e Waletzky.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A busca pela compreensão do desenvolvimento linguístico das crianças tem sido o alvo de várias pesquisas, em diferentes perspectivas teóricas. A habilidade em adquirir o complexo sistema de uma língua em um curto período de tempo e, a forma como crianças de todo o mundo apresentam os mesmos estágios nesse desenvolvimento, foram alguns dos questionamentos que impulsionaram a teoria inatista. Segundo essa teoria, todos nós nascemos com uma capacidade inata para a linguagem, nós aprendemos uma língua porque estamos preparados para aprendê-la, isso está presente em nossos genes, e a exposição ao *input linguístico* é suficiente para ativar essa capacidade (BIALYSTOK, 2001, p.37). A teoria inatista se estabelece a partir dos estudos de Chomsky em 1957, com base no pressuposto de que a linguagem é inata no ser humano, ou seja, é uma faculdade específica da mente humana. Há alguns aspectos do nosso conhecimento linguístico que são inatos, já estão pré-determinados geneticamente, assim como a natureza nos faz caminhar ao invés de voar (CHOMSKY 1977 apud QUADROS, 2008) Nesse sentido:

na perspectiva inatista, há um componente da faculdade da linguagem na mente/cérebro da criança. A interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem, tanto com relação a sua compreensão, como com a sua produção da linguagem. Assim, os fatores do ambiente interferem no uso da linguagem, possibilitando colocar em uso o sistema de conhecimento que identifica e extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados. (QUADROS, 2008, p.59)

Pelo exposto acima, vê-se que a aquisição da linguagem oferece modelos universais que são acessados pelo indivíduo quando em contato com o meio ambiente. Desse modo, percebe-se que o fator ambiental não é o principal responsável pelo desenvolvimento linguístico, entretanto, não pode ser dado como irrelevante nesse processo. A criança começa a adquirir a linguagem assim que passa a estabelecer

contato com a língua no meio em que vive, esse processo se dá de forma natural, espontânea, sem que seja necessário qualquer tipo de intervenção. “A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou os sinais, que estão sendo usados” (QUADROS e CRUZ, 2011, p. 15). Embora, a aquisição da linguagem envolva processos muito complexos, a criança começa a adquirir uma língua, quando dispõe de oportunidades favoráveis para usá-la.

Crain e Lillo-Martin (1999, p. 4 e 5) constatam que a criança nasce com uma capacidade inata, que a orienta na tarefa de aquisição da linguagem. Conforme os autores, essa competência é conhecida como Dispositivo de Aquisição da Linguagem - DAL (*Language Acquisition Device* – LAD), e inclui princípios comuns a todas as línguas, chamado de Gramática Universal (*Universal Grammar* – GU). Dessa forma, o que é inato não tem que ser aprendido, adquirir uma linguagem consiste em aprender o que é peculiar a cada língua - como as palavras específicas de uma língua ou outras - e então aplicar os princípios universais. O LAD é o conhecimento que a criança traz para ativar a aquisição da linguagem, processo esse que se inicia quando a criança tem acesso ao *input*. O *input linguístico* é chamado de Dados Primários da língua (PLD), e, é com base nesses dados que a criança formula uma série de hipóteses concernentes à gramática da sua língua, até chegar a sua última forma, a gramática do adulto. Crain e Lillo-Martin (1999) propõem o esquema abaixo para visualizar esse processo:



A aquisição da linguagem é um processo natural, e independe da qualidade do *input* recebido e de treinamento. O fato é que toda criança biologicamente “normal” adquire uma língua, seja ela na modalidade visual/espacial ou oral/auditiva. Os dados primários linguísticos que as crianças têm acesso diferem conforme a realidade vivenciada por cada uma delas, não há um *input* padronizado, entretanto, mesmo diante dessas diferenças, elas conseguem ativar igualmente sua capacidade para a linguagem. Crain e Lillo-Martin (1999) observam que algumas crianças passam a maior parte do tempo recebendo a atenção de um adulto, em outros casos, elas interagem com outras crianças em situações que o adulto não está presente. Em todas essas circunstâncias, a criança adquire rapidamente uma língua nativa, ressaltando a hipótese de que há uma Gramática Universal (GU) e que essa, em contato com os dados primários de uma língua, irá possibilitar

a aquisição, independente do contexto social e de seus interlocutores. “Até mesmo as crianças que crescem na mesma comunidade linguística, e finalmente, aprendem a mesma língua, podem ter uma grande variedade de experiências” (CRAIN e LILLO-MARTIN, 1999, p.7, tradução nossa). Para sintetizar essa ideia, esses pesquisadores afirmam que há dois fatos certos sobre a aquisição da linguagem. Primeiro, é universal (dentro da espécie humana) e, segundo, há uma margem considerável de *input* que permite a criança desenvolver a linguagem.

Outra questão interessante a ser ressaltada, é a aquisição de mais de uma língua. Há muitas crianças que adquirem várias línguas, e outras somente uma. Isso está intimamente ligado ao *input* que a criança recebe, se a criança é exposta a uma língua, ela irá aprender uma língua, se for exposta a duas, irá desenvolver as duas línguas e assim consequentemente. Faz-se importante observar também, que nenhuma língua é mais fácil que a outra, as crianças que aprendem mais de uma língua adquirem os parâmetros determinados de cada língua, sem distinguir se uma é mais simples que a outra.

Crain e Lillo-Martin (1999, p. 9) pontuam algumas questões sobre a aquisição da linguagem. Primeiramente, eles tratam da rapidez com que a criança adquire uma língua. Segundo os pesquisadores, as crianças dominam o complexo sistema da linguagem antes de entrar na escola, por volta dos 3-4 anos; isso não quer dizer que elas tenham total domínio lexical, e sim que estão em pleno desenvolvimento. Outro ponto interessante é como esse desenvolvimento da linguagem acontece, já que cada criança apresenta características individuais nesse processo, relacionado ao tempo e a contextos de aquisição. No entanto, apesar dessas distinções, todas as crianças que estão adquirindo uma língua, seguem padrões quase idênticos, elas passam pelas mesmas etapas de aquisição e na mesma ordem.

A seguir, é possível visualizar que a aquisição da linguagem segue os mesmos estágios, seja qual for a modalidade. Com base em alguns autores (RUIZ e ORTEGA, 1993; PETITTO E MARANTETTE, 1991; BOONE *et al.*,1994; AIMARD, 1998; QUADROS, 1997) Quadros e Cruz (2011, p.16), apresentaram a síntese abaixo:

Quadro 1: Síntese da aquisição e desenvolvimento da linguagem que se aplica tanto à língua falada quanto à língua de sinais

IDADE	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO
-------	-----------------------------

Do 1º ao 3º mês	Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 4º ao 6º mês	Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitidos pelos outros.
Do 7º ao 9º mês	Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: bo pode significar consistentemente ‘bola’ e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistentemente mãe.
Do 10º ao 12º mês	Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (mama-papa) e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação/ a expressão facial associada às frases/ que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12º ao 18º mês	Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofráscas (uma palavra pode representar uma frase completa).
Aos 2 anos	Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	Linguagem compreensível para estranhos. Usa cláusulas. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das “perguntas”. Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada “explosão de vocabulário”, ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 4 anos	Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).

Aos 5 anos	Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc. Construção gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
Aos 6 anos	Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

A síntese apresentada por Quadros e Cruz (2011), evidencia a questão da *uniformidade* e *universalidade* da língua. A aquisição da linguagem é denominada universal, pois em qualquer lugar do mundo e em quaisquer circunstâncias, a criança vai aprender uma língua quando estiver em contato com ela no ambiente, através do *input*. Essa aquisição seguirá estágios, será uniforme, apesar das peculiaridades individuais de cada criança, cada língua e conseguinte cada modalidade. A seguir, apresentar-se-á uma discussão acerca da aquisição da língua de sinais, destacando as características concernentes a essa modalidade.

2.1.1 Aquisição em língua de sinais

As línguas de sinais são expressas com as mãos, braços e são entendidas através do campo visual. Essas línguas evoluíram dentro das comunidades surdas, sendo transmitidas de geração para geração, e assim como as línguas orais, as sinalizadas possuem regras linguísticas e são estruturadas em todos os níveis (lexical, sintática, morfológica, semântica, fonológica) (MAYBERRY e SQUIRES, 2006, p. 2). As línguas de sinais, por muito tempo foram discriminadas e não reconhecidas como línguas naturais dos surdos. Willian C. Stokoe, um pesquisador da Língua de Sinais Americana (*American Sign Language - ASL*), foi o primeiro a desenvolver estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, a partir da década de 60. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.30):

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada

sinal apresenta pelos menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala)-a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações.

Stokoe também desenvolveu uma análise dos aspectos semânticos e sintáticos da língua de sinais e ressaltou a importância das expressões faciais, que demonstram afirmação, negação, dúvida e questionamento (SANTANA, 2007, p. 97).

Quadros (1997, p. 47) afirma que a língua de sinais é a expressão da capacidade natural da criança surda para a linguagem. A língua de sinais, especificamente a Língua de Sinais Brasileira, ainda segundo a autora (1997, p. 48), apresenta a seguinte ordem: Sujeito – Verbo – Objeto (SVO), isso quando o sujeito está explícito nas interações. Assim como em outras línguas, as línguas de sinais apresentam variações linguísticas e diferem em termos de proficiência, uma vez que os não proficientes fazem tradução literal da língua oral.

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais, são línguas espaço-visuais e desenvolvem-se através da visão e da utilização do espaço. Além disso, possuem sistemas independentes das línguas orais, e são consideradas línguas naturais, pois surgiram da necessidade do homem comunicar-se, refletindo a capacidade humana para a linguagem.

É importante ressaltar os diferentes contextos de aquisição da criança surda, pois se sabe que nem todos os surdos têm a oportunidade de estar em contato com língua de sinais no ambiente em que vivem. Há diversos contextos em que ocorre essa aquisição, como: a) no lar: em que os pais podem ser surdos ou, como na maioria das vezes, são ouvintes; b) na escola: que poderá oferecer ao aluno o contato com adultos fluentes em língua de sinais ou permitir que o único contato com a língua de sinais aconteça somente por meio do intérprete ou c) na clínica: em que a criança pode ter atendimento especializado antes de ingressar na escola, e nesse contexto a abordagem pode ser exclusivamente oral ou bilíngue. Quadros e Cruz (2011) afirmam que, dependendo da experiência nessas diferentes situações, as crianças apresentarão implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A possibilidade de a criança estar inserida em um contexto que proporcione a aquisição natural da língua de sinais não é a realidade em nosso país. Outro relevante fator que deve ser considerado é o período de diagnóstico da surdez. Silveira (1992 apud QUADROS e

CRUZ, 2011), afirma que no Brasil, a idade média do diagnóstico de Deficiência auditiva (DA) está em torno de três a quatro anos. Além disso, a forma como os pais reagem ao diagnóstico acaba acelerando ou retardando a aquisição em língua de sinais.

As pesquisas linguísticas concernentes à aquisição da língua de sinais mostram que elas apresentam aspectos linguísticos equivalentes às línguas faladas. Estudos realizados com crianças surdas, filhas de pais surdos, indicam que a aquisição da linguagem por crianças surdas, na língua de sinais, desenvolve-se nos mesmos estágios observados no processo de aquisição dos ouvintes. (PETITTO; MARENTETTE, 1991; KARNOPP, 1994, 1999; QUADROS, 1995 apud QUADROS, 1997). Estudos similares foram realizados em outras línguas de sinais, além da ASL, como por exemplo, Língua de Sinais Italiana (Caselli & Volterra, 1990) e Língua Brasileira de Sinais (Quadros, 1997), e confirmaram os resultados encontrados, indicando que a aquisição em língua de sinais é análoga a língua falada (LILLO-MARTIN, 2009, p.403). A seguir são apresentados os estágios de aquisição da língua de sinais.

2.1.1.1 Período Pré-Linguístico

Esse período corresponde ao estágio do balbucio, fenômeno que ocorre em todos os bebês, independente de serem surdos ou não (QUADROS & CRUZ, 2011). Investigações realizadas recentemente revelaram que há dois tipos de balbucio: o balbucio silábico e o balbucio gestual, antes disso o balbucio era reconhecido apenas como um fenômeno da fala. O balbucio não é desencadeado pelo desenvolvimento motor do sistema falado articulatório, mas por crianças com predisposição inata. Essa predisposição depende do *input* recebido pela criança (PICHLER, 2010, p. 2).

Um estudo realizado por Petitto (1991, apud LILLO-MARTIN, 2009, p. 402) com bebês surdos e ouvintes, no mesmo período de desenvolvimento, mostrou que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, como fruto da capacidade inata para a linguagem. Os dados mostram que as crianças surdas e ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio (oral e manual) até um determinado estágio, e depois desenvolvem o balbucio de sua modalidade, pois o *input linguístico* favorece uma das formas de balbuciar. O fato das pesquisadoras encontrarem duas formas de balbuciar sugere:

[...] haver algo que sustenta a aquisição da linguagem independentemente da modalidade da

língua: oral-auditiva ou visual-espacial. Ou seja, parece haver uma capacidade para a linguagem que faz parte dos seres humanos. Interessante destacar que as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, apresentam e desenvolvem os dois tipos de balbucio até chegarem à produção das línguas. Usualmente, essas crianças, por terem input nas duas línguas, com seus pais surdos na língua de sinais e com seus parentes e ouvintes na língua portuguesa, crescem bilíngues (QUADROS e CRUZ, 2011, p. 19).

O balbucio manual, encontrado nas pesquisas de Petitto e Marantette (1991), apresenta a estrutura natural das línguas de sinais e exhibe a repetição, ritmos padrões típicos do balbucio oral. O balbucio manual de sujeitos surdos, que têm acesso à língua de sinais desde o nascimento, mostra que ele é similar ao balbucio oral das crianças ouvintes (PICHLER, p.3, 2010). Segundo Mayberry e Squires (2006, p.291), o período do balbucio em língua de sinais ocorre dos seis aos dez meses, assim como na língua oral. É importante salientar que esse desenvolvimento natural de aquisição da linguagem na criança surda, será análogo à ouvinte, se existir contexto favorável para que isso aconteça, pois conforme explicitado, é por meio do *input* que serão desencadeadas as capacidades linguísticas.

2.1.1.2 Estágio de um sinal

O estágio de um sinal inicia por volta dos 12 meses da criança surda e pode se estender até os dois anos (QUADROS, 1997). Para Mayberry e Squires (2006), a transição do estágio do balbucio para o estágio de um sinal, ocorre em torno dos 10 meses de idade (variação individual).

Menos de um terço dos primeiros sinais infantis são compostos de vocabulário com qualidades icônicas. Em vez disso, as primeiras sinalizações são semanticamente semelhantes as das crianças que aprendem línguas faladas. As palavras relacionadas com a experiência da criança surgem primeiro, como pessoas, animais e alimentos. A aquisição de palavras mais abstratas está relacionada com o tamanho do léxico. Palavras interrogativas, verbos e negação aparecem quando as crianças estão com cerca de 18 a 24 meses de idade (ANDERSON E REILLY, 2002 apud MAYBERRY e SQUIRES, 2006). Essas produções iniciais das crianças incluem as formas chamadas congeladas

da produção adulta, quando a criança usa uma palavra com um significado mais amplo. Por exemplo, o sinal de PASSEAR é usado para dizer “eu quero passear”, “papai saiu” (QUADROS e CRUZ, 2011, p. 19). A criança passa a produzir gestos que diferem dos sinais a partir dos 14 meses e nessa fase, o uso da apontação desaparece, pois as crianças passam a entendê-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais. (PETITTO, 1987 apud QUADROS 1997, p. 71).

2.1.1.3 Estágio das primeiras combinações

Segundo Quadros (1997), por volta dos dois anos de idade, surgem as primeiras combinações de sinais. A ordem usada pelas crianças surdas nesse estágio é SV (sujeito + verbo), VO (verbo+objeto), ou SVO (sujeito + verbo + objeto), e a ordem das palavras é utilizada para que se possa estabelecer as relações gramaticais (FISCHER, 1973; HOFFMEISTER, 1978; MEIER, 1980 apud QUADROS 1997, p.72). Nesse estágio, as crianças:

devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. A incorporação dos indicadores envolve a concordância verbal, e essa depende diretamente da aquisição do sistema pronominal (QUADROS, 1997, p. 72).

As crianças surdas, nessa fase, começam a combinar dois sinais, observando as restrições utilizadas pelo adulto. De acordo com Pichler (2010), quando as crianças são expostas aos sinais, suas produções são caracterizadas por simplificações fonológicas e substituições, afetando a formação de parâmetros da língua de sinais (configuração de mão, locação, movimento e orientação), assim como as crianças ouvintes desenvolvem um sistema de contrastes fonéticos que se aplicam a sua língua-alvo. Observa-se então, que é fundamental a presença de adultos fluentes nas línguas em aquisição, para que as crianças possam interiorizar suas regras, sem prejudicar o seu desenvolvimento linguístico.

2.1.1.4 Estágios das múltiplas combinações

Por volta dos dois anos e meio a três anos, as crianças surdas apresentam a chamada explosão do vocabulário. Nesse estágio, elas começam a realizar as distinções derivacionais, conseguindo diferenciar, por exemplo, CADEIRA E SENTAR. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido quando a criança tem cerca de cinco anos (LILLO-MARTIN, 1986 apud QUADROS 1997, p. 74). A partir dos três anos e meio, as crianças realizam a concordância verbal com referentes presentes e criam super generalizações, processo análogo a generalizações verbais como “fazi”, “gosti” e “sabo” nas línguas orais (BELLUGI E KLIMA 1990, apud QUADROS 1997). A partir desse período, as crianças começam a usar um ponto no espaço para se referir a diferentes coisas ou pessoas, mas isso acontece ainda de forma inconsistente (QUADROS e CRUZ, 2011).

2.2 BILINGUISMO

O bilinguismo é definido popularmente como a capacidade que as pessoas possuem de “falar” duas línguas perfeitamente. No entanto, o bilinguismo é uma realidade linguística que não está relacionada com o fato de usar línguas “perfeitamente”, mas sim com o uso de duas línguas em diferentes espaços, considerando o interlocutor do falante, ou seja, está muito mais relacionada com a função que as línguas ocupam na vida de um ser bilíngue (GROSJEAN, 1994). Para Bloomfield (1933 apud p. 56 BIALYSTOK, 2001), o bilinguismo é o controle de duas línguas. Macnamara (1967 apud HARMERS e BLANC, 2000, p.6, tradução nossa), vai mais além e diz que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever), em uma língua diferente de sua língua nativa”. Para Grosjean (1994), o bilinguismo pode ser definido como a habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas e o domínio de pelo menos uma das habilidades linguísticas. Ele considera bilíngue, a pessoa que tem o domínio de duas (ou mais) línguas (ou dialetos) e as utiliza diariamente.

A psicolinguística do bilinguismo busca estudar os processos envolvidos na produção, percepção, compreensão e memorização das línguas do sujeito bilíngue. Alguns estudos realizados até o início dos anos 90, visavam compreender como o bilíngue mantém as duas línguas separadas e conduziram as pesquisas a distinguirem os bilíngues em: a) bilíngues coordenados: são aqueles que têm dois conjuntos de unidades significativas e dois modos de expressão para cada língua (as palavras das duas línguas são totalmente separadas); b) bilíngues compostos: são

aqueles que têm um conjunto de unidades significativas e dois modos de expressão (palavras “equivalentes” nas diferentes línguas tem o mesmo significado) e c) bilíngues subordinados: são aqueles que têm as unidades significativas da primeira língua e dois modos de expressão (o bilíngue interpreta as palavras da língua “mais fraca” através das palavras da língua “mais forte”). Apesar dessa distinção, não há resultados conclusivos que possibilitem que os bilíngues possam ser classificados dessa forma (GROSJEAN, 1994). Outro questionamento concernente ao bilinguismo, é se os bilíngues teriam um ou dois léxicos internos. Os resultados das pesquisas são inconclusivos, segundo Grosjean (1994, p.171) “o que tem sido proposto é que os bilíngues têm três locais de armazenagem, um conceitual, que corresponde ao conhecimento de mundo do bilíngue e dois linguísticos, um para cada língua”. A neurolinguística também tem se ocupado em estudar como se organiza a mente bilíngue e tem permitido esclarecer alguns paradigmas referentes à lateralização da linguagem. De acordo com Grosjean (1994, p.172):

Até poucos anos atrás, com base em estudos de afásicos bilíngues e em resultados experimentais, alguns pesquisadores consideravam que pessoas bilíngues usam mais o hemisfério direito no processamento da linguagem do que as monolíngues. Entretanto, após estudos mais avançados, com maior controle, surgiram claras evidências de que monolíngues e bilíngues não diferem em nada na questão do envolvimento hemisférico durante o processamento da linguagem. Quanto à organização da linguagem na mente bilíngue, a maioria dos pesquisadores concorda que as línguas não estão arquivadas em locais completamente diferentes. Além disso, pessoas bilíngues teriam dois dispositivos de conexão neural, um para cada língua (podendo ser ativados ou inibidos independentemente), ao mesmo tempo em que possuiriam um dispositivo maior do qual elas poderiam retirar elementos de qualquer uma das línguas, a qualquer tempo.

Estudar o processo de aquisição da linguagem de crianças bilíngues pode contribuir com as teorias de aquisição e permitir que alguns pontos sejam esclarecidos acerca desse desenvolvimento. Em

muitas partes do mundo tem se questionado se as crianças podem adquirir dois ou mais idiomas simultaneamente. Entretanto, há uma preocupação com essa exposição precoce a mais de uma língua, e existe uma convicção de que de alguma forma isso pode ser 'ruim' para as crianças. Os pais temem que as crianças expostas desde muito cedo a duas línguas possam desenvolver atrasos de linguagem ou ser competentes em apenas uma dessas línguas. A educação reflete esse temor, pois em muitos países, as crianças recebem em sua escolaridade formal, a aprendizagem da língua majoritária, para depois de muitos anos, ter acesso à outra língua, como uma forma de prevenir uma contaminação linguística (PETTITO *et al*, 2001). Entender como as crianças podem adquirir duas línguas com êxito, pode ser fundamental para romper com todos esses preconceitos.

Para Bialystok (2001, p. 5), o bilinguismo ainda carrega a dimensão psicossocial que pode afetar profundamente a criança. A língua que falamos é instrumento de formação para nossa identidade, e falar uma língua que não é completamente natural pode interferir nesse desenvolvimento. As crianças tornam-se bilíngues por muitas razões: imigração, educação, residência temporária em outro país ou simplesmente por nascer em um ambiente que assume o bilinguismo. Essas condições são associadas com outros fatores, como o nível de educação dos pais, a proficiência na língua dominante, os fins pelo qual a segunda língua é usada, como a comunidade assume a segunda língua; e o desenvolvimento das crianças é afetado por todos esses fatores (BIALYSTOK, 2001, p.7)

Bialystok (2001, p. 88) assevera que crianças monolíngues e bilíngues possuem diferentes mundos cognitivos, experiências linguísticas diversas, ambientes desiguais, e utilizam recursos distintos para se comunicarem. E mesmo assim, surpreendentemente, todas essas crianças apresentam semelhanças na aquisição da linguagem, sendo que elas seguem mais ou menos o mesmo processo, ao mesmo tempo.

A capacidade em aprender vários idiomas não é apenas útil, mas uma maravilha da linguagem humana e provoca estudos científicos por toda parte. A proficiência alcançada em duas línguas por alguns indivíduos e a forma como eles são capazes de utilizar vários idiomas sem confundi-los, impulsionam pesquisas em neurolinguística, psicolinguística e neurociências, responsáveis por investigar os mecanismos cerebrais que permitem aos indivíduos bilíngues utilizarem duas línguas para se comunicarem (KOVELMAN *et al.*, 2009).

2.2.1 O bilíngue e a relação entre as duas línguas

Estima-se que metade da população mundial é bilíngue, e que o bilinguismo esteja presente em todos os países do mundo, em todas as classes sociais e faixas etárias. Há muitas razões pelas quais as pessoas entram em contato com outras línguas, como as migrações dos mais diversos tipos (econômica, educacional, política, religiosa), nacionalismo, educação, cultura, comércio, casamento entre pessoas de nacionalidades diferentes, entre outras. Esses fatores propiciam o desenvolvimento linguístico de acordo com as necessidades que surgem, proporcionando o aumento de competências nessas línguas. (GROSJEAN, 1994). Por esses motivos, é comum encontrar pessoas bilíngues que somente leem e escrevem em determinada língua, pois adquirem as línguas a partir de diferentes propósitos. O comportamento linguístico dos bilíngues tem sido alvo de estudos de muitos pesquisadores, já que:

[...] em seu cotidiano, os bilíngues encontram-se em um *continuum* situacional que os induz a diferentes modos de expressão. Em um dos extremos desse *continuum*, temos o modo monolíngue no qual os bilíngues falam ou escrevem para outros monolíngues em uma ou outra língua que eles conheçam. No outro extremo desse *continuum*, está o modo bilíngue, no qual os bilíngues interagem com outros bilíngues, compartilhando cada uma de suas línguas separadamente ou misturando-as (mudança de código, empréstimo, etc.) (GROSJEAN, 1994, p.166)

Conforme Grosjean (1994), no modo monolíngue, os bilíngues adotam a língua de seu(s) interlocutor(es) monolíngue(s) e desativam quase que completamente a(s) outra(s) língua(s). Essa desativação da outra língua raramente ocorre, e muitas vezes os bilíngues produzem interferências que conforme o autor, se configura como um desvio próprio do falante da língua, que está sendo usada no momento da conversa, devido à influência da outra língua desativada. Tais interferências ocorrem em todos os níveis da língua (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático) e nas modalidades falada, escrita ou de sinais.

Já no modo bilíngue, os falantes interagem entre si. Eles optam por uma língua, e essa escolha é baseada em diversos fatores, como a

situação da interação, interlocutores envolvidos, o conteúdo do discurso e a função da interação. “Uma vez escolhida a língua-base, os bilíngues podem trazer a outra língua (língua ‘convidada’ ou ‘encaixada’) para a conversação de várias maneiras” (GROSJEAN, 1994, p.164). Uma delas é alternância de línguas (*code-switching*), ou seja, uma mudança completa de língua por meio de uma palavra, uma frase ou uma sentença. Outra forma utilizada pelos bilíngues para trazer a língua menos ativada para a conversação se dá por meio do empréstimo, em que se toma emprestado uma palavra ou expressão de outra língua e faz-se a adaptação morfológica ou fonológica para a língua base (GROSJEAN, 1994). Quando os usuários bilíngues se comunicam, eles normalmente misturam as línguas, isto é, eles usam elementos ou estruturas de suas duas línguas. Essa mistura é resultado da influência de fatores sociolinguísticos de cada interlocutor, do contexto situacional, entre outros. A escolha da língua nesse processo pode acontecer de forma consciente ou inconsciente (MEISEL 1994 apud BAKER e BOAGERDE, 2008)

Como e quando as crianças bilíngues começam a compreender que há duas línguas no *input* a qual tem acesso? Segundo alguns pesquisadores (GENESEE, 1989 apud NICOLADIS, 1998) as crianças bilíngues inicialmente usam suas línguas como se fosse um único sistema, em termos de fonologia, sintaxe e pragmática. Os estudos com crianças bilíngues têm mostrado que elas misturam elementos de suas duas línguas, pesquisadores têm interpretado esses resultados como evidências de um sistema único de linguagem. Volterra & Taeschner (1979 apud GENESEE, 1989) comentam que essas misturas ocorrem em três estágios: a) unificação inicial dos sistemas sintáticos e lexicais de ambas as línguas; b) diferenciação do léxico, mas com a continuidade da unidade sintática e c) finalmente, diferenciação do léxico e da sintaxe. É importante destacar que adultos bilíngues também misturam línguas na mesma frase.

A maioria das investigações do desenvolvimento bilíngue tem encontrado misturas nos níveis: fonológico, lexical, frasal, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Apesar do grande número de pesquisas realizadas, os estudiosos relatam algumas das principais dificuldades – diferentes exposições da língua e desigualdade das amostras - para interpretar e comparar os dados encontrados.

Bialystok (2001, p.112) discute como a competência linguística desenvolve-se em crianças bilíngues, e busca compreender se os dois sistemas representacionais da língua podem ou não interagir com outras línguas, o que cria duas possibilidades para o desenvolvimento. Se a

língua interage, elas provavelmente influenciam uma a outra, e a aquisição da criança bilíngue pode ser diferente da criança monolíngue. Alternativamente, se os recursos linguísticos permanecem relativamente isolados uns dos outros, o desenvolvimento é comparável ao processo de aquisição de uma criança monolíngue. Paradis e Genesee (1996 apud BIALYSTOK, 2001) realizaram um estudo com crianças bilíngues em Inglês-Francês nos primeiros três anos de vida. Os pesquisadores investigaram três estruturas sintáticas que são adquiridas em cada língua e, concluíram que não somente as duas línguas estavam separadas na mente da criança, como também eram autônomas, o que não influenciou a aquisição uma da outra.

2.2.2. O papel do *input* na aquisição bilíngue

Houwer (1995) apresenta algumas questões referentes à primeira exposição regular a duas línguas. Segundo a autora, as formas como essas línguas são apresentadas à criança podem variar. Romaine (1989 apud HOUWER 1995, p.188) enumera a importância de três aspectos da situação bilíngue: “(1) A(s) língua(s) que os pais falam com seu(s) filhos; (2) a(s) língua(s) materna(s) de seus pais e (3) até que ponto a(s) língua(s) do(s) pais reflete(m) a(s) língua(s) dominante(s) da comunidade em geral”. Houwer (1995, p. 188) discute esses aspectos e afirma que ainda não se tem certeza se o fato de um dos pais utilizar ou não sua língua materna ao se dirigir à criança, poderá afetar o seu desenvolvimento bilíngue. Os padrões da linguagem utilizada pela comunidade geral, também são discutidos pela autora, segundo ela:

É o uso da linguagem na rede social individual da criança que deve ser levada em consideração para se determinarem os padrões do *input*, e não a configuração de dominância na comunidade em geral na qual a família da criança por acaso vive (HOUWER, 1995, p.189)

Nessa perspectiva, as línguas que as crianças têm acesso possuem um papel imensurável no processo de aquisição da linguagem, pois os padrões linguísticos adotados são fundamentais para o desenvolvimento da criança, já que a capacidade para a linguagem é ativada a partir dos dados oferecidos pelo ambiente. Na aquisição bilíngue, esses dados linguísticos podem ser produzidos de duas maneiras: o *input* é produzido totalmente separado nas duas línguas, ou

há a falta de separação das duas línguas. Sendo assim, qual a influência das misturas de línguas (*code-mixing*) para crianças em processos de aquisição? Alguns pesquisadores têm notado que o modelo de línguas com mistura, apresentado pelos pais pode prever o grau em que as crianças irão desenvolver as alternâncias de línguas (HOUWER, 1990; GENESEE, 1989 apud BIALYSTOK, 2001). Genesee (1989) acredita que as misturas de línguas que ocorrem na aquisição bilíngue da criança, podem ser explicadas pelo *input linguístico* que a criança tem acesso, alegando que os adultos produzem tais misturas. A exposição a fragmentos de outras línguas é inevitável no desenvolvimento da linguagem, nenhuma língua é imune a “intrusão” de palavras, frases, que são depositadas de uma língua para outra (BIALYSTOK, 2001).

Embora seja comum falar que as crianças bilíngues podem diferenciar suas duas línguas desde muito cedo, ainda não está muito claro como elas vão entender que existem duas línguas que são acessadas por meio do *input linguístico*. A grande questão em discussão, da aquisição bilíngue, tem sido se as crianças conseguem desenvolver suas línguas separadamente. Para alguns estudiosos (ARNBERG, 1987; GROSJEAN, 1982; SAUNDERS, 1982; TAESCHNER, 1983; VOLTERRA & TAESCHNER, 1978, apud MULLER, 1998) a criança começa com um sistema híbrido indiferenciado que incorpora elementos de ambos os idiomas. Outra questão importante, é o tipo de exposição das duas línguas envolvidas, já que tem sido argumentado que para a criança desenvolver duas línguas separadamente, ela deve estar exposta a duas línguas paralelamente (ARNBERG, 1987; DE HOUWER, 1990; KIELHOË FER & JONEKEIT, 1983; MEISEL, 1989; RONJAT, 1913 apud MULLER, 1998). A alternância de línguas pressupõe a existência de dois sistemas linguísticos separados, que entram em fusão quando estão em contato. As análises de alguns pesquisadores mostram que, de fato, as crianças bilíngues são capazes de distinguir dois sistemas linguísticos desde muito cedo e que elas não passam necessariamente por uma etapa de fusão no seu desenvolvimento (GENESEE, 1989; NICOLADIS & PARADIS 1995; DE HOUWER 1990; KOËPPE, 1997 apud MULLER, 1998).

O grau de separação entre as línguas no *input* tem sido muitas vezes visto como um determinante no desenvolvimento precoce da aquisição bilíngue. Segundo Houwer (1995, p. 189), a condição do *input* “uma pessoa/uma língua” tem sido escolhida como a melhor forma de se garantir que não haverá problemas no processo de aquisição. Uma das vantagens garantidas por Clyne (1987 apud HOUWER, 1995) é que esse desenvolvimento pode permitir um alto grau de consciência

metalinguística, que serve como uma base para as habilidades de tradução.

O conhecimento dos pais em relação ao seu papel no processo de aquisição da linguagem é uma questão importante, pois as escolhas linguísticas realizadas por eles são fundamentais para a criança e apesar da quantidade de *input* necessário para esse desenvolvimento ser desconhecida, pode-se afirmar que “o bilinguismo requer o uso contínuo das duas línguas em ambientes comunicativos naturais” (KESSLER, 1984 apud HOUWER, 1995, p.192).

