

NARRATIVAS ORAIS CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA?

Isa Maria Carneiro Gonçalves

“[...] 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... a narrativa está sempre presente, como a vida”.
(ROLAND BARTHES)

RESUMO: *O artigo propõe um Programa (PRONARRO) de estímulo à criação de narrativas orais de criança com cegueira como ferramenta para minimizar a defasagem linguística que existe entre a criança cega e a que vê e apresenta condutas para preparação do profissional e da família dessas crianças. Os procedimentos empregados para a aplicação das etapas do referido Programa são desenvolvidos através da “eliciação” (perguntas dirigidas à criança) ocorrida durante as sessões, quando o adulto interlocutor dirige perguntas à criança tentando levá-la a produzir narrativas. Estas orientações obedecem ao modelo laboviano de narrativas que estabelecem a necessidade da dependência temporal entre enunciados e o uso de verbos de ação. Ressalta a linguagem como principal elemento para a aprendizagem no processo de socialização entre a pessoa que vê e aquela que não vê.*

PALAVRAS-CHAVE: *Criança com cegueira. Narrativa oral. PRONARRO.*

INTRODUÇÃO

A escolarização de crianças com deficiência é um dos temas discutidos pela literatura especializada na área de Educação Especial, principalmente na perspectiva da inclusão dessas crianças nas escolas regulares.

Historicamente, a sociedade reservou às pessoas com deficiência um lugar marcado pela discriminação e segregação, onde, geralmente, prevalece um jogo contraditório em que são considerados, ao mesmo tempo, normais quando lhes são atri-

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.155-171, jul./dez. 2011

buidas características especiais legitimadas pela configuração da diversidade humana e, “anormais”, por não atenderem às exigências dos padrões culturais relacionados à forma de organização social vigente.

Essa reflexão se encontra, atualmente, motivada internacionalmente por documentos e campanhas que querem demonstrar a importância da convivência com as diferenças. Entre esses documentos destaca-se a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pelo governo espanhol e a UNESCO, em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca, documento reputado como principal referência internacional na área. Esse mesmo documento é tomado como referência, pela maioria dos pesquisadores da área de Educação Especial, para a instituição do termo “inclusão escolar” (BUENO, 2008). Trata-se de um termo que se difundiu rapidamente, passando a influenciar a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais em inúmeros países.

Quanto à Declaração de Salamanca verifica-se que a mesma tem contribuído, significativamente, para o impulso que se tem dado à implementação da educação inclusiva, destacando-se como o Documento que norteia as políticas públicas brasileiras nessa área.

A política de inclusão, que tem por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade humana, procura criar condições, no seio da escola, para que todos os alunos, com suas várias diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades semelhantes na vida social.

Entretanto, em virtude da deficiência, neste caso a deficiência visual, estes alunos demandam acompanhamento específico e diferenciado para aprender a lidar com as inúmeras situações do seu cotidiano. Por serem sujeitos especiais, eles precisam de mais tempo para se desenvolver e compreender os conceitos e assimilar o real. Apesar disso, crianças com deficiência visual apresentam as mesmas necessidades das outras crianças, necessitam de atenção, carinho, amor, cuidado e oportunidade para estarem incluídas no meio social e escolar, para que, assim, possam desenvolver suas habilidades. São crianças capazes de aprender e de viver em sociedade juntamente com

as que não apresentam nenhum tipo de deficiência, pois elas não são diferentes das outras crianças no que tange àquilo que é peculiar a uma criança: ter prazer em brincar, passear e se relacionar com as pessoas. Não seria demais lembrar que todas essas atividades que caracterizam o comportamento de uma criança (seja ela cega ou com visão normal), são mediadas pela linguagem verbal, pela comunicação. E é ela, a linguagem, enfim, que habilita a criança cega a inserir-se num dado contexto cultural.

PROGRAMA DE ESTIMULO À NARRATIVA ORAL DE CRIANÇAS CEGAS (PRONARRO)

Os estudos sobre a problemática do deficiente visual, no que tange à linguagem e em especial ao desenvolvimento da narrativa oral, são ainda escassos. Considerando esse fato é que se buscou criar um Programa que atendesse a crianças com cegueira, por estas apresentarem defasagem na produção de narrativas, em relação às crianças com visão normal.