A maior parte das pesquisas bilíngues, envolve o bilinguismo unimodal, ou seja, o estudo de duas línguas da mesma modalidade. Recentemente, pesquisadores têm investigado o desenvolvimento linguístico de crianças e adultos que adquirem duas línguas de modalidades diferentes, os chamados bilíngues bimodais. Para entender quem são esses sujeitos, serão discutidas a seguir, questões referentes ao bilinguismo bimodal.

2.2.3 Bilinguismo Bimodal

O que diferencia bilinguismo bimodal do unimodal? Conforme Emmorey *et al.* (2005) a principal diferença é que para o unimodal há um único canal de saída, o trato vocal, para ambas as línguas, o que impede fisicamente a produção de duas palavras ou frases ao mesmo tempo, e além disso para os bilíngues unimodais as línguas são percebidas pelo mesmo sistema sensorial. Em contraste, para os bilíngues bimodais existem dois canais de saída: o trato vocal e as mãos, e uma das línguas é percebida pela audição e a outra visualmente.

Caracterizam-se como bilíngues bimodais, as pessoas que cresceram em famílias surdas, as chamadas CODAS (inglês *children of deaf adults*). Logo, bilíngues bimodais são pessoas nascidas em famílias de surdos, doravante CODAS, que tem uma afiliação tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte. CODAS não são somente bilíngues, são biculturais (EMMOREY *et al.*, 2008). São pessoas que vivem em lares onde a língua de sinais é usada como principal meio de comunicação, assim como a língua falada, através dos irmãos, vizinhos, amigos, parentes, entre outros. Bialystok (2001, p. 5) discorre sobre o bilinguismo, destacando a aquisição de duas modalidades diferentes:

Em alguns casos, crianças podem aprender uma língua falada (talvez Inglês) e uma língua de

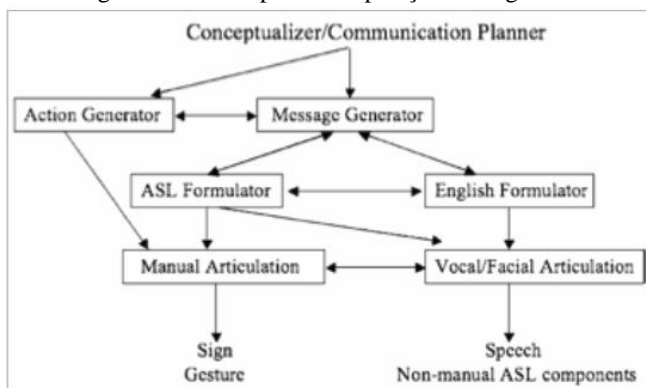
sinais (talvez ASL), um sistema que é o mesmo que uma língua natural em todos os aspectos (Klima & Bellugi, 1979). Isto é normal para crianças ouvintes filhas de pais surdos que aprendem duas línguas simultaneamente na infância, adquirindo ambas de uma forma completamente natural, a partir do seu ambiente. Adicionalmente, algumas crianças aprendem duas ou mais línguas de sinais com ou sem quaisquer línguas faladas. Embora existam poucas pesquisas sobre estas situações, os dados que existem confirmam que a aquisição bilíngue de duas línguas, uma sinalizada e uma língua falada, por crianças jovens tem precisamente os mesmos padrões e trajetória que a aquisição de duas línguas faladas. (Johnson, Watkins, & Rice, 1992) (Tradução nossa)

Sendo assim, as crianças bilíngues bimodais adquirem a língua de sinais e a língua falada da mesma maneira que as crianças bilíngues unimodais adquirem duas línguas faladas, apesar de diferirem umas das outras em níveis linguísticos e apresentarem diversas distinções nos domínios fonológico, morfológico, sintático, fonológico. (PETITTO, KATERELOS, LEVY, GAUNA, TETREAUULT, & FERRARO, 2001; NEWPORT & MEIER, 1985 apud EMMOREY *et al.*, 2005). As pesquisas com bilíngues bimodais têm buscado responder várias questões da natureza bilíngue: a) O que acontece quando duas línguas são expressas por diferentes articuladores? b) Ser bilíngue bimodal pode influenciar a comunicação com monolíngue? c) Os sinais acompanham a fala? O bilinguismo bimodal oferece a possibilidade de estudar os contrastes linguísticos, a semântica, pragmática, funções sociolinguísticas da comunicação bilíngue, e o impacto do bilinguismo na produção da língua, especificamente na produção de fala e gestos (EMMOREY *et al.*, 2005, p. 664).

Algumas pesquisas com bilíngues bimodais adultos têm mostrado que, além da alternância e mistura de línguas, características inerentes às pessoas bilíngues, tem se encontrado frequentemente a sobreposição de línguas (*code-blending*) (EMMOREY *et al.*, 2008.) Emmorey *et al.* (2008) define alternância de línguas como o ato de parar de falar e começar a utilizar os sinais, e sobreposição de línguas como a utilização simultânea de sinais e palavras (2005 apud BAKER e BOGAERDE 2008). Nos estudos em línguas de sinais, opta-se pelo uso

de sobreposição de línguas para se referir a essas misturas linguísticas, já que essas combinações acontecem concomitantemente.

Figura 1: Modelo para sobreposição de línguas



Fonte: EMMOREY *et al.*, 2008, p.52

Os estudos sobre o desenvolvimento bilíngue bimodal têm mostrado que há uma separação precoce entre as línguas, e que as crianças bilíngues alcançam o desenvolvimento linguístico observado em crianças monolíngues. Os pesquisadores sugerem que as diferenças entre as duas línguas da criança são atribuídas a fatores sociolinguísticos (PETITTO *et al.*, 2001). Mallory, Zingle e Shein (1993 apud PETITTO *et al.*, 2001) argumentam que o processo de aquisição das crianças que crescem expostas a sobreposição de línguas, pode ser mais complexo que em uma situação monolíngue. No entanto Petitto *et al.* (2001) em suas pesquisas com crianças ouvintes que estão adquirindo a língua de sinais e língua falada, traz evidências de que a aquisição bilíngue pode ser comparada à monolíngue. Eles concluíram que as crianças não possuem atrasos no processo de aquisição e que o surgimento das primeiras palavras e sinais acontece ao mesmo tempo. As crianças e os adultos envolvidos nesse processo produzem sobreposição de línguas, mas as crianças não confundem, e conseguem diferenciar os dois sistemas linguísticos em suas produções iniciais de sinais e palavras.

Recentes estudos têm analisado a produção linguística dos adultos bilíngues bimodais (e.g. BISHOP & HICKS 2008; EMMOREY, BORINSTEIN, THOMPSON & GOLLAN, 2008 apud EMMOREY *et al.*, 2008). Em uma dessas pesquisas, Emmorey *et al.* (2008) encontrou alternância de línguas em cerca de 6% das CODAS, e 36% de sobreposições de línguas, onde os participantes realizaram um ou mais

sinais simultaneamente com as línguas faladas (LILLO-MARTIN *et al.*, 2011). Pesquisas anteriores realizadas por Petitto *et al.* (2001), com crianças em desenvolvimento do bilinguismo bimodal, constataram ocorrências semelhantes aos estudos de Emmorey, mostrando que as crianças produzem um pequeno número de alternância de línguas (<10%) e uma maior proporção de sobreposição de línguas, cerca de 90%. Isso acontece porque os bilíngues bimodais produzem simultaneamente os sinais com a fala, assim a sobreposição de línguas é mais frequente no bilinguismo bimodal que a alternância de línguas.

Emmorey *et al.* (2008) tem explorado também as formas gramaticais que ocorrem na sobreposição de línguas. Eles encontraram que no Inglês e na ASL, os verbos têm apresentado mais ocorrências (37%), seguidos dos nomes (25%), adjetivos (11%), advérbios (8%) e em outras categorias (18%). Esses pesquisadores explicam que a prevalência de combinação em verbos, na sobreposição de Inglês e ASL, se dá porque eles podem ser facilmente combinados (2005 apud BAKER e BOGAERDE, 2008).

O *input linguístico* que as CODAS têm acesso geralmente é bimodal, ou seja, palavras e sinais muitas vezes são produzidos concomitantemente por seus cuidadores surdos. (PETITTO *et al.*, 2001 apud BAKER e BOGAERDE, 2008). Um estudo realizado por Emmorey *et al.* (2008) mostrou que o bilinguismo bimodal caracteriza-se pela preferência por sobreposição a alternância de línguas.

A maioria dos modelos de produção da linguagem bilíngue assume que se deve optar por uma língua, para evitar misturas. No caso dos bilíngues bimodais, eles estão fisicamente livres para produzir sinais e palavras ao mesmo tempo, por isso a sobreposição de línguas é tão frequente nesse caso. Isso indica que o sistema bilíngue de produção não exige seleção precoce de línguas (EMMOREY *et al.*, 2008). Levelt (1980 apud EMMOREY *et al.*, 2008) diz que os bilíngues bimodais podem produzir simultaneamente duas línguas e isso sugere que os limites desse processamento são inerentes às restrições biológicas, em vez de restrições centrais sobre informações de processamento. Ou seja, os bilíngues unimodais devem possuir capacidade cognitiva para produzir de forma igual aos bimodais, mas são forçados a produzir sequencialmente porque têm apenas um conjunto de articuladores disponível. Assim como os bilíngues unimodais, os bilíngues bimodais devem codificar o mesmo conceito lexical em dois diferentes idiomas, adquirir dois sistemas sintáticos distintos, dois sistemas fonológicos (EMMOREY *et al.*, 2008).

Emmorey *et al* (2008) destaca que é importante distinguir o bilinguismo bimodal natural da comunicação simultânea (Simcom). Simcom é um sistema de comunicação utilizado por educadores surdos, em que é produzida uma língua falada e sinalizada ao mesmo tempo, o que seria equivalente ao “português sinalizado” usado em algumas escolas brasileiras. Essa comunicação simultânea difere do bilinguismo bimodal, pois acontece de maneira forçada, diferente do bilinguismo, onde essa concomitância ocorre naturalmente.

O estudo dos bilíngues fluentes em língua de sinais e língua falada (bilíngues bimodais) permite aos pesquisadores tratar de questões fundamentais sobre as representações sintáticas e controle da linguagem. O fato de as duas línguas serem produzidas por articuladores distintos permite a produção de elementos de ambas as línguas simultaneamente, o que é impossível para os bilíngues unimodais (PYER e EMMOREY, 2008, p.531). Pyer e Emmorey (2008) investigaram se os bilíngues bimodais produziam expressões faciais gramaticais da ASL (*Língua de Sinais Americana*) ao produzir em Inglês. Os resultados encontrados pelos pesquisadores apresentaram evidências de que bilíngues bimodais realizam expressões faciais gramaticais da ASL ao falar. A produção aberta e simultânea de elementos distintos de duas línguas mostra que as informações gramaticais podem ser integradas e coordenadas em todos os níveis de processamento. As pesquisas com os bilíngues bimodais proporcionam isolar os aspectos do bilinguismo e focar no que é independente de cada modalidade.

2.3 NARRATIVA

Desde meados dos anos 1960 tem ocorrido um enorme interesse e especulação sobre a natureza da narrativa (HAZEL, 2007). Pesquisadores de diversas áreas têm estudado e publicado trabalhos sobre narrativas. São disciplinas diferenciadas, como Psicanálise, Teoria da Literatura, Sociologia, Estudos Culturais entre outros. Para a Psicologia, as narrativas apresentam um papel fundamental, uma vez que a constituição do eu sempre foi um tema muito relevante, e nessa perspectiva o ser humano organiza sua experiência, ao contar histórias (ZILLES e KERN, 2012). Já para a Antropologia, ainda segundo Zilles e Kern (2012), “a narrativa é essencial para construir e reconstruir a cultura, entendida como modo de organizar e compartilhar conhecimento e práticas sociais numa comunidade”. Diante dessa natureza interdisciplinar nos estudos da narrativa, não há uma teoria definitiva, uma definição do que uma narrativa realmente é (BARTHES,

1972). Estudos interculturais sugerem que a narrativa é uma forma básica e constante de expressão humana, independente da origem étnica, idioma principal e cultura (por exemplo, CHAFE 1980; LEVI-STRAUSS, 1972; apud HAZEL, 2007).

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades [...]. (BARTHES, 1972: p.19-20)

Desde os primeiros meses de vida a criança tem contato com o ato de narrar, por meio das cantigas, historinhas, narrativas que se fazem presentes constantemente por intermédio dos pais, isso porque “nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente em forma narrativa – histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer, e assim por diante” (BRUNER, 1991, p.3 apud ZILLES e KERN, 2012, p. 163). Somos expostos desde a mais tenra idade a essas práticas narrativas, e elas, por sua vez, se fazem presentes nas diversas modalidades, seja oral, gestual ou visual. As habilidades narrativas se desenvolvem de acordo com o crescimento da criança, e são influenciadas por vários fatores culturais e linguísticos. Para Zilles e Kern (2012, p. 167) a relação entre narrativa e cultura apresenta aspectos importantes sobre a educação proposta pelos pais às crianças. As autoras citam os artigos de Heath (2001), Michaels (1991) e Gee (1998) para elucidar essa informação. Segundos estes três autores, crianças de diferentes grupos étnicos e sociais valorizam uma determinada forma de estruturar a narrativa, de acordo com suas práticas de letramento e mostram que “ao contrário do que se costuma pensar na escola, as narrativas que fogem da estrutura canônica possuem, sim,

uma estrutura muitas vezes altamente desenvolvida” (ZILLES e KERN, 2012, p. 170). Nestes encontros narrativos, a criança possui como dados auxiliares na compreensão da narrativa, os gestos, o olhar do outro, o contato corporal, o timbre da voz, as expressões faciais – diversos componentes que integram a comunicação não-verbal (POYARES, 2007, p. 25). O que leva Mason (2008, p.4) a afirmar que a capacidade de contar uma boa história é uma arte. E continua:

Bamberg (1987) considera que é uma habilidade, porque, como ele diz, algumas pessoas podem, obviamente, fazê-lo melhor do que outros. Mas o próprio uso de palavras como "arte" e "habilidade" sugerem uma habilidade inata, um talento natural ou dom, uma proficiência adquirida ou aprendida, portanto, a nossa tese de que contar histórias de sucesso é tanto o produto de um dom natural que existe para ser explorado e essa capacidade é desenvolvida ao longo dos anos desde a infância até a idade adulta. (Tradução nossa)

De acordo com Rathmann *et al.* (2007), a produção de uma narrativa envolve a coordenação de três domínios cognitivos: 1) Dispositivos linguísticos são usados dentro e através de frases, incluindo episódios e configurações (PETERSON E MCCABE, 1990 apud RATHMANN *et al.*, 2007); 2) Habilidades pragmáticas são centrais na produção narrativa e compreensão, incluindo a consciência e as necessidades de informação de um interlocutor ou destinatário (HUDSON E SHAPIRO, 1991 apud MORGAN, 2006) e 3) As habilidades de domínio cognitivas gerais estão envolvidas na narrativa como memória de trabalho e processamento de informações para o sequenciamento de grande quantidade de informação (EISENBERG, 1985 apud RATHMANN *et al.*, 2007).

A narrativa é uma das ferramentas mais poderosas que os seres humanos possuem para organizar e interpretar a experiência. Bamberg (1986, apud MORGAN 2000) diz que se espera que a criança adquira o conhecimento linguístico da semântica lexical e das regras sintáticas, e em seguida aplique esse conhecimento quando adquirir a capacidade de narrar. A narrativa envolve as fases posteriores da aquisição da linguagem, no momento em que as crianças começam a construir o discurso coesivo (por exemplo, BAMBERG, 1987; BERMAN & SLOBIN, 1994; ORSOLINI, 1990, apud MORGAN, 2000).

As crianças ouvintes expostas à língua falada começam aos dois anos de idade a falar sobre eventos passados. Trata-se de uma narrativa descontextualizada, utilizada para narrar a progressão de eventos realizados no passado. Dos três aos quatro anos, as crianças podem falar sobre um ou mais eventos, constroem discursos longos e começam a usar os componentes estruturais da narrativa, incluindo a informação (“onde” mas não “quem”), eventos, complicações, desfechos e resultados. Nessa idade o uso da coesão e da sequência são inconsistentes, e as crianças se concentram no que lhes interessa, e não na cronologia da história. Elas costumam utilizar o “depois” para realizar o encadeamento de sentença. Antes de aproximadamente cinco anos de idade, as construções das narrativas são guiadas pelas imagens em si e as referências são dêiticas (por exemplo, apontar imagens no livro) e não por meio de anáfora (MASON, 2008). Peterson e Mc Cabe (1983 apud MASON 2008) relatam que aos quatro anos, as crianças geralmente deixam para trás eventos importantes nas narrativas, e na maioria das vezes, fazem muitas repetições, configurando uma produção empobrecida e confusa. Por volta dos 5 aos 7 anos, as narrativas incluem informações como *onde*, *quando* e *quem* e as crianças mostram que elas entendem emoções básicas. Elas começam a estruturar as histórias em torno de um objetivo, e apresentam uma progressão lógica de eventos, como inclusão de sub-enredos. Dos oito aos dez anos, as crianças usam componentes estruturais mais corretamente e demonstram como sabem contar uma história para outra pessoa, e suas narrativas apontam que elas entendem emoções mais complexas, como ciúme, por exemplo. Nessa idade, elas ainda demonstram uma referência inconsistente entre os eventos e os personagens (anáfora). Dos sete aos nove anos, as crianças produzem uma narrativa mais clássica, com clímax e resolução. Os pesquisadores observaram que normalmente as mais novas produzem narrativas mais curtas, com menor complexidade estrutural. Bamberg e Damrad-Frye (1991 apud MASON, 2008) descobriram que as narrativas das crianças de nove anos de idade, eram ligeiramente mais curtas do que as de cinco anos de idade, mas que aos nove anos as informações das histórias eram relevantes, enquanto que as crianças aos cinco anos não mencionavam fatos relevantes para o enredo, somente o que lhes interessava. Depois que as crianças completam dez anos, as histórias são mais complexas, detalhadas, e coerentemente estruturadas, usam uma variedade de elementos de ligação, como “e”, “só” e “quando” e buscam atrair a atenção do ouvinte e adaptar-se aos diferentes públicos (MORGAN, 2000 e RATHMANN *et al.*, 2007).

As experiências pessoais marcam o primeiro uso da narrativa das crianças, e essa capacidade de narrar acontecimentos passados se baseia na ordenação de eventos ao longo do tempo, do passado ao presente, entre outros mecanismos. Entretanto, as narrativas não precisam ser colocadas no passado, as narrativas fantásticas, muitas vezes ocorrem no presente e não têm nenhuma ligação com eventos anteriores.

2.3.1 Narrativas em Língua de Sinais

De acordo com Pereira e Nakasato (2011), as pesquisas sobre as línguas de sinais pelo mundo têm evidenciado que as características das narrativas nessa modalidade as diferenciam das línguas orais/auditivas, já que se trata de uma língua visual/gestual. Nas narrativas em língua de sinais, o espaço é uma característica importante, pois é o recurso explorado para a realização do sinal. Portanto, essa modalidade possui um conjunto de dispositivos fundamentais para o desenvolvimento das narrativas, como nas línguas faladas, são as estratégias necessárias para alcançar coesão e coerência entre as frases. Os sinalizantes constroem camadas de informações sobre personagens, lugares e eventos e assim como nas narrativas faladas, estabelecem referência. Uma estratégia utilizada é o estabelecimento de um local para o referente no espaço de sinais (RATHMANN *et al.*, 2007). Nas narrativas em línguas de sinais são utilizados os classificadores, eles são os responsáveis por revelar o tamanho, a forma de um objeto, a animação de um personagem ou como um instrumento é manipulado e como descrever informações topográficas (PEREIRA e NAKASATO, 2011). Sem a pontuação escrita, os narradores usam a fixação do olhar para organizar a estrutura dos textos (BAHAN SUPALLA, 1995; GEE E KEGL, 1983; ROY, 1989 apud RATHMANN *et al.*, 2007).

A estrutura das narrativas em língua de sinais envolve o uso do espaço para sinalizar as referências e caracterizar os diferentes tipos de espaços disponíveis para a codificação de sinal e suas relações temporais. A colocação de uma sequência de sinais no espaço é considerada fundamental na função referencial e também na descrição dos acontecimentos das narrativas. (LOEW 1983; EMMOREY 1999; MORGAN 1999 apud MORGAN, 2002). O espaço é usado e reutilizado para locais referentes que podem mudar continuamente durante a narração de uma história (MORGAN, 2005).

Morgan (2002) trabalha com a interação de dois tipos de espaço nas narrativas em língua de sinais, o espaço referencial fixo (*Fixed Referential Space*) e o espaço referencial alterado (*Shifted Referential Space*).

O espaço referencial fixo (FRS) é o espaço em frente ao narrador, em que os locais são fixos e os movimentos de sinais são flexionados entre esses locais de referência, permitindo a referência anafórica e espacial com classificadores. “Os sinalizantes podem apontar localizações no espaço de sinalização para referentes particulares e associar a esses pontos, pronomes e flexões verbais” (PEREIRA e NAKASATO, 2011, p.203). Conforme Morgan (2002) ao descrever partes de um evento como ocorrendo simultaneamente, os sinalizantes podem usar diferentes áreas no espaço referencial fixo para estabelecer e manter a referência aos personagens. Os sinalizantes podem mover a história entre áreas distintas do FRS (direito e esquerdo) para manter a referência.

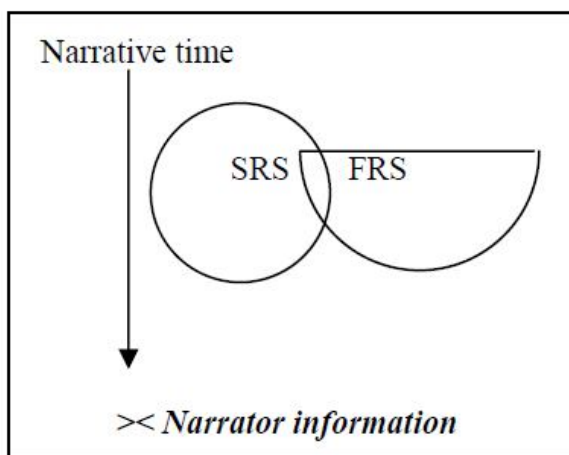
No segundo tipo de espaço, o espaço referencial alterado (SRS), o sinalizante utiliza o próprio corpo como referência. Isso permite que ele descreva as interações dos personagens da narrativa e da passagem de eventos narrativos, através dele mesmo e não somente como um articulador da mensagem, essa ação é denominada “mudança de papéis”, descrito por Pereira e Nakasato (2011, p.203):

A mudança de papéis tem sido caracterizada por mudança na posição do corpo, na expressão facial e no olhar durante uma sequência, mudando, desse modo, o papel de um personagem na narrativa (RAYMAN, 1999) A mudança na posição do corpo pode contrastar, movendo-se o corpo para frente e para trás. Mudanças podem ocorrer também simplesmente mudando-se o olhar e a expressão facial. A mudança de papel é usada na narrativa para manter a referência à medida que seu uso conta a identificação anterior por meio de um nominal antecedente (MORGAN, 2005).

Segundo Morgan (2002), o sinalizante indica que o espaço referencial alterado está ativo por meio dos marcadores, como por exemplo, um piscar de olhos, antes ou no momento da mudança, seguido de um movimento da cabeça ou do corpo superior. Quando os sinalizantes têm que descrever uma sequência complicada de eventos,

eles organizam os fatos da narrativa articulando o espaço fixo e o alterado, individualmente ou sobrepondo-os. Há duas maneiras principais de identificar a sobreposição temporal de dois eventos que ocorrem ao mesmo tempo. A primeira é através de um marcador lexical e não envolve o espaço de sinal e a segunda opção é através da utilização de espaço de sinal. Essas duas partes do evento envolvem características distintas e podem ser descritas utilizando tanto o SRS e FRS simultaneamente. Na figura abaixo é possível visualizar como se dá essa interação.

Figura 2: Interação e uso dos espaços na narrativa



Fonte: Morgan, 2002, p.15

A simultaneidade é uma importante característica da narrativa. O narrador utiliza dispositivos linguísticos para descrever eventos que ocorrem ao mesmo tempo. Nas narrativas em geral, alguns marcadores de simultaneidade são utilizados como “juntos” e “e”, conforme o exemplo: a) *João e Maria assistiram juntos a TV*; ou b) *João assistiu TV e comeu*. “As línguas de sinais têm possibilidades diferentes para codificar simultaneidade falando sobre diferentes partes de um evento ao mesmo tempo” (MILLER, 1994; ENGBERG-PEDERSEN, 1994 apud MORGAN, 2002, tradução nossa). É essa possibilidade de simultaneidade a principal diferença entre a língua falada e a língua de sinais. “Na língua de sinais os sinalizantes podem usar as duas mãos, e próprio corpo e o rosto no momento de sinalizar, assim eles efetuam o enunciado em um único movimento” (MORGAN, 2002, p.16). Na

língua falada o narrador relata os dois eventos sequencialmente, já que existe uma restrição referente à modalidade linguística. “Os dispositivos disponíveis em língua de sinais para codificar simultaneidade no nível sentencial é rico e diversificado” (ENGBERG-PEDERSEN, 1994; MILLER 1994 apud MORGAN, 2002, p.6).

Os adultos codificam a simultaneidade dos eventos que coocorrem com pouco esforço. Entretanto, as crianças desenvolvem essa característica ao longo de um período prolongado. Morgan (2002, p.6) discorre acerca da simultaneidade e diz que:

Quando dois protagonistas estão competindo por um espaço conceitual, bem como formas linguísticas, o narrador deve alternar entre diferentes perspectivas e sinalizar estes parâmetros claramente ao parceiro de conversa. Alternar entre personagens influencia a continuidade da narrativa tanto localmente no nível do evento e globalmente no nível das parcelas (Berman 1988; Comrie 1982). A trama é composta de uma série de eventos que cada um tem seus próprios quadros referenciais de organização e tempo, enquanto a nível global da narrativa é uma passagem abrangente do tempo fez-se de um arranque inicial, progredindo a uma conclusão. É a capacidade de administrar ambos esses tipos de organização narrativa que identifica o utilizador maduro de uma língua. (Tradução nossa)

Para as crianças, exercer a sobreposição de duas partes do episódio é uma tarefa difícil, elas se concentram em apenas uma das duas partes. Por volta dos seis anos, as crianças procuram usar os dispositivos linguísticos, como os classificadores, pronomes, mas todos no nível sentencial ao contar as histórias. Dos sete aos dez anos, elas continuam descrevendo sequencialmente as duas partes da cena, mas já são capazes de incluir dois personagens e alternar entre eles. Essas diferenças demonstram que crianças de idades distintas apresentam evidências de desenvolvimento na habilidade narrativa. Estudos realizados por Morgan (2002 apud MORGAN, 2005) apresentam as narrativas por crianças e adultos na utilização do FRS e SRS e corroboram o que foi exposto acima, ou seja, as crianças de 4 a 6 anos recontam as narrativas com uma sequência de ações sem nenhuma

tentativa de sobrepor ou codificar a simultaneidade das diferentes partes do episódio.

Nas narrativas em língua de sinais, o sequenciamento dos eventos envolve a sobreposição de episódios através da FRS e SRS articulados simultaneamente e sequencialmente. Para recontar histórias em língua de sinais com encadeamentos complexos, a criança precisa ser interativa, estabelecendo uma negociação com seu parceiro de conversa. As crianças mais jovens não indicam como fazem as interrupções entre o FRS e SRS, elas desenvolvem toda a narrativa, sem estabelecer o olhar com seu parceiro de conversa, diferentemente do adulto que exerce essa procura com frequência (MORGAN, 2005). Alguns trabalhos têm mostrado que primeiramente as crianças não conseguem lidar com espaços referenciais sobrepostos, mas sabem explicar o que aconteceu com cada personagem (MORGAN, 2002).

Ainda conforme o mesmo autor (2002) o estudo da língua de sinais no nível discursivo e nas narrativas é um desafio para os linguistas, devido a questões concernentes à transcrição, e pelo fato de que nas narrativas sinalizadas, os narradores usam uma complexa rede de espaços e sinais incluindo o próprio corpo para realizar referências. Quando a transcrição de uma narrativa falada é realizada, o transcritor pode optar em registrar ou não as expressões faciais e os elementos gestuais, já na língua de sinais esses elementos são fundamentais, são partes integrantes da gramática. Desse modo, dentro de uma narrativa cada evento tem o seu próprio tempo, os narradores escolhem como os eventos serão ordenados e sobrepostos na trama.

A capacidade das crianças para as narrativas desenvolve-se com a idade, à medida que se tornam mais capazes de lidar com diferentes pontos de vista (SLOBIN, 1996 apud RATHMANN *et al.*, 2007). Woll (2003 apud RATHMANN *et al.*, 2007) investigou as narrativas em BSL (*British Sign Language* – Língua de Sinais Britânica), observando o desenvolvimento da competência narrativa nos surdos e percebeu que os surdos de três anos não possuem claramente a referência e são incapazes de usar e sinalizar o espaço para esclarecer os personagens ou as ações, na maioria das vezes, os personagens são introduzidos sem indicação clara de quem eles são. Por volta dos quatro aos seis anos, os classificadores começam a ser usados dentro das frases, e a criança usa o mesmo local para referências diferentes, há uma falta de clareza de que quando muda o personagem ocorre a mudança de referência, e as crianças se concentram em apenas um evento quando há vários nas histórias. Tanto os surdos quanto os ouvintes nessa idade têm dificuldade de introduzir complicações na trama. Entre os sete e dez

anos, a marca de referência melhora, mas as crianças ainda apresentam dificuldades. Nessa fase ouvintes e surdos descrevem personagens e ações diferentes sequencialmente e não realizam sobreposições. A capacidade completa em narrar poderá ocorrer dos 11 aos 13 anos (MORGAN, 2002; MORGAN e WOLL, 2003 apud RATHMANN *et al.*, 2007).

2.3.2 A narrativa laboviana

A maioria das literaturas existentes sobre narrativas são derivadas de análises baseadas em “textos”, principalmente romances, escritos históricos e filmes. No entanto, em 1967, Labov e Waletzky (doravante L & W) publicaram um artigo (reeditado com comentários em 1997) indicando que havia uma estrutura comum em todas as narrativas verbais, essa descoberta foi surpreendente, pois os pesquisadores analisaram narrativas de “falantes não sofisticados” (HAZEL, 2007). Os estudos conduzidos por Labov e Waletzky tinham como base a análise das narrativas de experiências pessoais. Os pesquisadores buscavam primeiramente introduzir definições das unidades básicas da narrativa, e, em seguida, delinear a estrutura normal da narrativa como um todo (LABOV e WALETSKY, 1967). Esses pesquisadores (1967, p.74) dizem que:

Ao examinar as narrativas de um grande número de falantes não sofisticados, será possível relacionar as propriedades formais da narrativa às suas funções. Ao estudar o desenvolvimento da narrativa de crianças, adolescentes e adultos, e a variedade de técnicas utilizadas por falantes da classe baixa à classe média, será possível isolar os elementos da narrativa. (Tradução nossa)

Eles instituíram, a partir dos dados coletados com as narrativas orais, que a estrutura da narrativa é formada por cláusulas que se ligam a eventos temporais no discurso relatado pelos indivíduos, e que “a estrutura consiste em uma série de cláusulas ordenadas temporalmente que podem ser denominadas cláusulas narrativas (1972, p.361, tradução nossa)”. Para L & W (1967 apud LABOV, 2006) o conceito fundamental que distingue a narrativa de outras formas de relatar o passado é a juntura temporal: uma relação do antes e depois mantida entre duas cláusulas independentes e que corresponde à ordem dos

acontecimentos no tempo. Tais sequências de cláusulas ordenadas formam a estrutura narrativa, e para que exista uma série temporal no passado é necessário que tais cláusulas sejam independentes. De acordo com Bastos (1994), as cláusulas independentes podem ser discriminadas da seguinte maneira:

Cláusulas narrativas: estão ordenadas temporalmente, ou seja, estão em junção temporal e não podem ser mudadas de ordem sem alterar a sequência original dos acontecimentos.

Cláusulas livres: podem ser deslocadas para qualquer ponto da narrativa.

Cláusulas restritas: deslocam-se somente através de parte da narrativa

Cláusulas coordenadas: indicando ações simultâneas, podem ter sua ordem invertida sem alterar a sequência total original.

O modelo proposto por Labov e Waletzky conta com duas funções sociais de narrativas: uma função referencial, o que dá informação ao público através da recapitulação da experiência do contador, e uma função de avaliação, que comunica o significado da narrativa, estabelecendo algum ponto do envolvimento pessoal (L&W, 1967 apud CORTAZZI e JIN, 2006). Hanke (2003) destaca que a função referencial, trata das propriedades formais das narrativas, e enfatiza que essas propriedades são estruturas típicas, encontradas em toda a narrativa, e possibilitam uma melhor compreensão da estrutura interna das narrativas. No entanto, parte funcional, corresponde à avaliação pessoal do narrador.

Labov (2006) discorre sobre a importância da pré-construção da narrativa. O pesquisador afirma que antes da narrativa ser construída, ela é planejada, pré-construída. Uma narrativa começa a ser contada quando uma pessoa é instigada a relatar aos outros sobre algo que aconteceu, e isso acontece através de um estímulo externo (o que aconteceu?), e às vezes por um interno (eu tenho que dizer o que aconteceu). Antes de iniciar a narrativa, é preciso decidir se o evento é declarável, seguindo um dos principais conceitos labovianos de narrativa, a reportabilidade. Um evento reportável é aquele que justifica a mudança do papel de falante para narrador. É o evento menos esperado com maior efeito sobre as necessidades e desejos dos participantes da narrativa (LABOV, 2006). Para que uma narrativa possa ser contada, é necessário que ela possua essa condição de reportabilidade; um acontecimento banal ou um

fato previsível não é reportável, é preciso que haja uma razão importante para que a narrativa seja exposta (LABOV, 1997). Logo, uma narrativa é construída sobre um evento mais reportável, um fato que mereça ser contado, que cativa o interesse das pessoas que estão em volta (LABOV, 2001).

Em seus estudos com narrativas orais, Labov (2006) identificou que a pré- construção ocorre na ordem inversa da narrativa, por isso não é incomum para narradores hesitarem antes de começar uma narrativa dizendo “Deixe-me ver, por onde devo começar”. Seguindo essa lógica, nenhuma narrativa pode ser contada antes de uma pré-construção ser desenvolvida.

De acordo com Labov, a construção de uma narrativa segue esta ordem:

- a) Primeiro, o narrador seleciona o evento mais reportável;
- b) O narrador então escolhe um evento anterior, para responder a seguinte pergunta: Como isso aconteceu?
- c) O narrador continua esse processo de escolha;
- d) O narrador fornece informações sobre: tempo, lugar, identidade e comportamento dos atores.

A narrativa é, portanto, conforme Labov & Waletzky (1967), “um método de se recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de cláusulas com uma sequência de fatos que ocorreram de fato”. Labov (1972) apresenta dois exemplos de narrativa, com quatro cláusulas independentes que combinam com a ordem dos eventos ocorridos:

1) Narrativa de um pré-adolescente

- a) Esse garoto me deu um soco
- b) eu dei um soco nele
- c) e a professora veio
- d) e parou a briga.

2) Narrativa de um adulto

- a) Bem, esta pessoa bebeu um pouco demais
- b) e ele me atacou
- c) e o amigo veio
- d) e ela parou.

A narrativa é uma forma de recapitular as experiências passadas, e são fundamentalmente ordenadas em uma sequência temporal, mas se as cláusulas são invertidas em sua sequência, a interpretação semântica é alterada, por exemplo: a) *Eu dei um soco neste garoto/ b) e ele me deu um soco*, é diferente de, a) *Este garoto me deu um soco/ b) e eu dei um soco nele*. Os eventos na narrativa são organizados na mesma ordem linear que eles ocorrem, conforme o esquema abaixo (LABOV, 1972, p.372):



Assim, para Labov e Waletzky, a sequência temporal é uma propriedade importante para definir o que procede de sua função referencial. Entretanto, a narrativa não é somente um método para se referir a uma sequência de eventos, nem toda recapitulação de experiência é uma narrativa. Para os autores é considerada narrativa qualquer sequência de cláusulas que contenha pelo menos uma juntura temporal. Labov (1972) define *narrativa mínima* como uma sequência de duas cláusulas que são ordenadas temporalmente, sendo que, havendo mudança na ordem das cláusulas, a interpretação semântica original consequentemente mudará.

De acordo com a teoria estrutural de Labov e Waletzky (1967), há seis seções na narrativa: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

(1) Resumo

É formado por uma ou duas cláusulas que resumem a história, informando o assunto da narrativa e a razão pela qual ela será contada, a ideia geral é sintetizada (LABOV, 1972). O *resumo* é a cláusula inicial que relata a sequência de eventos da narrativa (LABOV, 1997). É o começo da história, o ponto de avanço, uma visualização geral exemplificada, e de suma importância, pois indica o pensamento e a interpretação do narrador sobre a história (CORTAZZI e JIN, 2006).

(2) Orientação

A *orientação* define a cena, é onde o autor apresenta o tempo, o lugar, os personagens, a situação de espaço (LABOV, 1972, p.364). A orientação busca responder a questões, explicitando *quem, quando, o quê e onde* acontece a narrativa. Essa função nem sempre se faz presente

em todas as narrativas, apesar de ser fundamental para orientar o “ouvinte”. Geralmente, a orientação é mencionada no começo da história, mas algumas informações são preenchidas no decorrer da narrativa. Para muitos pesquisadores, a orientação é importante para situar o espectador no contexto, ao fornecer detalhes suficientes para que a narrativa seja compreendida (CORTAZZI e JIN, 2006).

Labov (1972, p, 362) mostra como a orientação se faz presente, e retoma uma narrativa (Boot 1), para exemplificar (1972, p. 355):

a) um **domingo**.



Indica o tempo

b) e **nós** não estamos fazendo nada *depois que viemos da igreja.*



Indica as pessoas



Indica a situação



Indica o tempo e o lugar

A orientação pode estar presente nas primeiras cláusulas narrativas, mas também é comum encontrá-la em cláusulas livres, ou seja, no decorrer do desenvolvimento da narrativa, os elementos orientadores podem estar localizados em outros pontos estratégicos e não somente no início (LABOV, 1972).

(3) Complicação

A *complicação* seria o principal corpo da narrativa, que descreve a ação ou eventos que ocorreram, mostra o desenvolvimento. Para Labov (1997) é a cláusula que visa responder a questão: “E o que aconteceu [então]?”. A complicação geralmente inclui um problema, dilema, mudanças, ou às vezes, a notícia que dá o interesse da história. A ação complicadora é o único componente obrigatório da narrativa, já que é nessa seção que é apresentada a sequência de acontecimentos e ações que formam a história.

(4) Avaliação

Quando a narrativa aproxima-se do seu clímax, uma seção de *avaliação* é inserida; trata-se da “parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à história, enfatizando a importância relativa de

algumas unidades narrativas se comparadas a outras” (LABOV, 1967, p. 97). A avaliação é uma característica marcante no modelo laboviano e faz os acontecimentos se tornarem relatáveis, repetitivos e relevantes. A avaliação pode ser distribuída em algum ponto da narrativa, pode acontecer em qualquer momento e pode se sobrepor a outras estruturas. Muitas avaliações ocorrem no final da história (CORTAZZI e JIN, 2006). “Para identificar a parte da avaliação de uma narrativa, é necessário conhecer porque esta narrativa - ou qualquer narrativa - é sentida para ser narrável, em outras palavras, porque os eventos da narrativa são reportáveis” (LABOV, 1972, p. 370). Na avaliação, o narrador indica o seu ponto de vista. Segundo Cortazzi e Jin (2006) o narrador pode marcar praticamente qualquer elemento para fazê-lo se destacar do resto. Labov acentua a importância do aspecto avaliativo da narrativa, e ressalta que a avaliação é utilizada para indicar o ponto da narrativa, sua razão de ser (LABOV, 1972, p. 366).

De acordo com Labov a avaliação é dividida em quatro tipos:

- a) *Avaliação externa*: O narrador interrompe a narrativa, se dirige ao ouvinte e conta o seu ponto de vista, descrevendo seus próprios sentimentos. Um exemplo citado por Labov (1972) mostra uma história contada por uma secretária sobre uma viagem a cidade do México e sua frustração por não ter conseguido subir as montanhas. Frequentemente, a narradora interrompe a narrativa para fazer alguns comentários como:
 - “*E era estranha a sensação*”
 - “*Não havia chance para ninguém*”
 - “*Foi uma experiência e tanto*”
- b) *Avaliação encaixada*: o narrador não cessa a história, ele indica seu ponto de vista de forma direta no decorrer da narrativa, recorrendo a recursos linguísticos, semânticos ou prosódicos. Na avaliação encaixada o narrador pode utilizar o discurso direto para fazer uma observação sobre o evento.
- c) *Ação avaliativa*: o narrador descreve o que as pessoas fizeram e não o que eles disseram, revela a tensão dos atores. Labov (1972, p.374) dá um exemplo de uma história da viagem de avião e descreve o que os personagens sentiram:
 - “*[...] e então todo mundo soltou um suspiro de alívio.*”
- d) *Avaliação por suspensão de ação*: quando o narrador interrompe a ação e chama atenção para a avaliação. O narrador deliberadamente interrompe a sua história para "chamar a atenção para essa parte da narrativa" e indica "para o ouvinte que isso tem alguma ligação com o ponto de avaliação".

(5) Resolução

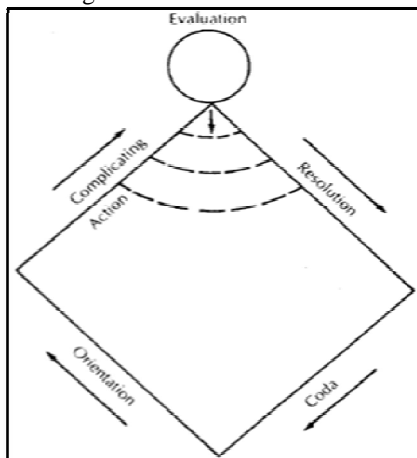
Na *resolução* as sentenças indicam que a narrativa está próxima do fim, ou seja, a finalização de uma série de eventos da ação complicadora (LABOV, 1972, p. 369). Cortazzi & Jin (2006) concluem que a resolução descreve a solução ou resultado de problemas apresentados na complicação. Algumas resoluções têm resultados inconclusivos e continuam sem solução. A resolução de um problema em si leva a um problema adicional, de modo que a narrativa toma a forma de ciclos de complicações e resoluções. Desse modo, a resolução é definida como o desfecho da história, com o fim da complicação, a história é finalizada.

(6) Coda

Trata-se de um dispositivo funcional para devolver a perspectiva verbal para o momento presente. É a cláusula final que retorna a narrativa ao momento da fala, se opõe a uma questão potencial. “E o que aconteceu depois?” (LABOV, 1997). Coda é também é uma das opções para o autor sinalizar que a narrativa está chegando ao fim, e pode conter observações gerais ou mostrar os efeitos dos eventos sobre o narrador (LABOV, 1972, p. 365). *Coda* é um elemento adicional, mas não obrigatório. (L & W, 1967).

Neste sentido, segundo Labov (1972, p.369), uma narrativa é iniciada com uma orientação, segue para uma ação complicadora, que é suspensão no foco da avaliação antes da resolução, termina com a resolução e volta ao tempo presente, por meio da coda. “A avaliação da narrativa forma uma estrutura secundária que se concentra na seção de avaliação, mas pode ser encontrada de várias formas no decorrer da narrativa” (LABOV, 1972, p.369). Abaixo, pode-se visualizar essa estrutura apresentada por Labov:

Figura 3: Estrutura da Narrativa



Fonte: Labov (1972, p.369)

A imagem acima nos permite visualizar como é realizada a estrutura interna da narrativa e como as cláusulas são ordenadas. Labov (1972, p. 370) afirma que devemos olhar a narrativa como uma série de respostas para as seguintes questões:

Quadro 2: Síntese da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Exemplo de narrativa
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Nesta narrativa vou contar um acontecimento que, para mim, foi bastante engraçado, por pensar que muitas pessoas não sabem e têm medo de aprender.
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quando estava com 10 anos de idade, costumávamos, eu e meus colegas, irmos para uma represa tomar banho, todo o fim de semana. Eu não sabia nadar, só tomava banho na parte em que a água não me cobria.
Complicação	O que aconteceu?	Um certo dia, um colega de meu irmão mais velho, que já tinha seus vinte e dois anos mais ou menos, aproveitou um descuido meu. Quando estava em pé da beira da mesma, me

		pegou pela barriga e jogou-se na represa.
Avaliação	E então?	Não é um fato que pode-se dizer que seja pitoresco. Mas acho que é engraçado, porque o rapaz que me jogou dentro d'água não estava ciente de que eu não sabia nadar.
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	Para alegria e surpresa minha, comecei a bater com os pés e consegui chegar do outro lado da represa.
Coda	Fechamento	Não apresenta.

Fonte: Texto adaptado de BASTOS, L. K. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p.35

Entretanto, a narrativa não precisa responder a todas essas questões e ser apresentada com essa estrutura completa. Para reconhecermos uma narrativa, basta a ação complicadora estar presente. O resumo, a orientação, a resolução e a avaliação respondem a questões que relatam a função efetiva da narrativa, os três primeiros esclarecem as funções referenciais e a última refere-se à questão funcional (avaliação) (LABOV, 1972, p.370). Para Bastos (1994), para se caracterizar uma dessas seções, é necessário observar três pontos: “a função dessa sequência no texto, sua localização e o tipo de oração que a constitui”. Labov & Waletzky (1967, p. 101, tradução nossa) concluem afirmando que a narrativa não é uniforme, há diferenças consideráveis no grau de complexidade, no número de elementos estruturais presentes, e como as várias funções são realizadas.

2.3.2.1 A sintaxe básica da narrativa

A cláusula da narrativa em si é um dos mais simples padrões gramaticais no discurso. Labov descreve a cláusula como uma série de oito elementos sem estrutura hierárquica na frase (LABOV, 1972, p. 375):

1. Conjunções, incluindo temporais: *assim, e, mas, em seguida.*
2. Sujeitos simples: pronomes, nomes próprios, *esta menina, meu pai.*
3. O auxiliar subjacente é um marcador passado simples que está incorporado no verbo; nenhum membro do auxiliar aparece na estrutura de

superfície, exceto algum passado progressivo *foi ... ing* na seção de orientação e quasimodais ocasionais *começar, manter, usado para, deseja*.

4. Verbos pretéritos, com partículas adverbiais, *ao longo, para baixo*.

5. Complementos de complexidade variada: objetos diretos e indiretos.

6. Instrumentos ou formas adverbiais.

7. Adverbiais locativas. Sintaxe narrativa é particularmente rica nesta área.

8. Adverbiais temporais e cláusulas comitativas, (Tradução nossa)

Labov (1972) apresenta um exemplo dessa narrativa básica:

Quadro 3: Estrutura básica da narrativa

	1	2	3	4	5	6	7	8
a		This boy		punched	me			
b	and	I		punched	him			
c	Then	The teacher		came			in	
d	and			stopped	the fight			

Após realizar a descrição das características comuns da sintaxe narrativa, Labov conclui que a organização das cláusulas narrativas é simples e que raramente se encontrará uma complexidade sintática nessas cláusulas. A simplicidade não se limita às narrativas contadas por adolescentes, as histórias de adultos apresentam esse mesmo padrão (1972, p.378). Labov também acentua a importância da perspectiva do narrador na cláusula narrativa, e mostra como diferentes mecanismos são utilizados no decorrer da narrativa, no que ele chama de avaliação interna da narrativa. Esses mecanismos linguísticos são divididos em quatro categorias principais: intensificadores, comparadores, correlativos e explicativos.

Os *intensificadores* “como um todo não complicam a sintaxe básica da narrativa. Mas os outros três tipos de avaliação interna são fontes de complexidade sintática” (LABOV, 1972, p.378, tradução nossa). Os principais intensificadores encontrados são os gestos, que geralmente acompanham um dêitico (isso ou aquilo) e às vezes são usados no lugar do som, conforme o exemplo: *And the rock say (slap)*. A fonologia expressiva é outro intensificador, utilizado sobreposta em outras palavras, como se pode visualizar: *E nós estávamos lutando por*

um lo-o-o-ngo te-e-empo. Os quantificadores são os mais comuns meios de intensificadores, e são usados por narradores de todas as idades. Um quantificador frequentemente inserido nas narrativas é o *todo* e também a repetição é outra forma de intensificador que podemos encontrar, ela é relativamente simples do ponto de vista sintático, mas é eficaz em dois sentidos: para intensificar uma ação em particular e suspender a ação (LABOV, 1972, p. 377).

Os *comparadores* conforme Labov (1972, p.381) avaliam os fatos que ocorreram comparando-os com outros fatos que não ocorreram, mas que poderiam ter ocorrido. Para isso, são usadas negações, comparações, superlativos, formas futuras. Ex: *Ela era a pior menina, a pior menina da vizinhança/ Ela era um pouco mais alta que eu, mas não muito (superlativo)*.

Os *correlativos* trazem juntos dois eventos que realmente aconteceram e que estão unidos em uma única cláusula independente (LABOV, 1972, tradução nossa). Labov (1972, p. 387) destaca como correlativos: os progressivos (verbo ser + gerúndio), participios apensos, apostos duplos, atributivos duplos.

E a *explicação* na narrativa serve como uma função avaliativa, pois esclarece o porquê de um personagem estar assustado ou explica como alguém era grande. A explicação é usada para descrever ações e eventos que não estão totalmente familiarizados com o espectador.

O desenvolvimento da avaliação sintática de acordo com a idade foi analisada por Labov (1972). Em seu estudo da estrutura e complexidade sintática da narrativa, foram realizadas comparações das histórias contadas por pré-adolescentes (10 – 12), adolescentes (13 – 16) e adultos de Harlem e verificados o uso dos dispositivos avaliativos. É importante ressaltar que todas essas crianças possuem a estrutura sintática básica da narrativa e também sabem como usar gestos, quantificadores, repetições, negações, e outros. A questão em estudo é se eles conhecem como e quando usar esses dispositivos na contação de histórias. Na tabela abaixo, é possível observar os resultados encontrados por Labov em sua pesquisa:

Tabela 1. Uso total das categorias avaliativas da narrativa

	PA		A		Ad	
	Tot	Tot/L	Tot	Tot/L	Tot	Tot/L
Intensificadores	12	1.23	51	2.05	88	3.20
Comparativos	12	1.23	71	2.85	113	4.10
Correlativos	1	12	12	48	23	84
Explicativos	1	12	12	48	20	73

L:	9.6	24.8	27.4
L: Número médio de cláusulas independentes			

Fonte: Labov (1972, p.393)

Esses dados nos permitem entender como se dá o desenvolvimento das categorias avaliativas na narrativa de acordo com a idade. Ela nos apresenta uma regularidade no aumento das produções, dos pré-adolescentes para os adolescentes e dos adolescentes para os adultos. Segundo os dados, os intensificadores aparecem com uma estreita elevação nas diferentes idades, enquanto os comparativos são mais produzidos, com alta taxa de crescimento, já os correlativos e os explicativos são desenvolvidos distintamente pelos pré-adolescentes, adolescentes e adultos, com as maiores taxas. Labov diz que os pré-adolescentes ainda têm um grande aprendizado da linguagem pela frente, a habilidade de usar negações e modais nas conversas comuns não é equivalente com a habilidade apresentada por eles na narrativa. O pesquisador questiona se essa é uma capacidade sintática, uma questão de habilidade verbal em um sentido mais amplo ou é referente ao crescimento da capacidade cognitiva. De qualquer modo há um aspecto importante no desenvolvimento da narrativa em si, que acontece depois da aprendizagem da sintaxe básica da língua, “e é possível que alguns dos comparativos e correlativos mais complexos estejam fora das capacidades linguísticas dos pré-adolescentes” (LABOV, 1972, p.394).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa. A seção especificará o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes do estudo, como foram coletados os dados, os recursos utilizados e a descrição das análises realizadas.

3.1 TIPO DE PESQUISA

As pesquisas linguísticas em aquisição e desenvolvimento da linguagem têm seguido algumas metodologias, como o estudo longitudinal e o estudo transversal (*cross-sectional*). Para o primeiro, as produções das crianças são observadas por um período de tempo a fim que os dados recolhidos possam ser comparados durante e no final da pesquisa. A vantagem desse estudo é que os sujeitos são os mesmos, apesar das diversas variáveis que podem ser encontradas no decorrer da investigação (BAKER *et al.*, 2005, p.09). Segundo Gressler (2003) as pesquisas longitudinais caracterizam-se por propor estudos do mesmo grupo em seus vários estágios de desenvolvimento, e “torna-se dispendioso devido ao tempo necessário para o seu desenvolvimento”.

Os estudos transversais são uma alternativa aos estudos longitudinais, em que são realizados estudos com diferentes grupos em estágios de desenvolvimento também diferentes. A pesquisa é descrita com base na comparação entre esses grupos e possui vantagens por serem realizados em menor tempo que o longitudinal (BAKER *et al.*, 2005, p. 09). A modalidade transversal apresenta algumas variáveis que devem ser consideradas já que: “aspectos resultantes do próprio ambiente poderão ser confundidos com resultados do processo de desenvolvimento, com diferenças e interações, causadas pelas diferenças preexistentes nos grupos em estudo” (GRESSLER, 2003). Em síntese, no estudo longitudinal os mesmos sujeitos são estudados por um período de tempo determinado e no estudo transversal, sujeitos de diferentes grupos são selecionados para serem analisados e avaliados.

Nesse sentido, esta pesquisa é caracterizada como um estudo transversal. As narrativas escolhidas para análise fazem parte do Estudo Experimental (Transversal) do Projeto “Desenvolvimento Bilíngue Bimodal Binacional”. Essas produções são coletadas anualmente para que se possam realizar estudos comparativos do desenvolvimento linguístico das crianças.

No que se refere à abordagem, a pesquisa pode ser considerada qualitativa e quantitativa, uma vez que as duas formas satisfazem o

estudo, pois uma completa a outra. Quanto à abordagem quantitativa Laville e Dionne (1999, p. 43), afirmam que essa “pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica [...]. Consequentemente deve-se escolher com precisão o que será medido e apenas conservar o que é mensurável de modo preciso”. Trata-se, portanto, de uma abordagem que levanta os dados sucintos de forma rápida e organizada, o que permite realizar comparações e analisar as principais características presentes nas narrativas das crianças CODAS.

Também foi necessário diante desta pesquisa, utilizar uma abordagem qualitativa. Dessa forma, é possível descrever detalhadamente as análises realizadas, considerando algumas informações que não são destacadas nos dados quantitativos.

Para dar suporte teórico à pesquisa, foi utilizado também o procedimento bibliográfico. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

3.2 DESCRIÇÃO DO PROJETO “DESENVOLVIMENTO BÍLINGUE BIMODAL BINACIONAL”

As narrativas analisadas nesta pesquisa fazem parte do banco de dados do projeto “Desenvolvimento bilingue bimodal binacional: estudo interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes (Bibibi)” coordenado no Brasil pela Prof^ª. Ronice Muller de Quadros. Esse projeto está sendo desenvolvido em parceria com os Estados Unidos, onde está sob a responsabilidade das pesquisadoras Diane Lillo-Martin e Deborah Chen Pichler.

O principal objetivo desse projeto é investigar o desenvolvimento bilíngue bimodal (língua de sinais e língua oral) das crianças surdas com implante coclear (CI) e das crianças ouvintes filhas de pais surdos (CODAS). Esse estudo é pioneiro, pois busca comparar dois pares linguísticos: Inglês e Língua de Sinais Americana (ASL), Português Brasileiro (PB) e Língua de Sinais Brasileira (Libras), visando um maior entendimento do processo de desenvolvimento de cada uma dessas línguas envolvidas. A proposta dos pesquisadores é examinar o desenvolvimento bilíngue bimodal e discutir questões de cunho teórico e prático, permitindo que novas investigações sejam realizadas com crianças ouvintes e surdas com implantes cocleares (CI).

De acordo com Quadros *et al.*, (2009) a pesquisa trata de três questões principais:

Questão 01: Como o desenvolvimento de cada modalidade na criança surda com um implante coclear pode ser afetado pela exposição precoce à língua de sinais e à língua oral?

Questão 02: Até que ponto o desenvolvimento dos bilíngues bimodais com input plenamente acessível é restringido de forma semelhante à que acontece com os bilíngues monomodais?

Questão 03: Até que nível o desenvolvimento linguístico da criança surda com CI que recebeu um input bimodal precoce pode se assemelhar com uma criança bilíngue bimodal (CODAS)?

Para alcançar os resultados esperados, são realizados dentro da pesquisa dois tipos de estudos:

- a) *estudo longitudinal*: as crianças são acompanhadas a partir de 01 ano e meio (1;05) até 03 ou 04 anos. As interações com adultos (surdos) fluentes em língua de sinais e ouvintes (língua oral) são intercaladas, e as produções são realizadas espontaneamente e filmadas para posterior análise. Cada sessão de interação dura entre cerca de 30 e 60 minutos, e são realizadas entre uma a quatro vezes por mês.
- b) *estudo experimental/ transversal*: os dados são coletados por meio de testes aplicados pelos pesquisadores e colaboradores do projeto. As crianças que participam desse estudo têm entre 04 e 07 anos de idade, e as sessões são coletadas anualmente. São 15 testes elaborados para analisar o desenvolvimento linguístico das crianças em LSB e PB. Dentre os testes, pode-se citar: Teste Kendall (Libras), teste de escala de linguagem (PSL4 – Português), de habilidades linguísticas (Libras), de Morfologia Verbal (Libras e PB), de ordem dos sinais/palavras, vocabulário (Libras e Português), consciência fonológica, avaliação da produção e percepção fonológica (Libras e PB), de pseudopalavras (PB), de pseudosinais (Libras) de avaliação da linguagem expressiva e narrativa, teste não verbal e de elicitación de interrogativas (QUADROS *et al.* 2011)

Outro aspecto importante no Projeto Bibibi são as transcrições dos dados coletados em vídeo. De acordo com Quadros *et al.*, (2012), as transcrições incluem detalhes morfológicos fundamentais, como informações sobre o movimento ou locação verbal, ou marcações não manuais que acompanham o verbo. As transcrições ajudam a identificar questões essenciais para a análise e permitem que os dados sejam re-analisados em pesquisas futuras. Nesta pesquisa os dados são transcritos através do ELAN (Anotador Linguístico EUDICO), software desenvolvido e distribuído gratuitamente pelo Instituto Max Plank de

Psicolinguística, na Holanda. Posteriormente, será detalhado como são realizadas as transcrições em Libras e PB no Projeto Bibibi e quais as convenções utilizadas para manter a padronização do trabalho realizado.

3.3 TESTE DE PRODUÇÃO LINGUÍSTICA

A avaliação da produção da capacidade expressiva da criança é analisada no Projeto Bibibi, por meio do teste de produção de narrativa. Essa avaliação é descritiva e permite analisar os seguintes aspectos linguísticos e discursivos: a) Nível fonológico: como os sinais e as palavras são produzidos e as unidades mínimas; b) nível semântico: avalia-se se o significado das palavras e das sentenças está de acordo com o desenho assistido; c) nível morfológico: registram-se as classes de palavras produzidas pelos participantes; d) nível sintático-discursivo: estrutura das sentenças e estrutura discursiva (QUADROS e CRUZ, 2011). Além disso, essas produções permitem que o pesquisador busque os aspectos que almeja investigar nas narrativas, como nesta pesquisa, em que será estudada a competência narrativa das crianças CODAS bilíngues bimodais.

No Projeto BiBiBi, as amostras de narrativas das crianças são coletadas com base em três diferentes instrumentos: fichas com imagens da história do *Cachorro Carl*, clips de vídeos “*Shawn the Sheep*” e vídeo “*Tom e Jerry*”. De acordo com Quadros *et al.* (2012), um experimentador fala/ sinaliza com a criança e apresenta o livro ou o vídeo a ela. Em seguida, um segundo experimentador interage com a criança, convidando-a a falar sobre a história que viu.

Esse teste experimental é aplicado com crianças com implante coclear e CODAS e todas elas produzem as narrativas em língua de sinais e língua oral. Para tornar a atividade menos cansativa e estimular a criança, os conteúdos dos vídeos e fichas são diferentes. É necessário destacar que os vídeos/fichas não possuem falas, nem legendas, trata-se de histórias desenvolvidas apenas com imagens. As produções em língua de sinais e em português são coletadas no mesmo dia, e filmadas para posterior análise. Nessa fase, é importante que todas as gravações estejam adequadas com informações ricas e qualidade suficiente para que elas possam ser utilizadas e reutilizadas no corpus de um banco de dados (KNIGHT e ADOLPHS, 2006 apud NELSON, 2011)

Para esta dissertação foram analisadas 14 (sete em Libras e sete em PB) narrativas produzidas pelas crianças CODAS e duas (uma em Libras e uma em PB) de uma adulta bilíngue bimodal, que serviu como referência para analisar as produções das crianças.

3.3.1 Transcrição de dados

Após a coleta de dados, uma nova etapa se inicia, a transcrição de dados. Segundo Pichler *et al* (2010, p.5) “a transcrição é uma técnica que envolve uma compreensão da teoria, incluindo o projeto de transcrição e os objetivos possíveis da pesquisa. Ochs completa afirmando que a transcrição é (1979, p.44 apud KNIGHT e ADOLPHS, 2011) “um processo teórico refletindo objetivos e definições teóricas”.

O papel principal da transcrição é tornar os dados acessíveis para outros linguistas. As transcrições do projeto incluem descrições mais básicas para que os pesquisadores possam facilmente localizar e visualizar qualquer enunciado transcrito. Além disso, permite que novas trilhas sejam adicionadas para cada novo projeto (PICHLER *et al*, 2010). O armazenamento e a fácil recuperação dos dados são muito importantes para a criação de qualquer *corpus*, principalmente quando o *corpus* é utilizado por mais de um investigador (NELSON, 2011).

No Projeto Bilíngue Bimodal Binacional, as transcrições são realizadas por bolsistas fluentes em língua de sinais e português. Para este estudo, as narrativas em Libras foram transcritas por bolsistas do Projeto Bibibi. Nas produções em língua de sinais, Quadros e Pizzio (2005 apud PIZZIO, 2006, p.89), afirmam que “a transcrição deve ser feita por usuários da língua de sinais, preferencialmente surdos. Caso tenham ouvintes na transcrição, pelo menos uma das revisões deve ser realizada por surdos fluentes na língua de sinais. Também há uma preferência pelos falantes nativos da língua”.

Segundo Pizzio (2006), para realizar as transcrições, é necessário seguir alguns procedimentos. Primeiramente, a cada nova sessão, o transcritor deverá incluir informações como: o número da sessão, a data, o nome fictício da criança, a data de nascimento e a idade na época em que a sessão foi realizada. Cabe também ao pesquisador identificar o documento de transcrição com as seguintes informações: Nome do pesquisador e tempo do início e final da transcrição. Essa atividade é importante, pois muitas vezes a mesma sessão é transcrita por mais de um pesquisador, já que existem vídeos com conteúdos em língua de sinais e língua oral.

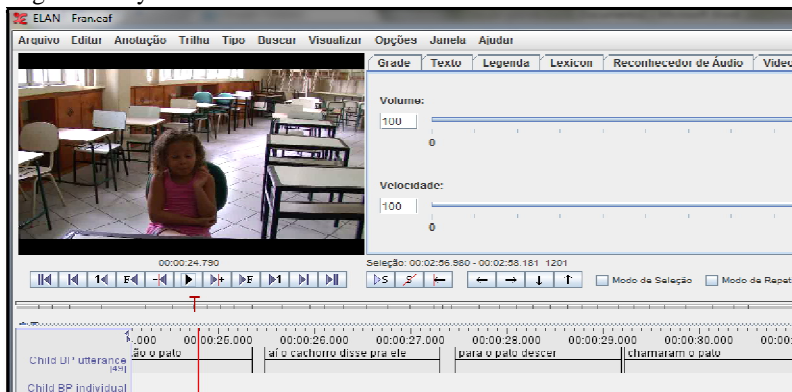
3.3.2 EUDICO – Anotador Linguístico (ELAN)

O projeto BiBiBi adotou o software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) para realizar as transcrições dos dados coletados no estudo longitudinal e experimental.

ELAN é a denominação mais conhecida de Eudico Linguistic Annotator, um software desenvolvido na Holanda pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck que permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio. Além do ELAN existem outros programas de transcrição de dados como BTS, File Make Pro e Sign Stream. A principal vantagem do ELAN é que ele é gratuito, pode ser baixado da internet e tem versões compatíveis com Windows, Linux e Mac (QUADROS *et al*, 2010, p.2)

O ELAN tem sido uma ferramenta indispensável nos estudos linguísticos, principalmente nas línguas de sinais, pois permite que vídeo, transcrição e áudio estejam juntos em um único programa, conforme podemos visualizar abaixo.

Figura 4: Layout do ELAN



De acordo com Quadros *et al.* (2010, p.2), “o ELAN favorece a transcrição de vídeos, pois permite a visualização de uma *timeline* (semelhante aos programas de edição de vídeo) na qual se pode realizar anotações em linhas, denominadas *trilhas*”. Essas trilhas são criadas e nomeadas pelos pesquisadores de acordo com os objetivos da pesquisa.

Figura 5: Trilhas no ELAN

	00:00:23.000	00:00:24.000	00:00:25.000	00:00:26.000
Child BP pho [0]				
Adult1 BP free tran [49]	Agora a história do cachorro, olha.			
Adult1 Eng free tra [0]				
Adult1 comments [0]				
Adult1 LSB utteran	g(chamar) AGORA HISTÓRIA CACHORRO IX(desenhos)			

As transcrições realizadas nesse estudo são norteadas pelas Convenções de transcrição de sinais e fala, adotadas pelos pesquisadores do Projeto BiBiBi. Por meio dessas convenções, busca-se padronizar as transcrições realizadas, e especificar as trilhas utilizadas por eles, já que há muitos colaboradores envolvidos nesse trabalho, e uma rotatividade contínua devido às pesquisas que são realizadas juntamente ao projeto. Essas convenções apresentam 11 trilhas para o LSB e PB, mas somente serão especificadas, a seguir, as trilhas utilizadas nas transcrições das narrativas nas duas modalidades:

- *BP Free Translation (Tradução livre para o português brasileiro)*: tradução da produção em sinais/na fala para o português brasileiro, como interpretado em um dado contexto. A tradução livre pode incluir informações que não estejam explícitas no enunciado, mas são acrescentadas pelo contexto. Por exemplo, se a criança diz/sinaliza: “Chegou” enquanto aponta para o Pai, a tradução deve ser “Papai chegou”. A tradução não precisa estar no português formal.
- *LSB Utterance (enunciado em Língua Brasileira de Sinais)*: Um enunciado sinalizado é representado por uma anotação na linha, havendo convenções do grupo para gestos, emblemas e apontações.
- *BP Utterance (enunciado em Português Brasileiro)*: Um enunciado falado é representado por uma anotação nesta linha.