O programa que propomos para estimular e desenvolver a capacidade linguística na produção de narrativas orais de crianças com cegueira, Programa de Estimulo à Narrativa Oral de Crianças Cegas, que aqui denominamos PRONARRO, é fruto de um estudo realizado no período de dois anos no Centro de Intervenção Precoce (CIP) um segmento do Instituto de Cegos da Bahia, com crianças cegas de 05 a 07 anos de idade. Ao analisar os dados obtidos do referido estudo, observou-se que estas crianças (com cegueira), apresentam defasagem de, aproximadamente 3 a 4 anos, no desenvolvimento do desempenho de narrativas orais, em relação às crianças que vêem. Isso é o que mostraremos nos quadros a seguir. O quadro 1 mostra o padrão de normalidade do desempenho de narrativas orais; os quadros 2 e 3 mostram o desenvolvimento da capacidade narrativa das crianças sujeito desse estudo: P.H. e R.

Quadro 1 – Padrão de normalidade

Idade	Estágio
2,6	Protonarrativas (estruturas embrionárias do discurso narrativo, perguntas que o adulto dirige à criança).
2,7; 2,8	Surgimento no léxico de expressões de relações temporais (depois, amanhã, de noite...).
3,0	Aperfeiçoamento na arte de narrar qualitativamente e quantitativamente. Uso de recursos de construção de narrativa (colagens, combinação livre e apoio no presente).
4,0	Iniciativa de relatar eventos/ações passados, sem auxílio inicial do adulto. Narrativas completas começam a criar personagens na narrativa independentes do narrador, já tem voz.
5,0; 6,0	

Como vimos neste quadro, entre 5;0 e 6;0 anos de idade, as crianças, com visão normal, já descrevem e contam; o que significa já possuírem o domínio sobre a narrativa, pois a elaboram através de construções bastante complexas.

Quadro 2 - Caracterização da narrativa da criança com cegueira: P.H.

Idade	Estratégias narrativas
5,0	Tentativa de <i>Eliciação</i> ¹ por parte do adulto, mas a criança muda o tipo de produção linguística devido ao interesse em objetos presentes (perguntas sobre o que são) desvia a atenção, tem conhecimento da flexão verbal - pretérito perfeito - recurso para a narrativa (orientação). Já demonstra conhecimento de abertura da estória (era umavez), <i>colagem</i> . Não chega a produzir a narrativa completa, depende do adulto, presença de expressões de relações temporais. Não contrói narrativa de ficção. Acrescenta informação desconhecida ao interlocutor. Surge pequena narrativa, mas dependente de constante <i>Eliciação</i> pelo adulto.
5,6	Estabelece temporal entre dois eventos.

¹ Eliciação: é o procedimento que consiste em dirigir, à criança, perguntas que, respondidas, vão favorecer o surgimento desse tipo de discurso, isto é, a narrativa. É fundamental por seu papel predominantemente ativo na fase inicial.

6,0	Não contrói narrativa de ficção. Aparecem, na conversa, expressões de relações temporais (quando) Singularidade do narrado. Ainda grande dependência do interlocutor.
6,6	Ainda objeto presente desviando a atenção. Tentativa de elaborar relatos de experiência passada. Ainda grande dependência do interlocutor. Ainda grande desvio causado por objetos presentes. Ainda <i>colagem</i> .
7,0	Presença de discurso direto. Situação inalterada: repetem-se as características anteriores.

Quadro 3 - Caracterização da narrativa da criança com cegueira: R

Idade	Estratégias narrativas
6,0	Não elabora narrativa completa. Tem conhecimento da abertura de narrativa de ficção (estória) (era uma vez). Adulto elicia constantemente narrativas. Respostas curtas da criança, flexão verbal no pretérito perfeito. Presença de discurso direto.
6,6	Grande dependência do interlocutor. Influência de objetos presentes que desviam a atenção. Grande dependência de interlocutor. Tenta elaborar relatos de experiência pessoal. Respostas curtas. Presença de discurso direto.
7,0	Não elabora narrativa de ficção. Grande dependência do interlocutor. Aparecimento de algumas expressões de relações temporais. Não elabora estória de ficção. Surgimento do <i>quando</i> .

Por serem privadas da visão, essas crianças (quadros 2 e 3) apresentam dependência significativa de mediação, tanto para integrarem suas experiências sensoriais, como para criarem sistemas de significação do tipo de narrativa.

Devido à complexidade do trabalho, ou seja, o desenvolvimento da narrativa oral de crianças com cegueira, o ato de narrar, é, aqui, entendido através de dois diferentes tipos de narrativas para evitar equívocos no emprego de termos. Estes

estão assim arrolados: “estórias” e “relatos”, e são recursos narrativos que contribuem para que a criança conquiste autonomia linguística. Contar “estórias”, por exemplo, funciona como um leque que abre caminhos para a construção de outros, os quais só podem ser alcançados através da linguagem que, sem dúvida alguma, é o elemento que possibilita à criança buscar meios para a solução de suas tarefas, que facilita o convívio em sociedade. Os “relatos” são uma outra forma de narrativa em que são contadas experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação. São as formas de discurso mais frequentes por se tratar de narrativas de contextos com temas que se dão no dia-a-dia.

Segundo a concepção sóciointeracionista “a linguagem é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos” (LEMOS, 1983), por conseguinte, no exercício mais espontâneo e cotidiano do ato de narrar, que é comum em uma interlocução. A comunicação é uma troca direta entre os interlocutores, quer sejam com cegueira ou não. O ato de ver é fonte de informações mais imediatas e suscita questionamentos que levam sempre a uma situação de troca lingüística, mas, para a criança que é privada da visão, a linguagem se constitui no instrumento do qual utiliza para controlar os objetos que não podem ser vistos. A criança, que nunca teve visão, necessita da capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração, pois sua capacidade de verificar as informações fica severamente limitada.

Observou-se que a percepção tátil da presença de objetos, existentes no local em que se realizavam as sessões de interlocução, interfere negativamente na manutenção do diálogo, uma vez que a criança desvia a sua atenção, da atividade lingüística (a narração) que está a exercer naquele momento, para centrar-se nos objetos que lhe estão ao alcance, à medida que os apalpa. Este é o fator mais significativo no caso de crianças com cegueira e que vai atuar como elemento diferenciador em relação às que vêem. Outro fator que interfere nessa interlocução é a dificuldade de locomoção, que pode limitar esta criança dificultando as relações têmporo-espaciais necessárias, tanto para que um objeto possa ser definido, quanto para a conceitualização do “eu” e do “outro”. Para esta criança a mobilidade é

necessária, pois estabelece o meio primário de sua ligação com o mundo exterior. Em geral o acesso físico é limitado para se deslocarem a outros espaços, o que pode trazer consequências mais graves de locomoção e circulação.

Entendido assim, foi elaborada esta proposta para a viabilização deste Programa que é fundamentado nos estudos da Linguística que definem o discurso narrativo como um “método de recapitular a experiência passada, através da correspondência de uma seqüência verbal de cláusulas a uma seqüência de eventos que realmente ocorreram.” (LABOV; WALETZKY, 1967). O PRONARRO respalda-se, também, nos postulados vygotskyanos que partem do pressuposto de que as deficiências da criança não podem ser desvinculadas do contexto social. Assim, a cegueira, como acontecimento psicológico, não existe para o próprio cego, mas, as consequências sociais, que advêm desse fato, são visíveis.

Como aplicar o PRONARRO

O PRONARRO é estruturado em um conjunto de orientações metodológicas, envolvendo família, profissionais (professores e especialistas) e a criança com cegueira, esta com idade preferencialmente entre 4 e 7 anos. Essas orientações obedecem ao modelo laboviano de narrativas, que estabelecem a necessidade da dependência temporal entre enunciados e o uso de verbos de ação flexionados no tempo perfeito, características que configuram a “singularidade do narrado,” indispensáveis para que haja narrativa.

Este Programa tem por objetivo desenvolver e estimular a narrativa oral de crianças com cegueira, através da mediação do adulto interlocutor, utilizando a *eliciação*, com vistas a reduzir a defasagem que estas crianças apresentam em relação às de visão normal.

A aplicação do PRONARRO obedece a três distintas etapas (como mostram os Quadros I, II e III nas páginas seguintes) envolvendo a família, o profissional e a criança com cegueira.

Primeira Etapa: Organização das atividades na família e na escola

Objetivo: Preparar e capacitar os sujeitos envolvidos com o Programa (pais e especialistas) com vistas a imprimir criatividade na sua aplicação. (Quadro 1).