Para esse estudo, foi acrescentada uma trilha para as narrativas em língua de sinais:

- *Types of Space (Tipos de Espaço na narrativa em língua de sinais)*: Nessa trilha serão identificados quais os tipos de espaço que são utilizados na narrativa. O Espaço Referencial Fixo (FRS) ou o Espaço Referencial Alterado (SRS) (MORGAN, 2002).

Com o objetivo de realizar um estudo quantitativo das narrativas analisadas, viu-se necessário acrescentar uma trilha para cada elemento da narrativa, pois os dados estáticos serão gerados a partir das informações inseridas no ELAN. Assim, teremos:

- 1) *Abstract* (Resumo)
- 2) *Orientation* (Orientação)
- 3) *Complication* (Complicação)
- 4) *Evaluation* (Avaliação)
- 5) *Resolution* (Resolução)
- 6) *Coda* (Coda)

Essas trilhas serão usadas para indicar se esses elementos se fazem presentes nas narrativas. Para determinar a presença de cada uma desses elementos será utilizado SIM e caso não se encontre utilizar-se-á NÃO.

Figura 6: Trilhas acrescentadas para a pesquisa

Child LSB utteranc	00:00:13.000	00:00:14.000	00:00:15.000	00:00:16.000
Child BP utteran	eu já fiz essa história antes			
Adult1 BP utteranc	história e depois tu testa aque			
Types of space				
Abstract	NÃO			
Orientation	SIM			
Complication	SIM			
Evaluation	SIM			
Resolution	SIM			
Coda	NÃO			

Fonte: Autora

No modelo usado pelos pesquisadores do Projeto BiBiBi, outras convenções também foram estabelecidas. Como referência, o grupo tem utilizado o manual do CHILDES: The CHILDES Project ⁵. Seguindo essas convenções, somente os nomes próprios são iniciados com letras maiúsculas nas transcrições. Entretanto, diferente do modelo seguido, os enunciados em sinais e fala não serão pontuados (QUADROS *et al.*,

⁵ Manual do CHILDES. Part 1: The CHAT Transcription Format, por Brian MacWhinney, disponível para download em <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf>.

2011). Alguns símbolos são convencionados e utilizados pelos pesquisadores do Projeto Bibibi:

pausas ocorridas dentro do enunciado (QUERER # BISCOITO);

/ significa que o sinal ou a fala foi interrompida (QUERER /)

// quer dizer que o próprio sinalizante/falante interrompeu o discurso (QUERER //)

... expressa que a fala foi interrompida e não completada (QUERER...)

+ significa que o sinal repetido (por exemplo, quando o sinal de mãe for realizado mais de uma vez, deve-se usar MÃE+, independente da quantidade de vezes que a repetição ocorrer)

- utilizado quando o sinal é produzido de forma estática (por exemplo, se ao sinalizar MÃE, a pessoa manter o movimento estático por muito tempo será usado MÃE -)

[?] quando não tiver certeza da palavra (GATO DOENTE [?]).

XXX usado quando não reconhecer a palavra (MAMÃE DIZ XXX NUNCA)

YYY não é possível reconhecer a palavra, mas as informações fonéticas podem ser descritas na trilha “pho⁶” (PRECISA TRAZER YYY / Trilha pho: Parece um B batendo no peito)

Algumas convenções são aplicadas especificamente nas transcrições em língua de sinais. As mais utilizadas e que irão aparecer frequentemente nas narrativas são: a) DV – usado para se referir aos classificadores, deve-se usar DV seguido de uma descrição do evento entre parênteses, com hífen entre as palavras, por exemplo: DV (veículo-move-baixo-cima-caminhosinuoso); b) incorporação da cláusula de negação – a palavra NÃO deve ser posta após o verbo, sempre que a negação estiver incorporada ao sinal (TER – NÃO); c) FS – utilizado quando a soletração for necessária, a palavra soletrada aparecerá entre parênteses, como no exemplo: FS (cinema); d) gestos e emblemas⁷ – usados para indicar quando movimentos que apresentam significados aparecerem nos enunciados, mas não fazem parte da língua de sinais, para o gesto será usado o código g (significado do gesto) e para o emblema e (significado do emblema); e) IX – presente para

⁶ Sign pho (fonologia de sinais): Se alguma coisa incomum acontece com a estrutura sinal, é colocada uma descrição na trilha *sign pho*. Quando o sinal não está claro algumas informações são acrescentadas nesta trilha para que se possa identificar o sinal/palavra

⁷ São gestos parcialmente convencionalizados. Para diferenciar gestos e emblemas, os transcritores devem seguir uma lista estabelecida pelos pesquisadores do projeto.

indicar na apontação para pessoas, objetos, localizações, o código IX é acompanhado do referente entre parênteses, e.g. IX (mãe).

As transcrições das narrativas foram realizadas, seguindo essas convenções, já que o *corpus* da pesquisa faz parte do banco de dados do Projeto BiBiBi. Esse banco de dados possui vídeos de crianças surdas com pais surdos, crianças surdas pais ouvintes, criança com implante coclear e com pais surdos e ouvintes e criança ouvinte com pais surdos. Muitos pesquisadores têm usado os dados do projeto, e por meio do software ELAN os estudos seguem diferentes focos, de acordo com o objetivo da pesquisa.

3.4 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Para esta pesquisa, foram escolhidas as narrativas produzidas por sete crianças CODAS e a produção de uma adulta CODA. Serão analisadas oito narrativas em Libras e oito narrativas em Português Brasileiro. Todas essas produções fazem parte do banco de dados do Projeto Bilíngue Bimodal Binacional, e os responsáveis pelas crianças participantes do estudo preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo que os dados coletados possam ser utilizados também em outras pesquisas. Como referência será analisada também uma narrativa em Libras e uma em Português Brasileiro produzidas por uma adulta CODA.

O consentimento é uma questão importante em qualquer pesquisa, e deve descrever como ocorrem as gravações, o lugar, como os dados serão apresentados e para que tipo de investigação eles serão utilizados. É importante deixar claro que o consentimento é válido em todas as fases do estudo. O participante deve estar ciente que os dados poderão ser usados por outros pesquisadores, e caberá a ele ou ao responsável permitir ou não (KNIGHT e ADOLPHS, 2011). Para utilizá-los neste estudo, foi necessário preencher um termo comprometendo-se a usar os dados somente para essa pesquisa, e no fim dela excluir todo o material. Quando se trata de ética da gravação a maior preocupação é com a noção de anonimato e o processo que é aplicado aos dados para garantir que a identidade será mantida. Para alcançar esse objetivo, os nomes dos participantes e de terceiros, muitas vezes são completamente modificados ou omitidos (KNIGHT e ADOLPHS, 2011).

Faz-se necessário destacar que as narrativas que serão analisadas, diferente da estudada por Labov, não são de experiência pessoal, trata-se de relatos a partir de imagens e vídeos. Logo,

características presentes na narrativa laboviana, como a reportabilidade, não serão encontradas nesta pesquisa.

As crianças que participam da pesquisa são ouvintes, filhas de pais surdos (CODAS) com idade entre 04 e 08 anos. Segue abaixo, os nomes (pseudônimos), a idade e a cidade onde foram realizadas as coletas de dados.

Tabela 2: Participantes da pesquisa

Nome (Pseudônimo)	Idade (na data da coleta)	Cidade
Biel	06 anos	Porto Alegre/RS
Gus	04 anos	Vitória/ES
Kat	05 anos	Vitória/ES
Lely	04 anos	Vitória/ES
Lisa	05 anos	Vitória/ES
Pedro	06 anos	Porto Alegre/RS
Zeus	8 anos	Porto Alegre/RS

3.4.1. Descrição da análise

Conforme já explicitado em toda a metodologia, esta análise terá como base as narrativas do Projeto “Desenvolvimento bilíngue bimodal binacional: estudo interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes” e seguirá as convenções estabelecidas pelos pesquisadores responsáveis, com algumas adaptações para essa pesquisa.

Quanto às narrativas que serão analisadas, primeiramente foi feito um levantamento de todas as narrativas produzidas pelas crianças CODAS em 2010, 2011 e 2012. A partir desse levantamento foi constatado que algumas crianças não participaram de todas as coletas e que outras participaram apenas da coleta em Libras ou somente em Português. Alguns aspectos foram analisados na seleção das narrativas como o contexto em que ocorreram as coletas, regularidade das coletas (ano, dia) e idade. Logo, foram selecionadas para a análise 14 narrativas (sete em Libras e sete em PB) de sete crianças CODAS. Com o propósito de visualizar o desenvolvimento das crianças bilíngues bimodais em diferentes faixas etárias, serão analisadas narrativas de crianças de 04 a 08 anos de idade, além da narrativa da CODA adulta, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Número de narrativas das crianças bilíngues bimodais

Idade (anos)	N ^o Narrativas em Libras	N ^o Narrativas em PB
04	2	2
05	2	2
06	2	2
08	1	1
Adulta	1	1

A análise será dividida em dois tópicos: Narrativa em Libras e Narrativa em Português. A narrativa em língua de sinais buscará responder às questões elucidadas e discutidas neste trabalho. Primeiramente apresentar-se-á como foi realizada a transcrição em Libras, em seguida será mostrado como os elementos da narrativa, de acordo com Labov e Waletsky, se fazem presentes na narrativa, e em seguida identificar as características específicas da língua de sinais e também a produção linguística peculiares da modalidade visual/espacial. A análise da narrativa em Português Brasileiro (PB) seguirá o mesmo procedimento da narrativa sinalizada, com destaque para eventos particulares das línguas orais, como o uso de conectores.

É importante antes de apresentar a análise, descrever em quais circunstâncias esses dados foram coletados. Os metadados (dados de outros dados) são as informações sobre como acontece a coleta de dados, esse procedimento é essencial para que se possa alcançar representatividade, equilíbrio e homogeneidade, características fundamentais na elaboração de um *corpus* (KNIGHT e ADOLPHS, 2006).

As narrativas escolhidas para análise foram realizadas por meio de três instrumentos: Cachorro Carl (fichas)⁸, Shawn the Sheep (vídeo) e Tom e Jerry (vídeo) Num primeiro momento o experimentador⁹ mostra as fichas com as imagens ou o vídeo, para que a criança possa reconhecer o que será descrito. Nas narrativas em Libras foram utilizadas seis trilhas: a) Child BP free translation; b) Child LSB Utterance; c) Child BP utterance; d) Adult 1 BP free translation; e) Adult 1 Libras Utterance e f) Types of Space

⁸ As narrativas utilizadas como instrumento de avaliação, seguem em anexo.

⁹ Adulto que realiza a coleta

Figura 7: Trilhas ELAN – Transcrição Libras

	00:03:08.000	00:03:09.000	00:03:10.000	00:03:11.000	00:03:12.000	00:03:13.000	00:03:14.000
Child BP free transl [30]	Dormiu.		Bebê.		Cachorro viu de novo...		
Child LSB utteranc [39]	DORMIR		BEBÊ		CACHORRO2 REPETIR.FS(?)		
Child BP utterance [0]							
Adult1 BP free tr [49]							Certo.
Adult1 LSB utteran [37]							CERTO+
Types of Space Na [30]	FRS		FRS		FRS		

As trilhas utilizadas na transcrição da narrativa em PB foram: Child BP utterance; Adult Libras utterance e Adult BP utterance.

Figura 8: Trilhas na transcrição em PB (Português Brasileiro)

	00:01:29.000	00:01:30.000	00:01:31.000	00:01:32.000
Child BP utteran [90]	subindo em cima da janela			
Adult1 LSB utteran [0]				
Adult1 BP utteranc [111]				(es)tá subindo

Nas narrativas em Libras e Português Brasileiro também foi observada a quantidade de fatos nas produções das crianças e também da adulta. Na tabela abaixo, apresenta-se o número de fatos esperados em cada narrativa. A média de fatos foi realizada, a partir da proposta de Quadros e Cruz (2011)¹⁰.

Tabela 4. Número de fatos esperados (aproximado) nas narrativas

Instrumento	Quantidade de Fatos (aproximada)
Vídeo (Shawn the Sheep) - Libras	13 fatos
Cachorro Carl – Libras	15 fatos
Vídeo 1 (Shawn the Sheep) – PB	11 fatos
Vídeo 2 (Shawn the Sheep) – PB	12 fatos

¹⁰No livro “Língua de Sinais: Instrumento de Avaliação”, as autoras apresentam a quantidade de fatos (aproximada) para uma narrativa (Tom e Jerry), utilizada no estudo experimental.

Cachorro Carl – PB	15 fatos
Tom e Jerry	15 fatos

A partir dos procedimentos metodológicos apresentados, a análise dos dados foi realizada e os dados encontrados podem ser observados na próxima seção.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção de análise será dividida em duas partes. Na primeira, será apresentada a análise quantitativa, e posteriormente a análise qualitativa, com uma minuciosa descrição dos resultados encontrados, analisados e embasados teoricamente.

4.1. ANÁLISE QUANTITATIVA

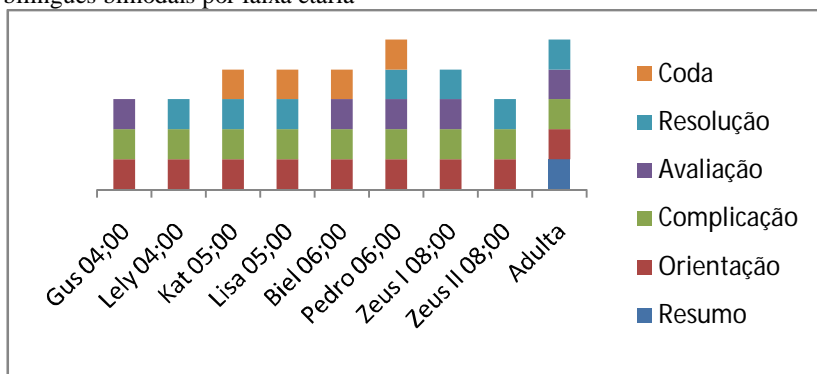
Primeiramente, apresenta-se a análise quantitativa dos principais resultados encontrados nesta pesquisa, para que se possa visualizar e discutir pontos importantes em relação à competência narrativa e desenvolvimento das crianças bilíngues bimodais, especificamente: a) narrativas em PB e Libras: temporalidade, elementos estruturais, tipos de avaliação, mecanismos avaliativos, sobreposição e alternância de línguas; b) Libras: tipos de espaço e uso dos classificadores e c) PB: conectores.

A temporalidade é um elemento fundamental na narrativa laboviana, pois para que haja uma narrativa é necessário que as cláusulas estejam ordenadas em uma sequência temporal, constituída de, pelo menos, duas cláusulas com juntura temporal. A maioria das produções em Libras e Português Brasileiro das crianças bilíngues bimodais e também da adulta apresenta essa característica, uma vez que, mais de 90% das produções das CODAS são organizadas temporalmente, seguindo a ordem cronológica dos eventos.

Há mais de 40 anos, Labov e Waletzky iniciaram suas pesquisas com narrativas de experiências pessoais e buscaram encontrar nessas produções, uma estrutura que fosse comum a todas elas. Ao estudar o desenvolvimento da narrativa de crianças, adolescentes e adultos, esses autores almejavam isolar os elementos da narrativa, e as variedades utilizadas por falantes de diferentes classes sociais. Apesar de muitas críticas em relação à proposta desses pesquisadores apontarem que, no primeiro momento, estavam preocupados somente com a questão estrutural da narrativa, opta-se nessa pesquisa por buscar nas produções das crianças bilíngues bimodais, os elementos estruturais encontrados por eles nas primeiras pesquisas com narrativas de experiência pessoal. Ainda que as produções sejam distintas daquelas analisadas por Labov e Waletzky, propõe-se a encontrar nas narrativas das CODAS, elementos comuns nas diferentes modalidades e idades. Como se observou na fundamentação teórica, os elementos estruturais são: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. No gráfico a seguir, é possível

visualizar os elementos estruturais presentes na narrativa em Libras das crianças¹¹ e da adulta CODA.

Gráfico 1: Número de elementos estruturais nas narrativas em Libras dos bilíngues bimodais por faixa etária



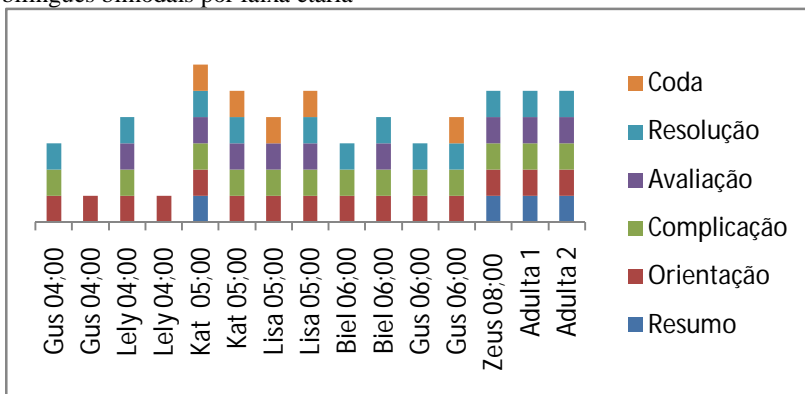
De modo geral, as crianças apresentam uma progressão quanto ao uso dos elementos estruturais. A complicação, corpo principal das narrativas, se faz presente em todas as produções das crianças e também da adulta. Os outros elementos não são localizados nas narrativas de todas as crianças, mas conforme Labov, a ação complicadora é o único elemento essencial, os outros são importantes, porém podem ser dispensáveis nas narrativas. A orientação, seção em que os narradores apresentam os personagens, lugar e características da narrativa, também é encontrada em todas as produções em Libras, entretanto, as crianças dos quatro aos seis anos usam o mesmo local para referências diferentes, por isso, em muitos momentos, as crianças não apresentaram os personagens e circunstâncias da narrativa de forma consistente, concentrando-se apenas naquilo que é mais importante para elas, em muitas histórias as crianças inserem apenas um personagem enquanto há vários nas narrativas.

As narrativas em PB, em sua maioria, foram coletadas a partir dos vídeos *Shawn the Sheep*, com exceção de Zeus (oito anos), que produziu sua narrativa a partir da história (imagens) do Cachorro Carl.

¹¹ Todas as crianças produziram a narrativa, a partir da história “Shawn the sheep”, com exceção de Zeus que elaborou a narrativa, por meio das fichas do “Cachorro Carl”. Devido ao diferente instrumento de avaliação, Zeus produziu duas pequenas narrativas em Libras.

Sendo assim, as outras crianças e também a adulta produziram suas histórias a partir de dois pequenos vídeos e desenvolveram dessa forma duas pequenas narrativas, diferente de Zeus que produziu somente uma.

Gráfico 2: Número de elementos estruturais nas narrativas em PB dos bilíngues bimodais por faixa etária



Pode-se observar no gráfico acima um crescimento quanto ao uso de elementos estruturais, e também a ausência da complicação em duas produções das crianças de quatro anos. Essas ocorrências são consideradas normais, uma vez que as crianças nessa idade possuem dificuldade em inserir complicações na trama e desenvolvem essa capacidade com o tempo (WOLL, 2003 apud RATHMANN *et al*, 2007).

A avaliação é um dos elementos mais utilizados nas produções dos bilíngues bimodais, vale ressaltar que esse elemento é característico de narrativas de experiência pessoal, em que os narradores expõem seus sentimentos e ponto de vista, e nos relatos das histórias, em muitos momentos, as crianças apresentam suas emoções e também os sentimentos dos personagens por meio da avaliação. Nas narrativas analisadas foram encontradas as seguintes ocorrências:

Tabela 5: Tipos de avaliação nas narrativas dos bilíngues bimodais

Tipo de avaliação	Libras (%)	PB (%)
Avaliação Externa	33,3	40
Ação avaliativa	22,2	33,3
Avaliação encaixada	11,1	13,3

Assim, de todas as produções dos bilíngues bimodais, identificou-se que a avaliação externa foi a mais utilizada, e que dependendo da modalidade esse percentual diminuiu ou aumentou. De modo geral, observou-se que nas narrativas em PB, os sujeitos utilizaram a avaliação com maior frequência¹². Os mecanismos avaliativos também são encontrados nas produções dos bilíngues bimodais, esses mecanismos são apresentados ao longo da narrativa e servem para engrandecer as produções de diferentes formas. Há quatro tipos de mecanismos avaliativos: a) intensificadores, b) comparadores, c) correlativos e d) explicativos.

Tabela 6: Percentual de mecanismos avaliativos nas narrativas em Libras e PB

Mecanismos avaliativos	Ocorrências (%)
Intensificadores	75
Comparadores	6,25
Explicativos	12,5

O intensificador foi o principal mecanismo utilizado pelos bilíngues bimodais, especificamente, a repetição. Na maioria das produções, as crianças recorriam à repetição para intensificar determinadas ações e características dos personagens, como por exemplo, na narrativa de Gus, onde ele repete o verbo “*pulou*” diversas vezes para enfatizar a ação dos porquinhos e também reproduz a expressão “*ficou com nojo*” em diferentes momentos da narrativa.

Quanto às características concernentes a Libras, analisou-se principalmente o uso dos classificadores e os tipos de espaço. Morgan (1999, 2002, 2005 apud PEREIRA e NAKASATO, 2011, p. 203) em seus estudos sobre as narrativas em língua de sinais britânica identificou dois tipos de espaço, o FRS e SRS. Segundo o autor, no FRS o narrador utiliza o espaço referencial fixo para realizar os sinais e estabelecer referências, e no SRS, a pessoa utiliza o próprio corpo para descrever as ações dos personagens e os eventos da narrativa. Para Morgan (2002) as crianças adquirem a capacidade de utilizar e sobrepor os diferentes tipos de espaço com o passar dos anos, geralmente elas contam as histórias sequencialmente e não costumam apresentar simultaneamente diferentes episódios da narrativa. Nas produções das crianças e da adulta,

¹² Para realizar o cálculo da avaliação nas narrativas, foi feito um levantamento de todas as ocorrências encontradas nas narrativas em Libras e PB. Por exemplo, de todas as narrativas em Libras, em 40% identificou-se a avaliação externa. Na análise qualitativa, é possível observar essas ocorrências.

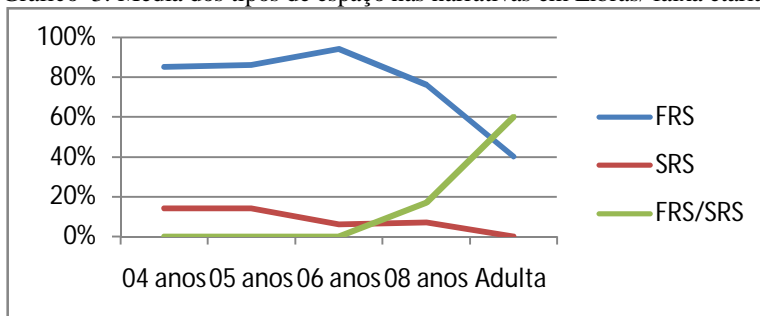
identificou-se a ocorrência dos diferentes tipos de espaço nas narrativas dos bilíngues bimodais.

Tabela 7: Tipos de espaço nas narrativas dos bilíngues bimodais

Sujeitos	FRS (%)	SRS (%)	FRS e SRS (%)
Biel	89	11	0
Gus	83	17	0
Kat	80	20	0
Lely	90	10	0
Lisa	89	11	0
Pedro	100	0	0
Zeus	76	17	7
Tete (adulta)	60	0	40

A habilidade de lidar com diferentes espaços da narrativa é algo adquirido ao longo dos anos. No gráfico abaixo, é possível observar a utilização do FRS, SRS e FRS/SRS pelos diferentes grupos de idade e como as crianças desenvolvem a capacidade de trabalhar com esses tipos de espaço.

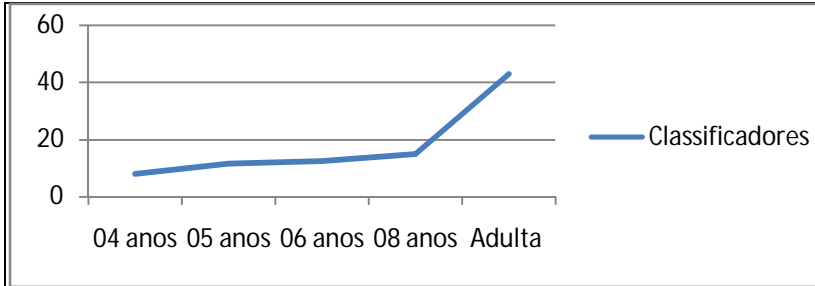
Gráfico 3: Média dos tipos de espaço nas narrativas em Libras/ faixa etária



Nas narrativas em língua de sinais, os classificadores têm uma função essencial, pois é através deles que os narradores explicitam características das ações, do lugar, e também dos personagens. Em alguns momentos, eles recorrem aos classificadores para fazer referência aos participantes da narrativa. Com o objetivo de verificar como os bilíngues bimodais fazem uso dos classificadores, buscou-se, em todas as narrativas em Libras, a utilização desses mecanismos e organizou-se

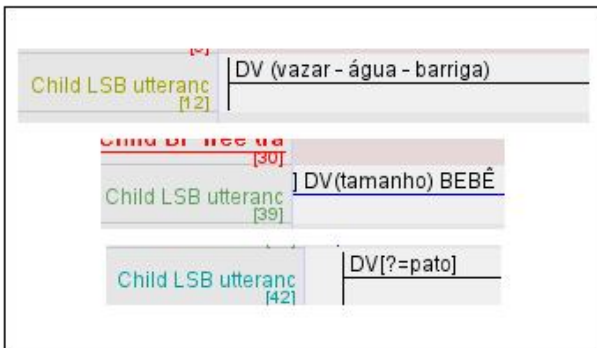
uma média por grupos de idade, para que se possa observar o uso crescente dos classificadores de acordo com a faixa etária.

Gráfico 4: Classificadores nas narrativas em Libras



Nas narrativas produzidas pelas crianças e pela adulta, os classificadores foram utilizados com diferentes propósitos, para descrever ações, características físicas e apresentar os personagens da história.

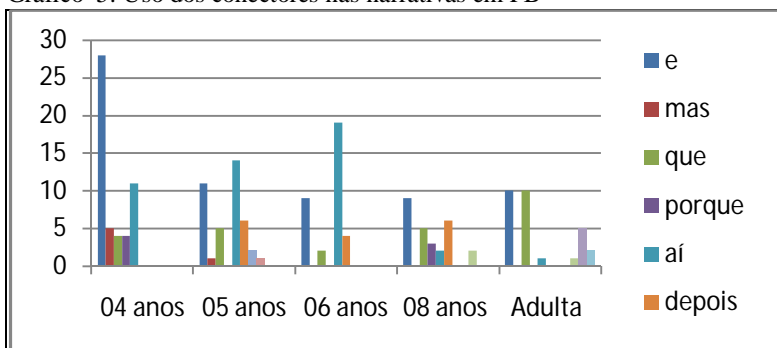
Figura 9: Uso dos classificadores nas narrativas em Libras



O uso dos conectores foi a principal característica observada nas narrativas em PB, já que é através desses elementos que o narrador indica o encadeamento dos fatos e organiza o seu texto. Para Koch (1999) a utilização desses elementos linguísticos faz com que se tenha uma progressão no nível textual, pois conforme o autor “as relações entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores do tipo lógico” (KOCH, 1999, p.62).

Com o intuito de observar o uso dos conectores nas narrativas em PB, realizou-se um levantamento desses elementos utilizados em todas as produções das CODAS, e os dados encontrados foram divididos por grupos de idade, para que se possam visualizar quais foram as ocorrências observadas.

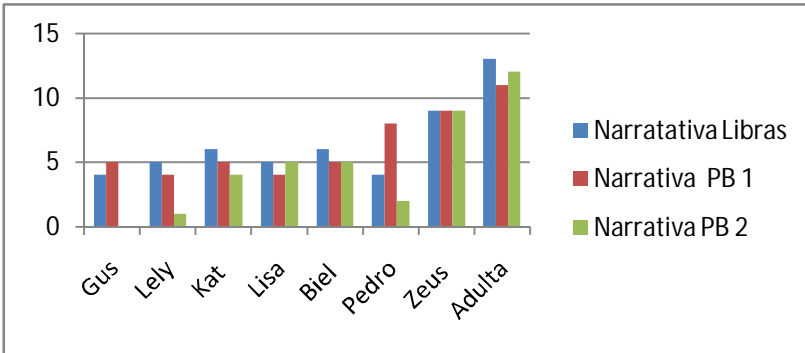
Gráfico 5: Uso dos conectores nas narrativas em PB



A partir do levantamento do uso dos conectores, percebe-se o quanto a criança amplia as possibilidades de utilizar novos elementos conectivos com o passar dos anos. Aos quatro anos, as crianças usam com mais frequência o “e”, enquanto aos oito, a utilização dos conectores é mais equilibrada, e o “e” já não aparece com tanta frequência. Algumas ocorrências foram visualizadas somente na produção da adulta e da criança de oito anos, como o “quando” e “para”. Um dos aspectos interessantes encontrados nas produções foi a utilização do “aí” em todas as idades, seja como um conector aditivo, opositivo e até mesmo conclusivo.

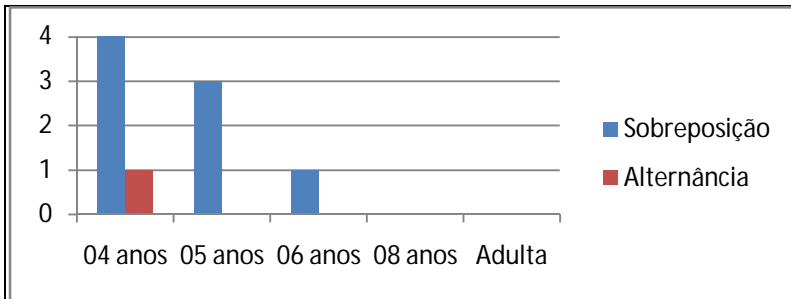
A quantidade de fatos apresentada nas narrativas em Libras e PB também foi observada na análise. De modo geral, os bilíngues bimodais mostraram que a capacidade de apresentar vários fatos na narrativa, é adquirida ao longo tempo. No gráfico abaixo, é possível observar que alguns sujeitos relataram um número menor de fatos na segunda narrativa em PB, o que se pode concluir que o cansaço pode ter influenciado na produção dessas histórias, já que antes dessas, outras duas narrativas já haviam sido produzidas.

Gráfico 6: Quantidade de fatos (Libras e PB) nas produções dos bilíngues bimodais



A sobreposição e alternância de línguas também foram observadas nas produções dos bilíngues bimodais. De todas as narrativas analisadas (16), a sobreposição de línguas esteve presente em oito histórias e a alternância em apenas uma. No gráfico abaixo, pode-se visualizar as ocorrências de acordo com a faixa etária.

Gráfico 7: Número de sobreposição e alternância de línguas nas narrativas em Libras e PB



De acordo com os dados do gráfico, as duas crianças de quatro anos apresentaram sobreposição de línguas em todas as produções (PB e Libras) e uma ocorrência de alternância. Esse número diminuiu com a idade, o que não confirma que adultos não realizem sobreposições e alternâncias, mas adquirem a habilidade de dissociar os dois sistemas linguísticos com o passar dos anos. Esses dados confirmam o que foi visto na fundamentação teórica, que a sobreposição de línguas ocorre com mais frequência que a alternância. Das 16 produções (Libras e PB), observou-se 50% de sobreposição de línguas e 6,25% de alternância.

Nas narrativas em Libras a ocorrência de sobreposição foi de 37,5% e nas produções em PB, esse número foi um pouco maior, cerca 62,5%.

Na próxima seção, as características e dados apresentados nessa parte serão discutidos detalhadamente.

4.2. ANÁLISE QUALITATIVA

Nesta subseção serão apresentadas as análises das crianças CODAS e também da adulta. Esta análise descritiva permitirá observar as características encontradas nas produções em Libras e PB de todos os sujeitos.

4.2.1 Sujeito 1 (Adulta)

A adulta CODA, chamada nesta pesquisa de Tete, é natural de Porto Alegre/ RS e não respondeu ao formulário de informações sobre os participantes da pesquisa. Para obter um referencial da produção narrativa de uma adulta CODA, será realizada esta primeira análise.

4.2.1.1 Narrativa em Libras

A produção da narrativa em Libras foi coletada a partir do vídeo *Shawn the Sheep*. Segue abaixo a narrativa em Libras (Tradução Livre para o Português Brasileiro)

Ok. É uma boa história · O homem estava dirigindo sorridente · O pato estava andando na rua. O homem animado levou um susto e freou o carro. O pato saiu e o homem ficou aliviado. O homem freou o carro e a bola pulou de dentro do carro. A bola (repolho) bateu no pato e saiu rolando · A ovelha pegou a bola e a cheirou. Ela ficando olhando e cheirando a bola. Ela mexeu na bola como um coco, lambeu a bola, mas ficou com nojo. · A ovelha ficou com nojo da bola · Tinha três porcos do outro lado do muro. Um porco pulou, mas não conseguiu ver e o outro se pendurou no muro e olhou · no campo a ovelha olha a bola, levanta a bola, chuta a bola, brinca com a bola no ombro e na cabeça · a ovelha ficam admiradas e começam a brincar com a bola · Os três porcos continuam a olhar as ovelhas Eles têm vontade de comer a bola (repolho) e pulam atrás do muro, mas não consegue ver porque são pequenos. Eles querem a bola (repolho) para brincar. · as ovelhas brincam com a bola · Uma ovelha gorda estava no pasto comendo e as outras ovelhas jogaram a bola nela. A bola ficou escondida nos pêlos da ovelha que eram grandes. · Uma das ovelhas andou até a ovelha

grande e tentou achar a bola. Ele mexeu na barriga da ovelha e achou uma bota vermelha e jogou fora. Mexeu novamente e achou um saxofone. O saxofone fez um barulho e a ovelha jogou o saxofone fora. Ele mexeu novamente e achou a bola.