Ações. Preparação da família; preparação do professor; adequação do ambiente; preparação do material de apoio.

Preparação da família. Este estágio é de suma importância, pois se constitui no momento de conscientizar a família da importância de propiciar o desenvolvimento de habilidades narrativas em crianças com a deficiência visual. Para esta etapa propomos que os pais participem da realização de palestras, encontros, cursos, nos quais seja discutida a importância de se exercitar a contação de histórias para estas, com ou sem o apoio de livrinhos infantis, bem como o de estimulá-las a narrar, mantendo um horário reservado para isso. Quanto mais freqüente melhor. A participação dos pais ou responsáveis em todas as atividades dos filhos, dentro ou fora da escola constitui uma ação preponderante no processo.

Cabe aos pais ou responsáveis: participar das atividades escolares dos filhos; participar das “sessões” semanais propostas pelo Programa; participar de Seminários, Encontros e Cursos que tratem da questão; adquirir hábito de, cotidianamente, contar histórias infantis.

Preparação do professor. Diz respeito à sua formação sobre a matéria, pois o mesmo deve possuir leituras sobre a produção de narrativas e um repertório de textos infantis. Este suporte garante a realização de exposições sobre a importância da narrativa no próprio desenvolvimento cognitivo da criança, e o preparo de situações que, no ambiente escolar, a levariam a narrar. Essa habilidade pode ser desenvolvida através de atividades lúdicas, e o cultivo do hábito de ler, para essas crianças com textos clássicos, a exemplo de Chapeuzinho Vermelho e outros da nossa tradição e cultura literária infantil. Essa atividade é sempre bem-sucedida quando se mantêm a frequência e a rotina.

Cabe ao professor ou especialista: proceder à elaboração prévia das atividades a serem realizadas com a criança e o adulto, como questionários e entrevistas; adquirir leituras sobre a produção de narrativas; dominar repertório de textos infantis; realizar atividades tipo “a hora da rodinha,” para estimular e desenvolver a narrativa, utilizando, para isso, a *Eliciação* como orienta o Programa; elaborar projetos em conjunto com a escola

que garantam horários de atendimento a esses alunos (sessões semanais); definir propostas de parceria com professores e profissionais (da área especializada); difundir o PRONARRO nas instituições que trabalham com essas crianças apresentando-o como instrumento integrante da sua escolaridade. A observância a estes procedimentos possibilita o preparo de situações que, em um ambiente escolar ou domiciliar, propiciam à criança desenvolver narrativas orais.

Adequação do ambiente. É aconselhável que as sessões se realizem em lugares apropriados, ou seja, em espaço habitual, onde o evento a ser narrado se constitua a atividade mais interessante para os interlocutores. É, também, necessário manter disponibilidade de livrinhos de estórias infantis no ambiente escolar e, na medida do possível, no ambiente familiar. Salientamos que se deve evitar a variação constante dos espaços onde se darão as sessões, bem como a quantidade de objetos e a presença de pessoas desconhecidas da criança, o que dificulta sua concentração na atividade lingüística propriamente dita. O desejável é que a criança seja levada naquele momento, a parar de explorar taticamente o ambiente, para se concentrar na elaboração lingüística. Para isto deve-se concentrar especial atenção ao entorno sonoro, (impostação e entonação de voz, música de fundo, etc.), o qual deve ser sedutor e mais interessante do que os objetos que estão em volta da criança.

Preparação do material de apoio. Esta atividade inclui a seleção criteriosa de livros infantis que, independentemente de terem ou não ilustrações (que no caso não são nosso objetivo), contenham textos narrativos autênticos, que preencham os requisitos da narrativa, tais como os citados anteriormente, e que sejam atraentes para o público alvo.

Segunda Etapa: Implementação (aplicação) do Programa na família e na escola

Objetivos: Propiciar a participação da família e da escola no processo de implementação do Programa; aplicar os passos metodológicos (*Eliciação*) para a estimulação e desenvolvimento de narrativas de crianças com cegueira.

Implementação (aplicação) do Programa na família e na escola. Para implementar o PRONARRO, (Quadro 2) sugeri-

mos atividades que serão executadas na família e na escola, com troca mútua de informações sobre o seu encaminhamento, observando as dificuldades e progressos obtidos na relação educador/família e educador/criança.