Segundo Labov (1972) a narrativa é uma forma de se recapitular experiências que já aconteceram, combinando a sequência verbal com o que realmente ocorreu. Na narrativa da adulta essa característica se faz presente, como no fragmento abaixo:

- a) O pato estava andando na rua.
- b) O homem animado levou um susto
- c) e freou o carro.
- d) O pato saiu
- e) e o homem ficou aliviado.

Quanto aos elementos estruturais da narrativa laboviana, o resumo é a primeira seção localizada na narrativa da adulta. Quando ela introduz a cláusula “*É uma boa história*” faz uma síntese da narrativa e expressa a sua opinião acerca do que será contado. Entretanto, essa cláusula, também pode ser caracterizada com uma avaliação. De acordo com Labov, a avaliação pode acontecer em qualquer momento e pode estar sobreposta a outras estruturas, como nessa narrativa. No primeiro momento da história, ela se dirige ao ouvinte (espectador) e conta seu ponto de vista, expondo seus sentimentos sobre a narrativa que será relatada, é o que chamamos de avaliação externa. Quando ela diz “*É uma boa história*”, além de sintetizar sua opinião sobre a história (resumo), indica ao espectador que se trata de uma história que vale a pena conhecer (avaliação externa).

A orientação, que serve para indicar *quem* são os personagens, *quando* e *onde* a história acontece, é apresentada ao longo da narrativa, o adulto não segue uma ordem ao apontar essas informações, mas esses dados são encontrados no desenrolar da história. Segundo Labov, esse elemento pode aparecer em qualquer parte da narração e não é obrigatório, todavia é fundamental.

Personagens:

- a) *O homem estava dirigindo sorridente.*
- b) *O pato estava andando na rua.*
- c) *A ovelha pegou a bola e a cheirou.*
- d) *Os três porcos continuam a olhar as ovelhas.*

Lugar:

- a) *o pato estava andando na rua.*
- b) *Tinha três porcos do outro lado do muro.*

c) No **campo** a ovelha olha a bola, levanta a bola, chuta a bola, brinca com a bola no ombro e na cabeça.

O principal e único elemento indispensável para uma narrativa é a complicação, é nesse momento que o narrador apresenta os eventos que formam o enredo. Na narrativa desenvolvida pela adulta, a ação complicadora pode ser facilmente visualizada, pois é a partir desses fatos que as cláusulas assumem a característica de uma narrativa. A narradora apresenta minuciosamente os fatos complicadores da história, desde o momento que a bola (repolho) cai de cima do carro até o momento em que ela vira brinquedo (bola de futebol) das ovelhas, e destaca como ponto auge da narrativa a hora em que a ovelha tenta descobrir do que se trata o objeto (repolho) misterioso.

A avaliação, seção que revela o pensamento do narrador em relação à história, aparece frequentemente na narrativa. A ação avaliativa predomina na produção da adulta, já que em alguns momentos, a narradora expõe as vontades e sentimentos dos personagens. Nas três cláusulas a seguir consegue-se visualizar essas características: a) *Eles têm vontade de comer a bola (repolho)*: nessa cláusula a narradora enxerga o desejo dos porquinhos pelo (repolho), desejo percebido pela incansável luta dos animais em observar a ovelha com a bola, desse modo a narradora expõe a cobiça dos porquinhos; b) *O pato saiu e o homem ficou aliviado*: já nessa cláusula a narradora destaca o alívio do personagem ao ver que não atropelou o pato, ela descreve a tensão do homem naquele momento da narrativa; c) *Eles querem a bola (repolho) para brincar*: assim como na primeira cláusula apresentada, mais uma vez a narradora expõe a ambição dos porquinhos. Em outro momento, a narradora recorre à avaliação encaixada para indicar seu ponto de vista e apresentar a característica da personagem. Na tradução livre para o Português Brasileiro, a adulta diz: “A bola ficou escondida nos pêlos da ovelha, que eram grandes”. Ao inserir a informação “grandes”, a narradora utiliza recursos linguísticos concernentes a língua de sinais, os classificadores. Ela apresenta sua opinião acerca do fato (a bola ter ficado escondida nos pêlos da ovelha) e afirma que isso aconteceu devido ao tamanho da ovelha, por isso introduz essa informação na narrativa, recorrendo a mecanismos avaliativos. Outros elementos avaliativos foram observados na produção da adulta, como a repetição. A narradora insere duas vezes a cláusula “ficou com nojo” enfatizando a atitude do personagem em relação ao objeto.

Por fim, a adulta apresenta a resolução da história, mostrando que a narrativa chegou ao seu final e o elemento coda não se faz

presente em sua produção. Na tabela é possível visualizar uma síntese das características da narrativa da adulta.

Quadro 4: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Adulta)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativa em Libras
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	É uma boa história
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? Homem, porquinhos, ovelhas, pato. Onde? Estrada, campo, em cima do muro O quê? Brincaram com a bola (repolho)
Complicação	O que aconteceu?	A ovelha brincou de futebol com a bola (repolho) e a bola caiu no meio dos pêlos de uma ovelha grande e gorda.
Avaliação	E então?	Era uma boa história. Os porcos estavam com vontade de comer o repolho. Eles querem a bola (repolho) para brincar. A bola ficou escondida nos pêlos das ovelhas, <i>que eram grandes</i> . O pato saiu e o homem ficou aliviado.
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	A outra ovelha conseguiu encontrar a bola no meio dos pêlos da ovelha grande e continuaram brincando.
Coda	Fechamento	Não apresenta

No que diz respeito às características referentes às narrativas em língua de sinais, observou-se o a presença dos classificadores e tipos de espaço. Os classificadores são usados constantemente pela adulta CODA, geralmente, para “especificar o movimento, posição de objetos ou para descrever o tamanho ou a forma dos objetos” (QUADROS e CRUZ, 2011, p.67). Segundo Rayman (1999 apud PEREIRA e NAKASATO, 2011) o sistema de classificadores fornece um campo de representações que revelam a animação corporal de um personagem ou como um instrumento é manipulado. Abaixo é possível visualizar alguns

fragmentos da narrativa, em que a adulta recorre aos classificadores para expressar o estado emocional ou tamanho dos personagens:

Figura 10: Uso de classificadores (Narrativa Libras – adulta)



De acordo com Pereira e Nakasato (2011), “pelo fato de serem articuladas principalmente pelo uso das mãos e do rosto, as línguas de sinais são produzidas no espaço e tendem a explorar o espaço que cerca o sinalizador”. Nas narrativas em línguas de sinais, o espaço possui um papel fundamental, pois é através dele que o sinalizante vai organizar sua narrativa e estabelecer referência aos personagens. Na narrativa da adulta foram observados diferentes usos do espaço para o estabelecimento de referência dos personagens e organização da narrativa. No exemplo abaixo, a adulta apresenta os personagens utilizando o FRS (Espaço Referencial Fixo):

Figura 11: O uso do Espaço Referencial Fixo na produção da adulta



Em outro momento, a adulta recorre ao classificador para apresentar o personagem, através de característica física:

Figura 12: Uso do classificador para fazer referência ao personagem



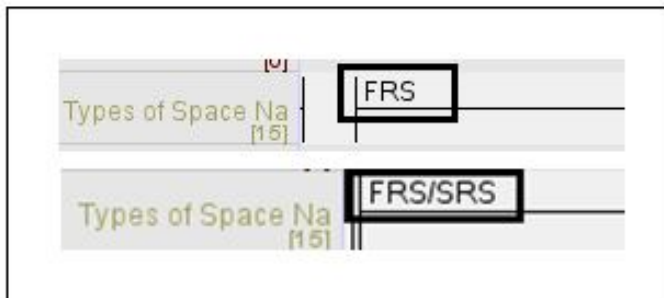
O sinalizante pode utilizar diferentes áreas de espaço para representar referentes. Para Emmorey (2000 apud PEREIRA E NAKASATO, 2011) “um gesto de apontar, um movimento com a cabeça ou olhar será interpretado como se referindo ao referente associado àquele local”. No fragmento abaixo, a narradora apresenta a personagem ovelha e depois faz referência a ela utilizando o mesmo lado do espaço em que ela realizou o sinal (esquerdo).

Figura 13: Representação de referentes em diferentes áreas de espaço na narrativa em Libras da adulta



O espaço de sinalização muda de acordo com o desenvolvimento do discurso. Durante toda a narrativa, a adulta altera o uso do tipo de espaço (FRS ou SRS) ou usa os dois simultaneamente. A sobreposição de espaços é observada nas narrativas em língua de sinais, sobretudo em adultos, já que segundo Morgan (2002), as crianças não conseguem lidar com espaços referencias sobrepostos.

Figura 14: Espaços referenciais sobrepostos na narrativa em Libras da adulta



Em sua narrativa, Tete narra todos os fatos da história assistida. Além de todos os aspectos analisados, foi observada a sobreposição e alternância de línguas. A adulta, ao realizar a narrativa em Libras, não produz nenhum enunciado em PB.

Figura 15: Sobreposição e Alternância de línguas na produção em Libras (adulta)

	00:00:05.000	00:00:06.000	00
Adult1 BP free tran [13]	Ok. É uma boa história		
Adult1 LSB utteran [13]	E(positivo) BOM// HISTÓRIA		
Adult1 LSB individ [2]			
Adult1 LSB pho [0]			
Adult1 BP utteranc [0]			

4.2.1.2 Narrativa em Português Brasileiro

A narrativa em PB da adulta (Tete) se distingue um pouco da produção em língua de sinais, isso porque ela assiste a duas pequenas histórias (*Shawn the Sheep*) e conseqüentemente produz duas pequenas narrativas em Português Brasileiro.

Narrativa 1.

É uma história animada onde contém, onde tem dois personagens · um personagem um personagem é o cachorro · atrás deles tem algumas ovelhas · e começa o vídeo &=vocalização eles (es)tão ligando duas torneiras · uma torneira supostamente para água gelada outra torneira para água quente · para encher a piscina · a torneira da água gelada funciona · e a torneira da água quente não funciona · eles testam, testam · e então o superior diz para o cachorro que seria talvez o funcionário dele que ele resolva o problema · o problema da água quente para poder encher a piscina · se retira o cachorro tenta resolver · olha para uma das ovelhas que (es)tá no pátio atrás deles · atrás deles e diz para que ela se jogue na piscina · ela não retorna · não diz nem que sim nem que não · chega um pato · chega um pato tranquilamente se atira na piscina · e a ovelha acaba jogando uma bóia pra quê · pra salvar esse pato · e o resultado da história é que o pato (es)tá congelado · então foi isso ·

Narrativa 2.

são dois porquinhos que estão tentando resgatar · é de uma forma · caçar um repolho · então na verdade eles olham eles detectam que tinha um pássaro em cima do poste · uma ovelhinha né · na pastagem · e outras ovelhas · eles conseguem fazer a mira onde está o repolho · que está embaixo da pata de uma das ovelhas · atiram a armadilha · e quando começam a resgatar · as XXX do suposto repolho · surge o cachorro · e se (es)tá ali talvez esteja ali protegendo as ovelhas · e eles disfarçam assobiam fazem que nada aconteceu · e aí mais no final do vídeo · que na verdade o cachorro é o juiz do jogo do futebol das ovelhas · e a bola das ovelhas era o repolho que eles estavam tentando roubar¹³ ·

No que diz respeito à estrutura, quase todos os elementos característicos da narrativa laboviana estão presentes nas produções em PB de Tete. O resumo, cláusula em que o narrador indica o que será tratado na narrativa, pode ser identificado nas duas produções. Na narrativa 1, a adulta começa a história afirmando que: “É uma história animada onde contém, onde têm dois personagens, um personagem, um personagem é o cachorro, atrás deles tem algumas ovelhas”. Assim como na narrativa em Libras, a narradora expõe seu ponto de vista ao

¹³As narrativas em PB da adulta apresentam uma sequência descritiva. Isso justifica o fato dos verbos, em sua maioria, estarem no presente.

inserir uma avaliação externa, ao dizer que “É uma história animada” a adulta desperta o interesse do ouvinte, e expõe sua opinião acerca da narrativa, indicando que se trata de uma história animada, alegre. Na narrativa 2, a narradora mais uma vez apresenta uma síntese do que será narrado, ao relatar que “*são dois porquinhos que estão tentando resgatar, de certa forma, caçar um repolho*”.

No decorrer das narrativas a adulta mostra *quem* são os personagens, *onde* e *quando* acontecem as histórias. De acordo com Labov, os elementos da narrativa podem aparecer sobrepostos, e isso acontece constantemente na produção de Tete. Desse modo, na primeira cláusula da narrativa 1, além do resumo e da avaliação é possível identificar as primeiras informações sobre os personagens da história.

Narrativa 1.

Personagens: a) *um personagem é o cachorro*

b) *atrás deles tem algumas ovelhas*

Em seguida, a narradora continua a indicar os personagens e alguns fatos que acontecem na narrativa:

Eles estão ligando a torneira.

↓
Indica os personagens ↓
Indica a situação

No decorrer da narrativa, Tete apresenta os outros personagens:

O superior diz para o cachorro que seria [...]

↓
Indica o personagem ————|
 |
 ↓
 Indica a situação

Chega um **pato** tranquilamente se atira na *piscina*.

↓
Indica o personagem ↓
 Indica o lugar

Do mesmo modo que na narrativa 1, a segunda produção da adulta apresenta características bem semelhantes no que se refere à orientação, como a apresentação dos personagens no primeiro parágrafo, em que se identificou os elementos estruturais sobrepostos (resumo e orientação), como durante toda a narrativa.

Narrativa 2.

São **dois porquinhos** *que estão tentando resgatar* [...]

Indica os personagens

Indica a situação

Eles detectam que tinha um **pássaro** *em cima do poste*.

Indica os personagens

Indica o personagem

Indica o lugar

uma **ovelhinha** né, na *pastagem*, e outras **ovelhas**

Indica o personagem

Indica o lugar

Indica os personagens

surge o **cachorro**

Indica o personagem

Na complicação o narrador discorre sobre o que acontece na narrativa, como os fatos se desenvolvem. De acordo com Labov, essa parte é indispensável e Tete apresenta detalhadamente a ação complicadora nas duas produções, destacando as ações dos personagens principais (ovelhas/ porcos), suas emoções, ações e pensamentos.

A avaliação é constante nas produções da adulta. Para Labov (1972, p. 369) a avaliação pode ser encontrada de diversas formas em qualquer ponto da narrativa. Sendo assim, nos eventos narrados por Tete, foi possível encontrar diferentes tipos de avaliação. Ao dizer que “*eles (es)tão ligando duas torneiras, uma torneira **supostamente** para água gelada outra torneira para água quente*”, a narradora apresenta uma ação avaliativa, pois relata informações que a mesma concluiu por meio de suas observações. No fragmento a seguir, foram encontradas essas mesmas características, uma vez que a narradora conta o que eles fizeram e insere o seu ponto de vista a partir de tais atitudes: “*E então o superior diz para o cachorro, **que seria talvez o funcionário dele, que ele resolva o problema***”. Em outro momento, pode-se destacar a presença da avaliação externa, em que a narradora cessa a narrativa, dirige-se ao ouvinte e expõe seu ponto de vista sobre o fato narrado, observou-se essa ocorrência na cláusula “*e a ovelha acaba jogando uma bóia **pra quê? pra salvar esse pato***”. Na narrativa 2, assim como na

o[primeira narrativa a seção de avaliação pode ser encontrada no desenrolar dos eventos. A avaliação externa e a ação avaliativa predominam também nessa produção. Ao dizer “*e se (es)tá ali talvez esteja ali protegendo as ovelhas*” a narradora comunica ao espectador sua opinião sobre determinado personagem, informando qual a função desse personagem na trama, trata-se da avaliação externa, pois a adulta interrompe a narrativa para dar uma informação. Em outro momento, ela apresenta a ação avaliativa, ao tentar expor o que os porquinhos estavam tentando fazer, a narradora expõe sua opinião sobre as ações desses personagens, ao dizer que “*são dois porquinhos que estão tentando resgatar, é de uma forma, caçar um repolho*”.

Assim como na narrativa em Libras, os comentários avaliativos também são identificados na produção em PB. O uso da repetição, mecanismo avaliativo que tem a função de intensificar o ponto de vista, a informação dada pelo narrador, é vista na primeira narrativa da adulta, quando ela diz “*eles testam, testam*”.

Finalmente, a adulta apresenta os desfechos das histórias e o elemento estrutural coda se faz presente somente na primeira narrativa da adulta. Ao inserir a cláusula “*então foi isso*” a narradora afirma ao narrador que a história chegou ao fim e não há mais nada a ser contado. Na tabela abaixo, pode-se visualizar claramente as características das narrativas em PB:

Quadro 5: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB da adulta

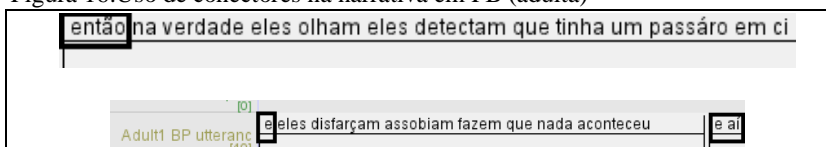
Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em PB 1	Narrativas em PB 2
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	É uma história animada onde contém, onde têm dois personagens, um personagem, um personagem é o cachorro, atrás deles tem algumas ovelhas	São dois porquinhos que estão tentando resgatar, é de uma forma, caçar um repolho

Orientação A	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? Cachorro, ovelhas, “superior” e o pato Onde? Piscina, em cima do muro O quê? Encheram a piscina e o pato caiu na piscina	Quem? Cachorro, ovelhas, porquinhos Onde? Piscina, pastagem O quê? Os porcos queriam caçar o repolho
Complicação	O que aconteceu?	O pato caiu na piscina e as ovelhas ajudaram a salvá-lo	Os porcos tentaram acertar o repolho, mas acertam o cachorro.
Avaliação	E então?	É uma história animada; Suponha-se que as torneiras ligadas eram de água quente e fria; A ovelha joga a bóia para salvar o pato	Os porcos queriam caçar o repolho; Havia um protetor das ovelhas
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	O pato é resgatado da piscina, mas estava congelado.	O cachorro (juiz) volta a apitar o jogo de futebol das ovelhas.
Coda	Fechamento	Então, foi isso.	Não apresenta

A adulta utiliza um amplo vocabulário para narrar as histórias e narra o número de fatos que eram esperados. Para Morgan (2000) e Rathmann *et al.* (2007) depois dos 10 anos, as histórias produzidas pelas crianças são mais complicadas, detalhadas, e coerentemente estruturadas. Segundo Morgan (2000) a criação de um discurso coeso envolve o uso de dispositivos linguísticos como conectores e

marcadores de simultaneidade. Esses dispositivos ligam uma extensão formando uma unidade e de acordo com o autor, a combinação desses mecanismos para alcançar o discurso coeso é desenvolvido tardiamente na linguagem infantil. A produção da adulta apresenta esse discurso coeso esperado.

Figura 16: Uso de conectores na narrativa em PB (adulta)



Como observado na narrativa em Libras, nas produções em português foi analisada a ocorrência de sobreposições e a alternância de línguas. Na narrativa em PB, também não foram encontradas produções sinalizadas em concomitância com a falada.

Figura 17: Sobreposição e alternância de línguas na narrativa em PB (adulta)



Assim, a adulta CODA apresenta a competência narrativa em PB de acordo com o modelo de narrativa proposto por Labov, com destaque para algumas características da língua oral, como a presença de elementos próprios do estilo conversacional.

4.2.2 Sujeito 2 – Gus

A primeira narrativa de criança CODA a ser analisada é a do menino Gus (pseudônimo), que na data da coleta, tinha quatro anos. Ele participou da coleta de dados em 2011, em Vitória/ES.

Gus é filho de pais surdos, e tem no ambiente familiar o seu maior contato com a Libras, já que os avós, tios e o irmão, também são surdos, e todos se comunicam predominantemente com ele através da língua de sinais. O menino estuda em uma escola regular, onde o

Português Brasileiro é utilizado por colegas e professores como principal meio de comunicação. Os pais aprenderam a Libras de forma informal, através do contato com outros familiares surdos e para eles é fundamental que o filho adquira as duas línguas. A mãe da criança possui superior incompleto e estudou por 14 anos em escola oral para surdos e sete anos em escolas inclusivas.

O instrumento de avaliação utilizado para coletar a produção da criança, foi o vídeo (*Shawn the Sheep*), a criança assistiu aos vídeos e depois contou a história para um adulto, que não tinha assistido à narrativa. Em alguns momentos, o adulto faz alguns questionamentos e estimula o desenvolvimento da narrativa. Quando solicitado a contar a história, Gus age com espontaneidade e relata o que assistiu. Na narrativa em Libras Gus tem uma produção, e em PB duas pequenas histórias, já que ele assistiu a dois pequenos vídeos.

4.2.2.1 Narrativa em Libras

Abaixo, segue narrativa em Libras (Tradução livre para o PB):
o porquinho andou e depois a ovelha pegou a bola, colocou no ombro e a jogou · e pulou · brincou com a bola bateu a bola no ombro e empurrou · empurrou a bola pulou · pulou · não · pulou · dois · não pulou e então · os dois porcos · queriam · o repolho sujo · ficou com nojo e jogou a bola · bola · jogou fora · não · botou · tirou · pegou a bola · bola · mexeu na bola · colocou a bola na orelha · lambeu · ficou com nojo ·

A história contada por Gus apresenta uma sequência temporal que corresponde à sequência de eventos ocorridos, o que é de extrema importância para o sentido da narração. Nas cláusulas abaixo identifica-se essa característica:

- a) A ovelha pegou a bola
- b) colocou no ombro
- c) e a jogou.

A orientação é o primeiro elemento que se destaca na narrativa em Libras. A criança apresenta os personagens e indica a ocasião em que os eventos ocorrem. O resumo - elemento da narrativa que propicia uma visualização, uma proposição geral do que será narrado -, não é encontrado na produção da criança. Após mostrar quem são os personagens, por meio da orientação, a complicação é inserida e é nessa seção que Gus explicita o dilema da história através de uma série de cláusulas que demonstram a ovelha brincando com a bola (repolho) e o

desejo dos porcos pelo repolho (bola). A resolução, que, muitas vezes, não “resolve”, mas estimula novas complicações e resoluções na narrativa, não é identificada na produção da criança. Gus concentra-se no que é mais importante na história, por isso a ação complicadora é predominante em sua narrativa, e alguns outros elementos não aparecem ou aparecem em momentos bem pontuais, como é o caso da avaliação. Quando o narrador afirma que “*os porcos queriam o repolho (bola)*”, ele expressa seu ponto de vista sobre a vontade dos porquinhos, que embora estivessem observando firmemente a ovelha brincando com a bola (repolho), em nenhum momento esboçaram qualquer atitude que expressasse que realmente eles almejavam a bola; para Labov quando o narrador diz o que o personagem fez e não o que ele disse, trata-se de uma ação avaliativa, pois ao inserir um comentário sobre o desejo das ovelhas, Gus revela seu ponto de vista a partir da interpretação do que de fato aconteceu.

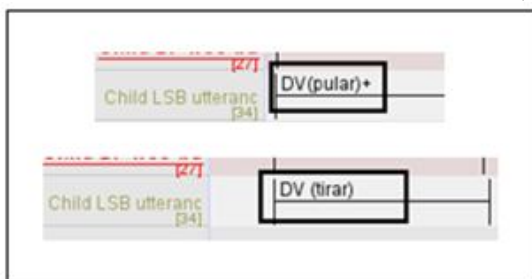
Alguns mecanismos avaliativos são utilizados pelo autor, o primeiro que chama a atenção é o uso do intensificador. Por meio da repetição do verbo “*pulou*”, a criança enfatiza a ação do personagem (porco ou ovelha) e também repete a expressão “*ficou com nojo*”, para intensificar o sentimento da ovelha em relação ao objeto (bola/repolho). Outra estratégia avaliativa utilizada são as cláusulas negativas, que segundo Labov (1972, p.380) são altamente avaliativas, porque dizem o que não aconteceu, como na frase em que Gus afirma “*não pulou*” e “*não botou*”.

Quadro 6: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Gus)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativa em Libras
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? porcos e ovelha O quê? A ovelha brinca com a bola (repolho)
Complicação	O que aconteceu?	A ovelha brincou de futebol com a bola (repolho) e as ovelhas queriam a bola.
Avaliação	E então?	Os porcos queriam a bola.
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	Não apresenta
Coda	Fechamento	Não apresenta

Na produção em Libras da criança, observou-se a presença dos classificadores e o uso dos tipos de espaço. Embora a produção em Libras tenha sido curta, foi possível identificar o uso dos classificadores em vários momentos da narrativa, especialmente para contar as ações dos personagens. Diferente da produção da adulta, em nenhum momento Gus utiliza os classificadores para descrever características físicas dos personagens.

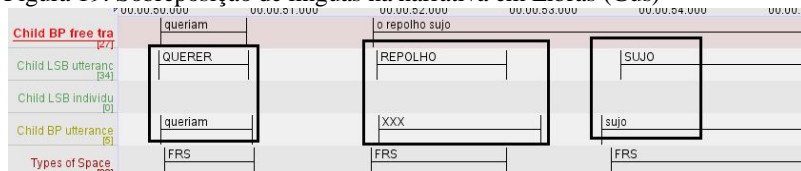
Figura 18: Uso dos classificadores na narrativa em Libras (Gus)



Quanto ao uso de espaço, é predominante o uso do FRS (Espaço Referencial Fixo). Entretanto, em uma cláusula o narrador incorpora a ação do personagem, recorrendo ao uso SRS (Espaço Referencial Alterado). Conforme Morgan (2002 apud 2005) as crianças de quatro a seis anos recontam histórias sem utilizar a sobreposição de diferentes tipos de espaço, elas narram os fatos sequencialmente.

Em alguns momentos da narrativa em Libras, a criança produziu enunciados em Libras e PB em concomitância. Em sua narrativa, não houve alternância de línguas, somente sobreposição, comum em bilíngues bimodais.

Figura 19: Sobreposição de línguas na narrativa em Libras (Gus)



Outro aspecto analisado foi a quantidade de fatos narrados. Dos 13 fatos esperados para a narrativa em Libras, identificou-se quatro na produção de Gus, o que pode ser considerado normal, uma vez que crianças aos quatro anos não mencionam em suas narrativas

fatos importantes, e realizam muitas repetições. (PETERSON e MC CABE, 1983 apud MASON 2008).

4.2.2.2. Narrativa em Português Brasileiro

Como já foi mencionado, na produção em PB, serão analisadas duas pequenas narrativas, uma vez que a criança assistiu a duas pequenas histórias.

Narrativa 1.

o · o homem apitou · o o · o XXX ou o azul · e tem força · mas desistiu · o cachorro mandou · pra ovelha · ficou lá · mas o pato queria empurrar · e o pato ficou gelo · e depois · a ovelha pegou · XXX · brigou o pato · e o XXX · XXX · e · ele ficou duro · no gelo · que · a ovelha · o pato ficou também · bem gelo · que · que · a ovelha · que · o ·

Narrativa 2.

o porquinho no XXX · XXX outro porquinho · ficou XXX.

As duas produções de Gus foram bem distintas. Na primeira, a criança consegue contar alguns fatos, apesar de sua organização estar um pouco confusa. No que diz respeito à narrativa laboviana, é possível identificar algumas características. Na narrativa 1, apesar das informações não estarem muito claras, nota-se que a narrativa está organizada de acordo com uma sequência temporal.

- a) O cachorro mandou pra ovelha
- b) ficou lá
- c) mas o pato queria empurrar
- d) e o pato ficou gelo

Além disso, no desenrolar da história os personagens e as circunstâncias em que ocorrem a narrativa são apresentados, o que indica a presença da orientação. A complicação, elemento estrutural indispensável para uma narrativa, é encontrada na produção da criança no momento em que o narrador afirma que o pato ficou duro (congelado), embora não dê informações de como isso aconteceu. Gus finaliza a história enfatizando que “*o pato ficou bem gelo*”, e é nessa cláusula que aparece o uso de um mecanismo avaliativo. A palavra *BEM* é utilizada como um intensificador, para reafirmar ao espectador que realmente o pato ficou congelado. Já na segunda narrativa da criança, é possível identificar apenas os personagens da história, logo ela não traz

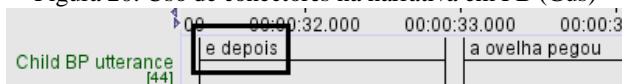
o que realmente ocorre e conforme Labov, sem a complicação, a narrativa não acontece.

Quadro 7: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Gus)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em PB 1	Narrativas em PB 2
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta	Não apresenta
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? Homem, cachorro, pato e ovelha O quê? Brigaram, ficou congelado	Quem? Porquinhos
Complicação	O que aconteceu?	O pato ficou congelado	Não apresenta
Avaliação	E então?	Não apresenta	Não apresenta
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	O pato ficou bem gelo.	Não apresenta
Coda	Fechamento	Não apresenta	Não apresenta

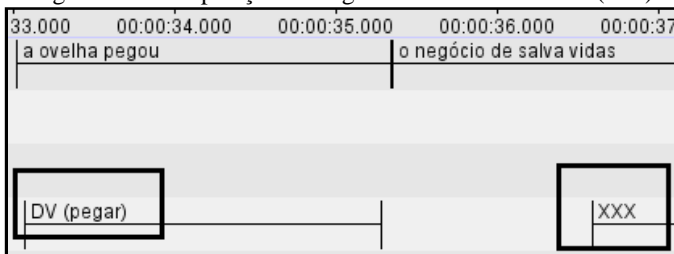
Mason (2008) afirma que é esperado que crianças de três a quatro anos construam sequências inconsistentes e utilizem o “depois” para realizar o encadeamento da sentença, características presentes na produção de Gus.

Figura 20: Uso de conectores na narrativa em PB (Gus)



Assim como na narrativa em Libras, na produção em PB, Gus apresentou vários enunciados sobrepostos. Inclusive, na história em PB, isso ocorreu com mais frequência. A sobreposição de línguas é uma ocorrência considerada normal em bilíngues bimodais e o fato da criança produzir mais enunciados em concomitância com a Libras pode estar ligado ao contato predominante que a mesma tem com a língua de sinais.

Figura 21: Sobreposição de línguas na narrativa em PB (Gus)



Quanto ao número de fatos narrados pela criança, observou-se que dos 11 fatos esperados na narrativa 1, ele contou cinco e na segunda história não conseguiu relatar nenhum.

4.2.3 Sujeito 3 - Lely

O terceiro sujeito participante da pesquisa é Lely, que tinha quatro anos na data da coleta de dados, em 2011, em Vitória/ ES. Lely é filha de pais surdos e não possui outros parentes surdos, seu contato com o PB se dá através dos avós, parentes, colegas e professores, já que no ambiente familiar, a Libras predomina. Segundo os pais, a menina tem apresentado uma aquisição equilibrada nas duas línguas. A mãe da criança estudou cerca de quatro anos em escola oral, e em alguns momentos utiliza a Libras e o PB para se comunicar com a filha.

Assim como o sujeito 2, a criança assistiu aos pequenos vídeos e contou as histórias ao adulto. Entretanto, o conteúdo do vídeo da narrativa em Libras difere, já que nessa coleta foi utilizado o vídeo *Tom e Jerry*. Diferente de Gus, ela apresenta mais detalhes em sua produção, entretanto confunde algumas informações dos vídeos, discorrendo sobre fatos que não aconteceram nas narrativas assistidas.

4.2.3.1 Narrativa em Libras

A produção em Libras da menina (Tradução livre para o Português Brasileiro) pode ser observada abaixo:

lá · XXX · comeu · XXX · viu · correu · comeu · o pão · lá · tomou água e a água vazou pela barriga ·

De acordo com Labov, para que seja considerada uma narrativa, a história deve apresentar cláusulas que representem de forma linear o que de fato aconteceu, sendo assim, essas cláusulas devem apresentar

uma junção temporal. Apesar de a criança não ter produzido uma narrativa com grandes detalhes, identifica-se essa sequência temporal.

- a) Comeu o pão lá
- b) tomou água
- c) e a água vazou pela barriga.

Partindo somente da produção em Libras, será visto que ela não apresentou informações importantes para a compreensão da história, como a identificação dos personagens, pois não se sabe quem comeu o pão, quem tomou a água e porque a água vazou pela barriga. Isso acontece porque a produção de Lely apresenta duas características comuns aos bilíngues bimodais, a alternância e a sobreposição de línguas.

Figura 22: Sobreposição de línguas na narrativa em Libras (Lely)

Child comments [0]	
Child LSB utteranc [12]	XXX
Child LSB individu [0]	
Child LSB pho [0]	
Child BP utterance [5]	o gato foi andando

Nesta primeira ocorrência, observa-se que a criança fala “*o gato foi andando*” e também produz um enunciado em Libras, que não é legível, pois não foi possível identificar o que ela queria dizer. Ainda que não tenha ocorrido a compreensão do enunciado em língua de sinais produzido pela menina, percebe-se que nesse caso houve a sobreposição de línguas e que talvez a criança tenha dado as mesmas informações em língua de sinais.