Essas atividades (especificamente nesta etapa) devem incluir o emprego da *Eliciação*, e deverão ser dosadas, em nível crescente de complexidade, obedecendo às fases ou idades da criança. Este momento apresenta um cunho bastante pessoal, pois a criança precisa saber-se ouvida, saber que há alguém que lhe tem afeição, tem interesse pelo que ela faz.

As ações nesta etapa se voltarão para o desenvolvimento lingüístico da criança. Para tanto se recomenda a realização de sessões semanais (com duração de 60 minutos), e vinculação dos pais nessas sessões, juntamente com os filhos.

As sessões semanais devem ser muito bem planejadas e orientadas pelo profissional com o objetivo de preparar a criança para o desempenho das tarefas a serem realizadas, como também as formas de vinculação dos pais que o Programa pressupõe para o alcance da preparação destes.

A etapa de Implementação apresenta duas tarefas: 1) *Eliciação* (perguntas do adulto à criança); e 2) *Exposição* (da criança a textos narrativos: adulto lê/ conta à criança).

As tarefas devem ser executadas seguindo o modelo de narrativa discutido neste estudo.

Tarefa 1: *Eliciação*. Este procedimento é assim denominado devido à complexidade de perguntas dirigidas à criança que, ao serem respondidas vão fornecer o surgimento de narrativas: inicialmente as *protonarrativas*, passando, em seguida, à formação de uma técnica narrativa com maior complexidade. O especialista deverá ser habilidoso para não constranger a criança, forçando o diálogo. Esta tarefa poderá ser realizada sempre que a criança chegar de um passeio, de volta das férias ou de alguma atividade não partilhada pelo adulto, visto que o "relato" é um tipo de narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação. O especialista (ou profissional) poderá entabular um diálogo a partir de indagações que envolvem, basicamente, segundo Perroni (1992), três tipos de perguntas: 1 aquelas que incidem

sobre a localização espacial do evento a ser evocado: “Aonde você foi?”; “Você foi no...?” 2 aquelas que incidem sobre personagens: “Quem?”; “Com quem?” 3 aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita: “O que aconteceu?”; “O que você fez lá?”; “Você fez...?”. Como podemos perceber, o papel do adulto é ativo, cabendo a ele perguntar e à criança responder. Porém, no caso da criança com cegueira, foi observado que esta criança apresenta-se muito dispersa durante a realização das sessões, seja pela curiosidade natural, seja pela presença de objetos que estão ao seu redor, os quais procura reconhecer à medida que os apalpa. Desse modo, sua atenção fica sempre voltada para eles, dificultando ou até impedindo a evolução da narrativa. Por isso, é aconselhável, como antes dito, que essas sessões se realizem em lugar apropriado.

Tarefa 2: *Exposição*. Esta tarefa envolve, não só o contar de estorinhas pelo adulto, atividade em que este tem de início um papel mais ativo, como o levar a criança a recontar a mesma estória, em um processo de construção conjunta pelos dois interlocutores, embora desempenhem papéis específicos. Esse tipo de narrativa (a estória) apresenta invariabilidade de “conteúdo”, em sua estrutura, no que se refere à ordenação temporal/causal dos eventos. Embora seja definida pela invariabilidade de conteúdos ou conteúdos fixos, é, também, o resultado de construção conjunta pelos dois interlocutores, como já dito anteriormente.

Evoluindo, a narrativa vai se estabelecendo, envolvendo o imaginário do espaço fechado (universo interior) e do espaço aberto (o mundo exterior). Nesta altura, os relatos de experiência pessoal e os de ficção vão se formando a partir do consórcio de eventos imaginários e reais. Assim, fica evidente este processo de “construção conjunta” do texto, que é uma tarefa que envolve tanto a criança, quanto o adulto interlocutor no desenvolvimento da narrativa. O papel de “eliciador”, adotado pelo especialista, é imprescindível para o desencadeamento da narrativa, seja ela do tipo “relato” de experiência pessoal, ou “estória de ficção”.