Figura 23: Sobreposição e alternância de línguas na produção em Libras (Lely)

	00:00:30.000	00:00:32.000	00:00:33.000	00:00:34.000	00:00:35.000
Child BP free tra [5]				viu	
Child Eng free tran [0]					
Child comments [0]					
Child LSB utteranc [12]				E(ver)	
Child LSB individu [0]					
Child LSB pho [0]					
Child BP utterance [5]		o ratinho		viu	

Já neste segundo fragmento da narrativa, é claramente percebida a ocorrência da sobreposição e alternância de línguas. Conforme foi observado no arcabouço teórico, essas ocorrências são bastante comuns em bilíngues bimodais, especialmente a sobreposição de línguas.

A partir das produções da menina nas duas línguas, conseguiu-se identificar os personagens e outras informações que não foram dadas ou estavam obscuras na narrativa em LSB. Na produção em PB (inserida na narrativa em LSB) a criança narrou os seguintes fatos: *o gato foi andando · o ratinho · viu · correu correu · pão · XXX*. Desse modo, a orientação, pode ser observada na produção da menina, pois ela indica quem são os personagens em seus enunciados em PB.

a) Personagens: O **gato** foi andando / O **ratinho**.

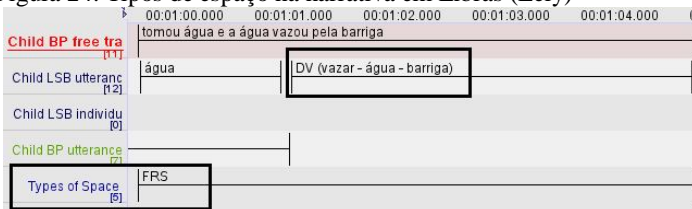
A ação complicadora é identificada na produção em língua de sinais, uma vez que a narradora insere uma série de cláusulas que mostram as ações dos personagens e o ponto auge da narrativa e, em seguida, apresenta a resolução da história. O resumo, a avaliação e o coda não são encontrados nessa narrativa.

Quadro 8: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Lely)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em Libras 1
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta
Orientação	Quem? Quando / Onde? O quê?	Quem? O gato e o rato
Complicação	O que aconteceu?	O gato correu, comeu e tomou água.
Avaliação	E então?	Não apresenta
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	A água vazou pela barriga.
Coda	Fechamento	Não apresenta

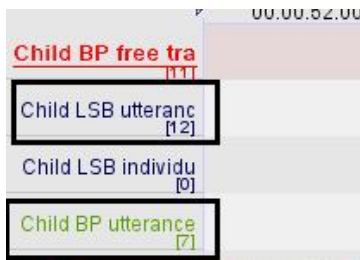
Quanto às características concernentes às narrativas em língua de sinais, observou-se o uso constante dos classificadores e a predominância do FRS.

Figura 24: Tipos de espaço na narrativa em Libras (Lely)



E conforme já explicitado, a criança apresentou sobreposição e alternância de línguas em diversos momentos da narrativa.

Figura 25: Número de sobreposição e alternância de línguas (Lely)



Também foi observada a quantidade de fatos narrados pela criança. Dos 15 fatos da história assistida, a menina relatou quatro.

4.2.3.2 Narrativa em Português Brasileiro

Narrativa 1.

eu não sei · uma ovelhinha · tinha um patinho que ia pra dentro da água · ela era gelada · aí ela veio vindo · tava bem dura · e aí · eles pegaram os salva vidas · e pensou que ela era um vidro · mas ela não era · ela era só um pato · e aí · foi · XXX · e aí · a ovelha pegou · e passou a língua · naquele coco cheio de folhas · folhas verde · uhum · e mais uma ovelhas · porque a água ela era muito gelada · e aí ela virou vidro e (es)tava dura · um monte de ovelhinha tinha · o patinho · e aí ele caiu na água no lago · e virou um vidro · aí ele era · um · (es)tava duro ·

Narrativa 2.

dois porquinho(s) · os porquinhos · (es)tava lá · e pegou um passarinho · e (es)tava com raiva dos porquinhos · uhum · mordeu

· XXX · ele caiu ? · fez um sangão · uhum · e aí tinha as ovelhinha · e aí ninguém viu viu · e tinha um homem , ovelha · mas porque os três porquinhos não gostava disso · das ovelhinha · porque · tinha um porco que caiu lá · e elas passou a língua · não · o porco que tem folha · que era folha verde · sabe o que aconteceu · caiu num buraco · e aí · não sei · igual a gente tem osso · é · aconteceu · puxou o cabelo dele · o cabelo do pato · o pato · ficou com raiva da XXX · porque o sol [?] · aí os três porquinho(s) compra aquela mesinha · pra eles poderem XXX · e aí ele não gostou da mesinha · quebrou ·

As histórias contadas apresentam características diferenciadas no que diz a respeito aos elementos estruturais da narrativa Na primeira produção identifica-se uma sequência temporal nas primeiras cláusulas, entretanto, no desenrolar dos eventos a narradora não segue a cronologia dos fatos ocorridos, o que dificulta uma compreensão das informações relatadas. Para Labov (1972) quando a sequência das cláusulas são invertidas, a interpretação semântica é alterada.

Narrativa 1.

- a) tinha um patinho que ia pra dentro da água
- b) ela era gelada ·
- c) aí ela veio vindo
- d) tava bem dura

No final da história, a narradora sintetiza o que de fato aconteceu ao dizer que: “o patinho e aí ele caiu na água no lago e virou um vidro”. É nesse momento, que ela apresenta uma sequência temporal coerente. Assim como na narrativa 1, na segunda, a criança apresenta uma sequência temporal confusa e acrescenta muitas informações que não fazem parte da história que foi assistida. Quanto à orientação, conseguiu-se identificar especialmente quem são os personagens.

Narrativa 1.

Personagens: uma **ovelhinha** ·

tinha um **patinho** que ia pra dentro da água
e mais uma **ovelhas**

Narrativa 2.

Personagens: os **porquinhos** (es)tava lá
e pegou um **passarinho**

A complicação é identificada na primeira narrativa, onde a narradora conta que o pato caiu na água e ficou vidro (congelado) e precisou da ajuda das ovelhas para ser salvo. Na segunda produção, a criança começa a contar a história que assistiu, mas ao longo da

narrativa insere informações que não existem no vídeo, logo a complicação não foi encontrada na narrativa 2.

Outro aspecto interessante na produção de Lely é a avaliação. A primeira cláusula da narrativa 1, apresenta o que se denomina avaliação externa. Ela dirige-se ao adulto (espectador) e diz “*Eu não sei*”, indicando seu ponto de vista e resistência (em narrar) à história a ser contada. Além disso, a narradora recorre a recursos sintáticos que enfatizam sua opinião sobre a narrativa, utilizando os elementos avaliativos em duas cláusulas: a) tava *bem* dura: a palavra em destaque é identificada como um intensificador, que permite à narradora ressaltar o estado do personagem e b) *porque* a água era muito gelada, aí ela virou vidro e estava dura: nesse momento, Lely utiliza a conjunção *porque* para explicar o motivo pelo qual o pato ficou vidro (estava duro), exercendo a função de elemento explicativo. Por fim, a menina narra o desfecho da história, reafirmando o que realmente aconteceu com o personagem.

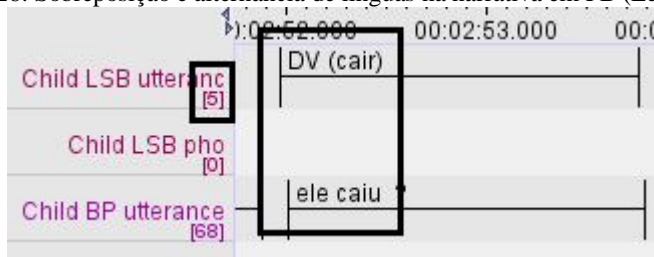
Quadro 9: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Lely)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em PB 1	Narrativas em PB 2
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta	Não apresenta
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? pato e ovelhinhas O quê? Salvaram a ovelha que ficou dura (congelada)	Quem? Porquinhos, homem, ovelhas
Complicação	O que aconteceu?	O pato virou vidro (congelado)	Não apresenta
Avaliação	E então?	Eu não sei.	Não apresenta
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	O pato caiu na água e virou vidro	Não apresenta
Coda	Fechamento	Não apresenta	Não apresenta

Mason (2008) explica que crianças de quatro anos de idade apresentam uso da coesão inconsistente, assim como a sequência de eventos, pois elas se concentram mais no que lhes interessam, e não buscam seguir a ordem linear da história. Ele ainda afirma que nessa idade, a criança costuma realizar as referências por meio de dêiticos e não através de anáfora, o que justifica o uso incoerente de pronomes ao longo da narrativa, uma vez que Lely utiliza o pronome ela para se referir à água, à ovelha e ao pato.

Como foi visto na produção em Libras de Lely, na narrativa em PB ela também produziu enunciados em PB sobrepostos com a Libras. Na imagem abaixo, pode-se observar o número de ocorrências de sobreposição na produção em língua falada.

Figura 26: Sobreposição e alternância de línguas na narrativa em PB (Lely)



Nas duas narrativas em PB, Lely narrou poucos fatos, de acordo com o que era esperado. Na primeira, ela apresentou quatro fatos e na segunda história, apenas um.

4.2.4 Sujeito 4 – Kat

Kat é filha de mãe surda e pai ouvinte, e seu contato com a Libras se dá através da interação com a mãe, que ensina os sinais à filha. Apesar de a mãe ser surda, ela utiliza com mais frequência o PB no ambiente familiar, cerca de 60% da língua dirigida pela mãe à criança é a modalidade oral, e o pai usa 100% de PB em seu contato com a menina, predominando dessa forma o uso da língua falada. Além da Libras e PB, o português sinalizado também é utilizado como meio de comunicação e apesar da predominância do PB, os pais acreditam que a criança está desenvolvendo uma aquisição bilíngue.

4.2.4.1 Narrativa em Libras

A narrativa em Libras da criança foi coletada a partir do vídeo (Tom e Jerry). Segue abaixo a tradução livre para o PB.

pode começar? · o gato e o rato · amassou · mordeu e atirou · correu · bebeu água e água saiu pela barriga · cortou o pão, colocou o rabo dentro do pão e mordeu. O gato pulou · acabou ·

A chamada juntura temporal, característica importante na narrativa laboviana, pode ser observada na produção em língua de sinais de Kat.

- a) O gato e o rato amassou
- b) mordeu e atirou
- c) correu

Apesar de a criança apresentar a sequência dos fatos na ordem que eles ocorreram, ela deixa de fornecer alguns dados importantes para a compreensão da história. A orientação, seção que o narrador contextualiza a história, é identificada na produção de Kat. Os personagens são apresentados no início da narrativa, mas no desenrolar da história ela conta as ações dos mesmos sem fazer referência a eles, o que dificulta a compreensão, pois não se sabe quem praticou as ações. Na ação complicadora, a criança apresenta o que realmente aconteceu na história, destacando como o clímax da narrativa o fato de ter saído água da barriga do personagem (gato e/ou rato). Nas últimas cláusulas, Kat finaliza sua história, relatando que após todos os acontecimentos “*o gato pulou*” na seção denominada resolução e ao dizer “*acabou*” indica ao espectador que a narrativa chegou ao fim. A avaliação não é encontrada na produção em Libras da criança.

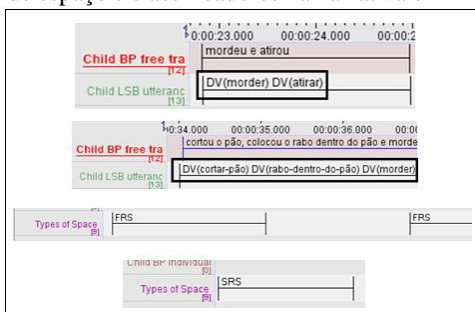
Quadro 10: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Kat)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em Libras
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta
Orientação	Quem? Quando /Onde? O quê?	Quem? Gato e rato
Complicação	O que aconteceu?	O personagem (gato ou rato) correu, bebeu água e água saiu pela barriga. Cortou o pão, colocou o rabo dentro do pão e mordeu.

Avaliação	E então?	Não apresenta
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	O gato pulou
Coda	Fechamento	Acabou

A produção em língua de sinais da menina apresenta as características concernentes a essa modalidade, como o uso de classificadores e do espaço referencial fixo (FRS) em boa parte da narrativa, com destaque para a utilização de espaço referencial mudado em um momento da história. Ao narrar a história que assistiu, Kat apresenta seis dos 15 fatos esperados.

Figura 27: Tipos de espaço e classificadores na narrativa em Libras (Kat)



4.2.4.2 Narrativa em Português Brasileiro

A narrativa em PB, diferente da produção em Libras, foi coletada a partir dos vídeos *Shawn the Sheep*. A menina assistiu a dois pequenos vídeos e contou as histórias a seguir.

Narrativa 1.

é · a XXX (es)tava escorregando no escuro · aí o pato caiu na água congelada · ele ficou congelado · (es)tava escorrendo · (es)tava escorrendo água · aí ele · aí ele · aí ele desligou · aí depois ele queria ligar água quente · mas não conseguiu · aí depois a torneira ficou balançando · aí depois · veio um ganso · que entrou na água · aí depois ele ficou congelado · ficou com frio · a história era bem assim

Narrativa 2.

hum · havia três porcos · aí · um porco (es)tava construindo um negócio · eu não sabia o quê que é · ele (es)tava querendo pegar uma

bola · aí depois · ele não pegou, pegou um cachorro · cachorro ficou bravo · aí depois · o cachorro tirou o negócio · e colocou no nariz dele · foi assim · a história · não · o cachorro tirou o negócio · do nariz · foi sozinho · aí acabou

Nas narrativas de Kat, a sequência temporal é facilmente visualizada, a criança organiza os eventos de acordo com a ordem linear que eles ocorreram, sem prejudicar a interpretação dos fatos.

Narrativa 1.

- a) (es)tava escorrendo água ·
- b) aí ele desligou
- c) aí depois ele queria ligar água quente
- d) mas não conseguiu.

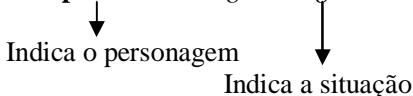
Narrativa 2.

- a) ele (es)tava querendo pegar uma bola ·
- b) aí depois , ele não pegou
- c) pegou um cachorro
- d) cachorro ficou bravo

No que se refere aos elementos estruturais, localizou-se o resumo logo no início. Na primeira narrativa da criança, Kat sintetiza a história e indica ao espectador do que se trata a narração e conta que “(es)tava escorregando no escuro, aí o pato caiu na água congelada , ele ficou congelado”. Já, na segunda narrativa, a criança não apresenta essa síntese. Ao longo das duas histórias, Kat mostra quem são os personagens, onde e como os eventos se desenvolvem.

a) Narrativa 1.

Aí o **pato** *caiu na água congelada*

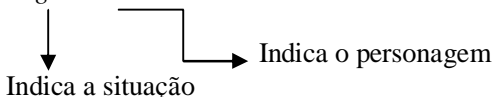


b) Narrativa 2.

Havia **três porcos**.

Indica os personagens

Pegou **um cachorro**.



Para comunicar seu ponto de vista sobre a história, a narradora introduz a avaliação. Na narrativa 1, através da ação avaliativa, ela descreve o estado do personagem (*ficou com frio*), expondo dessa forma o que o pato(ganso) sentiu. A avaliação encaixada pode ser observada na segunda narrativa em PB da criança, quando ela insere um discurso direto: “*eu não sabia o quê que é*”. Na cláusula: “*o cachorro ficou bravo*” a narradora destaca mais uma vez as emoções do personagem, identificando que ele ficou insatisfeito, raivoso com a situação.

A ação complicadora, seção que relata o que realmente aconteceu na história, pode ser identificada nas duas pequenas narrativas. Para concluir a complicação, uma seção é acrescentada, a resolução. Nas produções de Kat, essa seção é facilmente localizada, já que ela introduz informações que indicam que a narrativa chegou ao fim. Na última cláusula de cada narrativa, a criança insere uma cláusula que expressa a conclusão da história, mas também indica o ponto de vista do autor, uma forma de chamar atenção do espectador acerca do final da narrativa, logo, a seção coda se faz presente na produção da menina.

Narrativa 1:

Resolução: *depois ele ficou congelado
ficou com frio*

Coda: **a história era bem assim**

Narrativa 2:

Resolução. *o cachorro tirou o negócio do nariz
foi sozinho*

Coda: **aí acabou**

Os elementos avaliativos são usados constantemente pela narradora, especificamente, os intensificadores. Nas duas narrativas, Kat recorre ao uso da repetição para realçar alguns aspectos da história. Logo no início da primeira história, a criança caracteriza o estado do pato “*ele ficou congelado*” e em outro momento, na complicação ao explicar o que aconteceu com o personagem ela repete a mesma estrutura “*ele ficou congelado*”. Na segunda narrativa identificou-se a mesma ocorrência, nesse caso com a expressão “*o cachorro tirou o negócio*”.

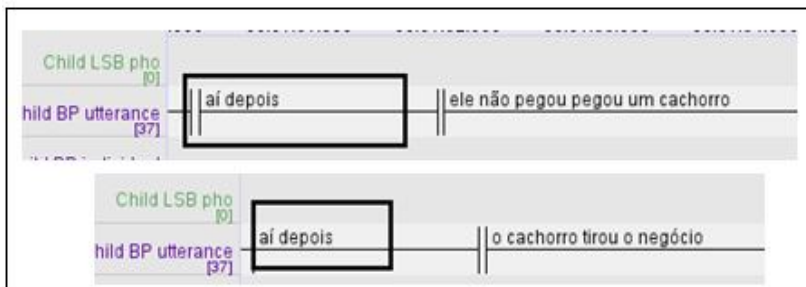
Quadro 11: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Kat)

Estrutura da	Questões às quais	Narrativas em PB 1	Narrativas em PB 2
--------------	-------------------	--------------------	--------------------

narrativa	se referem		
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Conta a história de um pato que caiu na água e ficou congelado	Não apresenta
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? Pato (ganso) O quê? Caiu na água	Quem? Porcos, cachorro
Complicação	O que aconteceu?	O pato caiu na água e ficou congelado	Os porcos queriam pegar uma bola, mas pegaram o cachorro.
Avaliação	E então?	Ele ficou com frio A história era bem assim	Eu não sabia o quê que é O cachorro ficou bravo “Aí acabou”
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	O pato ficou congelado	Sozinho, o cachorro tirou o negócio do nariz.
Coda	Fechamento	A história era bem assim	Aí acabou

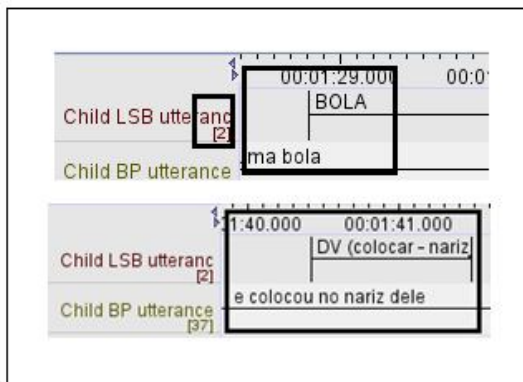
A narrativa em PB é marcada pelo uso constante do conectivo “depois” e “aí” Nas duas produções da criança, ela usa com bastante frequência esses conectores para estabelecer relação entre as cláusulas.

Figura 28:Uso de conectores na narrativa em PB (Kat)



A narrativa em PB apresenta duas ocorrências de sobreposição de línguas. Em dois momentos a menina, produz um sinal juntamente com sua produção em PB.

Figura 29: Sobreposição de línguas na narrativa em PB (Kat)



Assim como no processo de aquisição da linguagem, a criança passa por estágios no seu desenvolvimento da competência da narrativa. É visível que com o passar da idade, ela passa a apresentar com mais solidez os acontecimentos de uma história, essa afirmativa se confirma na produção de Kat que narrou cinco dos 11 fatos esperados na primeira narrativa, e quatro dos 12, na segunda história

4.2.5 Sujeito 5 - Lisa

Lisa é filha de mãe surda e pai ouvinte, e desde a mais tenra idade tem sido exposta às duas línguas (PB e Libras), por meio do contato da língua falada com o pai e da língua de sinais com mãe. A menina estuda em uma escola regular, e na instituição desenvolve exercícios de fala. Para os pais, Lisa está adquirindo as duas línguas de forma equilibrada e essa aquisição bilíngue não tem prejudicado o seu desenvolvimento em nenhuma das modalidades. Apesar de a mãe ter outros membros surdos na família, nenhum deles utiliza a Libras, e ela aprendeu a língua através da comunidade surda. A mãe estudou em escolas inclusivas por oito anos, até a 5ª série.

Para produzir as narrativas, Lisa assistiu aos vídeos dos cliques *Shawn the Sheep*. Em Libras, a criança contou uma história e em PB duas pequenas narrativas.

4.2.5.1 Narrativa em Libras

Abaixo a tradução livre para o português brasileiro, da narrativa em Libras.

*XXX · o pato · passou lá · chegou · a bola bateu na cintura · cheirou a bola · mexeu a bola · lambeu · ficou com nojo · o porco · e depois o porco · o porco · pêlos brancos · pulou, pulou, pulou
XXX · colocou a bola na cabeça · a bola rolou · chutou a bola · colocou a bola na cabeça e chutou a bola · bateu na cabeça · só ·*

A narrativa em Libras de Lisa apresenta uma sequência temporal, a menina conta a história seguindo a ordem dos eventos:

- a) Cheirou a bola
- b) Mexeu a bola
- c) Lambeu
- d) Ficou com nojo

Entretanto, apesar de apresentar a história seguindo a sequência, Lisa deixa de identificar quem são os personagens com mais clareza. Em sua narrativa, o pato, o porco, e “pêlos brancos” são os personagens da história, mas não é possível perceber qual desses personagens “*cheira a bola, fica com nojo, coloca a bola na cabeça*”. A ação complicadora se faz presente em sua produção, porém os eventos são um pouco confusos, devido à falta de referências aos personagens. A resolução é facilmente encontrada, mas assim como nas outras seções, a ausência dos personagens, torna a história um pouco inconsistente, reafirmando a posição de Labov sobre a orientação, que para ele trata-se de uma seção não obrigatória, mas que exerce um papel fundamental na narrativa. Na última frase da narrativa, Lisa insere a seção coda.

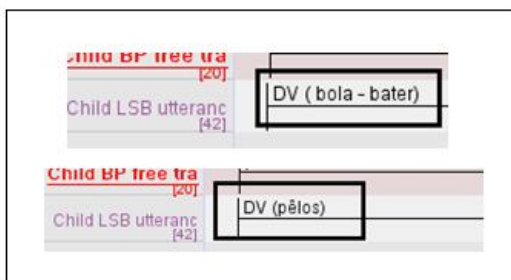
Quadro 12: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Lisa)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em Libras
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? pato pêlos brancos e porcos
Complicação	O que aconteceu?	O “personagem” lambeu a bola, brincou com a bola, ficou com nojo e os porcos pulavam.
Avaliação	E então?	Não avaliação

Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	O “personagem” chuta a bola.
Coda	Fechamento	Só!

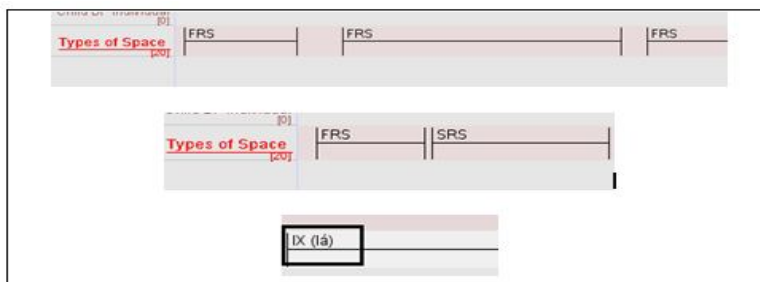
As características específicas da língua de sinais são utilizadas com bastante frequência pela narradora. Os classificadores são empregados na produção da criança em diversos momentos, seja para informar como os objetos foram manipulados, ou para descrever um personagem.

Figura 30: Classificadores na narrativa em Libras (Lisa)



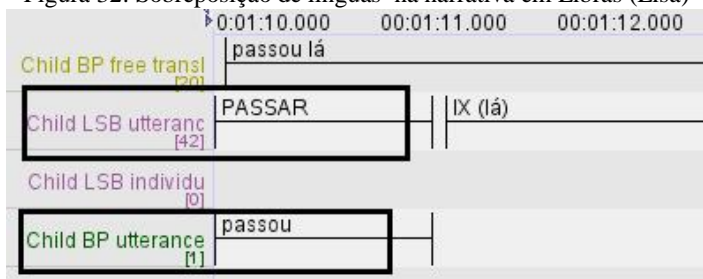
Na narrativa em Libras, observou-se também o uso do espaço. O espaço referencial fixo predomina em toda a produção de Lisa, mas o espaço referencial mudado pode ser encontrado em alguns momentos, de forma sequencial, uma vez que crianças adquirem a capacidade de sobrepor diferentes tipos de espaço, ao longo de seu desenvolvimento. Para fazer referência ao lugar em que ocorre o evento, Lisa recorre ao apontamento.

Figura 31: Tipos de espaço e apontamentos (Lisa)



A narrativa de Lisa apresenta uma ocorrência de sobreposição de línguas. A menina produz um enunciado em PB em concomitância com sua produção em Libras, confirmando o que foi mencionado na fundamentação, que em crianças bilíngues bimodais, a sobreposição de línguas, é uma característica comum.

Figura 32: Sobreposição de línguas na narrativa em Libras (Lisa)



Quanto ao número de fatos pela menina, foi possível observar cinco dos 13 fatos da história.

4.2.5.2. Narrativa em Português Brasileiro

Abaixo, segue as duas pequenas narrativas em PB.

Narrativa 1.

u u · u · o que tem o negócio branco · e · o passarinho voou · voou pra água [?] · daí pediu ajuda · ficou tremendo · e · e · o negócio · branco [?] (es)tava junto · o passarinho · ele · o passarinho (es)tava tremendo · e o · e o · e o cachorrinho (es)tava falando &=assobio · é · é · e o passarinho chegou · pulou na água · que era frio · e · o homem · o negócio que ficava branco aqui · e acabou · só · tá ·

Narrativa 2

é · u · os porquinho · os porquinho · XXX · o porquinho · viu as ovelhinha · e o passarinho comendo · as ovelhinha brincando · a ovelhinha bem pequenina · ela brincando · e aí · o porquinho atirou · puxou o cachorro · o cachorro tava com raiva · e aí ele fez &=assobio · é · só isso · é ·

Nas duas pequenas narrativas em PB, Lisa apresenta os eventos da narrativa seguindo uma sequência temporal, ela narra os fatos de acordo com a ordem que eles ocorreram.

Narrativa 1.

- a) o passarinho voou
- b) voou pra água [?]
- c) daí pediu ajuda
- d) ficou tremendo

Narrativa 2.

- a) O porquinho atirou
- b) Puxou o cachorro
- c) O cachorro tava com raiva

Logo no início das narrativas, Lisa faz referência aos personagens, mas é possível encontrar essas e outras informações que auxiliam a contextualizar a história, no desenrolar dos eventos, é a seção de orientação que se faz presente na produção da menina. Na complicação, ela expõe o que aconteceu nas narrativas, mostrando em suas duas produções os fatos culminantes da história. A resolução, parte estrutural em que o narrador apresenta o desfecho da história é observada em apenas uma das produções em PB da menina. Na narrativa 1, a menina discorre sobre os principais acontecimentos da narrativa, mas não finaliza, ela introduz uma cláusula no final que não esclarece o que de fato aconteceu, no entanto, na segunda narrativa, observou-se claramente a cláusula que dá o desfecho à história.

A ação avaliativa pode ser identificada em dois momentos das produções da menina: a) “*que era frio*”: a narradora fala sobre a característica da água, que era fria; ela conclui isso a partir das atitudes do personagem e insere essa informação para informar ao ouvinte sobre algo que não foi falado, mas ficou evidente a partir das ações do personagem; b) “*o cachorro tava com raiva*”: nesse instante, Lisa demonstra os sentimentos do cachorro em relação às ações dos outros personagens. E por fim, a coda é encontrada nas duas produções uma vez que a narradora conclui a história com as seguintes expressões “acabou, só ta” e “é só isso”.

Quadro 13: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Lisa)

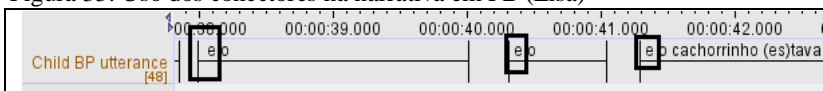
Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em PB 1	Narrativas em PB 2
Abstract	Do que se trata?	Não apresenta	Não apresenta

(Resumo)			
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? passarinho e o negócio branco, homem	Quem? ovelhinha, passarinho e cachorro
Complicação	O que aconteceu?	O passarinho voou e caiu na água que estava fria e ficou tremendo	O porquinho atirou no cachorro que ficou com raiva
Avaliação	E então?	“que era frio”	“cachorro tava com raiva”
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	Não apresenta	Aí o porquinho ficou assobiando
Coda	Fechamento	Acabou, só ta?”	É só isso

Os mecanismos avaliativos utilizados por Lisa durante a narrativa são os intensificadores, especificamente, a repetição. Na primeira narrativa, ela repete alguns enunciados, com o objetivo de enfatizar o estado do personagem (estava *tremendo*). Outra característica interessante foi a forma como a menina se referiu à ovelha na primeira narrativa. Ela fala a todo o momento de um negócio branco, que diante do contexto apresentado identificou-se como sendo a ovelha, no entanto, na segunda produção, é possível encontrar esse mesmo personagem em outra situação, e ela se dirige a ele corretamente, identificando-o como ovelha durante toda a narrativa.

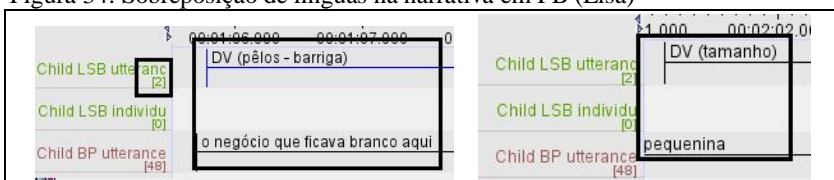
Segundo Peterson e Mc Cabe (1983 apud MASON, 2008), as crianças por volta dos cinco anos são capazes de incluir em suas narrativas informações do personagem, lugar e circunstâncias das narrativas, e começam a estruturar suas histórias em torno de um objetivo. Essas características são evidentes na produção da criança, pois ela apresenta quem e como os eventos estão acontecendo, acentuando bem o ponto forte de sua narrativa. Lisa apresenta em suas produções, quatro fatos na primeira narrativa e cinco na segunda. Quanto ao uso de conectores, observou-se que o uso do “e” é constante nas duas narrativas. A criança não produz enunciados em Libras em sua narrativa em PB.

Figura 33: Uso dos conectores na narrativa em PB (Lisa)



Nas duas pequenas narrativas em PB, Lisa produz sinais e palavras simultaneamente. Conforme foi discutido no arcabouço teórico, os sujeitos bilíngues podem realizar essas produções de forma consciente ou inconsciente, alternando ou misturando línguas, e no caso dos bilíngues bimodais, sobrepondo-as. As ocorrências nas narrativas da criança ocorreram de forma natural, espontânea, em dois momentos distintos.

Figura 34: Sobreposição de línguas na narrativa em PB (Lisa)



4.2.6 Sujeito 6 - Biel

O sexto sujeito é chamado nesta pesquisa de Biel e na coleta de dados, em 2012, na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, ele tinha seis anos. Biel é filho de pais surdos, e tem outros parentes na família que também surdos, como as avós e a tia. Sendo assim, a Libras é a língua mais utilizada no ambiente familiar, enquanto na escola, o uso do PB se sobressai. Os pais relatam que a criança sempre teve exposta às duas línguas, mas que a Libras predomina nas relações familiares. A rotina de Biel não se resume à escola, Biel também participa de outros programas educacionais, como informática, música e contos. Segundo os pais, a criança está adquirindo as duas línguas de forma equilibrada, e essa aquisição bilíngue é extremamente importante. Além da Libras e PB, os pais utilizam gestos como outras formas de comunicação. A mãe de Biel estudou por 10 anos em escola para surdos e três anos em escola inclusiva. Ela possui curso superior completo e pós-graduação. O pai do menino, também estudou em escolas para surdos, durante 18 anos e concluiu o curso superior.

As duas produções da criança foram coletadas a partir do vídeo *Shawn the sheep*. Em Libras, será analisa uma produção e em PB duas pequenas narrativas.

4.2.6.1 Narrativa em Libras

A seguir, a tradução livre para o PB da narrativa em Libras:

o homem estava dirigindo e depois pato · quase · Depois a bola (repolho) rolou e bateu na cabeça do pato · lambeu a bola, colocou a bola na orelha, lambeu a bola e ficou com nojo lambeu a bola e o porco pulou · e depois · Pensou e depois · andou · lambeu a bola · e depois depois depois · o porco pulou · chutou a bola · bateu a bola na cabeça, chutou e depois pegou três vezes de dentro da ovelha e acabou.

A narrativa em Libras de Biel apresenta uma organização bastante coerente, ele discorre sobre os eventos que ocorreram e apresenta no mínimo duas cláusulas temporalmente ordenadas, ou seja, cláusulas unidas por pelo menos uma juntura temporal. Na narrativa laboviana, a sequência temporal é extremamente importante, uma vez que a inversão da ordem das cláusulas narrativas pode ocasionar também a mudança no significado.

- a) Depois a bola (repolho) rolou e
- b) Bateu na cabeça do pato.