Durante o emprego da *Eliciação*, (seja de “relatos” de experiência pessoal, ou de “ficção”), observa-se, nas respostas da

criança, o aparecimento de marcas linguísticas identificadas na estrutura das “estórias”, com função de operadores de narrativa tais como: a) *era uma vez...* (ou um verbo no imperfeito introduzindo a abertura da “estória”); b) *“ai...”, “então...”*; (introduzindo a ação propriamente dita, seção essencialmente narrativa). Estas marcas linguísticas são recursos denominados *colagens* de “estórias”, que nada mais são do que a incorporação de fragmentos de estórias conhecidas na narrativa da criança. Em outros termos; é a adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da “estória” tradicional na narrativa da criança. Esse tipo de recurso é uma forma de preenchimento do arcabouço linguístico preexistente, que se constitui no conhecimento da criança, do qual ela se apropria, lançando mão do que tem na reserva do seu imaginário.

Terceira Etapa: Avaliação e Reavaliação da efetividade da preparação e implementação do Programa

Objetivo: Avaliar, continuamente, a aplicação do Programa para proceder à revisão, correção e adequação das ações e, também, à qualidade dos seus resultados. (Quadro 3).

Durante cada estágio das atividades desenvolvidas nas etapas, sugere-se que haja um constante processo de avaliação e reavaliação por parte dos profissionais envolvidos. Estes deverão testar a eficácia do emprego da *Eliciação* das narrativas, a qualidade do material de apoio e a sensibilização da família, bem como as dificuldades e progressos obtidos na relação educador/família e educador/criança. Poderão ser utilizados para instrumentos de avaliação as gravações das respostas dadas pelas crianças e a constante comparação para verificar a evolução da produção narrativa; aplicação de questionários para ser respondidos pela família, com vistas a verificar o desempenho oral dos relatos feitos em casa e a sua evolução, observando os Quadros 1, 2 e 3.

A implementação do PRONARRO pressupõe uma interdependência dos três elementos: família, escola e criança com cegueira, e só terá aplicação adequada com este consórcio. Assim posto, o progresso da criança no desenvolvimento narrativo é o que deverá ser o centro das atenções dos profissionais envolvidos. Sugerimos que se proceda a avaliação dessa etapa tanto em

nível teórico quanto prático. O nível teórico é realizado através das tarefas propostas pelo Programa, ou seja, o emprego da *eliciação*, e a exposição da criança a textos narrativos.

Com relação ao nível prático, a avaliação se dá através do desenvolvimento das ações e das tarefas propostas por esta etapa, dois meses após sua implementação efetiva. A reavaliação se faz dois meses mais tarde e, por último, ao final das atividades de implementação.

Para propiciar a visualização de cada etapa, e de como as ações do PRONARRO se correlacionam, condensamos as etapas em blocos, cada um correspondendo a uma etapa respectivamente, envolvendo a família, o profissional e a criança com cegueira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, de pessoas com necessidades educacionais especiais com deficiência, assegura a possibilidade de maior interação com o próximo e o desenvolvimento do aspecto social, afetivo, educacional, e cultural. Essa reunião de possibilidades favorece o exercício da sua cidadania e a conquista e ampliação de seus espaços de convivência.

A esse respeito, Carvalho (2006, p.151) refere que:

A educação inclusiva de alunos com deficiência requer um enfoque holístico que envolve as práticas educativas, os valores, as crenças e as atitudes, bem como a capacitação dos professores para que possam atuar nas escolas, com adequadas condições de trabalho, envolvendo-se a família e a comunidade em seus processos decisórios.

Infere-se que, para uma educação inclusiva da criança com deficiência, a participação da família com a escola é de fundamental importância para a efetiva interação com o outro. É essa interação que, também, vai auxiliar a criança com cegueira, a construir o seu sistema de significação, pela conexão com o real, ou seja, pela integração e reorganização do sistema

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.155-171, jul./dez. 2011

sensorio-motor, posto que as informações táteis que recebem não são suficientes para dar conta da totalidade de informações do que ocorre ao seu redor. Além disso, também a ausência da observação das ações, do movimento do corpo, das expressões fisionômicas e dos gestos, em si mesmo, e no outro, contribuem para a dificuldade que essas crianças encontram para iniciar a imitação e o jogo simbólico. Este, devido a essa limitação, fica comprometido pela perda visual, e, desse modo, não fornecerá o desenvolvimento tão desejado da imaginação e da representação, o que acaba por comprometer o processo narrativo geral. Quanto aos gestos, é necessário que a criança com cegueira saiba que estes, em certos casos, também exprimem pensamentos e são formas de comunicação não verbal que não é, por ela, apreensível, sem que haja um aprendizado. Por isso, é necessário que a criança aprenda a mímica dos gestos por ser este, também, um meio de expressão importante para suas relações na vida.