A orientação pode ser identificada na produção de Biel na primeira cláusula da narrativa, onde o narrador apresenta um personagem e indica o que ele estava fazendo, em seguida, em uma cláusula livre, a criança destaca o outro personagem da história. Essas informações são dadas logo no início da narrativa, mas esses elementos localizadores são encontrados também em outros momentos, entretanto em algumas ações da narrativa não foi possível identificar os personagens que praticaram determinados atos e essa omissão é observada especificamente na complicação.

Na ação complicadora, o narrador expõe uma série de eventos que realmente mostram o desenvolvimento da narrativa, porém não apresenta com clareza quem foram os grandes protagonistas da história, sabe-se as ações praticadas por eles, mas não identifica-se quem as praticou. Apesar de não apresentar alguns dados importantes para orientar o espectador durante a produção, Biel desenvolveu bem a complicação e também a resolução. No final da narrativa, ele insere a seção coda, elemento não obrigatório, mas que garante ao espectador que realmente a história acabou. Outra característica observada na produção da criança é o uso de mecanismos avaliativos, principalmente a repetição. Ele busca através desse mecanismo, reforçar algumas ações

do personagem, como na cláusula “*O porco pulou*” apresentada em diferentes momentos da narrativa.

Quadro 14: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Biel)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em Libras 1
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta
Orientação	Quem? Quando /Onde? O quê?	Quem? homem, pato, porco, ovelha
Complicação	O que aconteceu?	O “personagem” chutou a bola, pegou a bola, ficou com nojo...”
Avaliação	E então?	Não apresenta
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	Chutou a bola a pegou três vezes de dentro da ovelha
Coda	Fechamento	Acabou

Nas narrativas em língua de sinais têm sido observado especialmente o uso dos classificadores e os tipos de espaço, uma vez que esses são elementos fundamentais nessa modalidade. Sendo assim, na produção de Biel, encontra-se o uso de classificadores em diversos momentos da narrativa, assim como predomínio do Espaço Referencial Fixo (FRS).

Figura 35: Tipos de espaço na narrativa em Libras (Biel)

Child LSB utteranc [16]	DV(lamber-bola) DV(bola-orelha) DV(lamber-bola)	
Child LSB utteranc [16]	HOMEM	CARRO+ E(depois) PATO
Child LSB individu [16]		
Child BP utterance [16]		
Child BP individual [16]		
Types of Space [16]	FRS	FRS

Quantos aos episódios narrados por Biel verificou-se que ele apresenta alguns fatos que não foram mencionados pelas outras crianças. A criança apresenta seis fatos da narrativa, dos 13 que eram esperados. Na produção em Libras de Biel não foram encontradas sobreposição e alternância de línguas em nenhum momento da narrativa.

4.2.6.2 Narrativa em Português Brasileiro

Narrativa 1.

tá · o homem · ele encheu a mangueira na piscina · fechou · depois ia encher com a outra mangueira · só que não deu · ele fez hum · depois · o apito e depois · o pato pulou · pulou · na água · e congelou ·

Narrativa 2.

primeiro · no começo era o porco · eles iam atirar no coisinha para comer · atiraram no nariz do cachorro · e depois · eles pegaram o nariz do cachorro · e · pensaram que · iam dar um · não sei · e · assobiou o apito · daí o carneiro chutou a bola · de folha · folha · uma folha · cebola · futebol ·

Para Labov, para que se possa considerar uma narrativa é necessário que as cláusulas apresentem a sequência do que de fato ocorreu e que essa sequência venha ligada por uma juntura temporal. Nas duas histórias contadas por Biel observou-se essa característica, como podemos ver nas cláusulas a seguir:

Narrativa 1.

- a) O homem ele encheu a mangueira na piscina
- b) Fechou
- c) Depois ia encher com a outra mangueira
- d) Não deu

Narrativa 2.

- a) No começo era o porco
- b) Eles iam atirar na coisinha para comer
- c) Atiraram no nariz do cachorro.

Nas duas produções, a criança começa a inserir os elementos orientadores no início das narrativas, mas os maiores detalhes são apresentados ao longo das histórias. Apesar de Biel apresentar narrativas curtas, ele organiza com muita competência as histórias, e permite que as estruturas sejam facilmente visualizadas, como a ação complicadora e a resolução de cada uma das produções. A avaliação, seção em que o

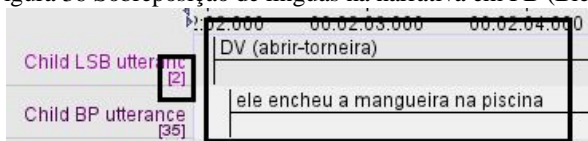
narrador expõe seu ponto de vista e se dirige ao espectador é observada na segunda narrativa, quando Biel diz “*não sei*”. Ao inserir essa cláusula, percebe-se a presença de uma avaliação externa, uma vez que o menino interrompe sua produção e indica seus próprios sentimentos. Desse modo, nas duas narrativas, a criança não apresenta o resumo e o elemento coda. Os mecanismos avaliativos são identificados nas duas histórias, Labov diz que esses mecanismos podem ser encontrados em qualquer lugar da narrativa, não necessariamente na avaliação. O narrador utiliza da repetição para intensificar algumas informações da narrativa: a) *pulou, pulou* (Narrativa 1) e b) *folha, folha, folha* (Narrativa 2).

Quadro 15: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Biel)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em PB 1	Narrativas em PB 2
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta	Não apresenta
Orientação	Quem? Quando /Onde? O quê?	Quem? o homem e o pato	Quem? porco, carneiro e cachorro
Complicação	O que aconteceu?	O homem encheu a piscina e o pato pulou na água	Os porcos atiraram no nariz do cachorro
Avaliação	E então?	Não apresenta	Não sei
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	O pato congelou	O carneiro chutou a bola (de folha) de futebol.
Coda	Fechamento	Não apresenta	Não apresenta

As produções de Biel se caracterizam pelo uso dos conectores “e” e “depois” e pela apresentação de cinco fatos nas duas narrativas, onde eram esperados 11 fatos na primeira e 12 na segunda história. Quanto à produção linguística, em dois momentos da narrativa em PB, o menino produziu sinais e palavras simultaneamente.

Figura 36 Sobreposição de línguas na narrativa em PB (Biel)



4.2.7 Sujeito 7 – Pedro

Pedro participou da coleta de dados em 2012, na cidade de Porto Alegre/ RS, e nessa data tinha seis anos. Ele é filho de pais surdos, e tem avós surdos e ouvintes. Desse modo, ele está em contato com as duas línguas desde o nascimento, especialmente a Libras. O Português Brasileiro é utilizado pelos avós ouvintes e também no ambiente escolar, através dos professores e colegas. Segundo os pais, em contato com a mãe, Pedro apresenta mistura entre as duas modalidades, uma vez que a mesma oraliza com ele em alguns momentos, já com outros interlocutores a criança separa bem as duas línguas. Quanto à formação dos pais, a mãe estudou por 16 anos em escola para surdos, seis anos em Programa para Surdos nas escolas públicas e seis anos em escolas inclusivas, possui curso superior em Pedagogia e Mestrado em Educação. O pai cursou quatro anos em escola para surdos e oito anos em escola inclusiva, é formado em Letras Libras e possui Licenciatura em Computação.

4.2.7.1 Narrativa em Libras

A narrativa em Libras foi produzida a partir dos vídeos *Shaw the Sheep*. Segue abaixo a tradução livre para o PB da narrativa Libras.
o pato · carro · caiu · bateu a cabeça · XXX · carro · o pato · o carro bateu · a bola bateu na cabeça · mexeu a bola como um coco · lambeu a bola · não sei · jogou a bola fora · XXX · chutou a bola · bateu a bola na cabeça · na cintura · pegou pegou · pegou a bola segurou a bola jogou a bola em cima e chutou a bola · acabou ·

O começo da produção da criança é bastante confusa e inicialmente não é possível identificar a sequência temporal, entretanto, no decorrer da história, Pedro apresenta as cláusulas seguindo a ordem dos eventos ocorridos, com o uso da junção temporal.

- a) a bola bateu na cabeça,
- b) mexeu a bola como um coco
- c) lambeu a bola

A orientação é a primeira seção da narrativa laboviana que se destaca na produção de Pedro. A criança introduz no início e ao longo de sua história informações que servem para orientar o espectador acerca dos personagens e circunstâncias da narrativa, entretanto, esses dados são um pouco vagos, uma vez que ela faz menção à apenas um personagem durante toda a história, o que dificulta a compreensão sobre

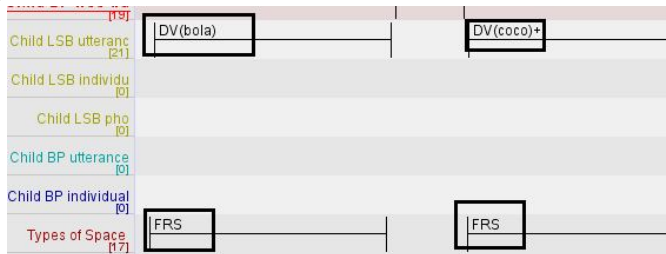
quem praticou/sofreu determinadas ações. A complicação, que dá o embasamento principal da narrativa, é apresentada pelo autor por meio de uma série de cláusulas narrativas, que mostram os pontos fundamentais da história. A resolução, que indica o desfecho dos eventos apresentados na ação complicadora se faz presente na produção do menino, é nessa seção que ele indica como se deu os últimos fatos da narrativa e por fim insere a coda para reafirmar ao espectador (ouvinte) que a história chegou ao fim. Ao inserir a cláusula “*não sei*”, Pedro mostra o quanto se sente inseguro com a história que está relatando, trata-se de uma avaliação externa, onde o narrador expõe seus próprios sentimentos. Como foi observado nas outras narrativas, Pedro utiliza o intensificador (repetição), mecanismo avaliativo, para fortalecer algumas ações desenvolvidas pelos seus personagens, ele repete em dois momentos a cláusula “*a bola bateu na cabeça*”.

Quadro 16: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em Libras (Pedro)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em Libras 1
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? pato
Complicação	O que aconteceu?	O “personagem” chutou a bola, pegou a bola, lambeu a bola
Avaliação	E então?	Não sei
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	Pegou a bola, jogou a bola em cima e chutou a bola
Coda	Fechamento	Acabou

Durante toda a produção em Libras, observou-se o predomínio do Espaço Referencial Fixo e também a utilização dos classificadores. Quanto ao número de fatos da narrativa, ele produz quatro dos 13 fatos esperados. Não se constatou sobreposição e/ou alternância de línguas na narrativa em Libras produzida pelo menino.

Figura 37: Uso dos classificadores e tipos de espaço na narrativa em Libras (Pedro)



4.2.7.2. Narrativa em Português Brasileiro

A narrativa em PB, assim como a de Libras, foi produzida a partir de clips de vídeos *Shawn the Sheep*.

Narrativa 1

o homem · uns carneirinhos estavam vindo · aí · o homem deu um giro na maçaneta · saiu a água azul · ele abriu da vermelha e aí · aí não saiu · aí deu um probleminha · aí o homem saiu · aí o cachorrinho chamou a ovelha · a ovelha não queria entrar na água · aí o pato veio · entrou e se congelou · aí o carneirinho magrinho jogou uma coisa de salva vidas · aí ele puxou o carneirinho · o pato · aí ele ficou congeladinho · e · aí o carneirinho magrinho · tocou no patinho · congeladinho

Narrativa 2.

· o porquinho · ia iniciar uma coisa · de entupir a privada · aí depois · ele viu o passarinho · não ia atingir · era num gavião · aí atingiu já · aí ele caiu · quando · aí · aí ele · não me lembro mais · o cachorro no nariz · aí gritou com eles · aí escaparam · aí (es)tava XX chegou ali · e acabou ·

A juntura temporal pode ser identificada nas duas produções, uma vez que ele apresenta a sequência dos fatos como eles realmente ocorreram.

Narrativa 1.

- a) Aí o homem deu um giro na maçaneta
- b) Saiu a água azul

Narrativa 2.

- a) O porquinho ia iniciar uma coisa de entupir a privada

- b) Aí depois, ele viu o passarinho
- c) Não ia atingir

Para contextualizar as histórias, Pedro insere ao longo da narrativa, informações que orientam o espectador acerca dos personagens. Na orientação, o narrador pode discorrer sobre onde, quando e em quais circunstâncias a narração se desenvolve, entretanto, Pedro fala com mais relevância sobre os personagens.

Narrativa 1.

Personagens: uns **carneirinhos** estavam vindo
aí o **homem** dá um giro na maçaneta
aí o **cachorrinho** chamou a ovelha
aí o **pato** veio

Narrativa 2.

Personagens: o **porquinho** ia iniciar uma coisa
ele viu o **passarinho**
era num **gavião**
o **cachorro** no nariz

Na primeira narrativa, ele apresenta mais detalhes na ação complicadora e discorre sobre os fatos que realmente dão sentido à história, já na segunda, o menino encontra mais dificuldade em organizar os eventos, e apesar de ser um pouco confuso em suas colocações, indica na complicação o que de fato aconteceu na narrativa. Ao inserir a cláusula “eu não lembro mais”, Pedro se dirige ao espectador, demonstra seus sentimentos e mostra não estar seguro para relatar a história, é a presença da avaliação externa na narrativa da criança. Esse posicionamento do narrador justifica a dificuldade encontrada pela criança em expor os fatos da segunda história. Por fim, identificou-se a resolução nas duas produções e a seção coda na segunda narrativa de Pedro.

Quadro 17: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Pedro)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em PB 1	Narrativas em PB 2
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta	Não apresenta
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? pato, homem, carneirinhos, Cachorrinhos	Quem? gavião, porquinho, passarinho, Cachorro

Complicação	O que aconteceu?	O “personagem” chutou a bola, pegou a bola, lambeu a bola	Os porquinhos queriam atingir um objeto em alguma coisa e atingiram o cachorro
Avaliação	E então?	Não apresenta	Não me lembro mais
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	Pegou a bola, jogou a bola em cima e chutou a bola	O cachorro “gritou” com eles e eles escaparam.
Coda	Fechamento	Não apresenta	Acabou

Para enfatizar o estado do personagem (pato), na primeira narrativa, Pedro recorre ao uso do mecanismo avaliativo, a repetição. Em dois momentos da história, ele repete a mesma informação (o pato estava *congeladinho*), reafirmando ao espectador que realmente ele ficou congelado.

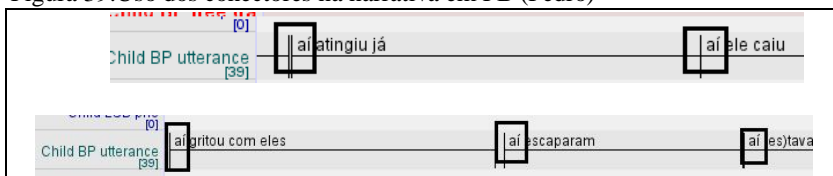
Um aspecto interessante no discurso de Pedro é o uso constante dos diminutivos. No dicionário Aurélio, encontra-se a definição básica dos diminutivos como “o grau que diminui ou atenua as proporções normais do substantivo [...] com frequência o diminutivo envolve conotação afetiva”. Nas duas produções, a criança utiliza os diminutivos para se referir aos personagens, às características e às circunstâncias da narrativa. O uso dos diminutivos pode ser observado também como um mecanismo avaliativo intensificador, uma vez que a criança recorre a recursos linguísticos para reforçar algumas ações e personagens da narrativa.

Figura 38: Uso de diminutivos na narrativa em PB (Pedro)



Para estabelecer uma relação coesiva entre os enunciados, o narrador lança mão do uso dos conectores. Nas duas narrativas em PB, Pedro utiliza o conector “a” com bastante frequência, e através dele, apreende a atenção do espectador, para os novos enunciados que serão apresentados a seguir.

Figura 39: Uso dos conectores na narrativa em PB (Pedro)



O número de fatos narrados pela criança se distingue nas duas produções. Na primeira, Pedro narra oito dos 11 fatos esperados, já na segunda ele consegue falar sobre dois, numa narrativa que tinha 12 fatos. Nas duas produções em PB, não se observou em nenhum momento a ocorrência de sobreposição e/ou alternância de línguas.

4.2.8 Sujeito 8 - Zeus

Zeus participou da coleta de dados em 2011 (POA/RS), aos oito anos. Ele é filho de pais surdos, e seu contato com a língua de sinais se limita aos pais, pois na família não há outros sujeitos surdos. Através de outros familiares, colegas e professores, Zeus adquire também o PB. Para os pais, a criança tem mais domínio da língua de sinais, embora esteja se desenvolvendo nas duas modalidades, para estabelecer a comunicação com os filhos, eles buscam outros recursos como o português sinalizado e os gestos. A mãe estudou em escola oral para surdos e escolas inclusivas e cursou até o 2º ano do Ensino Médio.

As produções das narrativas em Libras e PB do menino Zeus se diferem um pouco das outras crianças, isso porque outro instrumento para coleta é utilizado. Para desenvolver essas narrativas, a criança observou as imagens do “Cachorro Carl” e a partir dessas imagens produziu a história. Na narrativa em Libras, a criança narra o que vê nas imagens, e em seguida, quando a experimentadora recolhe as fichas, a criança conta a história novamente, sem olhar as imagens, logo serão analisadas duas pequenas narrativas em Libras, e em PB, somente uma narrativa.

4.2.8.1. Narrativa em Libras

O fragmento da transcrição que segue abaixo consiste na primeira parte do teste, em que a criança visualiza todas as imagens e conta o que acontece na história:

Ele está vendo o bebê. · Viu que é amiga. · Bebê é pequeno. · Pegou bebê e andou com ele nas costas fazendo bagunça. · Nadou com o bebê. · Depois... · Foi ao teatro. · Nadaram felizes. · Olhou... · Brincou de morder. · Viu algo · Nadou. · Foi na bacia. · O bebê caiu das costas do cachorro. · Gosta de passear. · Depois tomou banho. · Tinha vento. · Depois foi dormir. · Tava andando muito doido. · Não tinha janta.

Segue abaixo, a segunda narrativa (Libras 2):

Eu entendi que o cachorro viu o bebê. · O cachorro olhou pela janela. · Ele foi brincar e passear com o bebê. · Caminharam. · Bagunçaram. · Depois foram no teatro bagunçar de novo. · Nas costas o bebê fazia carinho no cachorro. Cachorro lambeu a cara do bebê. · Dormiu. · Bebê. · Cachorro viu de novo.

Em ambas as narrativas em Libras essa característica se faz presente.

Narrativa 1.

- a) Pegou os bebês
- b) Andou com ele nas costas

Narrativa 2.

- a) Ele foi brincar
- b) Passear com o bebê
- c) Caminharam
- d) Bagunçaram

Em relação às características estruturais da narrativa laboviana, foi possível perceber que os elementos fundamentais estão presentes nas narrativas em língua de sinais. Nas duas narrativas de Zeus, o resumo, primeira característica, não se faz presente. A orientação, que serve para indicar *quem* são os personagens, *quando* e *onde* a história acontece, é apresentada ao longo da narrativa, a criança não segue uma ordem ao apontar essas informações, mas nas duas narrativas esses dados são encontrados.

O narrador apresenta os eventos que formam o enredo, apresentando a ação complicadora da narrativa. Nas narrativas em Libras 1 e Libras 2, a complicação pode ser facilmente visualizada, pois

é a partir desses fatos que as cláusulas assumem a característica de uma narrativa.

A avaliação, seção que revela o pensamento do narrador em relação à história, aparece apenas na Libras 1. Na última linha da primeira narrativa, a criança diz: *Tava andando muito doido*. Nesse enunciado, Zeus se refere ao cachorro, que segundo ele derrubou a criança, pois andava muito *DOIDO*, essa expressão revela o ponto de vista do narrador.

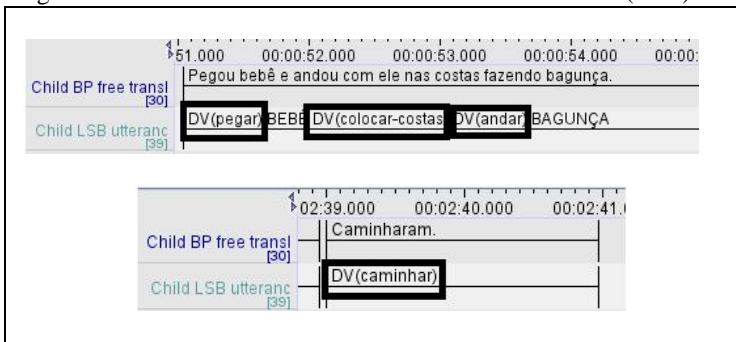
Por fim, a criança apresenta a resolução das histórias, mostrando que as narrativas chegaram ao seu final e o coda não se faz presente em nenhuma das histórias. Na tabela 3 pode-se visualizar como as narrativas se estruturam de acordo com a teoria de Labov.

Quadro 18: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes nas narrativas em Libras (Zeus)

Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em Libras 1	Narrativas em Libras 2
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	Não apresenta	Não apresenta
Orientação	Quem?Quando /Onde?O quê?	Quem? Bebê e cachorro Onde? Teatro O quê? Nadou, brincou, dormiu...	Quem? Bebê e cachorro Onde? Teatro O quê? Caminharam, passearam, brincaram
Complicação	O que aconteceu?	O cachorro nadou com o bebê nas costas e o bebê caiu	O cachorro foi passear com o bebê, eles brincaram e bagunçaram juntos.
Avaliação	E então?	Isso aconteceu porque o cachorro estava andando muito doido.	Não apresenta
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	Foram dormir	O bebê fez carinho no cachorro e ele lambeu o bebê e depois foram dormir
Coda	Fechamento	Não apresenta	Não apresenta

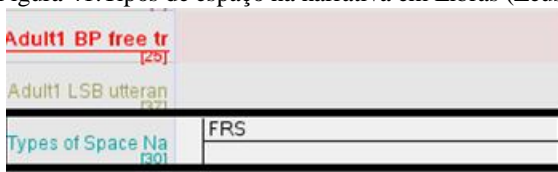
Algumas características concernentes especificamente à narrativa em língua de sinais foram encontradas nas produções de Zeus. Uma das questões peculiares às narrativas em Libras é o uso dos classificadores. Eles são usados, geralmente, para “especificar o movimento, posição de objetos ou para descrever o tamanho ou a forma dos objetos” (QUADROS e CRUZ, 2011, p.67). Nas narrativas em Libras, a criança usa constantemente os classificadores. Nas transcrições das narrativas, os classificadores são identificados como: DV, conforme as imagens abaixo.

Figura 40: Uso dos classificadores nas narrativas em Libras (Zeus)



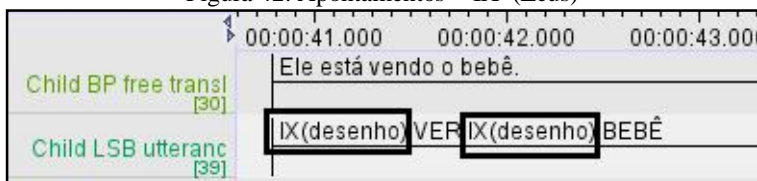
Outro ponto importante nas narrativas em línguas de sinais é como o narrador se organiza no espaço. Nas produções de Zeus, há a predominância do Espaço Referencial Fixo (FRS), os sinais são produzidos sem que o sinalizador utilize o próprio corpo para estabelecer referência.

Figura 41: Tipos de espaço na narrativa em Libras (Zeus)



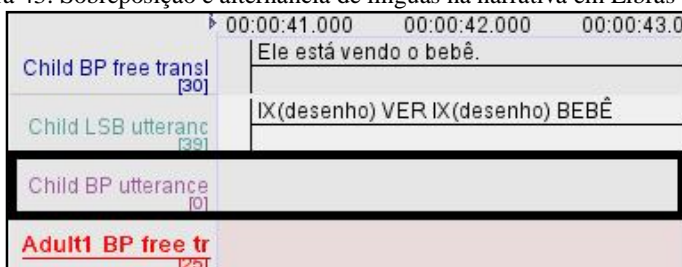
Nesse tipo de espaço o narrador utiliza diferentes referenciais fixos para manter referência aos personagens. Constantemente, a criança aponta para as fichas (desenhos) para indicar o referente. Nas transcrições esses apontamentos são descritos por IX:

Figura 42: Apontamentos - IX (Zeus)



Por se tratar de uma criança bilíngue bimodal, também foi observado algumas características inerentes ao bilinguismo, como alternância e sobreposição de línguas. No entanto, durante toda a narrativa, Zeus utilizou somente a língua de sinais.

Figura 43: Sobreposição e alternância de línguas na narrativa em Libras (Zeus)



As narrativas produzidas por Zeus são competentes a uma criança de oito anos, pois segundo Rathmann *et al.* (2007), entre os sete e dez anos, as crianças apresentam algumas dificuldades no estabelecimento de referências, e optam por descrever sequencialmente a ação dos personagens, sem sobrepor as ações realizadas por eles. A ausência do Espaço de Sinal Alterado (SRS) é comum, pois é uma habilidade incomum a crianças nessa fase. Dos 15 fatos que poderiam ser narrados na história, Zeus apresentou nove.

4.2.8.2. Narrativa em Português Brasileiro

Segue abaixo a narrativa em PB:

o cachorro (es)tá com o bebê no colo · subindo em cima da janela · e depois ele foi dentro de uma cabaninha · ah na cozinha · tentando comer · bebendo · a mãe (es)tava pegando os brinquedos para colocar no quarto · espiondo · o que será que vai acontecer · a mãe colocou tudo na caixa · foi · &=vocalização · dobrar a roupa · enfeitar as coisas do natal · um pacote · eu já sei um pacote de

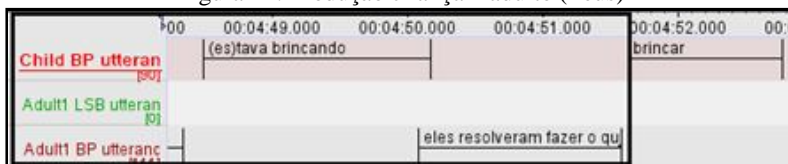
xampu para cachorro · estudei inglês · xampu · não é o cachorro · ele mostrou o presente · ele (es)tá emocionado · ele escondeu embaixo do tapete · não não · ele ficou é com medo · xampu para cachorro · não · aí escondeu o outro presente embaixo do pão · embaixo da mesa · e depois · XXX dog XXX· é pra esconder o cachorro · aham · e depois escondeu o outro presente · e depois e abriu esse presente · o que · é um cachorro falso de brinquedo · (es)tava brincando · brincar · com os brinquedos · na caixa · fora da caixa · a mãe · esconderam embaixo da mesa · uma bagunça · o bolo de aniversário · eles (es)tão ali ó(lha) escondidinho · porque · ele acha que vai dar um xampu pra cachorro · &=vocalização · eles olharam o bolo (?) · eu já sei · eles comeram o bolo · depois o cachorro que comeu · colocou umas flores no bolo · sei lá para enfeitar o bolo · é esconder o buraco · (es)tá tentando alcançar · um animal surpresa · que ele · fugiram e · &=grito · porque não queriam saber que ninguém sabia que eles que fizeram a bagunça · a bagunça do cachorro · eu acho que eu vou dar um nome para esse cachorro · tem cara de · já sei · noite ambulante · ele é como a noite · e ele anda ambulante · então o melhor título é · a bagunça da noite ambulante ·

Conforme já explicitado anteriormente, para que um conjunto de eventos seja caracterizado como uma narrativa é necessário que exista uma sequência temporal. Na narrativa em PB, é possível observar essa característica:

- a) Eles comeram o bolo
- b) Depois que o cachorro comeu
- c) Colocou flores no bolo

Em alguns momentos, a transcrição parece não seguir uma sequência. Isso acontece porque a experimentadora interfere na produção da criança, mas no contexto com a produção da adulta em PB, a narrativa apresenta uma coerência.

Figura 44: Produção criança x adulto (Zeus)



No que diz respeito à estrutura, quase todos os elementos característicos da narrativa laboviana estão presentes na produção em PB de Zeus. O resumo, cláusula inicial em que o narrador indica o que será tratado na narrativa, não aparece no início da narrativa; no entanto, na cláusula final, a adulta pede que a criança dê um título à história. O título criado pela criança foi: “*A bagunça da Noite Ambulante*”. Segundo Zeus, o nome do cachorro seria *Noite Ambulante*, por ele ser escuro como a noite e não parar quieto, logo o título se referia a bagunça que o cachorro fez durante toda a narrativa. Esse enunciado produzido pelo menino demonstra a capacidade do menino em sintetizar os fatos apresentados ao longo da narrativa, por conseguinte, caracteriza-se como um resumo.

No decorrer da narrativa a criança mostra quem são os personagens, onde e quando acontece a história, logo a orientação se faz presente na produção de Zeus.

Personagens: a) *o cachorro está com o bebê no colo.*

b) *a mãe colocou tudo na caixa.*

Lugar: a) *e depois ele foi dentro de uma cabaninha.*

b) *na cozinha*

c) *a mãe (es)tava pegando os brinquedos para colocar no quarto*

Na complicação o narrador fala sobre o que acontece na narrativa, como os fatos se desenvolvem e de acordo com Labov essa parte é indispensável. Zeus apresenta detalhadamente a ação complicadora, destacando as ações do personagem principal (cachorro), suas emoções e pensamentos. A competência narrativa do menino é concernente à sua idade, já que, de acordo com Rathmann *et al.* (2007) a partir dos 5 anos, as crianças estruturam as histórias em torno de um objetivo e apresentam uma progressão lógica dos eventos. Dos 8 aos 10 anos elas usam esses componentes estruturais mais corretamente, e suas produções apontam que elas já são capazes de compreender emoções mais complexas.

Outra característica presente na narrativa de Zeus é a ação avaliativa, que corresponde a um dos quatro tipos de avaliação. Na ação avaliativa, o narrador apresenta o que as pessoas fizeram e não o que elas disseram, revelando assim a tensão dos atores, como no enunciado: a) *ele está emocionado* e b) *ele está com medo*.

Finalmente, a criança apresenta o desfecho da história e não utiliza coda, como na narrativa em Libras. Na tabela abaixo, pode-se visualizar claramente a estrutura e as características da narrativa em PB:

Quadro 19: Estrutura da Narrativa Laboviana: Elementos presentes na narrativa em PB (Zeus)

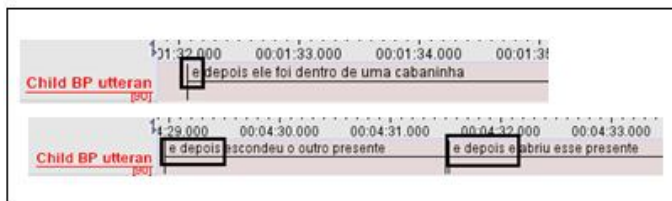
Estrutura da narrativa	Questões às quais se referem	Narrativas em PB
Abstract (Resumo)	Do que se trata?	A bagunça da noite ambulante
Orientação	Quem? Quando /Onde? O quê?	Quem? Bebê, cachorro e a mãe Onde? Em casa O quê? Bagunçam, comem bolo de aniversário.
Complicação	O que aconteceu?	O cachorro pensou que iria ganhar um xampu para cachorro e se escondeu depois ele comeu o bolo e tentou tapar o buraco.
Avaliação	E então?	Ele ficou com medo/emocionado de ganhar um xampu para cachorro
Resolução	Finalmente, o que aconteceu?	O cachorro se escondeu porque não queria que alguém visse que ele tinha feito a bagunça.
Coda	Fechamento	Não apresenta

Zeus utiliza alguns mecanismos avaliativos na produção em PB. Há diversas formas de o narrador avaliar a histórias, e os comentários avaliativos são alguns mecanismos utilizados pelo narrador para intensificar ou explicar determinados eventos da narrativa. Nos fragmentos da narrativa, “[...] *porque não queria saber que ninguém sabia que eles que fizeram a bagunça*” e “[...] *porque ele acha que vai dar um xampu pra cachorro*”, temos duas cláusulas explicativas, onde o narrador explica a motivação dos personagens para a execução de determinados atos. Para intensificar determinadas reações e ações do personagem (cachorro), a criança repete algumas estruturas da narrativa como: “*ele **escondeu** embaixo do tapete*”, “***escondeu** o outro presente*” e “***escondeu** o outro presente*”.

Para Morgan (2000) e Rathmann *et al.* (2007) depois dos 10 anos, as histórias produzidas pelas crianças são mais complicadas, detalhadas, e coerentemente estruturadas, e apresentam uma variedade de elementos de ligação, como “e”, “só” e “quando”: Elas costumam utilizar “depois” para fazer o encadeamento das sentenças. Na produção

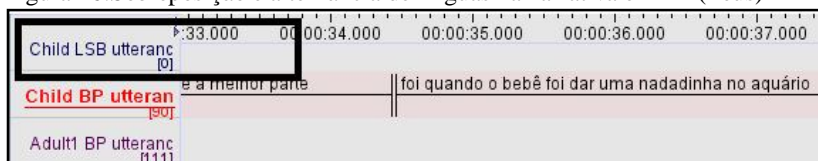
de Zeus alguns desses elementos podem ser visualizados, e o uso do conector “depois” é constante.

Figura 45: Uso de conectores (Zeus)



Como observado na narrativa em Libras, na produção em português foi analisada a ocorrência de sobreposições e a alternância de línguas. Na narrativa em PB, também não foram encontradas produções sinalizadas em concomitância com a falada.

Figura 46: Sobreposição e alternância de línguas na narrativa em PB (Zeus)



A criança CODA apresenta a competência narrativa correspondente a sua idade, com destaque para algumas características da língua oral. Segundo Morgan e Rathmann *et al.* (2000 e 2007), por volta dos 7 anos as crianças começam a estruturar as histórias em torno de um objetivo e apresentam uma progressão lógica de eventos, mencionando os que mais lhe interessam, e essa capacidade se reflete no número de fatos da narrativa apresentados pelo menino, que narra nove dos 15 esperados.