Diante do exposto, consideramos ser, essa proposta didática (PRONARRO), uma importante ferramenta, de aplicação necessária para uma educação inclusiva. Consideramos que intervenção dessa natureza, junto a crianças com cegueira, deve ter início logo cedo, como uma forma de fazer com que elas interajam com mais qualidade com o meio em que vivem, minimizando, assim, a defasagem na competência de criação de narrativas (que é de aproximadamente 3 a 4 anos, como antes dito), em relação às crianças com visão normal.

Consideramos, ainda, que o esforço em encurtar esse intervalo, por si só, já é um passo, deveras importante, para que crianças com cegueira possam aproveitar mais dignamente e mais apropriadamente a vida e o seu tempo.

DO ORAL NARRATIVES CONTRIBUTE FOR THE LINGUISTIC DEVELOPMENT OF BLIND CHILDREN?

ABSTRACT - *This article proportions a new program (PRONARRO) to stimulate oral narratives by blind children to diminish the linguistic problems between those who can see and those who suffer from blindness. The work also presents some ways to prepare the professional of that area, as well as the parents of the children with that kind of special need through "Elicitação", which is a technique to conduct those children (with special need) through a guided questionnaire, in order to help them to produce narratives by answering the questions. The research is based upon labovian model of narratives which sets the relationship between time and the use of action verbs. It also emphasizes language in learning, concerning the social process between the children who are able to see and the blind ones.*

KEY WORDS: *Blind children. Oral narrative. PRONARRO.*

REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AIMARD, Paule. *L'enfant et la magie du langage*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1984.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego através do procedimento de desenho-estórias: uma abordagem psicanalítica da influência de cegueira na organização da personalidade*. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia)- USP, São Paulo, 1992.

ANACHE, Alexandra Ayach. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual*. Campo Grande: CECI-TEC, 1994

BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas; magia e técnica, arte e política*. Tradução. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.155-171, jul./dez. 2011

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília, D.F: Editora Junqueira&Martin, 2008a. p. 43-66.

CARVALHO, M. de F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. São Paulo: Autores Associados de Campinas, Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

ESCOBAR, Ernesto Figueiredo. *Psicología del lenguaje*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias da pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2001.

FONSECA, Vítor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

GONÇALVES, Isa M.Carneiro. *Olhos de não ver*. Feira de Santana. UEFS. 2004.

LABOV, William; WALETZKY, J. "Narrative analysis: oral versions of personal experience" In: HELM, J. (Ed). *Essays on the verbal and visual experience arts*. Washington: University of Washington, Washington Press, 1967.

LEMOES, Claudia T. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, n. 3, 1982.

LYONS, John. *Linguagem e lingüística*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARTÍN, Manuel Bueno et al. *Deficiência visual; aspectos psicoevolutivos y educativos*. Cuba: Aljibe, 1994.

MIRANDA, Maria Irene. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização; contribuições da teoria piagetiana*. Araraquara, SP; JM Editora, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

Sitientibus, Feira de Santana, n. 45, p.155-171, jul./dez. 2011

ORTEGA, Maria Pilar Platero. In: BUENO, Salvador Toro; MARTÍN, Manuel Bueno (Coords.) *Deficiencia Visual*; aspectos psicoevolutivos y educativos. Ediciones Aljibe, 1994.p. 87.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

REYZÁBAL, Maria Victoria. *A comunicação oral e sua didática*. Bauru: EDUSC, 1999.

RICOEUR, Paul. *Temps et récit: la configuration dans le récit de fiction*. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Obras*. Porto Alegre: Globo, 1962.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidade Educativas Especiais*. Brasília; DF: CORDE, 1994.

VIGOTSKY, L.S. Fundamentos da defectologia. In: _____. *Obras Completas*. Ciudad de la Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo 5.

Recebido em: 23/10/2011

Aprovado em: 06/12/2011

Impressão e acabamento

egba

EMPRESA GRÁFICA DA BAHIA

Rua Mello Moraes Filho, nº 189, Fazenda Grande do Retiro

CEP: 40.352-000 – Tels.: (71) 3116-2837/2838/2820

Fax: (71) 3116-2902

Salvador-Bahia

E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br