Os dados analisados evidenciam que a competência da narrativa das crianças, está sendo adquirida. As produções dos bilíngues bimodais indicam que eles estão desenvolvendo essa habilidade nas duas línguas e que apresentam características concernentes a cada modalidade (oral/auditiva e visual/espacial).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação foi trabalhada a competência narrativa das crianças bilíngues bimodais. Esta pesquisa partiu da hipótese de que crianças que estão adquirindo duas línguas de diferentes modalidades apresentam desenvolvimento linguístico “normal” na língua sinalizada e falada. Sendo assim, com base nos dados analisados, observou-se que as narrativas produzidas pelas crianças bilíngues bimodais apresentaram características típicas de cada modalidade, oral/auditiva ou visual/gestual e apesar das histórias elaboradas, pertencerem a línguas distintas, é possível perceber que ambas mantêm em comum a estrutura da narrativa, de acordo com a perspectiva de Labov.

De modo geral, os dados mostram que as crianças CODAS estabelecem uma dissociação entre os dois sistemas linguísticos (Libras e PB), e conseguem produzir os parâmetros de cada língua de forma apropriada, apresentando um desenvolvimento adequado nas duas modalidades. As habilidades narrativas se desenvolvem de acordo com o crescimento da criança, e são influenciadas por vários fatores culturais e linguísticos. A capacidade de contar histórias e apresentá-las linguisticamente consolidadas está intimamente relacionada à aquisição da língua e conseqüentemente do discurso, logo a habilidade narrativa é o reflexo de um processo de aquisição que ofereceu à criança o seu desenvolvimento bilíngue, o que foi observado em todos os sujeitos da pesquisa. As informações sobre a família e o modo como as crianças lidam com as duas línguas são importantes para que se possa compreender essa aquisição bilíngue, embora cada criança apresente características peculiares quanto o contato com a Libras e o PB, ficou clara a preocupação dos pais em propiciar à criança o acesso às duas línguas o mais cedo possível.

De modo geral, os resultados encontrados nesta pesquisa, mostram que independente da língua, e principalmente da modalidade (oral/auditiva ou visual/espacial), a criança quando exposta à língua (línguas) irá desenvolver as habilidades linguísticas nessas línguas. As produções dos bilíngues bimodais apresentam um gradativo desenvolvimento quanto à competência narrativa, no que diz respeito à estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky, e às características referentes a cada modalidade.

Primeiramente, observou-se nas produções dos bilíngues bimodais a forma como eles organizaram a narrativa. Os elementos estruturais da narrativa laboviana foram encontrados em todas as produções analisadas, com destaque para o uso da avaliação em muitas

histórias. Na avaliação o narrador expõe seu ponto de vista, e apesar de não se tratar de narrativas de experiência pessoal, como propõe Labov, as crianças e também adulta inserem comentários avaliativos ao longo de suas produções. Além disso, os bilíngues bimodais utilizam os mecanismos avaliativos, como a repetição e orações explicativas para dar ênfase a determinados fatos e personagens da história. A partir dessas análises, pode-se concluir que a avaliação está ligada a competência linguística do narrador e não ao tipo de narrativa. Labov e Walestsky destacam a existência da função referencial e funcional na narrativa. Na narrativa das crianças as duas funções se fazem presentes, a primeira para informar os espectadores, através das estruturas comuns das narrativas e a segunda para indicar o ponto de vista pessoal do narrador.

Além das características referentes à narrativa laboviana, foram analisadas as peculiaridades de cada modalidade. Nas narrativas em Libras, especificamente, observou-se como as crianças e os adultos fazem uso dos classificadores e dos tipos de espaço, especialmente para estabelecer referência. Nas produções em Português Brasileiro, identificou-se a utilização dos conectores. O que se pode afirmar, com o fim das análises, é que as crianças mostram estar em pleno desenvolvimento da competência narrativa.

É importante destacar, a ocorrência de sobreposição e alternância de línguas. Conforme era esperado, os bilíngues bimodais apresentaram enunciados sobrepostos e alternados nas duas modalidades. As crianças de quatro anos realizaram sobreposição de línguas em todas as produções (Libras e PB) e em uma delas, encontrou-se alternância, mas essas ocorrências foram diminuindo de acordo com a faixa etária, e Zeus (oito anos) não apresentou nenhuma ocorrência, assim como a adulta.

Esta dissertação permitiu observar as produções das crianças em diferentes faixas etárias (04 a 08 anos), o que admitiu visualizar o desenvolvimento desses sujeitos e destacar características peculiares a cada fase de aquisição. Ao comparar as narrativas das crianças à da adulta CODA, viu-se que os bilíngues bimodais, participantes desta pesquisa, apresentam produções concernentes a cada modalidade linguística e a cada estágio de seu desenvolvimento, eles estão, cada um no seu tempo, desenvolvendo a competência narrativa em Libras e em Português Brasileiro.

Por fim, os resultados encontrados nesta dissertação indicam que as crianças bilíngues bimodais apresentam um desempenho adequado quanto à aquisição do discurso narrativo nas duas

modalidades (oral/auditiva e visual/espacial) e mostram que esse desenvolvimento está ligado à exposição precoce a essas duas línguas. Ao desenvolver esta pesquisa, foi necessário priorizar o objetivo principal, analisar a competência narrativa das crianças filhas de pais surdos, uma vez que outras possibilidades de análises surgiram no decorrer do estudo. Acredita-se que esta dissertação poderá abrir novos caminhos para os estudos sobre o bilinguismo, especificamente o bilinguismo bimodal e mostrar que independente da modalidade, os sujeitos bilíngues podem se desenvolver plenamente em duas línguas, quando expostos a contextos favoráveis para que isso aconteça.

REFERÊNCIAS

- BAKER, Anne; BOGAERDE Van Den. Code-mixing in signs and words in input to and output from children. In: *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Philadelphia: John Benjamins, v.38, p. 1-25, 2008.
- _____; BOGAERDE, Beppie Van Den; WOLL, Bencie. Methods and procedures in sign language acquisition studies. In: *Sign Language & Linguistics* 8:1/2. John Benjamins Publishing Company, 2005.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: *Análise Estrutural da Narrativa*. Roland Barthes et al/ tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto; 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BASTOS, L. K. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in development: Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge University Press, New York, 2001.
- CHOMSKY, Noam. *Diálogos com Museu Ronat*. São Paulo (SP): Cultrix, 1977. 178p.
- CORTAZZI, M. & JIN, J. Asking Questions, Sharing Stories and Identity Construction: socio-cultural issues in narrative research in S. Trahar (ed.) *Narrative Research on Learning: comparative and international perspectives*, Oxford: Symposium Books, p. 25-43, 2006.
- CRAIN, Stephen; LILLO-MARTIN, Diane. *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Blackweel Publishers, 423p, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GROSJEAN, F. *Individual Bilingualism*. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994.

- EMMOREY, K., BORINSTEIN, H., THOMPSON, R. & GOLLAN, T. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: L&C 11(1)*, p. 43–61, 2008.
- EMMOREY, K., BORINSTEIN, H. B., & THOMPSON, R. *Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American Sign Language*. In: J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 663-673). Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005.
- GENESEE, Fred. *Early Bilingual Development: one language or two?* In *Child Lang.* 16. Printed in Great Britain, p. 161-179, 1989.
- HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. 2.ed.revi.atual. – São Paulo: Loyola, 2003.
- Hanke, Michael (2003) Narrativas orais: formas e funções. *Revista Contracampo*. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/contracampo/article/viewFile/32/31>
- HAZEL, Paul. *Narrative: An Introduction*. 2007. Disponível em: http://www.paulhazel.com/blog/Introduction_To_Narrative.pdf
- HOUWER, Annick. Aquisição Bilíngue da Linguagem. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. Traduzido: DOMINGUES, M.A.G.; *Compêndio da Linguagem da Criança*. Artes Médicas, Porto Alegre. P. 185-207, 1995.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 9. ed São Paulo (SP): Contexto, 1999. 94p.
- KOVELMAN, Ioulia; BAKER, Stephanie A; PETITTO, Laura-Ann. *Bilingual and Monolingual Brains Compared: A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Syntactic Processing and a Possible “Neural Signature” of Bilingualism*. In: *J Cogn Neurosci*. 2008 January; 20(1): 153–169, 2009.

- KNIGHT, Dawn. ADOLPHS, Svenja; Building a spoken corpus: what are the basics? In: O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. New York: Routledge, 2011.
- LABOV, William. *Narrative pre-construction*. 2006. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/NPC.pdf>
- _____. *Uncovering the event structure of narrative*. 2001. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/uesn.pdf>
- _____. (1997) Some Further Steps in Narrative Analysis, in: *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1- 4), (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates), 395-415, 1997.
- _____. *Language in the Inner City*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972.
- _____; WALETZKY, J. Narrative Analysis: Oral Version of Personal Experience, in: *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates), p.3-38, 1967.
- LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG: Artmed, 1999.
- LILLO-MARTIN, Diane. *Sign Language Acquisition Studies*. In: Edith L Bavin (Org). *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge University Press, p. 400 – 416, 2009.
- _____; CHEN PICHLER D. ; QUADROS, R.M.; Projeto BiBiBi: Desenvolvimento da bateria dos testes para Libras e Português Brasileiro, 2011.
- MASON, Ruth. The use of evaluative devices in the narrative discourses of young second language learners. In: SIL International. *Library of Congress Catalog Number: 2008938591*, 2008. Disponível em: http://www.sil.org/silepubs/Pubs/51242/51242_MasonR_Use%20of%20Evaluative%20Devices.pdf

- MAYBERRY, R.I; SQUIRES, B. Sign Language: Acquisition. In: Keith Brown, (Editor-in-Chief) *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*, volume 11, pp. 291-296. Oxford: Elsevier, 2006.
- MORGAN, Gary. Discourse cohesion in sign and speech. In: *International Journal of Bilingualism*, 279-300, 2000.
- _____. *The encoding of simultaneity in children's BSL narratives*. Journal of Sign Language and Linguistics, London, 2002.
- _____. *Transcription of child sign language: A focus on narrative*. Journal of Sign Language and Linguistics, London, 2005.
- _____. *The development of narrative skills in British Sign Language*. In: *Language and Communication Science*. Northampton Sq. London, 2006.
- MULLER, Natascha. *Transfer in bilingual first language acquisition*. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1(3) 151 – 171 Cambridge University Press, 1998.
- NELSON, Mike. Building a written corpus – What are the basics? In: O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. New York: Routledge, 2011.
- NICOLADIS, Elena. First clues to the existence of two input languages: Pragmatic and lexical differentiation in a bilingual child. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 105-116 Cambridge University Press, 1998.
- PEREIRA, Maria Cristina de Cunha Pereira; NAKASATO, Ricardo Quiotaca. *Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais*. In: LAMPRECHT, Regina. *Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre – EDIPUCRS, 2011.
- PETITTO, L.A.; MARENTETTE P.F. *Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language*. *Science* 251: p. 1493–1496, 1991.
- PETITTO, L. A., KATERELOS, M. LEVI, B., GAUNA, K., TETRAULT, K., & FERRARO, V. (2001). *Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the*

mechanisms underlying early bilingual language acquisition. Journal of child language n° 28(2), p. 453-496, 2001.

PICHLER, D.C, QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D. *Effects of bimodal production on multi-cyclicity in early ASL and Libras*. In: J. Chandlee, K. Franich, K. Isermanand L. Keil (eds.), 2010. Disponível em: <http://www.bu.edu/linguistics/BUCLD/proc.html>

PICHLER, Deborah Chen; HOCHGESANG, Julie A.; LILLO-MARTIN, Diane; QUADROS, R.M. Conventions for sign and speech transcription of child bimodal bilingual corpora in ELAN. In: *Language Interaction and Acquisition*. John Benjamins Publishing Company, p. 11–40, 2010.

PIZZIO, Aline Lemos. *A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da Língua de Sinais Brasileira: Construções com tópico e foco*. Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis, 2006.

POYARES, Maria Monteiro Drumond. Análise comparativa da construção da narrativa e da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal. Tese (Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia) Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, RJ, 2007. Disponível em: http://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_fonoaudiologia/maria_monteiro.pdf

PYERS, J.; EMMOREY, K. *The Face of Bimodal Bilingualism*. Association for Psychological Science. Volume 19—Number 6, 2008.

Projeto Bimodal Bilíngue Binacional (BiBiBi). *Convenções para transcrição de sinais e fala usando o ELAN*. Revisada em JAN/2011

QUADROS, R.M.; PICHLER, Deborah Chen, LILLO-MARTIN, Diane, CRUZ, Carina Rebello, KOZAK, L.Viola; PALMER, Jeffrey Levi; PIZZIO, Aline Lemos, REYNOLDS, Wanette. *Methods in bimodal bilingualism research: experimental studies*. 2012 (no prelo)

_____; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah Chen. Projeto de Pesquisa: Desenvolvimento Bilíngue Bimodal: estudo

interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes. 2011

_____; CRUZ, Carina Rebello. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação* – Porto Alegre: Artmed, 2011

_____; CHRISTMANN, K.E; OLIVEIRA, J.S; DOMINGOS, F.K.P. *O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais*. Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, out. 2010, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; Muller, R.M.; *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008. 304p.

_____; KARNOPP, Lodenir. *Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RATHMANN, Christian; MANN Wolfgang; MORGAN, Gary. *Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children*. In: *Deafness and Education International Deafness Educ. Int.* 9(4): 187–196 Published online 1 November 2007 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/dei.228

SANTANA, A.P. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. 3.ed. São Paulo: Plexus, 2007.

ZILLES, Ana Maria S; KERN, Jeferson R. Concepções de professores sobre contar histórias na escola. *Revista Ecos* Vol.13, Ano IX, nº02, 2012. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_13/11_Pag_Revista_Ecos_V-13_N-02_A-2012.pdf

Apêndice A

Transcrições das narrativas em Libras

1. Sujeito - Tete

E(positivo) BOM// HISTÓRIA · HOMEM DV(dirigir) XXX · DV(andar-pato) PATO2 DV(andar-pato) HOMEM i(animar) i(susto) SUSTO DV(pato) DV(carro-freiar) DV(pato) SAIR i(aliviar) · DV(carro-pular) DV(bola) PEDRA XXX PATO XXX DV(enrolar) · OVELHA DV(receber-bola) DV(cheirar-bola) DV(olhar-bola) DV(cheirar-bola) DV(coco) DV(lamber-bola) i(nojo) · OVELHA DV(bola) i(nojo) · TER TRÊS PORCOS UM DV(pular) DV(tamanho) E(outro) XXX VER[?=olhar] · PORQUE XXX OVELHA DV(receber-bola) &=o-que DV(levantar-bola) DV(chutar-bola)+ PARECER XXX &=bola-ombro DV(bola-cabeça) · XXX OVELHA i(admirar) XXX COMEÇAR BRINCAR DV(bola) XXX OVELHA XXX · TRÊS CONTINUAR DV(olhar) VONTADE QUERER COMER XXX VONTADE DV(pular)+ UM DV(atrás) DV(muro) XXX TER IX(porco) PORCO UM DV(pular)+ PORQUE DV(tamanho) QUERER BRINCAR APROVEITAR BRINCAR · XXX OVELHA BRINCAR DV(bola) XXX · UM OVELHA DV(gorda) DV(comer) DV(bola) XXX ESCONDER OVELHA DV(tamanho) · UM OVELHA DV(andar) DV(mexer-barriga-ovelha) DV(pegar) i(achar) BOTA VERMELHA DV(jogar-fora) i(não) DV(mexer-pegar) REPETIR DV(saxofone) XXX BARULHO I(não) DV(jogar-fora) i(não) DV(pegar) i(achar) DV(bola) ·

2. Sujeito - Gus

IX (aqui) · PORCO4 · ANDAR DEPOIS OVELHA · BOLA IX (aqui) PEGAR DV (bola-ombro) JOGAR · &=pular · BRINCAR BOLA DV (brincar - ombro) + EMPURRAR · EMPURRAR DV (bola) DV (pular) · XXX · DV(pular)+ · i(não) · DV(pular)+ · DOIS · PULAR NÃO E(então) · ix3(eles) · DOIS · PORCO4 · QUERER · REPOLHO · SUJO · XXX i(nojo) BOLA JOGAR · BOLA · XXX DV(jogar-fora) · XXX NÃO · BOTAR · DV (tirar) · DV (pegar - bola) · BOLA · DV (mexer) · DV (colocar - orelha) · DV (lamber) · i(nojo)

3. Sujeito - Lely

IX(lá) · XXX · DV(comer) · XXX · E(ver) · DV (correr) · DV(comer)- · PÃO · IX(lá) · água · DV (vazar - água - barriga) ·

4. Sujeito - Kat

PRONTO · GATO RATO · E(pouco) DV (amassar) + · DV(morder) DV(atirar) · CORRER · DV(beber) DV(água-saindo) · DV(cortar-pão) DV(rabo-dentro-do-pão) DV(morder) &=pular · E(acabou) · DV(beber) DV(água-saindo) DV(sair)+ DV(água-saindo) · DV(beber) DV(água-saindo) · DV(cortar-pão) DV(morder) &=pular · &=correr · i(sim)

5. Sujeito - Lisa

IX(quadro) · FAZER · E(tipo) · XXX · XXX · IX(SI) SABER · PEGAR &=bater-na-mão · MORDE[?=DV(comer)] · [?=caçar] · MORRER · E(careta) · E(comer) · BOI · [?=bravo] · E(só) · &=chamar · XXX · DV[?=pato] · PASSAR · IX (lá) · CHEGAR · DV (bola - bater) · CHEIRAR · MEXER · LAMBER · E(nojo) · PORCO · E(depois) · PORCO · PORCO · DV (pêlos) · BRANCO · PULAR + · XXX · DV (bola - cabeça) · BOLA DV (rolar) · i (chutar bola) · XXX · DV (bola-cabeça) I (chutar bola) · XXX · BATER CABEÇA · E(só) ·

6. Sujeito - Biel

HOMEM · CARRO+ E(depois) PATO · QUASE · E(depois) DV (bola -rolar -bater - cabeça) · XXX · DV(lamber-bola)_ DV(bola-orelha) DV(lamber-bola) DV(nojo) FIM · DV(lamber-bola) E(depois) PULAR PORCO4 · E(depois) · PENSAR_ XXX EU XXX E(depois) · DV(uma-pessoa-andar) · DV(lamber-bola) · E(depois)+ · PULAR · PORCO4 · &=chutar-bola · DV(bater-bola-cabeça) E(depois) OVELHA DV (pegar - dentro) + FIM E(acabou) ·

7. Sujeito - Pedro

PATO · CARRO · DV (cair) · DV(bater-cabeça)_ XXX NÃO XXX · DV (dirigir) PATO · CARRO DV (bater) · DV(bater-cabeça) · DV(bola) · DV(coco)+ · DV(lamber-bola) · E(psiu) E(nao-saber) · DV(jogar-bola-fora) · XXX · &=chutar-bola · DV(bater-cabeça) XXX · i(sim) · DV (mão - cintura) · E(pegar)+ · E(acabar) XXX · DV(bola) DV(segurar-bola) DV(jogar-cima) &=chutar-bola XXX · DV(mao-cintura) E(acabar)

8. Sujeito - Zeus

g(sim) · IX(desenho) VER IX(desenho) BEBÊ · VER FS(amiga)[?] · PAI3[?] DV(tamanho) BEBÊ · DV(pegar) BEBÊ DV(colocar-costas) DV(andar) BAGUNÇA · VER FS(anarouo)[?] BEBÊ DV(nadar) ·

DEPOIS IX(cartela) · DV(descer) FS(teatro) · IX(desenho)
 DV(nadar) SORRIR · OLHAR IX(desenho) · BRINCAR
 DV(abocanhar)+ · VER+ FS(te)[?] · DV(nadar) FS(acada) · VAI
 FS(bacia) · IX(costas) BEBÊ DV(cair)[?] · PASSEAR GOSTAR ·
 DEPOIS BANHO · FS(vento) · DEPOIS+ DORMIR · DV(andar)
 DOIDO · FS(janta) TER-NÃO · g(sim) · ENTENDER[?] VER+
 BEBÊ CACHORRO2 · CACHORRO2 FS(janela) · VAI g(palma)
 FS(brinca-bebe) PASSEAR · DV(caminhar) · BAGUNÇAR ·
 DEPOIS VAI FS(teatro) BAGUNÇAR REPETIR · VAI
 FS(mamadeira)[?] · IX(costas) BEBÊ IX(costas) XXX CARINHO
 DV(chamar) FS(?) DV(vir-na-cara) PARTICULAR · VAI FS(bexxx)
 AGORA · DORMIR · BEBÊ · CACHORRO2 REPETIR FS(?) ·
 IX(cabeça) · FS(lata) · IX(desenho) · IX(desenho) ·
 g(cumprimentar) ·

Apêndice B

Número de fatos nas narrativas em Libras

• **Narrativa em Libras 1 – Vídeo Shawn the Sheep**

1. O homem estava dirigindo um carro que estava cheio de repolhos. Ele estava bem distraído e contente.
2. De repente um pato atravessa em frente ao carro e o homem leva um susto, mas consegue desviar do pato. Um repolho cai de cima do carro, bate em cima do pato e sai rolando.
3. O repolho cai em um campo cheio de ovelhas.
4. Uma ovelha que estava deitada pega o repolho. A ovelha olha, cheira e lambe o repolho, mas fica com nojo.
5. Do outro lado do muro, tem três porquinhos que estão observando tudo. Dois porquinhos conseguem enxergar, o outro pula, pula, mas não consegue.
6. No campo, a ovelha continua a brincar com o repolho. Ele brinca com o repolho como se fosse uma bola de futebol, faz embaixadinhas, enquanto todas as outras ovelhas só observam.
7. As ovelhas observam admiradas e aplaudem o desempenho da ovelha com a bola (repolho)
8. A ovelha joga a bola (repolho) para o grupo de ovelhas. As ovelhas brincam com a bola, enquanto os três porcos continuam olhando.
9. De repente, a bola sai rolando e cai no pelo de uma ovelha grande e se perde.
10. Uma ovelhinha vai em direção a ovelha grande e tenta encontrar a bola.
11. A ovelha coloca a mão dentro do pêlo. Primeiro, ele encontra uma bola vermelha e joga fora.
12. A ovelha encontra um saxofone e joga fora.
13. Finalmente, a ovelha encontra a bola e chuta para as outras ovelhas.

• **Narrativa em Libras 2 – Cachorro Carl**

1. A mulher, o cachorro, e a criança estavam no quarto.
2. O cachorro estava olhando pela janela e a criança estava em pé no berço.

3. A criança saiu do berço e subiu no cachorro.
4. O cachorro andou com ela nas costas pela casa.
5. Os dois fizeram bagunça pela casa.
6. A criança e o cachorro viram um aquário. A criança entrou no aquário e a criança ficou olhando.
7. A criança e o cachorro continuaram fazendo bagunça.
8. Eles rasgaram o papel, mexeram na panela.
9. Eles subiram as escadas e foram até a banheira.
10. O cachorro encheu a banheira e colocou a criança dentro.
11. Depois a criança secou o cachorro com a toalha.
12. O cachorro usou o secador de cabelo para secar a criança.
13. Depois ele colocou a criança de volta ao berço;
14. O cachorro ficou olhando pela janela.
15. No final, a criança estava deitada no berço e o cachorro deitado no chão.

• **Narrativas em Libras – Tom e Jerry**

1. O gato fez uma armadilha. Colocou um queijo em frente à toca do rato e se escondeu atrás de uma caixa com uma espingarda.
2. O rato estava atrás da porta, viu a armadilha preparada pelo gato e ficou irritado.
3. O rato fez um sanduíche com a mão do homem que dormia sentado na cadeira, e que estava com a mão sobre a mesa.
4. O rato tocou um triângulo.
5. O gato ouviu o som do triângulo e mordeu o sanduíche preparado pelo rato.
6. O homem saltou da cadeira e o gato também saltou. O gato caiu sentado no chão.
7. O gato fugiu dos tiros que o homem disparou.
8. O gato se escondeu atrás de uma árvore e fez uma careta.
9. Com uma concha, o gato serviu a água que estava em um balde e bebeu. A água saiu pela barriga, através dos buracos de balas de tiro que o atingiram.
10. O rato caminhava segurando um pão.
11. O gato ao vê-lo, começou a persegui-lo.
12. O rato correu rapidamente e colocou o rabo de algum animal dentro do pão.
13. O gato viu o sanduíche e o mordeu.

14. O rabo de um touro estava dentro do pão que o gato mordeu. Com a dor da mordida o touro correu e, com o rabo, atirou o gato longe.
15. O gato caiu sentado na ponta de um banco que virou. Um balde caiu na cabeça do gato.

Apêndice C

Número de fatos na narrativa em Português Brasileiro

• **Narrativa em PB 1 – Vídeo Shawn the Sheep**

1. O homem está enchendo a piscina.
2. Ao redor da piscina tem várias ovelhas e ao lado do homem tem um cachorro (técnico).
3. Na piscina tem duas torneiras (água quente e gelada). A torneira de água gelada está aberta.
4. O homem fecha a torneira de água gelada e as torneiras começam a tremer.
5. O homem bate na torneira quente para tentar arrumar, mas não funciona, então o homem desiste de arrumar e sai.
6. O cachorro (técnico) manda a ovelha se jogar na piscina.
7. A ovelha olha, olha e não vai.
8. De repente, aparece um pato e se joga na piscina.
9. A ovelha joga o salva-vidas na piscina para salvar o pato e a outra ovelha ajuda a puxar o pato.
10. O pato sai da piscina, congelado e tremendo de frio.
11. A ovelha encosta nele e ele continua tremendo de frio.

• **Narrativa em PB 2 – Vídeo Shawn the Sheep**

1. As ovelhas estão em um campo, prontas para começar a jogar futebol.
2. Do outro lado do muro, os porcos observam tudo.
3. Os porquinhos se preparam para atirar em alguma coisa.
4. Os porcos miram no pássaro em cima do poste.
5. Os porcos miram na ovelha que está com uma flor.
6. Enfim, o porco olha para a bola de futebol (repolho) e atira.
7. O porco se desequilibra e cai.
8. dois porquinhos puxam pela corda o que atingiram.
9. De repente, aparece o cachorro (técnico) das ovelhas que foi atingido pelos porcos.
10. O cachorro fica bravo e os porcos disfarçam.
11. O cachorro volta para o campo e tira o negócio do nariz. (objeto que o atingiu)
12. O cachorro (juiz) apita o jogo e as ovelhas retornam a jogar.

- **Narrativa em PB 3 – Cachorro Carl**

1. A criança estava em cima do cachorro e eles estavam olhando pela janela.
2. O cachorro abriu a porta e a criança entrou.
3. Os dois entraram na cozinha e a criança estava em cima do cachorro.
4. Eles fizeram bagunça. A criança comeu e se sujou.
5. O cachorro e a criança ficaram espiando uma mulher limpando o chão.
6. A mulher colocou os brinquedos na caixa.
7. Depois, ela estava arrumando uns presentes. Ela embrulhou um presente e a criança e o cachorro observavam tudo.
8. A criança pegou o presente e deu para o cachorro, mas ele não quis.
9. A criança escondeu o presente embaixo do tapete.
10. Eles continuaram fazendo bagunça e mexendo nos presentes.
11. O cachorro e a criança colocaram as roupas e se olharam no espelho.
12. Depois eles viram um pacote de presente e abriram o pacote, era um cachorro de mentira.
13. O cachorro e a criança continuaram a fazer muita bagunça.
14. A mulher colocou uma torta de aniversário em cima da mesa e a criança e o cachorro comeram a torta.
15. O cachorro colocou uma flor para que ninguém visse que eles tinham comido o bolo.
16. A criança e o cachorro continuaram a brincar. Ela subiu em cima das costas dele e saíram pela casa.

Anexo A
Instrumento para coleta das narrativas em Libras

1. Vídeo “Shawn the Sheep















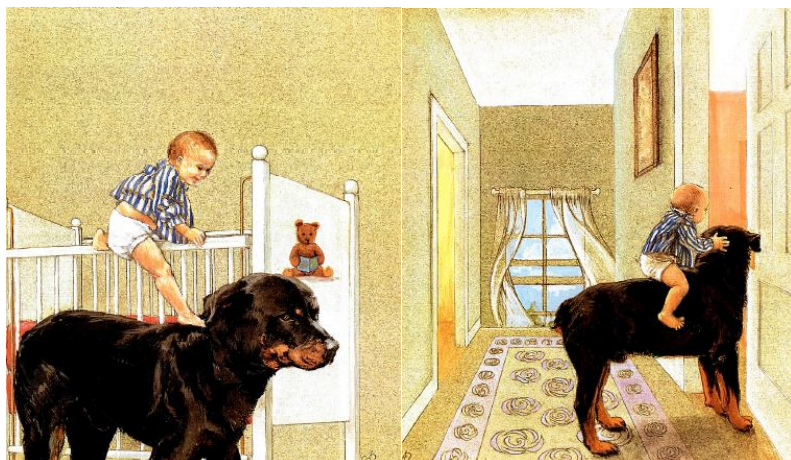


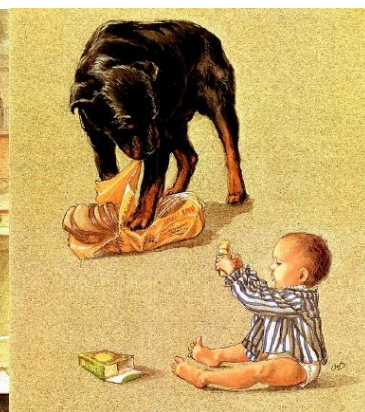
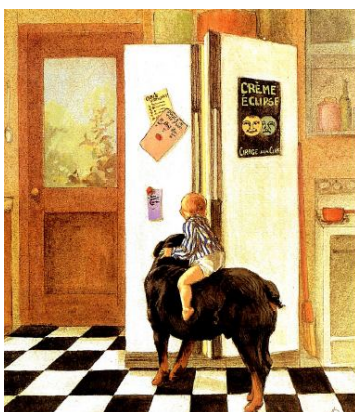


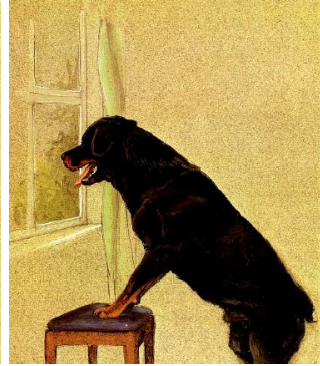




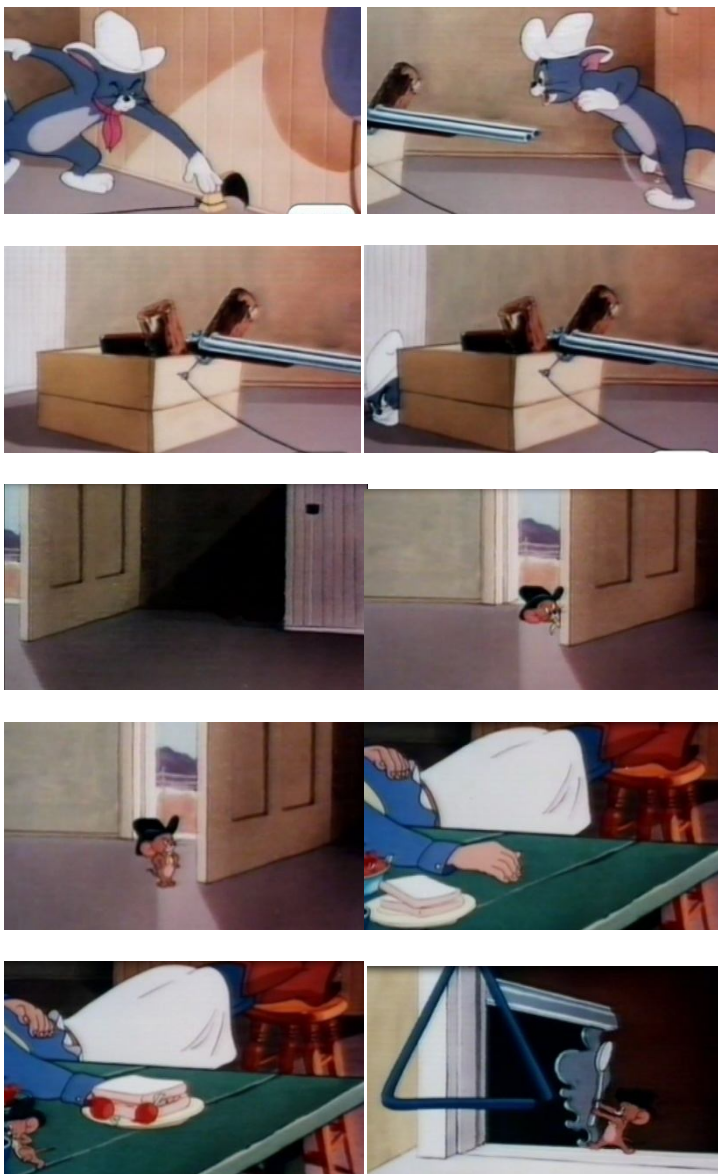
2. Cachorro Carl (Fichas)







3. Vídeo “Tom e Jerry”









Anexo B

Instrumento de coleta das narrativas em Português Brasileiro

1. Narrativa em PB 1 - Vídeo Shawn the Sheep











2. Narrativa em PB 2 –Vídeo The Shawn the Sheep









3. Narrativa em PB – Fichas Cachorro Carl



